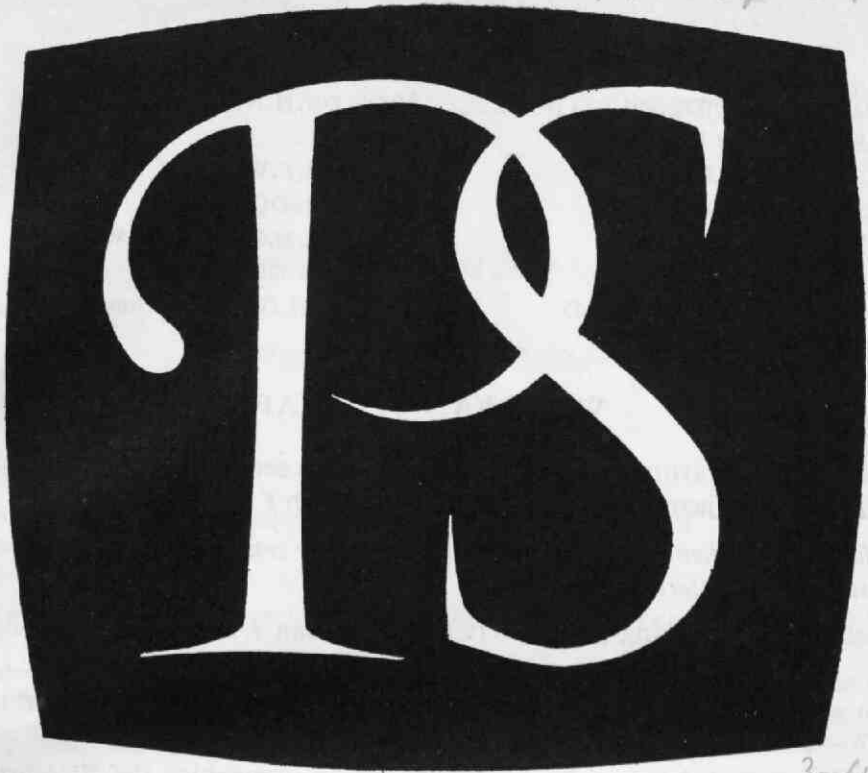




Paedagogische studiën 1963 : maandblad voor onderwijs en opvoeding

<https://hdl.handle.net/1874/205260>

15.000 6441
A 35



3-40

PAEDAGOGISCHE STUDIËN

MAANDBLAD VOOR ONDERWIJS EN OPVOEDING

verwijderd uit
instituu^tcollectie
Rijksuniversiteit
te UTRECHT.

BIBLIOTHEEK DER
RIJKSUNIVERSITEIT
UTRECHT

1963

VEERTIGSTE JAARGANG
J. B. WOLTERS / GRONINGEN

RIJKSUNIVERSITEIT UTRECHT



0106 3076

REDACTIE

PROF. DR. PH. J. IDENBURG [voorz.]
DRS. A. J. S. VAN DAM
DR. L. VAN GELDER
DRS. A. W. HAENEN
J. JONGES
DR. J. KONING
PROF. DR. M. J. LANGEVELD
PROF. Dr. B. F. NEL

PROF. DR. H. NIEUWENHUIS
P. POST
PROF. DR. F. W. PRINS
DR. K. RIJSDORP
PROF. DR. H. W. F. STELLWAG
DR. I. VAN DER VELDE
DRS. J. H. N. GRANDIA [tevens secretaris]

WIJZE VAN UITGAAF

PAEDAGOGISCHE STUDIËN verschijnt maandelijks in een omvang van gemiddeld 3 vel. Prijs per jaargang f 15,— [voor studerenden f 11,50].

► *Brieven en stukken voor de redactie gelieve men te zenden aan J. H. N. GRANDIA, Postbus 892, Rotterdam.*

Boeken ter bespreking per couvert Bestelhuis aan J. B. Wolters, Groningen.

De schrijvers der artikelen ontvangen 12 overdrukken gratis; meer overdrukken gelieve men reeds op de kopie aan te vragen. Zij worden berekend naar omvang en aantal.

Van korte mededelingen, boekbesprekingen en overzichten der tijdschriften worden alleen bij aanvraag op de kopie overdrukken gezonden.

Mededelingen voor de administratie aan J. B. Wolters, Groningen. Giro 807707.

INHOUDSOPGAVE

VEERTIGSTE JAARGANG

ARTIKELEN:

Boomsma, Mej. G.

Resultaten van het onderwijs in breuken op de Lagere School 501

Broek, Dr. P. van den

De opleiding tot Child-Psychotherapist (non-medical) in Engeland 73

Brouwer, Dr. L. G.

Vergelijkend onderzoek naar de opleiding van leraren voor het technisch onderwijs in enige West-Europese landen 410

Brouwer, R. H. M.

Onderzoek naar de leesmoeilijkheid van Nederlands proza 454

Couvée, Dr. P. J.

Introductie en begeleiding van de beginnende leraar 134

Crijns, J. M. H.

Ontstaan en groei van de pedagogische centra 162

Dam, Drs. A. J. S. van

Het Onderwijskundig Studiecentrum en voortgezette scholing van de diena-
ren van het v.H.M.O. 208

Defares, Drs. P. B., Dr. G. N. Kema en Drs. J. J. van der Werff

De predictieve waarde van goed en fout gemaakte testopgaven 288

Duinen, G. van

De invloed van groepswork op de sociale aanpassing en de individuele leer-
prestaties van leerlingen uit een zesde klas van een lagere school 256

Evers, F.

Contactscholen bij de drie pedagogische centra 181

Gelder, Dr. L. van

De methodiek van de scholing 171

Gerdes, Drs. O.

Ritmische gymnastiek in pedagogisch perspectief 433

Grandia, Drs. J. H. N.

- Het plan Langeveld in discussie 244-254

Hallema, A.

- Johannes Henricus van der Palm 1763 - 17 juli - 1963. Onze eerste „Minister van Onderwijs” en ontwerper van de eerste nationale onderwijswetgeving van Nederland 321

Henny, Mr. A. C.

- Veertig jaar Vrije School 533

Hey, Drs. W. de

- Het scholenexperiment 189

Idenburg, Prof. Dr. Ph. J.

- Pancratius Post, intuïtief paedagoog 49
Thorbecke's Middelbaar Onderwijswet 1863-1963 225

Langeveld, Prof. Dr. M. J.

- De „Vakkenschool” en haar kans op eeuwigheid 54
Enkele oriënterende opmerkingen over „onderwijs-machines” 298
Eduard Spranger 1882-1963 481

Mooijaart, Drs. J.

- Parate kennis op de nieuwe kweekschool 483

Mulder, H. F.

- U.L.O. en bedrijfsleven 361

Nel, Prof. Dr. B. F.

- Die antropologies-pedagogiese agtergrond van die problematiek van die vormende waarde 385

Nieuwenhuis, Prof. Dr. H.

- De functie van de opvoedkundige in de maatschappij 1

Oosterhoff, S. M.

- Sociale en didaktische aspecten van de vakopleiding voor steenzetters 273

Post, P.

- De moderne onderwijzersopleiding 19
De moderne onderwijzersopleiding en de functie der pedagogische centra 61

Schurink, Dr. A. J.

- Inwendige zending (Kritische opmerkingen over de onderwijzersopleiding) 302

Steen, Dr. J. C. van der en J. Schouten

- Practicum biologie bij het v.H.M.O. in Nederland 306

Toom, G.F. den

Welverdeeld naar de openbare school 244

Turksma, Dr. R.

August Hermann Francke (1663-1727) 550

Velde, Dr. I. van der

Jeugd in historie, bijdrage tot de kennis van jeugdgedrag 113
 Opmerkingen bij twee rapporten over het moedertaalonderwijs. Twijfel of
 zekerheid? 399

Vries Robles, S. A. J. de

Het huiswerkprobleem op een grote-stads L.T.S. 149

Willeumier-Schalij, Mevr. Dr. J. M.

Bronnen voor de kennis van het middeleeuws gezinsleven en hun problema-
 tische waarde 335

Zwet, Drs. C. van der

De centra en de research 203

PEDAGOGISCH NIEUWS:

Bij de dood van Frater S. Rombouts (1883-1962) 38
 Algemeen Pedagogisch Centrum 39
 Overheidsbijdrage voor audiovisuele leermiddelen 41
 Van de instellingen 42
 Verslag: Jaarkongres s.A.v.B.O. 1962 92
 Die Berufsschule von Morgen 93
 Het Vlaamse Hoger Instituut voor Opvoedkundige Wetenschappen . . . 153
 Vorming, onderwijs en jongerenwerk ten plattelande 264
 Catalogus: 12 mois d'edition religieuse, philosophique et pédagogique fran-
 çaise, 1961 310
 Lectuur voor kinderen, die moeizaam lezen 377
 Van de instellingen 378
 Urgentie-opleidingen aan de academie „De Horst” te Driebergen . . . 379
 Een enquête van Dux 424
 Van de instellingen 425
 Ook daar overlading. „Persoon en Gemeenschap”, Belgisch tijdschrift voor
 opvoeding en onderwijs 465
 Van de instellingen 468
 Onderwijs, techniek en filosofie 521
 The Newsom Report 559
 Higher Education 561
 Vernieuwingsaspecten van het Lager Technisch Onderwijs 563

BOEKBEORDELINGEN:

Gerdes, Drs. O.

C. C. F. Gordijn, Bewegingsonderwijs	313
L. L. J. Heugen, Spelend Onderwijs	471

Grandia, Drs. J. H. N.

Hans Blüher, Karl Fischers Tat und Untergang. Zur Geschichte der deutschen Jugendbewegung	45
Dr. C. J. Schuurman, De medemens en wij. Contact met de medemens, met onszelf en met de wereld als geheel	96
Dr. H. Oldewelt, Over ouders en kinderen schijnt dezelfde zon	97
Wilhelmina J. Bladergroen, Bakvis en Brasem	97
G. Mik, Onze Nozems, nr. 10 van de serie het abc der opvoeding	98
Dr. Ulrich Beer, Geheime Miterzieher der Jugend	155
Günther Kaiser, Randalierende Jugend	220
Vorming. Handboek voor sociaal-cultureel vormingswerk met volwassenen onder red. van Prof. Dr. T. T. ten Have	221
Prof. Dr. S. Strasser, Opvoedingswetenschap en Opvoedingswijsheid	269
Hans Zulliger, Opgeschoten jeugd	315
Prof. Dr. J. Kruithof en Drs. J. van Ussel, Jeugd voor de muur	316
Drs. C. Louwse, Idee en ontmoeting	317
Lutz Rössner, Jugend in der Offenen Tür. Zwischen Chaos und Verartigung	428
A. Krickemans, Algemene Pedagogiek	428
Robert J. Havighurst, Paul Hoover Bowman, Gordon P. Liddle, Charles V. Matthews and James V. Pierce, Growing up in River City	429
J. Firet, Vormingswerk voor de bedrijfsjeugd	430
Fritz Leist, Ontmoeting der geslachten. Een onderzoek naar de diepere fundamente van het man of vrouw zijn	474
Ds. G. Duitemeyer, Het sociaal-achtergebleven gezin	475
H. S. Turner, Something Extra-ordinary	476
Proceedings of the XIV International Congress of Applied Psychology	524
Dr. A. J. C. de Vrankrijker, Volksontwikkeling. Geschiedenis en problemen van het sociaal-culturele werk in Nederland	573

Idenburg, Prof. Dr. Ph. J.

Pierre Jaccard, Sociologie de l'Education	44
August Kerber and Wilfred R. Smith, Educational issues in a changing society	45
Leonhard Froese, Sowjetisierung der deutschen Schule	94
Franz Hilker, Vergleichende Pädagogik	94
Th. Huebener, The school of West Germany	98
Gedanken zur Wirtschaftspädagogik, Herausgegeben von Karl Abraham Lambertus Verlag	154
John Vaizey, The economics of Education	154
Helmut Schelsky, Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft	216
John Dewey and Evelyn Dewey, Schools of Tomorrow	216
Chang-Tu Hu, Editor, Chinese Education under Communism	216
Heinrich Diehl, Die englische Schule zwischen Tradition und Fortschritt	217
Alfons Otto Schorb, Schule und Lehrer an der Zeitschwelle	267
Dr. Josef Müller, Wird das Dorf zur Stadt?	268
Gertrude Williams, Apprenticeship in Europe	311

M. Mackintosh, Education in Scotland, Yesterday and Today	311
Ernst Lichtenstein, Bildungsgeschichtliche Perspektiven	312
Herman Ruge, Educational systems in Scandinavia	313
David G. Scanlon ed., International Education	313
Carl Weiss, Abriss der Pädagogischen Soziologie	380
Hermann Röhrs, Die Schule und ihre Reform in der gegenwärtigen Gesellschaft	381
Adam Curle, Educational Strategy for Developing Societies	426
Leonhard Froese, Russische und Sowjetische Pädagogik	426
Edmund J. King, Other schools and ours	522
Das Bildungswesen als Gegenstand der Forschung	522
Vernon Mallinson, Power and Politics in Belgian Education 1815-1961	570
Edmund J. King, ed., Communist Education	571
 <i>Koning, Dr. J.</i>	
Dr. A. J. Erdman Schmidt, Hoe maak je je huiswerk	217
C. A. Mace, The psychology of study	267
E. Zughart, Disziplinkonflikte in der Schule	315
 <i>Langeveld, Prof. Dr. M. J.</i>	
Dr. W. Landman, 'n Antropologies-pedagogiese beskouing van beroepsoriëntering met spesiale verwysing na die personologies-etiese	427
S. J. L. Gouws, Die antropologies-pedagogiese agtergrond van ortodidaktiek	427
 <i>Langeveld, Drs. W.</i>	
Helmut Klein, Polytechnische Bildung und Erziehung in der DDR; Entwicklung - Erfahrungen, Probleme	99
 <i>Nieuwenhuis, Prof. Dr. H.</i>	
Prof. Dr. H. M. M. Fortmann, Werkelijkheid en waarde	96
Prof. Dr. N. Perquin s.j., Concrete opvoeding	96
Publikaties van het katholiek paedagogisch bureau t.b.v. het v.h.m.o. nr. 11 Beschouwingen rond de klassieke opleiding. Nr. 12 De klasseleraar	218
 <i>Noordam, Dr. N. F.</i>	
J. W. van Hulst, De beginselleer van Hoogvelds pedagogiek	219
J. von den Driesch und J. Esterhues, Geschichte der Erziehung und Bildung Klaus Schaller, Die Pädagogik des Johann Amos Comenius und die Anfänge des pädagogischen Realismus im 17. Jahrhundert	270
Dr. A. Chorus, Het beeld van de mens in de oude biografie en hagiografie	571
	572
 <i>Sassen, Dr. H. W. von</i>	
Rudolf Steiner, Erziehungs- und Unterrichtsmethoden auf antroposophischer Grundlage	568
Dr. F. W. Zeylmans van Emmichoven, Rudolf Steiner	570
 <i>Velde, Dr. I. van der</i>	
J. A. Meyers, De taal van het kind	470

Velema, Dr. E.

Dr. Joh. de Vries, Ontsloten poorten. Vijftig jaren volksuniversiteit in Nederland 1913-1963	472
Dr. H. Bouman, Universiteit zonder muren. De betekenis van televisie voor onderwijs en volksontwikkeling	473

Vliegthart, Prof. Dr. W. E.

O. van Andel-Ripke, Lichamelijke groei en karakterontwikkeling	95
J. M. P. Richters, Lichamelijke opvoeding van het debiele en imbeciele kind	155
Dr. J. van Weelden, Over de opvoeding van het blinde kind	471
Dr. R. Vedder, Kinderen met leer- en gedragsmoeilijkheden	472
Dr. J. van Weelden, Blinde kinderen	523

BIBLIOGRAFISCHE NOTITIES	101
------------------------------------	-----

TUIDSCHRIFTENBESPREKINGEN . 46, 157, 223, 271, 318, 382, 431, 478, 526,	574
---	-----

KLEINE MEDEDELINGEN:

Redactie:

Redactioneel voorwoord over „De Pedagogische Centra in actie”	161
Belgische vertegenwoordiging in de redactie	529
Redactioneel beleid	530

DE FUNCTIE VAN DE OPVOEDKUNDIGE IN DE MAATSCHAPPIJ¹

H. NIEUWENHUIS

1. Inleiding

Het is natuurlijk niet het gevolg van een speelse inval, noch minder van een gril, dat de „Nederlandse Vereniging voor Opvoedkundigen” tot het besluit kwam het onderwerp „De functie van de opvoedkundige in de maatschappij” als centraal thema te kiezen voor haar eerste algemene vergadering na de oprichtingsvergadering van 24 en 25 maart van het vorige jaar. Trouwens ook die oprichtingsvergadering zelf en dus het ontstaan van de „Nederlandse Vereniging van Opvoedkundigen” is geen bloot toeval.

Het lijkt me dat er voor het ontstaan van onze vereniging zeker twee belangrijke beweegredenen te noemen zijn:

- a. de ontwikkeling die de wetenschap der opvoedkunde heeft door-
gemaakt en het niveau dat zij thans bereikt heeft en
- b. de ontwikkeling van het samenlevingspatroon van onze maatschap-
pij, speciaal wat betreft de opvoedingsproblemen, die met de hui-
dige samenlevingsstructuur gegeven, en daarmee als taak, als op-
dracht aan alle opvoeders opgegeven zijn; en waarbij die opvoeders
de hulp gaan inroepen van opvoedkundigen.

Tussen beide ontwikkelingen bestaat een zeer nauw en veelvuldig ver-
band. De ontwikkeling van de samenleving in haar economisch-tech-
nische, sociale en geestelijke aspecten, de facto en onder invloed van
richting-gevende levens- en wereldbeschouwingen, c.q. menselijke ide-
alen, beïnvloedt voortdurend de ontwikkeling van de wetenschap in het
algemeen, die van de opvoedkunde in het bijzonder, zoals omgekeerd
de – relatief-zelfstandige – ontwikkeling van de wetenschap, i.c. van
de opvoedkunde, de maatschappij in haar verschillende facetten in
meerdere of mindere mate voortdurend beïnvloedt. De vraag naar de
prioriteit van één van de twee stellen, is vergelijkbaar met het opwerpen
van de bekende vraag: wat er het eerst was, de kip of het ei. Het is niet
meer dan een aardigheid.

Ik meen dat we de situatie zo kunnen stellen: De opvoedkunde als
wetenschap is zover gevorderd dat zij over de innerlijke kwaliteiten

¹ Lezing gehouden op de bijeenkomst van „De Nederlandse Vereniging van Opvoed-
kundigen”, op 17 nov. 1962 te Utrecht.

beschikt om opvoedkundigen te vormen. De maatschappij vraagt – begint althans te vragen en gaat meer en meer vragen – om opvoedkundigen.

Wat ligt dan eigenlijk meer voor de hand dan de vraag aan de orde te stellen, die hier vandaag centraal staat, de vraag naar „de functie van de opvoedkundige in de maatschappij”.

Deze vraag zou ik in de volgende twee willen splitsen:

1. *Wat heeft de opvoedkunde, wat betreft de opleiding van opvoedkundigen, aan de maatschappij te bieden?*
2. *Wat verwacht de maatschappij aan hulp van „opvoedkundigen”?*

Ook hier geldt weer dat deze beide vragen wel naast elkaar gesteld kunnen en ook moeten worden, maar dat zij *niet los van elkaar* gesteld moeten en mogen worden. En zeker dat de beantwoording van de ene vraag niet onafhankelijk van de beantwoording van de tweede mag geschieden. Als het enigszins kan, zullen de opleiding van opvoedkundigen en dat wat de maatschappij van de opvoedkundigen verwacht, zoveel mogelijk met elkaar moeten overeenstemmen.

Alvorens echter de beide vragen aan de orde te stellen zou ik nog een derde vraag willen formuleren, waarvan de beantwoording me voor een vruchtbare bespreking van de beide eerder genoemde vragen en dus van ons thema voor vandaag, nogal belangrijk lijkt. Ik bedoel de vraag:

Wat verstaan we onder een opvoedkundige?

Ik begin dus met de bespreking van deze vraag.

II. *Wat is een opvoedkundige?*

Ik kan me indenken dat iemand zegt: dat is een simpele vraag en het antwoord ligt voor de hand: Een opvoedkundige is iemand die opvoedkunde gestudeerd heeft en die op grond van deze studie anderen, met name opvoeders, die of helemaal niet of slechts in mindere of meerdere mate systematisch – maar in elk geval niet wetenschappelijk – geschoold zijn, hulp tracht te bieden.

Het antwoord lijkt me juist, maar het helpt ons niet zo heel veel verder. Het zegt ons nl. niets omtrent de aard en de inhoud van de volbrachte studie, niets omtrent de aard en de inhoud van de hulp die geboden moeten worden, en het zegt ons niets, tenminste niets bijzonders, omtrent degenen die als opvoeders aangeduid worden.

Ik kom op al deze drie problemen nog terug.

Doch eerst wil ik nog even stilstaan bij het zo juist gegeven antwoord op de vraag wat een opvoedkundige is.

„Het helpt ons niet zo heel veel verder,” zei ik. Maar ik voeg er thans aan toe: „toch wel iets”. De gegeven omschrijving geeft nl. aan „de opvoedkundige” een plaats in een vertrouwd begrippenpatroon. Op deze wijze:

Een landbouwkundige is iemand die landbouwkunde gestudeerd heeft en die op grond van deze studie anderen, met name landbouwers, hulp tracht te bieden.

Een zeevaartkundige is iemand, die zeevaartkunde gestudeerd heeft en die op grond van deze studie anderen, met name zeevaarders, hulp tracht te bieden.

We zouden natuurlijk zo nog een hele poos door kunnen gaan, maar misschien vindt U het reeds te veel van het goede. Het betoog wordt op deze wijze – nl. door het geven van simpele en sterk concrete voorbeelden – wel wat heel erg in de aanschouwelijke laag gebracht, zou men kunnen zeggen. Ik heb er over gedacht U daarvoor excuus te vragen, maar ik doe het niet. Omdat ik van mening ben dat het bitter noodzakelijk is dat wij ons in de wetenschap der opvoedkunde veel meer dan wij tot nu toe gedaan hebben tot het concrete en aanschouwelijke gaan richten. Als U wilt: tot het concrete geval in een concrete situatie.

Ik zal daarom zo vrij zijn mijn concrete voorbeelden nog wat nader uit te werken.

Wat een landbouwer is, weten we allemaal. Iemand die het land bebouwt. Een zeevaarder is iemand, die de zee bevaart en een opvoeder is iemand die kinderen opvoedt.

Maar het maakt een groot verschil of het land dat iemand bebouwt, uit zware zeeklei bestaat of uit schrale zandgrond. Ook of iemand de landbouw in de open lucht beoefent dan wel onder de glasbedekking van warenhuis of broeikas. En of iemand werkt volgens de methode van het drieslagstelsel of met behulp van moderne kunstmeststoffen en allerlei chemische beschermingsmiddelen.

Men kan als zeevaarder met een vlot de oceaan trachten over te steken, of met een zeilschip uit de tijd van Columbus, of met een door atoomenergie gedreven, van alle moderne comfort voorzien hedendaags reuzenschip. Men kan bovendien zowel tot de bemanning van een handelsschip als tot die van een oorlogsschip behoren.

Dit alles is bekend genoeg.

Maar het verhindert ons niet om omtrent de opvoeder te denken: een

opvoeder is een opvoeder. En, als we ons al er nader op gaan bezinnen wat een opvoeder is, menen we gewoonlijk te kunnen volstaan met het geven van een algemene definitie: we omschrijven wat opvoeden en opvoeder-zijn is, in algemene termen. En we vergeten, althans realiseren ons in onvoldoende mate, dat er vele soorten opvoeders zijn, net als landbouwers, zeevaarders, enz., enz.

En dat heeft zeer belangrijke consequenties. Zolang nl. het beeld dat wij van de opvoeder hebben, weinig gedifferentieerd is, zal ook het beeld van de hulpverlening weinig gedifferentieerd zijn, en zal „de opvoedkundige”, die ook al te weinig differentiatie vertoont, slechts in staat zijn alleen maar één soort van algemene hulp te bieden, zoals een primitieve geneeskunde vaak werkt met geneesmiddelen die voor twintig of meer verschillende kwalen moeten helpen.

Hetzelfde gebrek aan differentiatie beheerst eveneens in sterke mate onze wetenschappelijke opvoedkunde, ook al kent het Academisch Statuut in theorie een vijftal differentiaties; differentiaties waarvan de formulering bepaald niet bevredigend is en tal van problemen oproept. Meer dan een eerste, gebrekkig ontwerp-van-indeling kan men het nauwelijks noemen.

En omdat de opvoedkunde als wetenschap nog in zo sterke mate generaliserend te werk gaat, blijft het beeld van de opvoeder algemeen van aard, en omgekeerd, en worden tevens opvoedkundigen gevormd die slechts een algemene signatuur vertonen.

Zo kan het gaan, en zo gaat het vaak. Het gegeven beeld lijkt me niet onjuist, maar het heeft aanvulling nodig.

Het kan nl. ook zijn, en ook dat komt voor, dat men een speciale vorm van opvoeden en van opvoeder-zijn zo belangrijk vindt, dat men deze specialisatie voor het algemene gaat houden, althans andere specialisaties nauwelijks aan bod laat komen.

Bedenkt U slechts hoe vaak niet het schrijven van boeken over opvoedkunde schrijven over onderwijsproblemen betekend heeft en nog vaak betekent. En: studie van opvoedkunde, was en is nog dikwijls studie van onderwijsproblemen. Daarnaast hield men zich dan nog bezig met zeer algemene problemen: het opvoeden en opvoeder-zijn „an-und-für-sich”.

Ook dit heeft weer belangrijke gevolgen gehad en dat brengt mij tot een tweede aanvulling op het zojuist geschetste beeld van de opvoedkunde, de opvoedkundige en de opvoeder.

Terwijl de opvoedkunde òf algemeen bleef, òf zich met één bepaalde specialisatie – met name het onderwijs – identificeerde, kwam er vanuit

de maatschappij de vraag om hulp inzake andere aspecten van de opvoeding. En er waren wetenschappen die daarop reageerden: de psychologie, de psychiatrie, de sociologie, de theologie, de juridische wetenschappen.

En zo ontstonden er buiten de opvoedkunde als wetenschap allerlei wetenschappelijke studies en beschouwingen, maar ook arbeidsvormen van praktische hulpverlening inzake problemen van opvoedkundige aard, of althans daarmee zeer nauw verbonden. Men denke slechts aan het maatschappelijk werk, de gezinsvoogdij, het leidinggeven bij de beroepskeuze, het geven van psychologische adviezen, wat dikwijls wil zeggen: het geven van pedagogische adviezen door psychologen, de child-guidance-clinics op psychologische en psychiatrische basis, de medisch-opvoedkundige bureaus, het clubhuis-werk, het vormingswerk in de bedrijven, het volkshogeschoolwerk, het geven van leiding aan personeel in de bedrijven, maar ook de kinderrechtspraak en nog vele andere meer.

Men zou kunnen zeggen: een aantal variaties van opvoedkundig denken en handelen ontwikkelde zich los van de algemene pedagogische moederbodem en zeker buiten de opvoedkunde als wetenschap om.

Zij waren geënt op een vreemde stam, en – het moet gezegd – zij kwamen op deze wijze vaak tot een alleszins te waarderen ontwikkeling en bloei. Ook kan men niet zeggen dat zij geen waardevolle vruchten voortbrachten, al toonden deze meestal wel duidelijk de sporen van de stam waarop men hen had geënt.

En in deze situatie werden tal van mensen gevormd, die in wezen opvoedkundige waren, althans bepaalde trekken van opvoedkundigen vertoonden, en geheel of gedeeltelijk als opvoedkundige handelden, ook al tooide men zich zelden met deze naam. Men noemde zich maatschappelijk werkster, kinderbewaker, jeugdleider, vormingsleider, psychologisch of kinderpsychologisch adviseur, case-worker, leider op het gebied van group-work en community-organization, enz., enz.

Wat moeten wij met deze situatie aan?

Moeten wij haar laten zoals zij is en haar zich maar verder laten ontwikkelen, zoals de omstandigheden dat zullen meebrengen?

Daar is in de eerste plaats de kwestie van de naamgeving, al is zij beslist niet de belangrijkste.

Moeten wij al deze mensen die de facto in een of ander opzicht – min of meer systematisch, maar niet of nauwelijks pedagogisch gevormd – opvoedkundige adviezen verstrekken, of ook als opvoeder in de praktijk optreden nu „opvoedkundige” gaan noemen? Ook al beantwoorden zij

niet aan onze omschrijving dat een opvoedkundige iemand is die opvoedkunde gestudeerd heeft?

Er zijn argumenten voor en tegen te noemen, maar naamgevingen groeien vaak in de praktijk en zijn van buiten af dikwijls zeer moeilijk te beïnvloeden. Ik zou deze kwestie voorlopig even met rust willen laten. Ik zei ook reeds: de kwestie van de naamgeving is in dit geval niet het belangrijkste. Maar ik kom er nog op terug.

Wat wel belangrijk is, is dat al de hier bedoelde en zojuist aangeduide personen, die of opvoedkundige hulp verstrekken op grond van een zekere vorming, of zelf practiserend opvoeder zijn eveneens op grond van die bepaalde opleiding, vaak nauwelijks enige wetenschappelijk opvoedkundige vorming hebben ondergaan.

Zo is het bekend, om slechts een enkel voorbeeld te noemen, dat degenen die aan onze Scholen voor Maatschappelijk Werk, of, zoals zij zich tegenwoordig noemen: Academies voor Sociale en/of Culturele Arbeid, opgeleid worden, veel horen over psychologie, vooral psychoanalyse, over sociologie en eventueel over wijsbegeerte, maar dikwijls niet of maar weinig met de opvoedkunde als wetenschap in aanraking komen. Ik weet niet of men daar die scholen zonder meer een verwijt van kan maken. Het zou ook kunnen zijn dat de opvoedkunde zelf hier in gebreke gebleven is. Maar het lijkt me wel zaak dat hierin verandering komt. En dat iedereen, die de facto, in mindere of meerdere mate als opvoedkundige optreedt, als centrale studie of als nevenstudie de opvoedkunde krijgt toegewezen.

Men kan deze zaak ook van een andere kant beschouwen: allen, die op grond van de studie der opvoedkunde opvoedkundige worden, zullen in de toekomst een functie moeten kunnen vinden op al die arbeids-terreinen, waar degenen, die de facto min of meer als opvoedkundige optreden, maar niet als zodanig gevormd zijn, en zich tot nu toe ook niet als zodanig noemen, werkzaam zijn. Maar dan zal de studie der opvoedkunde ook terdege op het werken op die arbeidsterreinen moeten voorbereiden.

Deze opvatting behoeft bij een eventuele realisering beslist niet tot een onverkwikkelijke concurrentie te leiden; zij is meer als een aanvulling op en verrijking van de bestaande situatie bedoeld.

Maar *wat* wordt dan de functie van de opvoedkundige?

Dat hangt er van af welke inhoud men aan het begrip „opvoedkundige” geeft. En daarmee keert de vraag terug die ons tot nu toe bezighield, nl.: *Wat is een opvoedkundige?*

We gaven daarop tot nu toe slechts een zeer algemeen geformuleerd

antwoord, maar dit bleek niet geheel bevredigend te zijn. We zullen daarom dieper moeten graven en een meer genuanceerd beeld moeten trachten te ontwerpen.

Ik zou dat willen doen aan de hand van de drie lacunes, die onze algemene omschrijving van de opvoedkundige vertoonde; zij vertelde ons nl. niets over de studie der opvoedkunde, niets over de te bieden hulp, en niets over de opvoeders, aan wie hulp geboden moet worden. Laten we met het laatstgenoemde punt beginnen.

III. *De opvoeders*

We spreken dus nu over: de hulp *aan de opvoeders*, met de nadruk op het laatste gedeelte: *de opvoeders*.

Dit lijkt me toch wel de meest eigenlijke taak van de opvoedkundige: het geven van hulp rechtstreeks aan de opvoeders. Dat kunnen de natuurlijke opvoeders zijn: de ouders. Het kunnen plaatsvervangende opvoeders zijn: de pleegouders, of de – met opvoeding belaste – functionarissen van een opvoedingsinrichting. Het kunnen personen zijn die een aanvullende taak hebben ten aanzien van die der natuurlijke opvoeders: de onderwijzers, leraren, clubhuisleiders, enz., enz. Het kan ook zijn dat de opvoedkundige zelf rechtstreeks als opvoeder optreedt, maar dat is dan toch gewoonlijk en zeker als het enigszins kan, maar tijdelijk van aard. De bedoeling van de opvoedkundige is ook dan het kind weer zo spoedig mogelijk aan de natuurlijke opvoeders, de aanvullende of plaatsvervangende opvoeders terug te geven.

Ik moge hier even opmerken dat het niet altijd gemakkelijk en soms zelfs onmogelijk is een scherpe scheiding tussen opvoedkundige en opvoeder te trekken. Hoogstens kan men een polaire tegenstelling construeren. Men denke zich dan een lijn met aan het ene uiteinde de opvoeder en aan het andere de opvoedkundige. Zeer toegespitst gezegd: de honderd procent louter practische opvoeder en niets anders dan dat, en de honderd procent streng wetenschappelijk gevormde, theoretische opvoedkundige. Maar tussen deze beide uitersten bevinden zich oneindig veel overgangssituaties. Iedere opvoeder die nu en dan zich bezint op zijn opvoedingshandelen is op weg, al is het in nog zo geringe mate, een opvoedkundige te worden; en omgekeerd: elke nog zo sterk theoretisch-wetenschappelijk gevormde opvoedkundige wil uiteindelijk praktisch opvoeder zijn, of op z'n minst de practische opvoeding die door anderen geschiedt, beïnvloeden en op deze manier met de practische opvoeding in contact blijven. Opvoedkundige en opvoeder-zijn

kàn dus niet alleen gecombineerd voorkomen, maar het zal zelfs dikwijls het geval zijn, waarbij de accenten echter sterk kunnen wisselen, en dat zowel wat betreft de functies die door twee of meer verschillende personen worden uitgeoefend, als ook binnen de functie van een en dezelfde persoon in verschillende perioden of zelfs op verschillende momenten van zijn leven. *Er is dus een hele scala van gradaties van opvoedkundigen.* Maar dit verschijnsel is niets bijzonders; men treft het, mutatis mutandis, op zeer veel terreinen aan. Zo is de praktische landbouwer die een middelbare of hogere landbouwschool gevolgd heeft ook in zekere mate landbouwkundige, al reserveren we die term gewoonlijk voor de op universitair niveau gevormde specialist. En zo is de onderwijzer met volledige kweekschoolopleiding zowel praktische opvoeder als ook in zekere mate opvoedkundige. Maar er is geen enkel bezwaar de term opvoedkundige te reserveren voor de universitair gevormde opvoedkundige, als men zich dan maar bewust blijft, dat men een terminus technicus gebruikt, gesmeed met het oog op een praktisch hanteerbare onderscheidingsbehoefte. En dan tevens daarbij bedenkt dat ook deze wetenschappelijk gevormde opvoedkundige tegelijkertijd praktische opvoeder kan zijn, bijv. als directeur van een grote opvoedingsinrichting, al zal anderzijds diens arbeid wel voor een groot gedeelte bestaan in het geven van opvoedkundige adviezen aan zijn stafleden, die op hun beurt weer adviezen kunnen geven aan hun ondergeschikten.

Maar deze uitweiding was slechts als een klein zijsprongetje bedoeld, vooral om de aandacht te vestigen op de rijke schakering van het veld van opvoeding en opvoedkunde; een rijkdom die ons, naar ik meen, nog veel te weinig helder voor ogen staat en die wij, mede daardoor, ook veel te weinig naar voren brengen.

Er zal nog veel arbeid verricht moeten worden op het terrein van opvoeding en opvoedkunde, zowel wat betreft de *gestaltevorming* als de *gestalteuitbeelding*. En waar de een bevorderd wordt, zal de ander kunnen volgen, en omgekeerd. Maar laten we de draad van ons betoog weer opvatten.

Wij spraken over de hulp aan *de opvoeders*.

Zoals er soorten van landbouwers en zeevaarders zijn, zo zijn er ook vele soorten opvoeders: ouders, pleegouders, gezinsvoogden, clubhuisleiders, jeugdleiders, onderwijzers en leraren.

En binnen deze laatste groep weer tal van varianten: onderwijzers aan de gewone lagere school, vakonderwijzers, onderwijzers aan al de verschillende soorten scholen voor B.L.O., de verschillende vormen van

voortgezet onderwijs, enz., enz. Ook hier zal het van groot belang zijn, *dat het gehele terrein eens in kaart gebracht wordt*. Op deze dag kunnen we niet meer doen dan enkele voorbeelden noemen en daarmee de aandacht op het geheel vestigen.

Al deze soorten opvoeders vragen hulp in *hun* moeilijkheden, die sterk uiteen kunnen lopen en het de facto ook doen. En deze hulp zal de opvoedkundige moeten kunnen geven.

Die hulp zal dus telkens anders van aard en van inhoud moeten zijn. Opnieuw een rijk geschakeerd terrein, dat er ook nog grotendeels op wacht overzichtelijk in kaart gebracht te worden.

Hier duikt aanstonds de vraag op naar de praktisch mogelijke omvang van de taak van de opvoedkundige. Zonder de vorming van specialisten op een of meer bepaalde terreinen zal het natuurlijk niet gaan. Maar zoals men in de studie der geneeskunde alleen specialisten vormt op basis van een gemeenschappelijke studie voor arts, waarbij de student het gehele terrein leert overzien, zo zullen we ook op het terrein der opvoedkunde alleen specialisten mogen vormen op een algemene basisstudie, die de opvoedkundige een overzicht verschaft van het gehele terrein van opvoeding en opvoedkunde. Ik kom daar nog nader op terug.

Eerst willen we de tweede lacune in onze algemene omschrijving van wat een opvoedkundige is aan de orde stellen: de kwestie van de aard en de inhoud van de hulp aan de opvoeders.

IV. *Aard en inhoud van de hulp*

Het accent valt dus nu op *de hulp* die gegeven moet worden. Ook hier zal ik geen poging doen naar volledigheid te streven. De tijd is er trouwens te kort voor en mijn competentie ontoereikend. Hier ligt werk voor velen, maar dan in teamverband. Anders komen we nooit verder dan tot een verzameling van losse bijdragen, met opeenhopingen op het ene punt, met lacunes op andere punten. Ik kan niet nalaten in het voorbijgaan even er op te wijzen dat naar mijn ernstige overtuiging hier een van de belangrijkste belemmeringen voor de opvoedkunde als wetenschap ligt om tot ontplooiing te komen en maatschappelijke erkenning te verwerven. Ieder werkt aan een of meer problemen, waar hij toevallig op stuit of waarvoor hij een speciale belangstelling heeft. Eigenlijk niemand vraagt naar de totaliteit.

En wat we zo hard nodig hebben is juist een systematisch overzicht van het gehele terrein.

Wat ik hier slechts kan en wil doen, is enkele gedachten naar voren

brengen, die misschien als grondschema kunnen dienen voor een latere uitwerking. Enkele velden worden tegen elkander afgebakend, meer niet. Het zal daarbij trouwens blijken dat we met meer dan één indelings-schema moeten werken, die echter elkander niet behoeven te door-kruisen, maar elkander aanvullen.

Eén schema betreffende het bieden van hulp kwam reeds ter sprake. Het berust op de indeling naar soorten opvoeders en de hulp die ieder van hen in zijn speciale functie nodig heeft. Zijn speciale functie: ouder, clubhuisleider, gezinsvoogd, enz. Dat betreft dus nog slechts een eerste benadering van het probleem. Want binnen de functie van het ouder zijn, zijn er weer vele onderscheidingen mogelijk, bijv. naar het sociale milieu van het gezin, de levens- en wereldbeschouwing, het ontwikkelingsniveau, enz., enz. Uiteindelijk is natuurlijk elk gezin uniek en is dus slechts met een indelingsschema met een oneindig aantal varianten volledig te benaderen, maar dat valt buiten de taak van de wetenschap. Hoe grof of fijn die haar indelingen ook maakt, zij blijft met abstracties en dus met kunstmatige onderscheidingen werken. Zij houdt altijd ergens halt, al is ook dit halt houden maar tijdelijk. Maar dat is een *conditio sine qua non* voor alle wetenschappelijke arbeid. De opvoedkundige zal in elke concrete handeling zijn wetenschappelijke vorming moeten completeren met, of misschien beter inbedden in, laten functioneren in, zijn intuïtie. Ik laat dat verder rusten.

Wij beperken ons hier tot het signaleren van het eerste indelings-schema: dat naar de soorten van opvoeders.

Daarnaast stellen we een tweede indeling. Een indeling van soorten hulp die *elke* opvoeder nodig *kan* hebben. En ook hier beperken we ons tot een eerste benadering.

Ik moet hier echter een kleine omweg maken. Het begrip *opvoeder* en dus ook het begrip *opvoeden* wordt in onze schriftelijke uiteenzettingen en in onze mondelinge discussies niet door iedereen met dezelfde inhoud gevuld. Er is sprake van *opvoeden* in *wijdere* en in *engere* zin.

Hoezeer ik ook bezwaren heb tegen dit soort vage, en bijna altijd tot misverstand leidende onderscheidingen, ik zal er in dit geval toch vanuit gaan. Want zij biedt de mogelijkheid om tot een veel meer gedetailleerde analyse te komen en tot een scherpere formulering. En die hebben we juist nodig.

In het eerste deeltje van de serie „Moderne Onderwijssystemen”, verschenen onder de titel „Algemene Inleiding: Grondslagen en grondbegrippen van vernieuwing in het onderwijs”¹, heb ik getracht een aan-

tal begrippen die nauw met het begrip opvoeden samenhangen nader te omschrijven en tegen elkander af te grenzen. Het zijn de termen: *bescherming*, *verzorging*, *ontwikkeling*, *vorming* en de term *opvoeding* zelf.

Ik zou van de daar opgestelde analyse hier gebruik willen maken. Wat bedoelen we als we zeggen dat ouders hun kinderen *opvoeden*. Dat hangt er van af, of we opvoeden in de zojuist bedoelde engere of wijdere zin gebruiken.

In *engere* zin genomen betekent opvoeden: het kind in aanraking brengen met het absolute niveau, met het rijk van waarden dat zelf weer personalistisch of impersonalistisch gefundeerd gedacht kan worden: in God of in de Idee van het Goede¹ – in de hoop en met de bedoeling dat het kind deze waarden in hun laatste fundering als norm voor zijn handelen gaat erkennen en ook de moed zal opbrengen overeenkomstig deze erkenning te handelen.

Opvoeden in ruimere zin genomen omvat echter veel meer. Het is gelijk te stellen met wat men in de dagelijkse omgangstaal noemt „zijn kinderen groot brengen”. Wat houdt dit in? Om dit aan te geven kunnen we de zojuist genoemde begrippenserie hanteren:

- a. Ouders hebben tot taak hun kinderen te *beschermen*; tegen nadelige invloeden en gevaren; op lichamelijk, psychisch en geestelijk gebied.
- b. Ouders hebben tot taak hun kinderen te *verzorgen*; d.w.z. er voor te zorgen dat de situatie waarin en de omstandigheden waaronder de kinderen opgroeien voor hun verdere ontplooiing – lichamelijk, psychisch en geestelijk – zo gunstig mogelijk is.
- c. Ouders hebben tot taak hun kinderen te *onderwijzen*. Dat zij dit heden ten dage maar ten dele kunnen doen en daarbij de hulp van andere instanties nodig hebben, doet deze stelling niet minder geldig zijn.

Alle *onderwijs* heeft een *formeel* en een *inhoudelijk* aspect. Bij het formele aspect gaat het om het ontplooiën van functies: bijv. leren waarnemen, leren denken. Ik duid dit aan als het bevorderen van de *ontwikkeling*.

Bij het inhoudelijk aspect gaat het om het leren (d.w.z. *lehren und lernen*) van verstandelijk en emotioneel bepaalde leerstof. Om *vorming* door middel van vormend onderwijs.

- d. Ouders hebben tot taak hun kinderen *op te voeden* in engere zin. We hebben reeds vastgesteld wat we hier onder verstaan.

1 Zeer verhelderend over dit laatste schrijft Prof. Dr. C. A. van Peursen in „Wijsgerig perspectief op maatschappij en wetenschap”, 3e jrg, nr. 1, pg. 20 e.v.

De vier genoemde taken van de ouders, die wij zo juist hebben onderscheiden, staan natuurlijk niet los van elkaar. Zij vertonen zich alleen maar afzonderlijk, in de wetenschappelijke, d.w.z. kunstmatige analyse.

In werkelijkheid vormen zij een eenheid, zij het ook een gestructureerde eenheid.

De opvoeding in engere zin, veronderstelt *onderwijs*, d.w.z. *vorming en ontwikkeling*, en beide veronderstellen *verzorging en bescherming*. Al deze aspecten van het „grootbrengen” hebben hun relatieve zelfstandigheid, maar ze vormen tevens een totaliteit.

Hoe gunstiger de situatie t.a.v. elk der genoemde aspecten is en hoe harmonischer de onderlinge verbondenheid, des te betere resultaten mag men van het „grootbrengen” verwachten.

Zoals reeds gezegd is, kan men dit „grootbrengen” opvoeden-in-ruimere-zin noemen, en dat is hoofdzakelijk een kwestie van woorddefinitie. Toch wil ik hier nog even bij stilstaan.

Het lijkt me nl. dat de Griekse taal ons een onderscheidingsmogelijkheid biedt, die we tot nu toe in onvoldoende mate gebruikt hebben. „Groot-brengen” van kinderen geschiedt door het opvoeden van kinderen; opvoeden-in-ruimere-zin genomen. Men kan ook zeggen: Het groot-brengen van kinderen geschiedt door hun *leiding te geven*: een *paidagogein*. Degene die de leiding geeft is de *paidogogos*; de – praktisch gerichte – leer omtrent het leiding geven is de *paidagogikè*; en de wetenschap die dit leiding-geven bestudeert de *paidagogologie*, een woord dat reeds eerder door Prof. Stellwag werd gebruikt.

En het opvoeden-in-engere-zin? Daarvoor kent het Grieks het werkwoord *paideuein*. De *opvoeder* heet de *paideutès*. Wij zouden kunnen zeggen: de *paideut*, naar analogie van het woord *therapeut*. De opvoeding heet *paideuma*. De – sterk praktisch gerichte – leer omtrent het opvoeden is de *paideutikè* (*paideutiek*), en de wetenschap van het opvoeden zou de *paideuologie* kunnen zijn.

En waar moet nu de „opvoedkundige” zijn werkterrein vinden? Moet hij adviezen geven en/of zelf handelend optreden op het terrein van de opvoeding-in-ruimere-zin: de *pedagogia* of het terrein van de opvoeding-in-engere-zin: de *paideia*?

Ik zou willen antwoorden: *zijn arbeid ligt op het terrein van de pedagogia*, al of niet toegespitst op een of meer der relatief-zelfstandige onderdelen, die wij onderscheiden hebben, maar al deze arbeid blijft altijd gericht op en staat in dienst van de *paideia*.

Het besef van de totaliteit van het arbeidsterrein mag daarbij nooit verloren gaan.

Daarom zal de opvoedkundige, zelfs al zou hij zich beperken tot advies geven en/of handelen op het gebied van de *paideia*, toch voldoende kennis van zaken moeten hebben wat betreft het gehele terrein van de pedagogia.

En hetzelfde geldt voor de specialisten die op het terrein van *onderwijs*, *verzorging* of *bescherming* werken.

Hier komen we opnieuw te staan voor het probleem van de algemene vorming van de opvoedkundige en de eventuele specialisatie, met de daaraan verbonden problematiek van de naamgeving.

Ook hierop zullen we nader moeten ingaan; we beginnen met de verschillende vormen van hulpverlening van ons tweede indelingsschema nog wat meer gestalte te geven: het vraagstuk van de specialisatie.

V. De specialisatie

Elke opvoeder kan hulp nodig hebben op het terrein van de opvoeding-in-ruimere-zin: de pedagogia. Die hulpbehoefte kan het gehele terrein omvatten, of betrekking hebben op een of meer aspecten.

In dit laatste geval is het eigenlijk juist om te zeggen dat het *hoofd-accnt* van de hulpbehoefte op een of meer onderdelen van de pedagogia valt, omdat de andere delen in vele gevallen in de hulpbehoefte zullen delen. Maar er kan speciaal hulp nodig zijn op het gebied van de *bescherming*, of van de *verzorging*, of van het *onderwijs* (ontwikkeling en vorming), of van de *opvoeding-in-engere-zin*.

Hierbij valt het volgende op te merken:

Als de onderste laag – als ik het zo even mag aanduiden – van het leiding geven, dus het *beschermen*, niet goed functioneert, en dus hulp behoeft, dan is er alle kans dat ook de hogere lagen: *verzorging*, *onderwijs* en *opvoeding-in-engere-zin* niet goed functioneren. Het omgekeerde zal ook wel vaak het geval zijn, maar het lijkt me niet strikt noodzakelijk. Als er op het terrein van de opvoeding-in-engere-zin: de *paideia*, tekortkomingen zijn, dan is het mogelijk, dat de onderliggende delen nog redelijk goed functioneren, althans weinig directe hulp behoeven. Wel zullen er voor degene, die met ge oefend oog scherper toekijkt, als de *paideia* niet goed functioneert, toch ook wel tekortkomingen te vinden zijn op het gebied van *onderwijs*, *verzorging* en *bescherming*. Maar dat zal dan vaak een kwestie zijn van het bekijken van de *microstructuur*. Naar de *macrostructuur* bezien kunnen de funderende lagen

wel behoorlijk in orde zijn. Maar hoe dit verder nu ook moge zijn, de relatieve zelfstandigheid der verschillende gebieden eist afzonderlijke vormen van hulp.

In het begin van mijn betoog heb ik er reeds op gewezen dat de opvoedkunde-als-wetenschap in de tijd die achter ons ligt, zich òf met problemen van zeer algemene aard bezig hield: *het* opvoeden en *het* opvoeder-zijn, òf met één bepaalde specialisatie, met name het *onderwijs*. Bij nader toekijken blijkt echter dat wat men onder de algemene problematiek behandelde eigenlijk uitsluitend betrekking had op de opvoeding-in-engere-zin: de paideia, en dus feitelijk ook een specialisatie betrof.

Maar de maatschappij vroeg ook op de gebieden der andere onderdelen van de opvoeding-in-ruimere-zin hulp, en we hebben reeds geconstateerd dat theoretisch en praktisch aan deze hulpbehoefte tegemoet gekomen werd, maar dan buiten de opvoedkunde om.

Zo ontstond de hulp op het gebied van de *bescherming* onder de naam van *kinderbescherming*. De functionarissen heetten hier kinderbeschermers. Hun taak was op te sporen waar en waardoor het kind in zijn lichamelijke, psychische of geestelijke ontplooiing met gevaar bedreigd werd en dan hulp te bieden.

Het verzoek om hulp kon ook van de opvoeders uitgaan. Lange tijd meende men genoeg te doen als men de gevaren verwijderde: een kind werd dan bijv. door uit-huis-plaatsing uit het verkeerde milieu weggenomen en in een beter milieu geplaatst. Daar zou dan niet alleen de bescherming, maar de hele pedagogia, dus inclusief de verzorging, het onderwijs en de paideia, wel tot haar recht komen.

Er ontstonden ook instellingen werkzaam op het terrein van de *verzorging*: het gebied van de *lichamelijke, psychische en geestelijke hygiëne*.

Het *onderwijs* als aanvulling op de mogelijkheden van de natuurlijke opvoeders is reeds lang geleden tot een relatief zelfstandig instituut uitgegroeid; later kreeg het ook de rol toebedeeld van hulpbiedende instantie voor kinderen die op dit terrein speciale moeilijkheden vertoonden. En tenslotte kennen we de *opvoedingsinrichtingen* van verschillende aard, die – hoe ze ook in concreto gefunctioneerd mogen hebben en nog vaak mogen functioneren – toch qua bedoeling in eerste instantie op de opvoeding-in-engere-zin, de paideia gericht zijn.

Het lijkt me echter dat er grote veranderingen in de geschetste situatie optreden, en zeker, dat ze noodzakelijk zijn.

We gaan langzamerhand meer oog krijgen voor de samenhang van bescherming, verzorging (hygiëne), onderwijs en opvoeding-in-engere-zin. En daarmee krijgen we ook meer zicht op het geheel: het gebied

van het leiding-geven aan kinderen in zijn totaliteit: de pedagogia. Men gaat zien dat de *kinderbescherming* niet los kan staan van alle andere onderdelen der pedagogia, en hetzelfde geldt voor al de andere onderdelen, bijv. het onderwijs.

Dit nu heeft uitermate belangrijke gevolgen voor de vorming van degenen die op een of meer terreinen van de pedagogia leiding moeten geven, hetzij door adviezen te geven, hetzij doordat zij zelf pedagogisch moeten handelen.

We willen daarom thans enige aandacht schenken aan de derde lacune die we signaleerden in verband met de algemene omschrijving van de term „opvoedkundige”, nl. die betreffende de wetenschappelijke vorming.

VI. De studie der opvoedkunde

Het voorgaande in onze beschouwingen heeft reeds dermate een bespreking van het nu aan de orde gestelde onderwerp, nl. de studie der opvoedkunde, voorbereid, dat we met enkele opmerkingen kunnen volstaan.

A. Ik zou daarbij het volgende voorop willen stellen.

In de Groninger Universiteitsgids van dit jaar (1962-1963) vindt men op pag. 38 in de paragraaf betreffende de faculteit der geneeskunde het volgende:

„Het is de taak van de faculteit der geneeskunde, aan de maatschappij artsen af te leveren die zo goed mogelijk zijn toegerust voor de verantwoordelijke en veelomvattende taak die hun daar wacht. Daarnaast moet de faculteit medische wetenschappelijke onderzoekers opleiden, waaraan in toenemende mate behoefte bestaat.”

Ik zou deze formulering willen overnemen voor de opleiding van opvoedkundigen. En wel in haar volle betekenis. Zij wordt dan aldus:

„Het is de taak van de *faculteit der opvoedkunde* – Prof. Langeveld sprak reeds over een dergelijke faculteit in Paed. Studiën in het Meinumnummer van 1959¹ – aan de maatschappij *opvoedkundigen* af te leveren die zo goed mogelijk zijn toegerust voor de verantwoordelijke en veelomvattende taak die hun daar wacht. Daarnaast moet de faculteit opvoedkundige wetenschappelijke onderzoekers opleiden, waaraan in toenemende mate behoefte bestaat.”

¹ Prof. Dr. M. J. Langeveld: Over de ontplooiing der pedagogiek, haar studie en dienstverlening, Jrg. XXXVI, pg. 225 e.v.

B. Om dit te bereiken dient m.i. het volgende te geschieden: Het doel van de studie voor het kandidaatsexamen moet zijn de a.s. opvoedkundige een algemene oriëntering te geven op het gehele terrein van zijn studie en zijn latere werkzaamheid; dat wil dus zeggen: het hulp kunnen bieden aan opvoeders van verschillende soort en op verschillend gebied: *het terrein der pedagogia*.

De a.s. opvoedkundige moet dus die soorten opvoeders: ouders, pleegouders, onderwijzers, clubhuisleiders, enz., enz. in theorie en praktijk leren kennen, benevens de verschillende vormen van hulp: bescherming, verzorging, onderwijs en opvoeding-in-engere-zin: de paideia.

De a.s. opvoedkundige moet tevens de wetenschappelijke benadering van de problematiek van het gehele terrein der pedagogia leren kennen: wijsgerig, theoretisch, historisch en praktisch. Dat dit niet kan geschieden zonder de bestudering van een aantal hulp-wetenschappen als de wijsbegeerte, de psychologie en de sociologie moge slechts pro memorie vermeld worden.

De studie voor het doctoraal examen kan dan de onvermijdelijke specialisering brengen; onvermijdelijk omdat niemand meer als deskundige op alle terreinen der pedagogia zal kunnen optreden.

Hoe deze differentiëring van de studie moet zijn, zal nader bekeken moeten worden. Zoals ik reeds opmerkte lijkt me de huidige regeling in het Academisch Statuut niet bevredigend.

Ik zou de volgende indeling ter discussie willen stellen:

- a. de opvoedkunde van kind en puber in gezin, clubhuis, jeugdvereniging en bedrijf (1e en 3e milieu).
- b. de opvoedkunde van kind en puber in het onderwijs, zowel met betrekking tot het normale kind, als het kind met leer- en opvoedingsmoeilijkheden (2e milieu).
- c. de opvoedkunde van het verwaarloosde en/of criminele kind en dito puber in en buiten het gezin (pleeggezin, school, opvoedingsinrichting).
- d. de wijsgerige en theoretische opvoedkunde, die tevens sterk historisch gericht zal dienen te zijn.
- e. de vorming van volwassenen (adult-education).

Ter toelichting moge ik daar het volgende aan toevoegen:

1. De huidige geldende regeling splitst de differentiatie in eerste instantie naar de fasenindeling van kind en puber. Secundair volgt dan de indeling naar de verschillende gebieden van eerste, tweede en derde milieu.

Ik zou de indeling naar het opvoedingsmilieu voorop willen stellen. Of men deze indeling nog verder wil uitbreiden en bijv. de studie van de opvoedkunde van het eerste en derde milieu wel scheiden, lijkt me in eerste instantie een vraag van praktisch beleid. Daarop volgt dan een indeling naar de opvoedkunde van het normale, gezonde en het afwijkende of ongezone opvoedingsmilieu.

In derde instantie zou men kunnen denken aan een indeling betreffende het normale en het afwijkende kind. Ik heb deze differentiatie voorlopig nog buiten beschouwing gelaten. Of zij gerealiseerd moet worden lijkt me weer een kwestie van praktisch beleid. Zij zou de gegeven indeling kunnen doorkruisen en zo aanleiding kunnen zijn tot een nieuwe specialisatie, die delen van de gegeven specialisaties in zich verenigt. Zij zou kunnen worden omschreven als:

f. de opvoedkunde van het afwijkende kind in en buiten het gezin.

2. Of de werkers op de terreinen van al de genoemde specialisaties allen zonder onderscheid „opvoedkundige” genoemd moeten worden, dan wel dat we bestaande aanduidingen, als maatschappelijk werkers, hygiënisten, sociaal-pedagogen, orthopedagogen, enz., gehandhaafd dienen te worden of nog met andere aanduidingen dienen te worden uitgebreid zal een kwestie van nader overleg zijn.

Maar hoe deze naamsaanduiding zich in de toekomst ook moge ontwikkelen, er dient met nadruk op gewezen te worden dat al deze werkers, op welk terrein der pedagogia zij werkzaam mogen zijn, het grote verband waarin hun werk geplaatst is, nimmer uit het oog zullen mogen verliezen en zich steeds bewust moeten zijn dat uiteindelijk hun denken en handelen gericht moet zijn op de opvoeding-in-engere-zin: de paideia.

3. Tenslotte: de specialisatie der „adult-education”.

Het lijkt misschien of die vrij plotseling uit de lucht is komen vallen. Toch is dit niet het geval.

Onze gecompliceerde samenleving vraagt niet alleen deskundige hulp meer bij het leiding geven aan kinderen en pubers, maar ook aan volwassenen. In het bijzonder voor diegenen, die de leeftijd bereikt hebben waarop men eigenlijk volwassen zou moeten zijn, maar die door inwendige of uitwendige oorzaken de volledige volwassenheid niet hebben bereikt.

Ook zij kunnen behoefte hebben aan bescherming, verzorging, onderwijs, en misschien zelfs een stuk opvoeding-in-engere-zin, dat men dan

naar analogie van de *paideia* de *andreaia* zou kunnen noemen, zoals men wel naast de pedagogia en de pedagogica (de pedagogiek), de andragogia en de andragogiek stelt¹.

En zoals de *paideia* een bijzonder aspect van de pedagogia is, zo zou de *andreaia* een bijzonder aspect van de andragogia kunnen zijn.

Maar over dit alles zal nog veel gediscussieerd moeten worden.

VII. *Slotbeschouwing*

Het onderwerp van onze bijeenkomst van vandaag luidt: De functie van de opvoedkundige in de maatschappij. Niet: De functies van de opvoedkundige in de maatschappij. Maar beide onderwerpen hangen ongetwijfeld ten nauwste tesamen en zijn ook in menig opzicht alleen maar te onderscheiden, niet te scheiden. Ik heb dan ook niet kunnen vermijden beide onderwerpen aan te roeren.

Toch bleef de bespreking van de functies van de opvoedkundige zo algemeen van aard, dat zij slechts diende als een eerste poging om aan de functie van de opvoedkundige enige gestalte te geven. En zo bleef dus toch het onderwerp van vandaag „de functie van de opvoedkundige in de maatschappij” centraal gesteld.

Op dit centrale thema zullen we ons nu eerst gezamenlijk moeten bezinnen. Later zullen we ongetwijfeld er toe moeten komen de functies van de opvoedkundige zo nauwkeurig mogelijk te omschrijven naar vorm en inhoud.

Het spreekt vanzelf dat ik niet meer heb kunnen geven, dan een eerste benadering van het aan de orde gestelde probleem. Ik hoop echter een grondslag gelegd te hebben voor een vruchtbare discussie.

1 Zie: Prof. Dr. T. T. ten Have, *Sociale pedagogiek*. J. B. Wolters, Groningen, 1961.

DE MODERNE ONDERWIJZERSOPLEIDING¹

P. POST

Vernieuwing basisonderwijs

Er is een verwachting – ergens in de onderwijswereld, maar stellig het minst in de scholen – dat de moderne opleiding tot onderwijzer het onderwijs langzaam maar zeker zal vernieuwen en het door die opleiding het nieuwe moderne gelaat zal krijgen, dat zovelen, die bezwaar maken tegen de traditionele vormen van onderwijs, voor ogen staat. Dan zou aan de moeizame applicatie-arbeid van de pedagogische centra een natuurlijk einde komen.

Ik heb die verwachting aanvankelijk ook gekoesterd, toen de kweek-schoolwet haar aannemelijk maakte.

Doch toen ik in de praktijk van het onderzoek naar omvang en inhoud van het basisonderwijs (Mededelingen 55, 57, 62 en 67 van het Nuts-seminarium) met de abituriënten van de nieuwe kweek-school in de scholen kennismaakte en een beroep moest doen op hun moderne didaktische kennis en bekwaamheid, dan waren er vele teleurstellingen.

Nu heb ik dit jaar (1962) de gelegenheid gehad om, als rijksgecommitteerde, de examens voor het vak pedagogiek aan het eind van de tweede leerkring bij te wonen en enkele keren die voor het vak „didaktiek der geschiedenis”, als plaatsvervanger.

Men kan zich tijdens het examen meestal wel een beeld vormen van de kandidaat en een kijk op zijn kennis krijgen, niet alleen op zijn kennis, maar ook op zijn beroepsinstelling, al is de examensituatie voor heel wat kandidaten moeilijk.

Die kennis en die instelling waren in de meeste gevallen voldoende te noemen. De stof, die in de leerboeken wordt aangeboden was hen niet vreemd en een verbaal exposé van de nieuwe (algemene) didaktische leerwijzen konden de examinatoren meestal wel loswurmen. Het klasgesprek, het totaliteitsonderwijs, de projektvormen, differentiatie mogelijkheden, foutenanalyse voor rekenen en taal waren meestal (zeer globaal) wel bekend, doch de praktijk was de kandidaten volslagen vreemd gebleven.

De praktische vorming

Ik heb nagenoeg elke kandidaat de vraag gesteld „Hebt U deze werkwijzen ook in de praktijk meegemaakt?” En steeds werd ontkennend

¹ De titel van het aangekondigde artikel luidde: „De moderne onderwijzersopleiding en de functie der pedagogische centra”. Ik meen, dat aparte behandeling van deze twee onderwerpen te verkiezen is, hoewel er een duidelijk verband te zien is.

geantwoord. Ik kwam tot de ontstellende ontdekking, dat er niet het minste verband bestond tussen de (goede!) theoretische vorming en de kennismaking met de praktijk in de leer- of oefenscholen, omdat de personen van die scholen de platgetreden paden der traditie verkozen boven de wellicht voor hen wat moeilijker begaanbare nieuwe wegen. De kandidaten verontschuldigten hun mentoren in de praktijk soms door aan hun „Nee, nooit” toe te voegen „daarvoor waren de klassen veel te groot” of „weet U, het is een school die opleidt voor het toelatingsexamen”. Daar liet ik het dan bij; men kan moeilijk met een kandidaat op een examen discussiëren. Maar ik kreeg wel een kijk op de praktische vorming.

Deze heeft één voordeel: de kwekeling staat niet onwennig voor de klas en hij weet hoe men met de boekjes pleegt om te springen, hoe hij de orde kan handhaven en al te grote pedagogische fouten kan vermijden. Maar de praktijk van de nieuwe school heeft hij niet leren kennen. Daar heeft hij geen weet van.

De theoretische vorming was, als grondslag van de praktijk, goed genoeg, ik trof twee alleszins competente leraren – maar wat zet de theorie voor zoden aan de dijk als de praktijk niet zichtbaar, tastbaar gemaakt en door de studerenden meedoorleefd wordt? Ik heb mij afgevraagd of deze ongunstige situatie alleen voor deze kweekschool gold en stak mijn licht op bij gecommiteerden aan andere scholen, bij kweekschooldirecteuren en leraren. Als resultaat van deze informatie, die zonder terughouding of een tendens naar maskering gegeven werden, is mijn voorlopige visie althans: het is bijna overal zo, het gehele land door. Ik ken enkele kweekscholen, die stellig uitzonderingen moeten zijn.

Inwijding in traditionele vormen

Bij het vak pedagogiek, dat pedagogiek, psychologie (algemene psychologie, kinderpsychologie en karakterkunde) en algemene didaktiek omvat, kon ik moeilijk nagaan hoe de zaken er voorstonden bij de bijzondere didaktiek. Uit de observatieschriften kon ik maar weinig te weten komen, b.v. iets omtrent differentiatie in de leerscholen – maar dit betekende alleen, het vrij zelfstandig verder werken van knappe leerlingen. Ik moest het respect, dat de kwekelingen konden opbrengen voor hun gastvrouwen en gastheren hoog waarderen: het werk in de school met grote klassen volgens de oude traditie komt ook maar alleen tot het door de school gestelde doel door hard werken, geduld, volhouden en pedagogische tact. Door die schriftten heen zag ik hen: hard werkende onder-

wijzeressen en onderwijzers, die naar hun opvatting zich inspanden de jongeren de kneepjes van het aan de overlevering gebonden onderwijs te leren kennen. Voor alle kandidaten moet deze kennismaking zonder verrassingen geweest zijn: hun eigen lagere schooltijd lag nog „vers in 't geheugen" en ik meen hier een wat verborgen krachtbron voor traditiehandhaving te kunnen aanwijzen.

Maar ik zag hier tegelijkertijd een groot gevaar: wat men zo al doende van de huidige schoolpraktijk leert, *beklijft* en *vormt*, meestal: voor goed. Kan men van twintigjarigen verwachten, dat zij de breedte van de kloof tussen de moderne theorielessen en de traditionele praktijk zullen kunnen schatten en middelen vinden om aan de goede kant te komen, die hen in de theorielessen *beschreven* is?

Die andere kant blijft voor hen een vreemd land, met een andere bevolking, met een andere spraak. Een land waarover ze wellicht graag nog eens iets zullen lezen en zij zullen enthousiast applaudiseren als een moedig reiziger zijn reisverhaal op een onderwijsdag beëindigd heeft, met de opwekking er ook eens heen te trekken. Maar zij zullen thuis blijven!

De didaktiek der zaakvakken

Ik was bijzonder geïnteresseerd in de vakken *speciale didaktiek* van de aardrijkskunde, geschiedenis, kennis der natuur en rekenen. In de cijferlijsten komt deze benaming voor – het voorschrift meldt, dat er van de beschikbare tijd x minuten aan die bijzondere didaktiek moeten worden besteed. Door een toeval woonde ik twee examens in het vak „didaktiek der geschiedenis" mee als plaatsvervangend gecommitteerde. Er werd geschiedenis gevraagd, nederlandse en algemene. Tenslotte enige vragen over de „didaktiek der geschiedenis" zoals het vak in de puntenlijst genoemd wordt. Vragen die weinig betekenden en mij de stellige indruk gaven, dat de tegenwoordige didaktiek der geschiedenis de examinerator volkomen vreemd was.

Men kan op deze uiterst geringe ervaring moeilijk een betoog bouwen. Doch men kan wel, gealarmeerd als men is, elders zijn licht opsteken en dat heb ik gedaan, voor zo ver ik daartoe de gelegenheid had. Ik kan het resultaat van deze gesprekken in twee categorieën verdelen: de meningen der gecommitteerden en vakdeskundigen voor pedagogiek en didaktiek: „Het heeft weinig te betekenen" en die der vakleraren voor aardrijkskunde, geschiedenis, nederlandse en rekenen, „De kandidaten behoren goed aan de tand gevoeld te worden wat hun kennis van vak betreft". En als ik

tegenwierp, dat de U.L.O., in enkele gevallen de H.B.S., het gymnasium of de M.M.S. en vooral de eerste leerkring toch voor oriëntering in die vakken ruimschoots gezorgd hadden, was het wederwoord: „Het lijkt er niet op”.

Let wel, dit waren serieus gevormde en geuite oordelen. Maar ontsteegen men hier niet het toppunt van dwaasheid?

Als nu de heer C. Kleywegt de „Balans van de nieuwe Kweekschool” opmaakt en daarbij stelt „dat de *gehele* stof van de *lagere* school bij de onderdelen speciale didaktiek van het examen tweede leerkring *volledig paraat* moet zijn” (zulks naar aanleiding van de kritiek, geuit met betrekking tot de didactische vorming: „Het Onderwijs in Nederland, verslag over het jaar 1957”, uitgave van het Ministerie van Onderwijs, Kunsten en Wetenschappen) waarom aanvaardt men dan die forse voorwaarde niet en wijdt zich verder aan de eigenlijke beroepsvorming?

Men begrijpe mij goed, aan die voorwaarde van Kleywegt dient men *niet* te voldoen, door twee jaar door les te geven in deze vakken. Ik zal trachten andere en betere wegen te wijzen.

Het komt hierop neer, zo is mijn visie, die zich ontwikkelen moet tot een scherp afkeurend oordeel, dat in de tweede leerkring, met dit dwaze geëxamineer voor ogen, gewoon weg voortgegaan wordt met de „algemene” vorming – omdat men met de didaktiek der lagere schoolvakken geen raad weet.

Ik vrees dat het bij de vakken taal en rekenen nog erger is. Ook hier, zeggen mijn informanten, komt men tijd te kort voor didaktiekbespreking op het examen, terwijl de moedertaal didaktiek wezenlijk centraal is! In de puntenlijst is van didaktiek geen sprake. Groepen II en III der puntenlijst geven aan: Nederlandse taal en letterkunde, lezen, K.C.M.L. (Cuma), schrijven, muziek, tekenen en handenarbeid, doch de bedoeling is stellig, dat de candidaat blijk geeft te weten hoe men deze vakken kan onderwijzen.

Men kent de kreet „de taal is het centrale vak”. Is zij dat ook op de kweekschool in samenhang met de taakvervulling bij het basisonderwijs? Wat moet ik denken van de tientallen verkeerd gespelde verleden deelwoorden en van de vele d's in tegenwoordige tijdsvormen? Deze slordige spelling schijnt eveneens een nationaal euvel te zijn bij het schriftelijk deel dezer examens. Maar, *het is de leerstof van de lagere school*, die, zo stelde de Heer Kleywegt het duidelijk, *paraat* moet zijn. Hij spreekt van een „stilzwijgende” voorwaarde. Ik zou deze kostbare voorwaarde van haar stilzwijgendheid willen ontlasten en haar expliciet, duidelijk en scherp, willen stellen.

Didaktiek der moedertaal

Maar de kunst van het taalonderwijs zelf, de moedertaal didaktiek in de lagere school is, al zal men dit met moeite toegeven, een nog veel belangrijker onderdeel van een moderne beroepsopleiding tot onderwijzer. De problematiek van dit onderwijs is niet eenvoudig en ik vraag mij af, hoe de wetgever er toe gekomen is, dit deel der didaktische vorming op te dragen aan de neerlandicus.

Taal didaktiek voor de lagere school vormt, evenals de didaktiek van het rekenen, een te uitgebreid studieveld voor neerlandici en wiskundeleraren. Men moet daar behoorlijk in thuis zijn, om in *reeksen* theoretische lessen de kwekelingen op de praktijk in de moderne basisschool voor te bereiden.

Enkele gecommiteerden voor het vak nederlandse taal deelden mij mee, dat er werkelijk „bijna geen tijd was” voor een didactisch gesprek. Wel was er een zekere verontwaardiging, over de hiaten in de kennis onzer litteratuur.

Het is meer dan een indruk, als ik zeg dat deze gecommiteerden geen notie hadden van het problemencomplex der moedertaal didaktiek. De serie „De nieuwe kweekschool” geeft te summiere informatie. De hoofdstukken over de taalvorming en het rekenonderwijs b.v. zijn te eenzijdig en te schraal gedocumenteerd. De auteurs hebben of door ruimtegebrek of door een niet te excuseren onbekendheid met belangrijke bronnen, journalistiek aandoende overzichten geschreven. Men leunt te zeer tegen de methodeboekjes voor de lagere school aan.

Het is een vraag voor mij, of een auteur van methoden voor het lager onderwijs aanvaardbaar is als deskundig redactielid van een handboek voor de beroepsvorming van onderwijzers. Hier is men nog te nauw verbonden aan de ouderwetse opleidingsvorm.

Mijn totaalindruk van het examen eind 2e leerkring is als volgt. Het examen is nagenoeg gelijk aan de onderwijzersexamens Art. 77a (oude wet l.o.) van vijftientig (vijftig) jaar geleden, met name voor de vakken Nederlandse taal, rekenen, aardrijkskunde, geschiedenis en natuurkennis.

Het examen pedagogiek omvatte vraagstukken van deze tijd, sterk dieptepsychologisch gericht. 25, 50 jaar geleden was de bekendheid ermee in dit land zeer beperkt.

De praktische vorming is maar weinig veranderd.

Het praktijkexamen is een aanwinst, formeel van groot belang, inhoudelijk uiteraard nog niet van veel betekenis, als ik bij mijn oordeel uitga

van de praktische vorming zoals ik die hierboven beschreef. Ik heb de indruk, dat men ten aanzien van de expressievakken en lichamelijke vorming meer tevreden kan zijn.

De volledige bevoegdheid

Het mondeling examen 3e leerkring is beperkt tot vier vakken: pedagogiek, didaktiek, nederlandse taal, Cuma. De kandidaten hebben enige schriftelijke studies (didaktiek, Cuma) moeten maken welke, na de waardering door de subcommissies, de hoofdlijn van het examengesprek aangeven.

Dit is een voortreffelijke beperking in de slotfase der opleiding, welke helaas slechts amper één jaar duurt, onderbroken door examens 2e leerkring en vakanties, waardoor de docenten maar weinig tijd beschikbaar hebben. Het aantal werkweken bedraagt hoogstens dertig; soms is de tijd dat de docent de studie kan leiden nog korter. Indien men in de tweede leerkring de vakopleiding beter verzorgde, zou men met deze korte finale amper kunnen volstaan. Dus richt ik mijn aandacht weer naar de tweede leerkring.

De tweede leerkring meer beroepsvorming

Dat men in de tweede leerkring de studie van het Nederlands en de Nederlandse letterkunde voortzet, lijkt me juist. Evenzeer is het juist de vakken, betrokken op expressie, kunstzinnige vorming en zeer speciaal voor de lichamelijke oefening te handhaven in de 2e leerkring.

De voortzetting der vakken aardrijkskunde, geschiedenis, natuurkunde, biologie en rekenen echter lijkt mij een grote vergissing. De leraren zullen zich inspannen de kwekelingen te brengen tot zuiver Nederlands. Hun succes is niet zo groot, ondanks de dictee's, die men, naar ik hoorde op de kweekscholen, nog pleegt te geven. Uit de mededelingen van mijn informanten mag ik opmaken dat het zuiver schrijven in het zuiden des lands minder te wensen overlaat dan in het midden, het oorsten en het noorden des lands.

Ik denk dat de spelling in de kweekschool meer een kwestie van tucht is dan van onderwijs. Onze spelling zou „moeilijk zijn". Ik moet dit, voor volwassenen, ten stelligste ontkennen. Het zuiver schrijven behoort voor een kwekeling die ruim tien jaar onderwijs in het „zuiver" schrijven gehad heeft een zeer gewone zaak te zijn. Als dat niet zo is, dan deugt er ergens iets niet. De fouten, die ik in het examenwerk van de tweede

leerkring aantrof, waren ontstellend dom. En als men in een schriftuur van de derde leerkring het woord (o.m.) *breette* aantreft, is er maar *een oordeel* mogelijk: dit is een geval van tuchteloosheid.

Nu kan men zeggen, dat zulke kandidaten geen onderwijsbevoegdheid verstrekt behoorde te worden en dat heeft men gezegd. Ik meen, echter, dat een kweekschool zulke kandidaten niet mag presenteren. Tegelijkertijd meen ik, dat de kweekschool geen tijd dient te verknoeien aan de verzorging van de spelling door lessen of dictee's. Er zijn uitgaven van woordenlijsten, waarin een nagenoeg volwassen mens zich zelfstandig kan oriënteren.

Spellingfouten, zoals ik die vond in het schriftelijk werk, behoren zeer ernstige gevolgen te hebben, niet bij het examen, maar in de eerste (voorbereidende) leerkring reeds. Zijn de kwekelingen „schuldig”, of de kweekschool?

Men klaagt – en dit is een algemene klacht – over sloomheid, te weinig aanleg bij de leerlingen.

Een onaanvaardbaar excuus.

Bij het technisch onderwijs stelt men jongeren die aan de leeftijd van de kwekeling nog lang niet toe zijn, terecht hoge precisie-eisen bij hun werkstukken en men bereikt de gewenste resultaten.

De toegestane toleranties zijn minimaal, maar nauwkeurig aangegeven: bij de werkstukken van aanstaande onderwijzers moet aan de taalvorm de precisie-eis gestrenger zijn: geen tolerantie.

De vakken speciale didaktiek aardrijkskunde, geschiedenis, natuurkunde, biologie en rekenen hebben terecht een plaats in het schoolwerkplan en op het examenprogramma.

Voor de leerlingen van de eerste leerkring behoort de kous af te zijn. De leraren hebben twee jaar gelegenheid ook de „lagere school-leerstof” zo te behandelen, dat deze in de komende jaren paraat blijft (waarvoor men in die jaren, zonder lessen, zorgen kan).

De leerlingen, die met hun diploma H.B.S. of M.M.S de tweede leerkring beginnen, staan er wel anders voor. Naar men mij meedeelde, is er bij deze groep weinig of niets over van hetgeen de basisschool hen bijbracht. Ik moet dat wel aannemen. De bioloog bij het algemeen vormend middelbaar onderwijs richtte zich op belangrijke problemen uit de biologie: erfelijkheidsleer, hygiëne en heeft niet altijd aandacht voor bloemetjes, visjes, de in ons land vrij levende zoogdieren, boomsoorten of gaat er zo specialistisch diep op in, dat er voor andere onderwerpen geen tijd overblijft. De historicus weet met zijn stof geen raad; examenplarische ten-

denzen bij de leerstofkeuze hebben met de lagere-schoolgeschiedenis soms niet, soms zijdelings iets te maken. In elk geval doet men een keuze uit de rijke stof en dat doet men terecht bij het v.H.M.O. Dit neemt niet weg, dat de algemene ontwikkeling soms verloopt langs zeer speciale wegen. Rekenen zoals het basisonderwijs dit eist, wordt niet voortgezet. Physica is een exacte, wiskundige aangelegenheid.

Nu moet het gevolg van een vijf-zesjarige algemene vorming, voorafgegaan door het zesjarige basisonderwijs, toch wel zo zijn, dat oriëntering in zo nauwkeurig aangegeven leerstof van het basisonderwijs¹ een betrekkelijk eenvoudige zaak genoemd mag worden. De handboekjes liggen voor 't grijpen. Men mag bovendien van iemand, die onderwijzer wil worden een instelling verwachten, die deze verplichte oriëntatie aanvaardt als iets vanzelf sprekends. Tevens mag men bij een abituriënt ener middelbare school zoveel algemene vorming veronderstellen, dat hij deze zaak zelfstandig aankan.

De laatste hand aan de zaakvakken

Men kan de kwekeling de helpende hand bieden en de beheersing van de leerstof zeker stellen, door deze te daltoniseren. De geschiedenisleraar kan z'n ene uur geschiedenis beter besteden aan individueel onderzoek of een taakonderdeel behoorlijk beheerst wordt, dan in een razend tempo in twee jaar (± 60 uren) nog eens de hele vaderlandse geschiedenis te doceren. Als een candidaat een afgewerkte en gesigioneerde takenkaart kan overleggen op het examen, kan het onderdeel „leerstofbeheersing” afgevoerd worden. Dan is er plaats op het examen tweede leerkring voor een didactisch gesprek.

Of men dan met dezelfde groep gecommiteerden zal kunnen volstaan, waag ik te betwijfelen. Deze twijfel uit te spreken is werkelijk een waag. Ik heb echter opgemerkt, zoals hierboven bleek, dat de instelling der gecommiteerden voor de vakken didactiek aardrijkskunde, geschiedenis, natuurkunde, biologie en rekenen bijzonder gericht is op de leerstofbeheersing en de diactiek er maar heel bekaaid afkomt.

Dit kan de instelling van de vakleraren gaan bepalen en in feite is dit zo en deze is dan noodlottig voor de beroepsopleiding. Ik waag het, opnieuw, te betwijfelen of de gecommiteerden experts zijn op het gebied der lagerschooldidactiek voor hun vak. En, in 't algemeen, doch ik ken

¹ Mededeling 67 van het Nutsseminarium „Schoolkinderen uit onderscheiden Nederlandse milieus” deel II Veldbewerking, hoofdstuk VII.

enkele bijzonder gunstige uitzonderingen, strekt mijn twijfel zich uit tot de leraren zelf.

Er is tijdens de opstelling van het wetsontwerp nogal gediscussieerd over de toewijzing der vakdidaktiek aan de vakleraar! De ervaring heeft het moeten afleggen tegenover ongegrond idealisme, ook bij adviserende hoogleraren.

Men veronderstelde, dat de vakman voor didaktiek (de leraar pedagogiek) niet over een zo uitgebreid kennisfonds beschikken kon, om speciale didaktiek, methodologie, te kunnen onderwijzen en dat men een brede historische kennis behoorde te bezitten om, ja, om wat? Om een kwekeling de diaktiek van het geschiedenisonderwijs op de basisschool uit te leggen.

De pedagogiekleraar

Ik moet hier mijn gedachtegang een ogenblik onderbreken en stel de vraag: ziet of zag men de pedagogiekleraar wel voor vol aan? Heeft men hem misschien die taak niet durven toevertrouwen? Een tweede vraag rijst: heeft men dan, met voldoende begrip van diepgang en uitgebreidheid van de speciaal-didaktische problematiek voor *elk* leervak van het basisonderwijs, gemeend dat de vakleraar – die géén geschoold didacticus was en nog steeds niet is – die taak wel aan kon? De motivering uit die dagen is wel bekend en voor oningewijden wellicht aannemelijk, doch de twijfel kan nog niet verdwenen zijn; de adviezen, waarin men waarschuwde tegen de didaktiekdistributie waren te goed gedocumenteerd.

De volledig bevoegde pedagogiekleraar – en dus niet de bezitter van het „voorlopig getuigschrift” (M.O.A.), dat voor de onderwijzersopleiding in de kweekschool te weinig betekenis heeft – is de aangewezen docent voor alle vakdidaktieken, uitgezonderd de musische vakken, lichamelijke vorming en de naaldvakken.

Het is in de situatie van heden te betreuren dat het resultaat van een „voorbereidende studie”, de akte M.O.A., zo veel sociaal effect wordt toegekend.

Het A-examen brengt een cesuur in een langdurige studie en biedt de studieleider en de studerende de gelegenheid tot een oordeel over de kansen van de volgende studieperiode¹.

¹ Sommige opleidingsinstituten beperken de studie voor het A-diploma tot de stof, vermeld in art.3 van het examenreglement der „Vereniging tot Bevordering van de Studie der Pedagogiek”, welke vereniging de diploma's toekent. Deze zijn:

Algemene ontwikkeling

Ik vat de draad van mijn betoog weer op d.w.z. ik zal mij bezighouden met de kwestie van de „uitgebreide” stofkennis van de leervakken basis-onderwijs (rekenen, taal, aardrijkskunde, geschiedenis, natuurkunde, biologie) waarover, naar men veronderstelde, de pedagogiekleraar niet zou kunnen beschikken, tenminste, dat mocht men niet van hem eisen of verwachten.

En, hoewel ik oprecht meen, dat een waarlijk goede vakopleiding tot onderwijzer, géén behoefte meer heeft aan leraren in de natuurkunde, biologie, aardrijkskunde, geschiedenis en wiskunde, heb ik hen in een wat soepeler exposé omtrent mijn visie op de moderne opleiding, nog een taak toegekend als daltonistisch voogd bij de taakgewijze bestudering (als „huiswerk”) van de leerstof der lagere school. Met de gelegenheid tot een enkele conferentie op verzoek, zoals die in het dalton-systeem past.

Deze tegemoetkoming aan verontruste gemoederen in de kweekschool-

1. Encyclopedie der pedagogiek.
2. Psychologie (algemene psychologie en van de speciale psychologie in 't bijzonder kinder- en jeugdpsychologie).
3. Inleiding tot de wijsbegeerte.

Meer gedetailleerd en omvangrijker is het programma voor de voorbereidende studie van het Nutsseminarium voor Pedagogiek:

1e jaar:

1. Inleiding in de pedagogiek,
2. Inleiding in de psychologie,
3. Inleiding in de wijsbegeerte,
4. Algemene didaktiek,
5. Psychologie van het leren,
6. Geschiedenis, theorie en statistiek van het Nederlandse schoolwezen,
7. Studiepraktikum,

2e en/of 3e jaar:

8. Encyclopedie der pedagogiek,
9. Algemene psychologie,
10. Ontwikkelingspsychologie,
11. Inleiding in de wijsbegeerte,
12. Vakdidaktiek (taaldidaktiek, rekendidaktiek, didaktiek der zaakvakken),
13. Werkcollege didactische vraagstukken,
14. Groepsdynamisch praktikum (alleen 3e jaar).

Het Nutsseminarium verlengde de studietijd in dit verband voor het A-diploma met één jaar, welke verlenging door de Vereniging werd overgenomen, echter niet door alle opleidingen.

Ook het A programma van het Nutsseminarium is alleen te zien als voorbereiding. Daarna zullen de A bezitters naar mijn mening stellig nog drie jaren moeten studeren om een volledige bevoegdheid te verwerven, die hen in staat stelt de vakvorming van de aanstaande onderwijzer ter hand te nemen en te leiden.

wereld, die Kleywegts rondschrijven „de examencandidaat moet bij het onderzoek de lagere schoolstof paraat hebben” een „te waarden grap” vonden.

Wat is er nog meer aanwezig geweest in de grijze hoofden „van vele geleerde Nederlanders” (Kleywegt) dan „lachlust”?

Waarschijnlijk een even grijze instelling op onze tijd en op de komende tijden, een instelling waarin het „wat” in hevige mate domineert boven het „hoe”. Met volslagen afwezigheid van enig benul omtrent de functie van dat „hoe” voor de jonge mens, die groeit naar een wereldsituatie, welke aan aanpassing van het individu en zijn zin tot verbetering hoger eisen stelt, dan reeksen weetjes omtrent graven en prinses, hoogheerraadschappen, rechten van kamerleden op interpellatie, op enquête en familieomstandigheden van Nederlandse auteurs uit de achttiende eeuw.

Men klaagt dan steen en been over 't gebrek aan algemene ontwikkeling en . . . over de zeer matige aanleg van de jongelui, die zich voor de onderwijzersopleiding aanmelden.

Het intellectuele peil van de kwekeling

Van der Velde klaagde er reeds jaren geleden over. De pientere jongens en meisjes, die vroeger in de onderwijzersopleiding hun enige kans hadden om kosteloos verder te komen, hebben nu andere en, men zegt, betere kansen.

Het Haarlems rapport noemt in verband met de taalarmoede der leerlingen als een eerste oorzaak „de gesignaleerde daling in niveau bij onderwijzers en leraren, die nu onmiskenbaar is”. Het wil die daling stuiten. De samenstellers van dit rapport zullen het wel met mij eens zijn, hoop ik.

Op de algemene vergadering van de Bond van Protestants-Christelijke Kweekscholen (Utrecht 1961) verklaarde de oud-inspecteur L.O. in Amsterdam, de heer L. v. d. Zweep, „aan de hand van ervaringen opgedaan als gecommiteerde bij kweekschool-examens geen rooskleurig beeld van het onderwijzerspeil (te kunnen) geven. Wanneer men de eindexamen-normen brengen zou op het peil van dertig jaar geleden, zou het aantal gezakten verdriedubbelen. Men heeft de normen steeds moeten verlagen, mede door het tekort aan onderwijzers”.

Ik vind, dat de „verdriedubbeling” maar langzaam aan geriskeerd moet worden. In 1961 namen 4573 kandidaten deel aan het schooleindexamen 2e leerkring; er werden 397 jongelui afgewezen. Voor de kweekschool-examens 3e leerkring 1961 was het % afgewezenen iets groter. Indien de

schatting van Van der Zweep juist is, zouden er dus honderden candidaten meer gezakt zijn. Op grond van welke groepen onvoldoenden? Dat weten wij niet. We zouden ze (die onvoldoenden) voor vele vakken kunnen uitschakelen, door het examen te beperken, op de wijze, die ik hierboven aangaf, tot de didaktiek der vakken, die thans, kunnen we wel zeggen, nagenoeg uitsluitend op hun zeer gedetailleerd leerstofgeheel – méér dan de leerstof der basisschool – onderzocht worden.

Algemene ontwikkeling

De algemene ontwikkeling is na vijf of zes jaar voor ieder ander algemeen genoeg. De kwekelingen zijn jongelui, bescheiden begaafd, maar zij hebben, als de wet op het voortgezet onderwijs van kracht wordt vijf, zes jaar H.A.V.O. genoten en kunnen dan alleen na een voldoende eind-examen van de voorbereidende (nu eerste) leerkring, met een H.A.V.O.-diploma dus, de eigenlijke driejarige beroepsvorming ontvangen.

Zij zijn met dit H.A.V.O.-diploma dat stellig door de kweekscholen aan het eind van de voorbereidende leerkring met een ernstig selectiestreven eveneens zal moeten worden afgenomen, toch véél „algemener” gevormd, dan de jongelui die vroeger onderwezen werden aan de talrijke normaalscholen. Goede kweekscholen waren er maar enkele. Het examenprogramma art. 77a kende geen moderne talen, geen wiskunde. De hoofdakte (77b) evenmin.

Ik zou de verantwoordelijke instanties willen raden, reeds *thans* te beginnen het eindexamen H.A.V.O. aan het eind van de eerste leerkring toe te passen. Hierbij zouden de gecommiteerden voor de vakken „didaktiek aardrijkskunde” etc. die thans optreden bij het examen 2e leerkring, zéér vruchtbare arbeid kunnen verrichten. Dit betekent een examen meer, doch garandeert de goede selectie, die men niet aan het kweekschoolbeleid *mag* overlaten.

De beroepsopleiding

Waardoor onderscheidden zich nu die weinige goede kweekscholen van de normaalscholen? Door de bijzondere zorg, die besteed werd aan de praktische vorming, d.w.z. de eigenlijke beroepsopleiding. Elke rijkskweekschool had zijn eigen leerschool. Dat is nu niet meer zo. Ik meen, dat vier der oude rijkskweekscholen, thans nog een eigen leerschool hebben.

Er was, nog niet zo lang geleden, bij de kweekschoolinspectie een laakbaar streven, de overgebleven rijksleerscholen op te heffen. Men had

mogen verwachten, dat men zijn uiterste best zou hebben gedaan om alle kweekscholen, die van het rijk *en de bijzondere*, een of meer eigen leerscholen te verschaffen. De huidige situatie betekent een terugval tot het vormingspeil der oude normaallessen.

Ik heb de indruk, dat men in de scholen voor technische beroepsopleidingen, bij de praktische vorming, veel moderner, meer aangepast is aan deze tijd. Men heeft aan eenvoudige lagere technische scholen al een kostbaar machinepark in gebruik, dat de staat per school f 1 tot f 1,5 miljoen gulden kost en waarvoor men jaarlijks f 40.000 tot f 50.000 moet uitgeven voor afschrijving, onderhoud en vernieuwing. Maar men is bewust ingesteld op de eisen van bouw en industrie.

Als ik de kweekschool zonder eigen praktisch vormingsapparaat, met lagere, middelbare en hogere technische scholen vergelijk, dan is het oordeel niet zo heel moeilijk.

De kweekscholen, die in enkele plaatsen gebruik mogen maken van de contactscholen van het Pedagogisch Centrum, zijn er het best aan toe. (Dit gebruik is, meen ik, beperkt tot het openbaar onderwijs). Toch is deze situatie verre van ideaal. De kweekschool is te gast. En, scherp gesteld, zou een Pedagogisch Centrum te zijnen behoeve, de inhoud der pedagogisch-didactische vorming kunnen gaan bepalen, en dat lijkt mij voor een kweekschool met een volwaardige staf van leraren een alles-behalve plezierige situatie.

Het is essentieel dat de aanstaande onderwijzer ziet, hoe de visie op effectief onderwijs, die hij in de pedagogiekles leerde kennen, werkelijkheid wordt in een goede moderne leerschool.

Er is geen andere goede vakopleiding denkbaar.

Het is ontstellend hoe grof de praktische vakintroductie soms is. „Begin nu maar met alles te vergeten wat je op de pedagogiekles gehoord hebt en kijk maar eens hoe wij het doen.” Dit welkom tot de kwekeling bij zijn intrede in een oefenschool is geen fantasie van mij. Dit letterlijk zo uitgesproken welkom karakteriseert de houding van talrijke personen aan de scholen door kwekelingen bezocht als voorbereiding van de uitoefening van hun beroep.

De traditie is niet te onderschatten sterk en het nederlandse onderwijzerscorps is vastgeroest in tradities. De vrije zônes, die de pedagogische centra bewerken (en enkele uitzonderlijk dappere onafhankelijken) en maar moeizaam in stand kunnen houden, zijn niet groot, ondanks de 12-13 jaren hard werken om ze te verwerven. Dit ligt niet aan de propagandisten, leiders en medewerkers van deze centra, maar aan de ge-

ringe bereidheid van het corps om van hen te leren, hoe zij beter taalonderwijs kunnen geven, hoe zij kunnen zorgen, dat alle kinderen eenvoudig rekenen leren. Men – dat zijn tienduizenden onderwijzenden – meent het beter te weten en volhardt in oude werkwijzen. Deze leerkrachten initiëren de nieuweling, passen hem aan in de machtige clan van traditionele volharding; de pedagogiekleraar staat hier vrijwel buiten – in zijn hemd. De situatie is vrijwel volkomen in handen van het corps onderwijzers en er is maar één middel om hierin verandering te brengen, *indien dit gewenst wordt*: dat is een volwaardige moderne opleiding.

Indien men ernst wil maken met de verbetering van het onderwijs, dan zijn moderne leerscholen, verbonden aan de kweekscholen, met een geselecteerd personeel, werkend met een modern leerplan en moderne didactieken en, een leerplan, dat getekend wordt door de directeur der (rijks)kweekschool, het hoofd der (rijks)leerschool en goedgekeurd door de hoofdinspecteur van de onderwijzersopleiding.

In deze leerschool, waar men op den duur onderwijzers uit de eigen opleiding plaatsing biedt, worden de theorieën der pedagogieklessen tastbare feiten. Hier ervaart de kwekeling hoe belangrijk zijn theoretische kennis is omtrent het klasgesprek, het totaliteitsonderwijs, de foutenanalyse, de differentiatie, werkelijk projektonderwijs, modern taal-, lees- en rekenonderwijs.

Hier ontmoeten, in de eigen leerschool, in het bijzijn der kweekschoolleraren, de nog grauwe theorie en de veelkleurige praktijk elkaar. Daar geeft de kwekeling zijn eerste lessen. Het moderne en veel efficiënter onderwijs in rekenen en taal is niet moeilijker dan de traditionele wijzen van doen. Het komt aan op een meer pedagogische instelling op de kinderen, waarover op de pedagogieklessen zoveel meer besproken kan worden, dan thans het geval is, want er zullen *bekende* kinderen en beleefde situaties besproken kunnen worden. Men zal niet in de toch vage ruimte van literatuurbehandeling behoeven te blijven zweven.

Goede observatie brengt uit de praktijk documentatie voor volgende theorielessen. Zo maakt men de jonge mens immuun voor de fouten der traditie. Hij zal, later, in scholen komen, waar de argwaan tegen efficiënter onderwijs hem niet meer *kan* ontmoedigen. Hij zal in staat zijn zich te handhaven en stelling kunnen nemen, op grond van zijn eigen ervaring.

In neem gaarne uit de artikelen van W.H.A. Renders (in het *Tijdschrift voor Opvoedkunde*, 7e jaargang 1961-'62, No. 3 en 5) getiteld „Principiële gezichtspunten met betrekking tot de beroepsvorming op de nieuwe kweekschool het volgend citaat over (pag. 305 e.v.):

„Wij willen er op wijzen, dat wat de huidige generatie onderwijzers zich nog aan houdingen, opvoedingsmiddelen en leermethoden kan veroorloven, in de naaste toekomst weleens ernstige moeilijkheden zou kunnen veroorzaken. Hij zal in staat moeten worden gesteld, om begaafdheid en schoolprestaties te leren zien in het licht van een dynamische persoonlijkheidstheorie over het kind. Hij zal theoretisch voorbereid en praktisch geoefend moeten worden in het leren onderscheiden en zelf opbouwen van een schoolopvoedingsstijl, waarbij hem de dominerende van „pennen neer, armen over elkaar en naar mij kijken” niet als de enig juiste moet worden voorgehouden. Hij zal de hele scala van opvoedingsmiddelen, vanaf het knipoogje uit verstandhouding tot en met het gerichte pedagogische gesprek met de nabijvers beter moeten leren hanteren. Hij zal de algemene voorwaarden bij het schoolse leren en de speciale ontwikkelingsvoorwaarden in verband met de leervakken beter moeten doorzien en er adequaat naar handelen. Naast de specifieke didactische vorming op hoger niveau, die eigenlijk in de tweede leerkring voltooid zou moeten zijn, moet de onderwijzer meer aandacht krijgen voor de typische educatieve momenten in de schoolopvoeding.

Zonder systematisch of volledig te willen zijn, wijzen we op enkele schoolse verschijnselen als: de emotionele reacties die de onderwijzer weet te voorkomen of weg te werken, het zelfvertrouwen dat hij weet te brengen, de eerzucht die hij weet te temperen of aan te wakkeren, de belangstelling die hij weet „te wekken en gaande te houden”, de ondernemingszin en creativiteit die hij weet te bevorderen, de kinderangsten die hij weet op te klaren e.d. Hoe belangrijk specifiek schoolse taken als taalvaardigheid, rekenkundig inzicht, enige historische oriëntatie, spelling, cijferen en jaartallen ook mogen zijn, het komt ons voor dat eerder genoemde zaken fundamenteeler zijn in de schoolopvoeding. Wij bedoelen hier geen tegenstelling te construeren. Integendeel we benadrukken dat een verantwoorde didactiek ingebed ligt in de totaliteit van de schoolopvoeding en fundamenteel bepaald wordt door de complexe interactie, die er bestaat tussen de zich ontwikkelende persoonlijkheid van het kind en de dynamische persoonlijkheidseigenschappen van de onderwijzer, met als medium de typisch gestructureerde vormingseenheden, de leervakken.”

De heer Renders, leraar in de pedagogiek aan de Rooms Katholieke Kweekschool te Eindhoven, heeft een uitmuntende visie op de functie van de onderwijzer in de goede moderne school en dus op zijn vormings-taak. Hij is stellig geen uitzondering. Echter – ook de Eindhovense kweekschool heeft geen eigen leerschool. Men is – allicht – uiterst kies-keurig in de keuze der vele oefenscholen en kan zich zelfs veroorloven in gekozen scholen bepaalde leerkrachten uit te sluiten. Zo is het elders lang niet altijd. „Wij moeten roeien met de riemen, die er zijn en om den wille van de vrede in de oefenscholen, nemen we de minder goeden er maar bij”. (Er zit een klein geldelijk voordeel aan: de onderwijzer, die kwekelingen ontvangt, krijgt hiervoor f 1,25 per uur extra). Formeel lijkt het dus iets – maar als ik enige tijd geleden een onderwijzeres in een

grote stad hopeloos zag knoeien met de globaalmethodiek voor aanvankelijk lezen – na één jaar waren de resultaten zeer slecht – en hier waren steeds kwekelingen bij aanwezig; in een andere grote stad de verwarring onder de kinderen meemaakte, bij het „aanleren” der breuken, – met kwekelingen – dan besluit ik dat de „uiterste kieskeurigheid” toch niet ver gaat.

De leerschool een pedagogisch-didaktisch praktikum

Vier of vijf rijkskweekscholen bezitten nog een eigen rijksleerschool, opgericht op grond van de onderwijswet van 1857. De rijkskweekschool te Haarlem bijv. is door een grote binnentuin gescheiden van het rijksleerschoolgebouw; langs de straat verbindt een fraai gymnastieklokaal voor gemeenschappelijk gebruik de beide gebouwen. Het leerplan van de leerschool is getekend door de directeur der kweekschool, het hoofd der leerschool en door de hoofdinspekteur der onderwijzersopleidingen.

De wetgevers van 1857 brachten de twee-eenheid kweekschool-leerschool. De oude vorm is voor deze tijd gloednieuw, hoewel van de goede oude instelling maar enkele restanten over zijn. De gedachte, dat een opleiding tot onderwijzer de beschikking behoorde te hebben over een pedagogisch-didaktisch trainingsinstituut is zelfs enige jaren geheel verdwenen geweest: de bouw van nieuwe kweekscholen bewijst dit. De nieuwgebouwde Groningse rijkskweekschool is haar rijksleerschool (anno 1857) kwijt, zij is „opgeheven”.

Een goed bezette en goed geoutilleerde leerschool heeft naar mijn opvatting zeven bekwame leerkrachten en een ambulante hoofd, dat bij voorkeur volledig pedagogisch bevoegd is. Deze school staat op het terrein van de kweekschool.

Dat men op zulk een leerschool geen honderden aanstaande onderwijzers kan ontvangen mag nauwelijks meer een bezwaar genoemd worden. Men hoeft tegenwoordig niet *altijd* in het klaslokaal aanwezig te zijn, om de leerkracht te volgen en de kinderen te observeren. Het is mogelijk dat men er nog niet aan gedacht heeft: een „gesloten” televisie circuit voor beide scholen vormt een zeer goede en niet zo kostbare oplossing (met „sound-equipment”).

De Gentse opleiding van de hoogleraren De Block en Verbist beschikt over zulk een apparaat. In een uitzending van de Vlaamse televisie op 26 maart 1962 kon men zich over het nut een oordeel vormen. Ik heb met enkele directeuren en leraren de leerschoolkwestie besproken. In principe was ieder van hen er vóór. Doch er waren bezwaren, plaatselijk verschillend; de voornaamste zijn wel deze:

1. „Er is te veel mutatie onder het personeel; men zou doorlopend druk zijn met de instructie van nieuwe leerkrachten.”
2. „De kweekschool staat niet gunstig, zij staat in een ontvolkt stadsdeel, er zijn geen lagere schoolkinderen in de buurt.”
3. „Zo'n televisie-apparaat maakt de klas, dunkt mij, onrustig, de leerkracht is nooit zich zelf, als hij weet, dat hij bekeken wordt, de kwekeling, die les geeft en weet dat hij door zijn medeleerlingen beoordeeld wordt is er ook niet best aan toe.”
4. „Zo'n leerschool is ten slotte toch zelfstandig en het hoofd alleen is verantwoordelijk voor de vorderingen van zijn leerlingen.”
5. „Er zijn kweekscholen met vierhonderd leerlingen, wat hebt U aan één leerschool?”

Natuurlijk zijn deze bezwaren er – nu, door dat men de idee „kweek-school-leerschool een eenheid” heeft losgelaten en gedacht heeft langs andere wegen, dat zijn de wegen van de gebrekkige normaalscholen van vroeger, het vormingsdoel te bereiken.

We hebben echter gezien, dat men een verkeerde weg gekozen heeft en het doel niet bereikt.

Ik wil deze hoofdbezwaren kort bespreken maar begin met de opmerking dat zij voor een doeltreffende opleiding wel zullen *moeten* werden overwonnen.

1. Onderwijzers aan rijksleerscholen zullen rijksambtenaren zijn en een aanmerkelijk hoger salaris dienen te ontvangen. Hun aktebezit, dient gehonoreerd te worden, overeenkomstig de functie, die zij door dit bezit zouden kunnen vervullen. Zij zullen geselecteerd worden uit gegadigden op hun pedagogisch-didaktische bekwaamheid door de instanties, die nu nog de leerplannen der rijksleerscholen samenstellen, goedkeuren en ondertekenen. De extra vergoedingen zullen mutaties kunnen voorkomen; de status van medewerker aan een leerschool is in schoolwereld dan niet zo, dat men spoedig naar een andere betrekking zal uitzien. Elke leerkracht is in feite *praktijkleraar* en men zou kunnen overwegen hem wettelijk deze status toe kennen. Evenwel, er zullen altijd mutaties zijn, maar met goedgekozen nieuwelingen heeft een goede leider en een goed team geen moeite. Mutaties zijn normaal, het moeten er niet te veel zijn.

2. Als kweekscholen niet in kinderrijke buurten staan, zou men, nu er zo veel nieuwbouw is bij de keuze van bouwterreinen rekening moeten houden met de functie van het opleidingsinstituut. Dat doet men nu

niet. Er is in Groningen zelfs niet gedacht aan een leerschool. Maar vergrijzing van buurten komt soms voor en dan zijn er te weinig schoolkinderen in de direkte omgeving.

In deze tijd van goed en goedkoop vervoer is de plaats in feite geen bezwaar meer.

Dit bezwaar is wat gezocht.

3. Men onderschat het kunnen van de bekwame leerkracht, die zich bewust is, dat zijn werk in de klas voorbeeld is voor jonge mensen. Een medewerker aan een leerschool zal zich tijdens de modellessen niet onrustig gevoelen, zijn vakbekwaamheid kan daar borg voor zijn. Bovendien, een goede organisatie wijst demonstratielessen aan, het apparaat functionneert alleen als het nodig is.

4. In een leerschool wordt de verantwoordelijkheid gedeeld; zij berust bij de werkers in beide scholen, hoofd en direktie. Het hoofd onderhoudt de verbinding met de ouders; maar er is geen schoolleider denkbaar die met meer werkelijk gezag de belangen van zijn leerlingen zal kunnen behartigen.

5. De vroegere kweek- en normaalscholen telden amper honderd leerlingen, verdeeld over vier jaarklassen, meestal waren er veel minder. De kweekscholen hadden aan één eigen leerschool voldoende en de normaalscholen zochten plaatsing voor de praktijk in de lagere scholen in de omtrek, zoals de moderne opleidingen dat nu ook plegen te doen.

Nu de kweekscholen soms vierhonderd leerlingen hebben te vormen en te onderwijzen, zijn er, mocht men onverhoopt tot intensivering der praktische vorming overgaan, evenredig meer eigen leerscholen nodig. Dit kan geen bezwaar zijn. Ik had indertijd drie leerscholen voor een kweekschool met twee parallelklassen en een moderne daghoofdakteopleiding.

Ik heb deze bezwaren maar oppervlakkig kunnen bespreken, te oppervlakkig wellicht. Ze zijn echter niet van dien aard, dat het algemeen beleid ze niet zou kunnen oplossen, als men inziet, dat de praktische vorming dit eist.

Als technische scholen meer leerlingen moeten opleiden, komen er praktijklokalen bij; men denkt er niet aan, die leerlingen, bij gebrek aan beter, dan maar praktijk te laten opdoen bij een kachelsmid of een timmerman in de buurt.

Men denkt in deze tijd aan verschillende vormen van de „comprehensive school”.

Een schoolgemeenschap, waarin een groot modern pedagogisch-didaktisch instituut voor de opleiding van onderwijzers centraal staat, te midden van een aantal leerscholen voor basisonderwijs en middelbaar algemeen vormend onderwijs, zou men zich kunnen denken als een goede en definitieve oplossing.

Ik heb de praktische vorming integraal geplaatst. Zij is een wezenlijk, onafscheidelijk deel van het moderne opleidingsinstituut. In vind het belangrijk, dat de aanstaande onderwijzer zijn vak theoretisch en praktisch leert, zonder de ontmoedigende, verwarrende en verstarrende tegenstrijdigheden, die ik heb geconstateerd.

Ten slotte. De naam Kweekschool is niet meer van deze tijd. Huishoudscholen, ambachtsscholen verdwenen. Scholen van maatschappelijk werk werden academies.

Er is M.A.V.O., H.A.V.O., v.w.o. Er zij een pedagogisch-didaktisch instituut voor de vorming van onderwijzers en de juiste naam lijkt mij „Akademie voor pedagogische en didaktische vorming” waartoe straks alleen jongelieden met het einddiploma H.A.V.O. (dus ook zij, die vanuit het M.A.V.O.de voorbereidende leerkring volgen) kunnen worden toegelaten.



BIJ DE DOOD VAN FRATER S. ROMBOUITS (1883-1962)

Met frater Sigebertus Rombouts is een figuur heengegaan, die in de Nederlandse en speciaal in de katholieke pedagogische wereld een geheel eigen plaats innam.

Buiten de katholieke sector schijnen velen hem te kennen als schrijver van de vierdelige *Historiese Pedagogiek*, een werk van ruim 1200 pagina's. Ondergetekende meent, dat hier toch niet de grote verdiensten van fr. Rombouts liggen. Hoe vlijtig de auteur ook geweest moge zijn, hij was te weinig kritisch historicus en te zeer apologeet om op het terrein van de historische pedagogiek baanbrekend werk te kunnen doen. Persoonlijk hanteer ik het omvangrijke werk nogal eens als aanvullende informatiebron en als zodanig heeft het zeker ook nu nog waarde. Er ligt een vracht van wetenswaardigs in opgetast.

De grote verdiensten van fr. Rombouts liggen echter elders.

Allereerst op het terrein van de didactiek. Ook op dit gebied was de uiterst vruchtbare schrijver geen origineel denker. Maar met een fijne speurzin voor het waardevolle peurde hij uit wat in binnen- en buitenland verscheen dat wat de praktijk van opvoeding en onderwijs in Nederland verder kon helpen. Hij was bijzonder goed geïnformeerd en ook moeilijke gedachtengangen wist hij op een dusdanige wijze te vertolken, dat ze toegankelijk werden voor een brede groep belangstellenden uit de onderwijspraktijk. Zo verkreeg hij een grote invloed in de eerste fase van de onderwijsvernieuwing in Nederland; in de katholieke sector droeg zij onmiskenbaar zijn signatuur.

Er moge hier herinnerd worden aan de volgende publicaties:

Waarheen met ons vreemde talenonderwijs, een historisch-psychologisch-didactische studie en een warm pleidooi voor de „inductieve” methode;

Leesmethodiek en moderne psychologie, een uiteenzetting van de grondslagen der „globaal”-leesmethodiek;

Rekenmethodiek en moderne psychologie, een brochure, die heel wat verfrissing in het rekenonderwijs bracht;

Naar een betere school I t/m III, nieuwe gedachten over katechese en een nieuwe methodiek voor het godsdienstonderwijs;

Naar een betere methodiek I t/m III, waarin òn de hoofdvakken òn de zaakvakken òn de vaardigheden aan de orde komen.

Men ziet, het is zeer veel; men kan zeggen: te veel, en niet zonder grond.

Rombouts was vervolgens hoofdredacteur van *Ons eigen blad*, orgaan voor praktische katholieke opvoeding. Sedert 1919 lag de leiding ervan in zijn kundige handen. Het werd het meest gelezen katholiek pedagogisch tijdschrift. In een periode, waarin de belangstelling voor pedagogische en didactische vraagstukken bij de Nederlandse onderwijzer tot een dieptepunt neigde, hield het in de katholieke onderwijs wereld een vrij breed gespreide interesse levendig.

Rombouts was bovendien de redacteur van een *Opvoedkundige Brochuren-*

reeks, die bij zijn overlijden 210 nummers omvatte. Ook hier echter was het beginsel van de kwantiteit: elk jaar zoveel nummers brengen, meer dan eens de vijand van de kwaliteit.

Rombouts heeft tenslotte bijzondere verdiensten voor de onderwijzersopleiding. Hij schreef een serie *pedagogische en psychologische kweekschoolleerboeken*, die vele jaren tot de beste behoord hebben. Zijn „Nieuwe banen in de psychologie en pedagogiek”, een wegwijzer voor studerenden vooral hoofdakte-kandidaten, werd ook door vele niet-katholieken als zodanig gehanteerd.

Zo was fr. Rombouts met zijn haast onbegrensde werkkraft de grote stuwcr in de periode van de emancipatie der katholieke pedagogiek in Nederland. Inspiratie en aansluiting zocht en vond hij bij de z.g. „Paedagogia Perennis”, dus bij figuren als Willmann, Göttler, Eggersdorfer, Linus Bopp, Hoogveld, De Hovre enz. Het was voor hem een haast onverteerbare aangelegenheid, toen in het jongste verleden bepaalde katholieke pedagogen, met name Dr. Perquin, de lijn van de paedagogia perennis afbraken en niet meer in de wereldbeschouwing, maar in het opvoedkundig verschijnsel de grondslagen van de wetenschap der opvoedkunde zochten. De grijze frater Rombouts reageerde heftig in zijn orgaan. Tenslotte echter resigneerde hij: „Er is . . . betrekkelijk weinig aan gelegen of de opvoedkunde al dan niet een autonome wetenschap is of wordt, maar er is alles aan gelegen, dat de mensheid haar juiste verhouding tot God vindt, dus christelijk wordt opgevoed.” (Ons eigen blad van 15 november 1962, blz. 454).

Een maand later was zijn stem, die als een klaroen geklonken heeft, voor altijd stil gevallen.

J. M. H. C.

ALGEMEEN PEDAGOGISCH CENTRUM

Het bestuur van de Stichting Algemeen Pedagogisch Centrum deelt U hierbij mede, dat de Stichting op 1 januari 1963 haar werkzaamheden zal beginnen.

Het Stichtingsbestuur:

Prof. Dr. Ph. J. Idenburg, <i>voorzitter</i>	D. van Egten
Mr. A. de Roos, <i>ondervoorzitter</i>	D. H. Huizinga
Mr. E. Kuyman, <i>secretaris</i>	J. W. Jansen
E. Steenbergen, <i>penningmeester</i>	J. Muusses
C. T. Bevelander	L. Rasterhoff
D. J. Bout	D. Ruysenberg
Mr. D. Breebaart	Dr. I. van der Velde

Reeds kort na de tweede wereldoorlog zijn zowel voor het openbaar als voor het confessionele onderwijs organen opgericht, die zich de vernieuwing van het onderwijs door studie en door scholing van de leerkrachten ten doel stelden.

In de sector van het openbaar onderwijs werd deze taak opgenomen door de Nederlandse Onderwijzers Vereniging, die in 1949 het Paedagogisch Centrum van de N.O.V. stichtte.

Gedurende de daaropvolgende jaren heeft dit Paedagogisch Centrum, dat zich oorspronkelijk richtte tot het lager onderwijs, zich uitgebreid en in contact met andere organisaties, zoals de Kweekschoolbond, de Nederlandse

Bond van Leerkrachten bij het Nijverheidsonderwijs en de Vereniging van Orthopedagogen en Anderen, wier arbeid orthopedagogisch gericht is, nieuwe taken op zich genomen.

Reeds vele jaren leefde in de kringen van deze organisaties de wens om een bredere grondslag voor dit pedagogische werk te verkrijgen door organisaties uit de bestuurlijke sector, de maatschappelijke sector en die van de leerkrachten bij de structuur te betrekken.

Op 21 november 1961 werd daartoe de Stichting Algemeen Pedagogisch Centrum opgericht.

Als stichters traden op:

de Bond van Neutraal Bijzondere Scholen;
 de Bond van Verenigingen tot het geven van Nijverheidsonderwijs;
 het Koninklijk Nederlands Landbouw-Comité;
 de Kweekschoolbond;
 de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen;
 de Nederlandse Bond van Leerkrachten bij het Nijverheidsonderwijs;
 de Nederlandse Onderwijzers Vereniging;
 de Nederlandse Ouderraad voor het Openbaar Onderwijs;
 de Vereniging Volksonderwijs.

De gemeentebesturen zijn in de Stichting vertegenwoordigd:

deze vertegenwoordigers worden aangewezen door de Vereniging van Nederlandse Gemeenten.

Tevens bleek de Rijksoverheid bereid vertegenwoordigers in het Stichtingsbestuur aan te wijzen uit:

het Ministerie van Onderwijs, Kunsten en Wetenschappen en het Ministerie van Landbouw en Visserij.

Op 1 januari 1963 zal het éne Centrum het andere vervangen. Bij alle continuïteit zijn er wezenlijke verschillen. Een verenigingsactiviteit wordt omgezet in een instituut met een zelfstandige status en een eigen directeur. Dit instituut werkt uit naam van een Stichting, waarin besturen en leerkrachten samenwerken, terwijl voorts de ouders en de maatschappij vertegenwoordigd zijn.

In de statuten van de Stichting zijn de doelstellingen van het Algemeen Pedagogisch Centrum als volgt omschreven:

„De Stichting streeft met inachtneming van de eisen van de maatschappelijke
 „ontwikkeling naar een zo hoog mogelijk peil van het nederlandse onderwijs
 „en bevordert de tot standkoming van een doelmatig geheel van onderwijs-
 „voorzieningen.

„Zij laat zich bij dit streven leiden door de resultaten van ervaringen in de
 „praktijk en de uitkomsten van wetenschappelijk onderzoek in onderlinge
 „samenhang.

„Het arbeidsterrein is het openbaar onderwijs, alsmede dat onderwijs waar-
 „van de organisaties der schoolbesturen en/of leerkrachten aan de werkzaam-
 „heden van de Stichting deelnemen.

Het Algemeen Pedagogisch Centrum heeft secties ingesteld voor:

- Kleuteronderwijs;
- Lager onderwijs;
- Lager onderwijs op Individuele Grondslag;
- Buitengewoon Lager Onderwijs;
- Voortgezet Gewoon Lager Onderwijs;
- Voortgezet Onderwijs op Individuele Grondslag;
- Uitgebreid Lager Onderwijs;
- Kweekschool;
- Opleiding Kleuterleidsters;
- Nijverheidsonderwijs voor Jongens;
- Nijverheidsonderwijs voor Meisjes;
- Land- en Tuinbouwonderwijs.

De uitvoering van de werkzaamheden geschiedt door een Raad van Uitvoering, in opdracht en onder verantwoordelijkheid van het Stichtingsbestuur. Tot voorzitter van de Raad van Uitvoering is benoemd Dr. W. Bordewijk, tot secretaris L. Kiestra.

De overige leden van deze raad vertegenwoordigen de secties, waarvan de werkzaamheden betrekking hebben op de verschillende takken van onderwijs.

Het Stichtingsbestuur heeft benoemd tot directeur van het Algemeen Pedagogisch Centrum en belast met de algehele leiding der werkzaamheden:

Dr. L. van Gelder.

Aan de wetenschappelijke staf zijn verder verbonden:

Drs. E. A. van Trotsenburg, *wetenschappelijk medewerker*

J. W. Boswinkel, *pedagogisch-didactisch medewerker*

C. Rudolph, *pedagogisch-didactisch medewerker*.

Het Algemeen Pedagogisch Centrum is gevestigd P. C. Hooftstraat 149, Amsterdam-Zuid.

Het bestuur hoopt dat de arbeid van allen, die in dit werk betrokken zijn, zowel in de secties als in de cursussen en de scholenexperimenten, vrucht dragend zal zijn ten behoeve van de vernieuwing van het nederlandse onderwijs.

OVERHEIDSBIJDRAGE VOOR AUDIOVISUELE LEERMIDDELEN

In het jaarverslag over 1961 van de Stichting Nederlandse Onderwijs Film worden ondermeer de volgende opmerkingen gemaakt die in het bijzonder voor hen, die werkzaam zijn voor en bij het onderwijs, belangrijk kunnen zijn: „Bij het vaststellen van de behoefte aan audiovisuele middelen in de verschillende takken van onderwijs blijkt steeds duidelijker, dat in deze behoefte niet uit het normale budget van de Stichting kan worden voorzien. Het is onmogelijk hierbij een parallel te trekken met de meer conventionele leermiddelen, hoezeer de overheid dit ook vermag te wensen. Meer dan ooit is gedurende het verslagjaar komen vast te staan, dat overheidssubsidie niet gemist kan worden. Zelfs een drastische verhoging van de bijdragetarieven zal nimmer voldoende zijn om een budget te creëren, dat zelfs de minimale

eisen met betrekking tot produktie, distributie en vooral voorlichting zal kunnen inwilligen. Hierbij moge worden opgemerkt, dat dit probleem in de overige Europese landen, in Amerika en eveneens in de zgn. „nieuwe” landen geen probleem is, maar een volledig geaccepteerde situatie. Ons land bevindt zich in een wel zeer uitzonderlijke positie, waarin wij achter dreigen te komen. Het verwijzen van de school naar de commercialiteit is ons inziens een gevaarlijke stap, enerzijds door een ongewenste beïnvloeding van het bedrijfsleven op de school, anderzijds door de beperking die het bedrijfsleven zich uiteraard oplegt met betrekking tot de vakken, waarvoor het niet geïnteresseerd is”.

Gezien de pedagogische en didaktische betekenis van het werk van deze Stichting is het onbegrijpelijk, dat sinds enkele jaren deze instelling zonder overheidssubsidie haar taak moet verrichten.

J. H. N. G.

VAN DE INSTELLINGEN

Op 30 november 1962 slaagden aan het Nutsseminarium voor Pedagogiek aan de Universiteit van Amsterdam
voor de Middelbare Akte pedagogiek A:

M. Beekma, Leiden (scriptie: „Een onderzoek naar het verband tussen milieu en schoolvorderingen – in het bijzonder de leesvaardigheid – van een lagere schoolklas”).

J. S. Jankie, Amsterdam (scriptie: „In verband met het taalprobleem in Suriname, enige beschouwingen over taal”).

Mevr. T. Bartels-Hillmann, Amsterdam (scriptie: „De kleuter van de werkende moeder”).

Mej. H. Donker, Alphen a. d. Rijn (scriptie: „Onderzoek naar de invloed, welke is uit te oefenen op de vrije tijdsbesteding van een groep meisjes van 15 tot 20 jaar, die in een inrichting verblijven. Vrije tijdsbesteding in de inrichting”).

Mevr. G. Jansen-Badenhuizen, Amsterdam (scriptie: „Een geval van rekenmoeilijkheden bij een zwakbegaafd-functionerende leerling. Zwakbegaafdheid en pseudo-zwakbegaafdheid in het gewoon lager onderwijs”).

Mevr. G. Faber-Cleverens, Amsterdam (scriptie: „Een vergelijking van de elementaire spellingfouten in het Dictee, gemaakt door een 10-tal van Detschoolkinderen met en een 10-tal zonder spraakstoornissen”).

G. Sleuwenhoek, Woerden (scriptie: „Analyse en functie van de leerstof in het technisch onderwijs”).

A. H. B. ten Thij, Doetinchem (scriptie: „Het individueel technisch onderwijs in Nederland”).

L. Boeken, Zutphen (scriptie: „Beroepsbepaling en beroepsbeleving. Een onderzoek bij bedrijfsleerlingen naar de mogelijke verbanden tussen eventuele motivatie bij de beroepsbepaling en enkele aspecten van beroepsbeleving gedurende de leerlingtijd”).

J. W. Putman Cramer, Haarlem (scriptie: „Overdenkingen bij de opzet van een richtlijn voor een vormingsprogramma ten behoeve van de jeugdige ongeschoolde arbeider”).

J. Troost, Alkmaar (scriptie: „De arbeidssituatie in een koloniaal gebied”).
B. van Egten, De Bilt (scriptie: „Sociometrie in een observatiehuis. Over het gebruik van de sociometrie ten behoeve van de observatie en het leiden van groepen”).

G. J. Knoop, Huizen (scriptie: „Het interview als middel bij de selectie en plaatsing van personeel in het bedrijfsleven”).

voor de Middelbare Akte Pedagogiek B:

G. Kronenberg, Eindhoven (scriptie: „Een leerstofbelichting van het geschiedenisonderwijs op de lagere school van 1878-1960”).

Mej. W. M. Schoor, Den Haag (scriptie: „Een onderzoek naar de functionering van de Discussie-methode bij de Pedagogiek-les”).

G. Klasen, Naarden (scriptie: „De ontwikkeling en de betekenis van de openbare onderwijs vakverenigingen: het N.O.G., de Bond en de N.O.V.”).

Afgewezen voor de A akte: 1 kandidaat.

Afgewezen voor de B akte: 1 kandidaat.

Op 3 december 1962 slaagden aan het Nederlands schriftelijk studiecentrum te Culemborg 9 kandidaten voor de

Middelbare Akte Pedagogiek A:

Zr. M. Alberta te Nieuw Wehl, (scriptie: „Meisjesopvoeding op het Internaat”).

Zr. M. Anquina te Eindhoven (scriptie: „Ook voor het Leerdomme Volksmeisje moet het leven in een sterk veranderende wereld leefbaar zijn”).

Mej. E. C. M. Barten te Haarlem (scriptie: „Kind en Echtscheiding”).

Mej. W. M. Bolta te Arnhem (scriptie: „Dr. Maria Montessori haar pedagogische, didactische beginselen, middelen en methode voor de kleuterschool”).

de heer J. P. van Groessen te Doetinchem (scriptie: „Enkele Aspecten van de Sport in verband met de opvoeding”).

Mej. J. G. A. Heyster te Oude Pekela (scriptie: „Godsdienst en Puber”).

De heer P. A. van Mulkom te Zwolle (scriptie: „Ontwikkeling van het klas-sikaal stelsel en z'n reacties in de twintigste eeuw”).

De heer G. P. W. de Regt te Venlo (scriptie: „Gebedsopvoeding”).

De heer J. A. Stienen te Echt (scriptie: „Esthetische Vorming door Teken-
onderwijs op de lagere school”).



BOEKBEoordelingen

PIERRE JACCARD, *Sociologie de l'Education*, Payot, 106 Boulevard St. Germain, Paris, 1962, 254 p.

In 1902 aanvaardde Emile Durkheim zijn leerstoel aan de Sorbonne met een rede over *Pédagogie et Sociologie*. Sindsdien is er een omvangrijke literatuur verschenen over de sociologie van onderwijs en opvoeding met name in de Verenigde Staten en Engeland. Een van de laatste werken in deze reeks is Karl Mannheims *An introduction to the sociology of education*. Het boek is posthuum verschenen en bewerkt door W. A. C. Stewart. Na lezing van het boek, dat nu ter recensie voor mij ligt, kan ik slechts aannemen dat dit alles de auteur, hoogleraar aan de Univeriteit van Lausanne, volstrekt onbekend is gebleven. Hij verklaart met onmiskenbare satisfactie dat zijn werk, naar 't schijnt, de eerste publikatie van deze omvang onder deze titel is. Het zou kwantitatief en voor het Franse taalgebied juist kunnen zijn. Maar de inhoud past volstrekt niet onder de titel. Het geschrift behandelt, zonder dat de schr. de discongruentie blijkt te vermoeden, overwegend de actuele problemen van vraag en aanbod van geschoolden.

Als dit nu maar goed was gedaan, zouden we de valse vlag, waaronder het boek vaart, nog kunnen vergeten. Enige kwade bedoeling zit er kennelijk niet achter. Maar de lading is op zichzelf ook minder aanvaardbaar.

Het geheel werd niet veel meer dan een compilatie van rapporten van de O.E.C.E., thans O.C.D.E., en andere bronnen, die deskundigen niet onbekend zijn, hier en daar aangevuld met incidentele gegevens uit een bepaald land. De schr. heeft daarbij ten detrimente der leesbaarheid een onoverzienbare menigte cijfers in zijn tekst aangehaald, cijfers, die op zichzelf niets zeggen maar slechts door onderlinge vergelijking relevant gemaakt hadden kunnen worden. De eigen bijdrage van de auteur tot het inzicht in de verschijnselen is gering. Zijn beschouwingen blijven aan de oppervlakte en dragen geenszins het kenmerk der originaliteit. Hier en daar waagt hij zich aan stellige uitspraken. Maar het fundament ervoor ontbreekt nogal eens. Zo bij het oordeel over de vergelijking van de opleidingsniveau's in Rusland en de Verenigde Staten, waarbij het recente standaardwerk van De Witt slechts uit *Time* wordt geciteerd. Van de bijdrage der vergelijkende opvoedkunde, die juist op dit punt opmerkelijk is, heeft Jaccard bepaald geen kennis genomen. Een ander voorbeeld. Waarom schrijft de auteur over investering in mensen zonder eerst eens na te gaan wat in de laatste vijf jaren, vooral in de Verenigde Staten, op dit punt is gedacht en onderzocht? Taalmoelijkheden kunnen hier niet meegespeeld hebben.

De werken van Sauvy en Fourastié en de publikaties van het Institut National d'Etudes Démographiques te Parijs bewijzen dat men in Frankrijk, met betrekking tot de sociologie van het onderwijs zowel als op het engere gebied, dat de schr. zich verkoos, tot aanzienlijk beter werk in staat is. Op het gebied van de planning van het onderwijs is men er, dank zij Poignant, zelfs leidend-gevend. Zo'n boek uit Parijs te ontvangen is dan een tegenvaller.

AUGUST KERBER and WILFRED R. SMITH, *Educational issues in a changing society*, Wayne State University Press, Detroit 2 (Mich.), U.S., 1962, 486 p.

Dit keurig uitgegeven boek bevat een bloemlezing van stukken uit tijdschrift-artikelen en rapporten over brandende onderwijsvraagstukken. Het zijn soms problemen van de gehele Westerse cultuur, welke aan de orde komen – bijv. de invloed van technische en sociale veranderingen – soms controversen, welke typisch Amerikaans zijn – bijv. de vraag van integratie van de negers in de openbare scholen en die van de financiering van het onderwijs met steun van de Federale Regering. De samenstellers van de bundel hebben voor een toelichtende en verbindende tekst gezorgd. De opgenomen stukken – ik schreef bijna de knipsels – zijn kort. De commentaren, die van de onmiskenbaar goede bedoelingen van de auteurs getuigen, zijn oppervlakkig. Tot wetenschappelijke bezinning kan dit boek daarom niet veel bijdragen. Merkwaardig is het slot-artikel van de hand van Kerber en Smith, dat voor de verdere ontwikkeling van het schoolwezen bij de methode der *operations research* te rade wil gaan. Het moet, aldus de auteurs, mogelijk zijn „to eliminate most of the present work, and make the whole system more convenient, understandable, and available at enormously less cost”. (p. 474). Jammer alweer dat ze deze gedachte niet wat verder hebben uitgewerkt.

PH. J. I.

HANS BLÜHER „*Karl Fischers Tat und Untergang. Zur Geschichte der deutschen Jugendbewegung*”. Voggenreiter Verlag, Bad Godesberg. DM 3,30; 62 S.

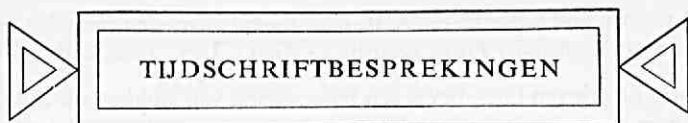
Ruim 60 jaar geleden, omstreeks de eeuwwisseling, is in Berlin-Steglitz de „Wandervogel” ontstaan. Aan deze beweging is de naam verbonden van Karl Fischer, oud-leerling van het gymnasium in Steglitz.

In het begin, toen Karl Fischer de leden van zijn jeugdgroep nog bij zich thuis ontving, werd Hans Blüher reeds lid. Derhalve heeft hij Karl Fischer vanaf het begin van de „Wandervogel” meegemaakt en is mede daardoor in staat geweest een duidelijk beeld van hem te geven.

Niet wordt volstaan met de levensloop van Karl Fischer. Dat kan van de eerste schrijver over de geschiedenis der „Wandervogel” moeilijk worden verwacht. Hij geeft in deze verhandeling dan ook belangwekkende “inside information” over deze beweging. De studie geeft dus meer dan een levensbericht hoewel dit, door de tragische ontwikkelingsgang die blijkbaar minder door de maatschappelijke situatie en meer door bepaalde karaktereigenschappen van Karl Fischer bepaald is geworden, op zichzelf boeiend genoeg is.

Met deze publicatie van de thans overleden Hans Blüher wordt Karl Fischer niet alleen postuum dank gebracht voor hetgeen hij t.b.v. de duitsche jeugd heeft verricht maar de lezer wordt ook geanimeerd, door de wijze waarop de verhandeling is geschreven, zich verder in de sociaal-pedagogische betekenis van de „Wandervogel” te verdiepen.

J.H.N.G.



ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK. Heft 4, Jahrgang 8/1962.

Uitgever: Julius Beltz, Weinheim-Schwann, Düsseldorf.

Aandacht wordt gevraagd voor een artikel van Carl-Ludwig Furck getiteld „Aufgaben der Sozialpädagogik in der Gegenwart”.

Furck stelt dat tot dusver weinig belangstelling voor de sociale pedagogiek is geweest en de opvoeding in en door de school daarentegen meer aandacht heeft gekregen. Deze mindere belangstelling voor de sociale pedagogiek wordt verklaard uit de omstandigheid dat, gezien de traditionele bindingen in en door het gezin, er weinig behoefte was de volwassen-wordende generatie, naast hetgeen verricht werd door gezin en school, pedagogisch hulp te bieden.

In de jaren na de eerste wereldoorlog zijn evenwel voor het moeilijk opvoedbare, het verwaarloosde en het criminele kind of aankomende volwassene pedagogische maatregelen getroffen buiten gezin en school om. Deze sociaal-pedagogische bemoeiingen zijn te verstaan als een bijzondere vorm van hulpverlening uit nood.

Thans verstaat men onder sociale pedagogiek de:

„opvoeding van de enkeling tot een juiste houding tegenover de groep”, en de „opvoeding van de groep tot een juiste houding tegenover de enkeling”.

Naast het gebruik van het woord sociale pedagogiek in ruimere zin van opvoeding tot sociaal gedrag als pedagogisch principe, wordt vervolgens van sociale pedagogiek in engere zin gesproken wanneer het gaat de enkeling in het sociale verband in te leiden, gedragsfouten te corrigeren en contactmoeilijkheden te overwinnen.

Volgens de opvattingen van Klaus Mollenhauer, in zijn studie „Ursprünge der Sozialpädagogik in der industriellen Gesellschaft”, is het de taak van de sociale pedagogiek nieuwe opvoedingsbehoeften te bevredigen. Maatschappelijke structuurwijzigingen hebben deze behoeften doen ontstaan. Door de structurele wijzigingen zijn gezin noch school in staat zelfstandig de jonge mens tot volwassenheid te brengen. Voor deze zienswijze voert de schrijver twee voorbeelden aan, die tevens aanwijzigingen geven voor de sociaal-pedagogische opgaven van nu.

Het eerste is de z.g. „Kindergarten”. Deze hebben zich, gezien de kleine woningen en de grote steden met zijn tekort aan speelruimten, voor de kleine kinderen uit de niet bevoorrechte groepen ontwikkeld tot een instelling voor het bevorderen van sociaal gedrag en ter voorbereiding van maatschappelijke integratie. De „Kindergarten” zijn daarmee een opvoedingsinstelling geworden voor alle kleine kinderen.

Het tweede voorbeeld, waaruit moet blijken dat nieuwe opvoedingseisen en behoeften zijn ontstaan, is ontleend aan de politieke vorming van de jeugd. De aankomende volwassenen moeten nl. een helder inzicht worden gegeven in de structuur van de moderne maatschappij en in de politieke verhoudingen

en problemen. De toenemende gedrags- en statusonzekerheid, die een gevolg zijn van het ontbinden van traditionele verhoudingen, kunnen daardoor geëlimineerd worden. Sociaal-pedagogische voorzieningen zijn nodig daar gezin noch school in staat zijn de jeugd voor te bereiden voor het leven in een zich in democratische richting ontwikkelende maatschappij. Ook dienen de jongeren, voor de niet te ontkomen maatschappelijke en politieke verantwoordelijkheid, bekwaam te worden gemaakt. Bij de sociaal-pedagogische bemoeiingen gaat het dus om opvoedkundige hulp, naast die van gezin en school, aan iedere jeugdige, van zijn geboorte tot aan zijn relatieve mondigheid. De nieuwe pedagogische opgaven kunnen als volgt omschreven worden: hulp bij integratie in en voor de samenleving, ondermeer te verstaan als geschiktheid tot afstand nemen en tot een juist gebruik van de vrijheid van keuze. Voorts politieke vorming en het waarborgen van een vrije ruimte voor het jeugdleven. Verder dienen nog in het bijzonder te worden genoemd steun bij de vrije tijd, hulp bij de zelfopvoeding, bijstand bij de overgang naar het beroep en in het beroep en voorzieningen inzake gezondheidszorg.

De opvoeding tot een juist gebruik van de vrije tijd is noodzakelijk daar deze positieve mogelijkheden biedt voor de persoonlijkheidsvorming.

Hulp bij de zelfopvoeding is gewenst daar in West-Duitsland slechts 16% van de 17-jarigen volledig dagonderwijs bezoekt, terwijl voor Frankrijk dit percentage 28 bedraagt, voor België 34 en voor de U.S.A. zelfs 70.

Verder concludeert Furck dat de opvoeding van jonge mensen de gemeenschappelijke en ondeelbare opgave van gezin, school en de met sociaal-pedagogiek aangeduide opvoedkundige werkterreinen is. Tenslotte constateert hij, dat de sociaal-pedagogische bemoeiingen worden voortgezet bij de vorming van volwassenen.

J. H. N. G.

L'EDUCATION NATIONALE, oktober 1962.

No. 26: In dit no. treffen we twee grote artikelen aan die aandacht in ruimer kring verdienen. Allereerst een beschouwing van *Louis Legrand* over de pedagogisch-didactische aspecten van de grotere deelname aan middelbaar onderwijs. Niet alleen dat de leerprogramma's en de didactiek van het v.h.m.o. afgestemd moeten worden op een groter en anders geaard publiek dan vroeger, maar ook de taak van het lager onderwijs verandert erdoor. Naarmate dat meer basisonderricht en minder eindonderwijs wordt, zal het ook minder encyclopedisch en maatschappelijk voorbereidend hoeven te zijn.

Dan is er een interessante informatie van *Henriette Psichari* over het franse pocketboek, waaruit blijkt dat bijv. wetenschappelijke en filosofische lectuur en gedichtenbundels in deze vorm onverwacht hoge oplagen hebben bereikt.

No. 27 opent met een actuele beschouwing van *Ferry* over het feit dat het onderwijs tekortschiet in staatsburgerlijk-democratische vorming ten aanzien van eisen en beslissingen die in de moderne samenleving van de burgers wordt gevraagd; dit feit klemt temeer nu er een zo beslissend referendum voor de deur staat en de grote massa voor een keuze staat, waarvan ze de consequenties niet kan overzien. Verder is in deze aflevering opgenomen de afscheidsboodschap van de om politieke redenen afgetreden minister van Onderwijs, gericht aan al zijn medewerkers en de leerkrachten bij het openbaar onderwijs.

Uit de onderwijskundige sector noemen we een artikel van *Marquet* over het baccalaureaat en, in het kader van vergelijkingen met buitenlandse schoolsystemen, een beschouwing van *Jean Hassenforder* over de Engelse Comprehensive Schools.

In de populair-wetenschappelijke rubriek treffen we het tweede deel aan van *Paul Lecoq's* „pleidooi voor de moderne poëzie”, terwijl in de didactische afdeling *Jacques Depouilly* zijn ideeën over de zin van ‘vrije expressie’ in het tekenonderwijs voortzet en afrondt.

No. 28. In deze aflevering zijn de eerste reacties opgenomen op het juni-no., dat speciaal gewijd was aan de groepspsychologie van de klas. De redactie van E.N. hoopt op deze wijze een brede discussie over groepsverschijnselen in het onderwijs los te maken.

Inspecteur *Louis Legrand* knoopt in een artikel over de oriëntatiecyclus aan bij zijn beschouwing over onderwijsvernieuwing in no. 26. De grote moeilijkheid bij deze oriëntatie ligt volgens hem in de andere eisen die dit stelt aan de lerarenopleiding. De leraar was tot dusver volkomen vrij in de keuze van zijn persoonlijke didactische methode, maar de a.s. leraar die ook opgeleid wordt om te observeren en te oriënteren moet bewust over verschillende didactische methodes kunnen beschikken, wil hij werkelijk tegemoetkomen aan de individuele behoeften van de leerlingen voordat hij een beslissend oordeel velt over hun capaciteiten.

Fernand Lot schrijft in de populair-wetenschappelijke rubriek over het verschijnsel aardbeving. Hij vertelt iets over de geofysische oorzaken van dit verschijnsel in bepaalde streken op aarde en over de registratie-apparatuur.

Voor allen die zich interesseren voor taalonderwijs noemen we een artikel van insp. *Toraille* over functie en methode van het leesonderricht in het middelbaar onderwijs.

No. 29 opent met een uitvoerig enthousiast artikel van *Maurice Debesse* over de esthetische vorming bij het voortgezet onderwijs in Polen. De auteur heeft een reis gemaakt langs verschillende Poolse scholen en is vol lof over de daar getoonde initiatieven.

Verder vindt men een met vele cijfers, tabellen en beeldstatistieken verluchte beschouwing van *P. B. Marquet* over de groei van het franse hoger onderwijs. Sinds 1948 is het totaal aantal studenten meer dan verdubbeld en opgelopen tot ruim een kwart miljoen, terwijl men voor 1970 een half miljoen verwacht.

De franse kweekschool wordt verdedigd door *G. Rogniaux* in een lang ingezonden stuk als reactie op de kritiek van *G. Rustin* in afl. no. 25.

Josué de Castro vestigt in de populair-wetenschappelijke reportage nogmaals de aandacht op het probleem van de honger voor grote delen van de wereldbevolking.

Georges Bouquet tenslotte geeft in de didactische rubriek enige aanwijzingen voor vruchtbaar leesonderwijs op de lagere school.

PANCRATIUS POST, INTUÏTIEF PAEDAGOOG

PH. J. IDENBURG

Op 31 december 1962 heeft onze mede-redacteur P. Post zijn taak als directeur van het Nutsseminarium voor Pedagogiek aan de Universiteit van Amsterdam neergelegd. Een goede aanleiding om hem een ogenblik in het zoeklicht van onze aandacht te zetten. Maar het is niet eenvoudig de betekenis van de man en zijn werk doeltreffend te belichten. Ik neem mijn uitgangspunt bij de vele schriften, die wij van hem hebben. Ik weet wel dat ik daarmee niet rechtstreeks in het doel zal schieten. Maar bij een gelegenheid als deze mag ik er in geen geval aan voorbij gaan. Op mijn schrijftafel hebben zich vele jaargangen van Paedagogische Studiën opgehoopt, waarin bijdragen van Post voorkomen, verscheidene nummers van de Mededelingen van het Nutsseminarium alsmede publikaties uit de series „Naar een nieuwe didactiek in de lagere school”, „Paedagogische Monographieën” en „In de nieuwe school”. Een bonte verzameling, waarin het verhevene niet ontbreekt en het kleine niet wordt veronachtzaamd. Want het gaat evenzeer over de facetten der mensvorming als over een leermiddel als de zandtafel, waar Post met zóveel smaak van weet te vertellen dat men er hem van verdenkt er zelf graag mee te willen spelen. Ik meen intussen in de veelheid een drietal lijnen te kunnen trekken, die ons inzicht vergemakkelijken. De eerste lijn begint in Nederlands-Indië. Daar is Post beginnen te schrijven. Wij volgen zijn strijd tegen het analphabetisme. Wij zien hem ijveren voor een onderwijs, dat aan de behoeften der bevolking zal zijn aangepast. Grote aandacht wordt hierbij geschonken aan het probleem van het bilinguïsme. Er blijkt een eminent taalpedagoog aan het woord. Later wordt het probleem van de voertaal van het onderwijs in een tweetalige samenleving opnieuw opgenomen. De lange ervaring in het oosten wordt aan Friesland ten nutte gemaakt. Wij ontmoeten het verslag van het werk der Friese proefscholen, dat op het initiatief van Post is aangevat. Wij worden bepaald bij de noodzakelijke aanpassing der wetgeving, die tenslotte toch niet brengt wat hij ervan meende te moeten vragen. Nog weer later worden wij geconfronteerd met het onderwijs in Suriname en zijn ernstige tekortkomingen. Te midden van andere punten, waarop de verbetering zich zal moeten richten, vinden wij andermaal de voertaalquaestie terug. Maar dan is de Nederlands-Indische periode reeds lang geëindigd. Ze wordt afgesloten met een ontroerend relaas van het onderwijs in de Jappenkampen, getuigenis van persoonlijke moed en trouw aan mensen-in-wording.

Het is voor mij, die het niet heeft meegemaakt, moeilijk een levend beeld te geven van het werk, dat Post in Nederlands-Indië heeft verricht. Als ik hier het begrip Ardjoena-proefscholen invoeg, maak ik mij schuldig aan wat Post later in onze kweekschoolopleiding zo zou laken: het noemen van namen van vernieuwingsscholen zonder er ooit persoonlijk mee in contact te zijn geweest. Dit is een gemis. Uit alles blijkt dat de Indische periode in Post's leven van diepgaande betekenis is geweest. Tot in recente geschriften van zijn hand zijn verwijzingen naar Nederlands-Indische experimenten en ervaringen te vinden. Wij zien zijn Indische verleden ook in zijn vriendschappen: er zijn daar op Java banden aangeknoopt, die nauwelijks schijnen te slijten.

Maar laat mij tot Post's geschreven werk terugkeren. Ik noem een tweede lijn. Ze begint in de door hem gestichte en geleide proefscholen. Post heeft zich dáár en later bij herhaling bezig gehouden met expressie en kunstzinnige vorming. In 1933 schreef hij reeds over „Tekenen en tekenonderwijs”. In 1956 ging hij in zijn geschrift „Vrije Expressie en Aesthetische Vorming” op deze zaken uitvoerig in. Het is mogelijk en noodzakelijk – zo is de gedachtengang – het gevoelsleven van de jeugd te ontwikkelen. Naast de zedelijke en verstandelijke vorming moet de aesthetische vorming als volwaardige derde worden erkend. Ten onrechte bleef ze in de omschrijving van het doel van het openbaar lager onderwijs achterwege. „De muzen kloppen aan de schooldeur.” Vrije expressie heeft een eigen plaats in de nieuwe en de zich vernieuwende school. Zij vraagt eigen tijd, eigen ruimte en . . . vrijheid. Een gelukkige vereniging van studie en ervaring is dit werkstuk.

Op 53-jarige leeftijd is Post, na meer dan 20 Indische jaren, in Nederland teruggekeerd. Hij begon toen een geheel nieuwe levensfase. Hij werd wetenschappelijk medewerker aan het Nutsseminarium. Dat betekende o.m. aandacht voor onderwijskundige research. En tevens werk in teamverband. De uitkomsten van het onderzoek staan mede op naam van anderen. Ik noem de studies „Het meisje van 12 tot 14 jaar”, een onderzoek naar de prestaties van leerlingen van de eerste klassen van de primaire opleiding aan nijverheidsscholen voor meisjes. Verder „Schoolkinderen uit sociaal zwakke gezinnen”, uitkomsten van een onderzoek te Leiden. Tenslotte twee delen „Schoolkinderen uit onderscheiden Nederlandse milieu's” Het zijn verslagen van onderzoek en experiment ten behoeve van het basisonderwijs. Dat is de derde lijn in Post's schrifturen. Hij zelf laat deze lijn graag in 1939 bij een publikatie van hem en M. C. J. Scheffer „Verstandelijke ontwikkeling en schoolpraestaties” beginnen. Als directeur van het Nutsseminarium is hij met

name van de studies betreffende het basisonderwijs de initiatiefnemer en de inspirerende leider geweest. Het is geheel niet ondenkbaar dat het Nutssemenarium zonder hem in bergen problemen zou zijn vastgelopen of wegens de zwaarte van het object met grote vertraging zou zijn aangekomen. Is dat niet de ervaring met veel research op het gebied der sociale wetenschappen in ons land? De serie betreffende het Amsterdam-Weesp onderzoek, zoals wij dat noemen, is nog niet voltooid. Wij hopen dat zij o.m. met leerplanontwerpen zal worden afgesloten. Post blijft daaraan tot mijn vreugde nog doorwerken.

De lezer wil wel geloven dat „uren met Post”, zoals men ze aan de hand van zijn geschriften kan beleven, een verrijkende ervaring kunnen zijn.

Post is overigens een man, die niet alleen veel heeft geschreven maar ook veel heeft gestudeerd. En dat alles op de grondslag van alleen maar lager onderwijs. Tijdens zijn lagere-schooltijd werkte hij reeds: in de tabaksindustrie. Na de voltooiing van de lagere school was hij letterzetter, twee jaar matroos bij de grote vaart en tenslotte transportarbeider. Toen is de studie begonnen. In zijn vrije tijd bereidde hij zich als autodidact voor op het onderwijzersexamen, dat hij in 1915 met succes wist af te leggen. Hij diende toen het lager onderwijs in Abcoude, Alphen aan de Rijn en Baarn. In 1917 volgde de hoofdakke. In de jaren 1928–1932 onderbrak hij zijn verblijf in Nederlands-Indië voor de pedagogiekstudie onder leiding van Kohnstamm. In die tijd behaalde hij de middelbare akten paedagogiek A en B. Op Java behoorde hij tot de oprichters van het Indisch Paedagogisch Genootschap, hetwelk zich o.m. de beoefening der wetenschappelijke paedagogiek ten doel stelde. Studie genoeg in dit leven. Ook in zijn latere jaren.

Wie Post alleen kent als scribent en als studerende mist evenwel nog altijd het belangrijkste. Tenzij hij uit zijn geschriften die verspreide uitingen bijeen weet te lezen, waarin de schrijver zich zo heel menselijk openbaart. „De Affektlosigkeit der Stoicijnen is wel heel ver van ons” schrijft hij ergens met treffende zelfkennis. „Expressie is een kernvak” heet het elders. Men hoort hem dit aphorisme met aplomb poneren. De persoonlijkheid, zo betoogt hij, heeft het recht „te zijn, zó te zijn, voor zichzelf te zijn, wat zij is”. Men proeft er zijn eerbied voor de medemens in, rustend in de aanvaarding van het eigen zelf. Met ironie vaagt hij de schrielheid weg wanneer hij betoogt: ”’t Valt niet te ontkennen, dat deze verrijking, deze veredeling van de opvoeding en van het onderwijs” – het gaat om de kunstzinnige vorming – „enige kosten met zich meebrengen zal. En de gedachte aan die kosten kan in Nederland niet

anders dan verduisterend werken op het inzicht." Een zo gul mens als Post mag dit schrijven. Een bezuinigingsinspecteur is in hem bepaald niet verloren gegaan. Evenmin kan ik mij hem als leider van een spaaractie voorstellen. Ik ga voort met mijn bloemlezing. Niet zonder ontwapenende zelfspot constateert Post ten besluite van een scherp requisitoir betreffende de Surinaamse onderwijssituatie: „Ik ben op mijn manier zakelijk geweest". Inderdaad hij heeft in de zakelijkheid zijn eigen stijl. Dat wil ik aanstonds nog toelichten. Na een lang leven, aan het onderwijs gewijd, moet hij erkennen: „In de gesloten traditionele wereld van de school komt men niet gemakkelijk, niet zonder strijd, tot iets dat wezenlijk nieuw is." Maar niemand mag deze zin als de resignatie van een oud man lezen. Het is veeleer een opwekking om die strijd zonder versagen te voeren. Strijdbaar is Post tot vandaag, nu hij 70 is, toe. Zo mogen wij in deze schrifturen zo nu en dan eens om het hoekje kijken en de persoon zien, die erachter staat.

Gelukkig behoeven wij het met deze snippers niet te stellen. Wij kennen Post zoals hij, nimmer onopgemerkt, onder ons verkeert. Geen geleerde, die zich in een evenwichtig betoog en met wel afgewogen woordkeus openbaart. De wetenschap is hem met haar uitkomsten minder het voertuig, dat hem in de weg der waarheid leidt, dan het werktuig, waarmee hij adstrueert wat op andere wijze is gevonden. Hij leert de waarheid uit eigen dieplevend bewustzijn kennen en als richtsnoer voor leven en denken aanvaarden. Wie dit begrijpt, verstaat ook waarom de wetenschap in zijn mondelinge en schriftelijke vertogen soms meer het element schijnt, dat hij grijpt, dan waardoor hij gegrepen is.

Men moet bij Post ook niet de distantie verwachten, die de wetenschappelijke onderzoeker wordt geacht te kenmerken. Eerder de liede, waarvan 1 Cor. 13 zegt dat zij alle dingen kent en begrijpt. Men zoek bij hem evenmin de nauwgezet overwogen, strikt afgemeten methodische opzet en het sluitend, logisch-onberispelijk betoog. Post kent wel de hogere redelijkheid van het hart en hij weet daarbij niet zelden tot het wezen van de zaak directer en wezenlijker door te dringen dan de kamergeleerde gegeven is. Bij zulk een benadering van de objecten van studie en onderzoek kan men evengoed mistasten als wanneer men de conventionele wegen gaat. Ervaring of beter inzicht kunnen de verworven visie logenstraffen. Post heeft haar corrigerende werking steeds geëerbiedigd. Hij heeft niet geschroomd zijn standpunt op grond van beter inzicht te herzien wanneer daartoe aanleiding bestond.

Mijn rechtstreekse samenwerking met Post strekt zich over 6½ jaar uit. Genoeg om te ontdekken dat wij in hem geen wetenschapsbeoefe-

naar naar de traditie der universiteit bezitten. Maar evenzeer genoeg om te ervaren hoe bij uitstek vruchtbaar en stimulerend een intelligent mens kan zijn, die zich zoals hij niet door overgeleverde denkpatronen laat kluisteren en geen knieval doet voor wat krachtens overlevering nu eenmaal als vaststaand wordt aangenomen, maar die vertrouwt op wat hij van binnen uit als levensecht kan aanvaarden en die met zijn talenten van hoofd en hart vermag uit te gaan tot de mensen en dingen, die op zijn weg komen. Wij hebben hier te doen met een man, die niet met een etiket valt te identificeren en die zich niet in gangbare schema's laat onderbrengen. Evenzeer met iemand met een borrelende fantasie en een ideeënrijkdom, waarbij nuchterder geesten soms wel eens „ho ho” moeten roepen. In Nederland worden die dan ook altijd wel weer gevonden. Maar voor zo'n doorlopende ontmoeting met werkelijke creativiteit geef ik gaarne heel wat dikke studies en gedegen wetenschappelijke vertogen in ruil. Want ze is even verfrissend als zeldzaam. Ik denk dat het geheim ervan ligt in de wijze, waarop Post zich openstelt voor het leven in zijn vele facetten; beschikbaar, ontvankelijk óók voor het mysterie. Wij van het Nutsseminarium en velen met ons respecteren hem als een intuïtief paedagoog van formaat, zoals wij er in ons land weinigen bezitten.

DE „VAKKEN-SCHOOL" EN HAAR KANS OP EEUWIGHEID

M. J. LANGEVELD

Het valt op geen gebied des levens, waar gewoonten en routine een grote rol spelen, gemakkelijk, afstand te nemen van het dagelijks en lang gewend bedrijf en zich de vraag te stellen, *wat* daarin nu op gewoonte berust en wat op onaantastbaar inzicht. Zo schijnt het met veel in onze schoolwereld gesteld te zijn. De studie der historie, mits ze diep genoeg gaat, laat ons de contingentie zien van veel dat we voor essentieel hielden. De studie der pedagogiek en haar hulpwetenschappen is ook in dit opzicht geschikt, ons de gesloten wand der vanzelfsprekendheden te openen. Eén dier vanzelfsprekendheden is die van de leervakken, die men „nodig" oordeelt, die „de grondslag" vormen voor een „behoorlijke" geestelijke ontwikkeling en zonder dewelke men niet thuishoren kan in die kringen, welke in deze wereld „leiding gevend" optreden. De schoolvakindeling gaat er uitzien als een soort scheppingsordonnantie en het gaat er op lijken, dat niet de school er is voor de kinderen, maar dat de kinderen – kunstprodukten – er zijn voor de school – natuurprodukt –. En daarmee treden we binnen het gebied van een volgende vanzelfsprekendheid: iemand, die dat samenstel van preparaten uit stofgebieden zó kan verwerken, dat hij „voldoende" haalt, heeft een hem passende ontwikkeling genoten.

Binnen de grenzen van het bestaande is meer dan eens gepoogd tot een zekere coördinatie tussen vakken te komen; ook zijn er wel leerboeken geschreven voor de school met het doel om verband te leggen, eenheid te brengen, waar door een zeker naast-elkaar-hetzelfde-doen tijd verloren ging, terwijl tevens een hokjes-indeling in de hoofden der leerlingen ontstond, die een dieper inzicht in het geheel schaadde. Men denke hier b.v. aan de behandeling der romantiek in de letterkunde-les van het Nederlands en de moderne talen. Er is dus geen twijfel aan, dat van de zijde van het bestaande onderwijs dit vraagstuk in zijn praktische vorm gezien en bekeken is.

Onze taak dwingt ons echter radicaler te zijn. Wij moeten immers over de grondslagen zelf dier vakindeling spreken, afgezien van hetgeen de feitelijke gestalte zal worden, die men aan de consequenties dier inzichten in de grondslagen geven zal. Er is geen enkele reden om aan te nemen, dat die consequenties er in iedere school hetzelfde moeten uitzien.

Vakken-indeling ontstaat, omdat de mens nu eenmaal een beperkt wezen is: hij kan niet alles tegelijk. Maar vakken-indeling ontstaat even-

zeer omdat vaardigheden en stofgebieden een eigen begrensdheid, gemarkeerdheid vertonen: zwemmen is nu eenmaal duidelijk wat anders dan piano-spelen, lezen wat anders dan schrijven, geschiedenis wat anders dan vlakke meetkunde. Deze waarheid als een koe heeft niettemin verdediging nodig tegen aanhangers van onderwijs methodes, die – het onsamenhangende van het leren-in-vakjes sterk gevoelende – willen uitgaan van concrete en samengestelde problemen of probleemgebiedjes, waarvan de bestudering met zich meebrengt, dat men kennis en kunnen uit allerlei „vakken”, thans echter in functionele samenhang, verwerft of . . . beheerst. Wij willen niet ontkennen, dat de gedachte aan een *zekere* mate van doorbreking der vakindeling, of liever: dat het uitgaan van dergelijke functionele eenheden, verdedigbaar is. Maar men kan daarbij niet doen alsof de noodzakelijke kennis van – laat ons zeggen: – de scheikunde, verkregen wordt buiten dat vak als in-zich-gesloten geordend geheel om. Ik spreek hier niet over de *wetenschap* der scheikunde, maar over een preparaat daaruit dat op het niveau der school een geordend geheel vormt. Ik zeg niet a priori: dat geordende geheel moet, ook als men van probleem-taken uitgaat, „toch altijd” geleerd worden. Ik zeg ook niet: de orde van dat geheel is in wezen de orde welke de logische samenhang der scheikunde zelf vormt. Dat kan geheel open blijven. Ik zeg slechts dit: ook de leerling die van probleem-taken uitgaat, grijpt terug op dgl. didactisch geordende of niet-didactisch geordende gehelen van leerstoffen, omdat de interne coherentie der kennis op grote gebieden daartoe dwingt. Dit gezichtspunt is door enthousiaste zoekers in de praktijk soms vergeten, zodat in de plaats van de gewraakte vakjesattitude een geïnteresseerdheid ontstond voor van alles en nog wat, die echter nergens zich consolideerde. Anderzijds: de scheiding der vakken, het bewuste weren van enige interpenetratie is evenzeer een verschijnsel dat voorkomt. Ons ging het er in eerste instantie slechts om, de aandacht te vestigen op het bestaan van een praktijk, die waarlijk het vak-indelings*principe* verwerpt, terwijl hij er impliciet gebruik van maakt. Wij kunnen dus aan dat principe klaarlijk niet straffeloos voorbijgaan.

Slaan wij een blik op het aanvangsonderwijs der lagere school, dan zien wij er, hoe leren-lezen en leren-schrijven en leren-spellen ten nauwste verbonden zijn. Kan het kind het ene niet leren zonder het andere – al kan het b.v. bij een bepaalde toepassing der globale leesmethode reeds „lezen” *zonder* te spellen –, het kan niets van dit al ooit leren, wanneer het één geheel blijft en niet gedifferentieerd wordt. Gaat het leren

„rekenen”, dan zal het dat niet kunnen zonder reeds de taal een eindweeg te beheersen: het brengt van thuis ettelijke telwoorden mee, benevens de notie dat ze op een rijtje staan; het kind brengt bovendien uiteraard vele andere ervaringen mee. Het kind kan gedurende de vele jaren, waarin het leert rekenen, soms niet losraken van het parallellisme tussen het telwoordenstelsel en het tientallig stelsel. Een gelukkig „toeval” ligt er in dat parallellisme, dat bij andere telwoordenstelsels ontbreekt.

Kortom: het is bij dit alles duidelijk dat, bij alle indeling van het leren in vakken, niettemin een organische ontwikkeling dier differentiatie nog in zekere mate aanwezig is. Op hogere leerniveaus van het onderwijs is een dergelijke organische ontwikkeling niet aanwezig. De differentiatie is daar louter gegrond op de stof systematiek, die geen verband houdt met de psychogenese maar met het principe der vereenvoudiging van het moeilijke. Dit laatste is een oud en evident grondbeginsel der algemene didaktiek; niet minder gemotiveerd dan dat van de stofaanbieding naar gelang der psychische ontwikkeling. Laten wij ze gemakshalve aanduiden als *het principie der ontwikkeling* en *het principie der vereenvoudiging*.

Reeds ARISTOTELES heeft ons laten zien, dat er nog een derde grondbeginsel zijn moet. In *Περὶ ψυχῆς* 413a, 11 seq. schrijft hij het volgende: „Ἐπεὶ δ' ἓκ τῶν ἀσαφῶν μὲν φανερωτέρον δε γίγνεται τὸ σαφὲς καὶ κατὰ τὸν λόγον γνωριμώτερον . . .”, enz.¹ Nu gaat het ons in het geheel niet om de vraag, hoe deze uitspraak in het geheel van Aristoteles' denken of in dat der Grieken in het algemeen geplaatst en verstaan kan worden. Het gaat ons om iets anders: we vinden hier het *principie der fundering* van de kennis, het voortschrijden van het oppervlakkige naar het diepere en natuurlijk van het verschijnende naar het funderende, van het πρότερον πρὸς ἡμᾶς (eerdere voor ons) naar het πρότερον τῇ φύσει (het eerdere in de orde van de zaak). Juist deze dingen hebben historisch een grote rol gespeeld². Op zichzelf is het principie der fundering naast dat *der ervaring* het meest fundamentele van alle principia die het voortschrijden der kennis beheersen. Het opdoen van ervaringen, het leren kennen van feiten en het voortschrijden

1 „Daar uit het onzekere, meer voor de hand liggende, het zekere en volgens de rede meer begrijpelijke voortkomt, . . .”. Dezelfde kwestie roert Aristoteles vele malen aan. Dat hoeft ons hier echter niet bezig te houden. Voor de aangehaalde tekst etc. vgl. de vertaling met aantekeningen van J. Tricot: *Aristote. De l'âme*. Paris, Vrin 1934.
2 Vgl. o.a. OTTO WILLMANN: *Aristoteles als Pädagog und Didaktiker*. Bln., Reuther & Reichard 1909, m.n. blz. 164 vlg. – Vgl. ook P. v. SCHILFGAARDE: *De zielkunde van Aristoteles*. Leiden, Brill 1938. Blz. 25, n. 2 en bijbehorende tekst.

van de geest naar hun verklaring zijn evenzeer grondslagen van de menselijke kennisvermeerdering als der didaktiek. Juist echter door deze dubbele functie zijn ze van een algemeenheid, die de concrete didactische vormgeving nog geheel openlaat. Wat is echter geschied? Juist deze meest algemene grondbeginselen zijn, dankzij hun onontkoombaarheid, maar al te vaak de concreet meest dominante gezichtspunten geweest, waaraan men zich onderwierp wanneer men leerboeken schreef of leerplannen opstelde: dit of dat „moet men toch weten”, „moet men toch grondig begrepen hebben”, luidde het dan. Terecht waarschijnlijk. Maar: was het principieel der vereenvoudiging voldoende gerealiseerd geweest en dat op een wijze, die reële verbinding vond met de actuele mogelijkheden van het kind?

Waar echter welk probleem ook, dat binnen het leven van kinderen gestalte aanneemt, tot uitgangspunt van onderwijs genomen werd, zouden juist deze meest grondige grondbeginselen de vakkenindeling doorbreken. Het principe der fundering leidt het denken naar steeds fundamenteeler grondslagen, die door hun grotere algemeenheid ten slotte toepasselijkheid verkrijgen, welke grote gebieden van de kennis en het Zijnde kan betreffen. Er ligt iets van een tegenstrijdigheid in de gedachte, de „vakken” der natuurwetenschappen zo zorgvuldig af te grenzen als Kant maar had kunnen wens¹, anderzijds echter naar een kennis te streven van wetmatigheden die aan de verklaring van „de” natuur ten grondslag liggen. Het zijn echter juist die veel concretere principia van de vereenvoudiging en de ontwikkeling, die een toepassing gevonden hebben in de afgrenzing van beperkter leerstofgebieden. „Een” toepassing, geenszins: de noodzakelijke of de enige. Want hier spelen ook geheel andere factoren een rol.

Wij wezen daarop reeds: de mens kan niet alles tegelijk, en: vaardigheden en stofgebieden hebben ook nog veelal eigen, d.i. in die vaardigheid of in het object der kennis dier stofgebieden gelegen afgrenzingen. Grote gebieden van menselijk kunnen en weten hadden zich reeds geconsolideerd voor de school zich ging vormen en ze zijn voortdurend meer afgegrensd. Dit zijn niet de schoolvakken, het zijn hun „moederwetenschappen”, die een soms overmatige bepaaldheid gaven aan de schoolvakken. Een bepaaldheid, die de school accepteerde, ook waar zij beter wist, omdat zij in de begrenzing didactische winst zag. Daarnaast waren er elementaire kulturele vaardigheden – als lezen, schrijven en rekenen – die zich „vanzelf” afgrensden.

¹ „Es ist nicht Vermehrung, sondern Verunstaltung der Wissenschaften, wenn man ihre Grenzen in einander laufen lässt...” Vorrede z. 2. Aufl. Kr. d. r. Vernunft.

Ook op het kortere bestek der historie van onze school zelf speelt de historie der vakkenindeling een rol en onze scholen zijn toch altijd nog veel meer een vakkenconglomeraat dan ze zelf willen. Niet alleen definieert de wet de school door een opsomming van vakken en niet alleen is de leraar per vak gekwalificeerd, ook in de leerling zelf tekenen zich als compartimenten en instellingen, die vakken af. Wij zien, hoe de mathematicus met natuurkunde-bevoegdheid dat laatste vak uit de experimentele naar de theoretische en mathematische sfeer trekt; wij zien de neêrlandicus, die „eigenlijk historicus” is en de geschiedenisleraar, die „eigenlijk neêrlandicus” is, enz. Bepaalde „moderne” vakken komen in konflikt met de bestaande, traditionele indeling: de economische geschiedenis, de economische aardrijkskunde, het handelsrekenen, enz. Geeft de leeraar in de staathuishoudkunde de beide eerste, die in de wiskunde het laatste, of breiden zich historie en aardrijkskunde intensief uit, of rekt men het handelsrekenen liever tot taak van de leraar in boekhouden? Het is juist de zich voortdurend wijzigende maatschappij, die de vakkenindeling doorbreekt . . . maar tegelijk vraagt een afnemer – als b.v. de Technische Hogeschool – hoge en speciale vakvorderingen.

Het vakkenstelsel is daarom uitermate moeilijk van de school zelf uit prijs te geven. Wil men anders dan zal men allereerst de leerkrachten zelf meer bevoegdheden, onherroepelijk op grond van minder kennis, moeten geven. Het is immers vooral de universiteit met haar in hoge mate, zo niet uitsluitend door vakken beheerste stelsel, die haar alumni in 't bijzonder tot vakspecialisten dwingt te worden. Een houding, uitermate moeilijk te doorbreken en al even moeilijk te verenigen met een andere, waarin het vak van het onderwijzen dominant is.

Tegenover een school, waarin het vakkenstelsel konsekvent tot grondslag der didaktische organisatie is gemaakt, staat de school die naar „algemene ontwikkeling”, „good citizenship” of iets dergelijks strevende, uitgaat van de gedachte, dat hier de leerling in aanraking gebracht moet worden met grote, nog niet door vakwetenschappelijke dissociatie genatureerde eenheden van cultuur- en gemeenschapsleven. Wij vinden deze of verwante ideeën ten grondslag gelegd – om slechts een enkel voorbeeld te noemen – aan het Harvard Report¹, maar niet minder vinden wij ze in al die bewegingen welke de school in aanraking wilden brengen met „het volle leven”.

1 General education in a free society. Report of the Harvard Committee with an introduction by J. Bryant Conant. Harvard Univ. Press, Cambridge Mass. 1946.

Hieraan ligt – o.a. – de gedachte ten grond, dat de samenvoeging van in „vakken” uiteengelegde kennis tot de synthese, die „het leven” of „de werkelijkheid” voor zijn begrip veronderstelt, niet alleen niet vanzelf wel optreedt, maar dat zij zelfs door een dergelijke gedissocieerde voorbereiding geschaad zou zijn of belemmerd. Zonder twijfel berust deze opvatting op ervaringen die de toets van kritisch onderzoek verdragen . . . wat niet wil zeggen dat ze ooit aan een dergelijk onderzoek zijn onderworpen. Afgezien nu van ervaringen in het vlak van het dagelijks leven is er de algemene onwaarschijnlijkheid die een opzet tegen zich heeft, welke uitgaat van het logisch elementaire, en dit vervolgens identificeert met het psychologisch oorspronkelijke en het didactisch aanvankelijke. Hier ligt echter voor de speciale didaktiek nog ontontgonnen land. Want – om bij een voorbeeld uit het moderne-talenonderwijs te blijven – het moge dan waar zijn, dat er wel eens geprobeerd is met „de” direkte methode te werken en dat wij „toch altijd weer” terugkeren tot de indirecte, maar een behoorlijk *experimenteel* getoetste en pedagogisch doorgedachte methode bezitten wij noch van de direkte noch van de indirecte kant. Wat wij voornamelijk – niet: uitsluitend – bezitten, zijn uit de praktijk zoals zij reilt en zeilt gesproten indirecte en op totaal-verouderde, latinistisch grammatikale analyse en inventarisatie der taal berustende boekjes. Misschien is dat 't waarmee wij het voor eeuwig zullen moeten doen, maar dat zal dan toch uit iets anders moeten blijken dan dat we het er eeuwig mee doen. Ook uit 't Hanenboek leerde men vroeger rekenen en uit de ervaringen van toen kon men besluiten, dat men „een goede methode” volgde. Uit het feit dat onze kinderen thans uit andere boeken „met goed gevolg” het vereiste leren, vloeit daarom niet voort, dat deze boeken didactisch goed zijn: de mens is, hoe dom ook, een intelligent wezen, ook *ondanks ons* leert hij veel. Veel slecht onderwijs wordt goedgeemaakt door geluk, door hulp van of in het gezin, door algemene rijping van het kind. En: te allen tijde hebben wij ons een enorme foutenmarge gepermitteerd in de vorm van zitten-blijven en van-school-gaan.

Het erkennen echter van de uit pedagogische wenselijkheid geboren ontmoeting met de samengestelde eenheden van leven en werkelijkheid werd door de goede leraar steeds gezien en steeds streeft een goed leerboek ernaar in de „toepassingen” zo spoedig mogelijk iets van die samengesteldheid te geven. Degenen die van de andere kant wilden beginnen, kwamen ook van hun zijde spoedig tot het ordenen en ystematiseren van feiten en samenhangen. Zij hadden echter pedagogisch

het voordeel aan hun zijde, dat zij een opbouw volgden, die mechanische leerprocessen minder in de hand werkte dan de analyse van de vakmethode veelal mogelijk maakt. Zij hadden ook het voordeel aan hun zijde van een leren dat gemotiveerd werd door een bekende totaliteit. Zij hadden de moeilijkheid aldus te voldoen aan de verlangens van de maatschappij-ad-hoc, van een bestaand eindexamen (enz.), om de hoeveelheid en gedetailleerdheid en verscheidenheid van kennis te bereiken die bij het vak-systeem – zij het met verlies van een zeer hoog percentage leerlingen – bereikt werden. Het kennis-ideaal der eindexamens wordt niet pedagogisch bepaald. Wel worden uit humane en pedagogische gezindheid steeds en overal compromissen met het feit der pedagogische ontwikkeling gesloten. Het kennis-ideaal der eindexamens is „verkleind academisch” en de academische opleiding der leraren is niet geschikt daarin verandering te brengen. Het is unfair een methodiek te oordelen naar haar falen tegenover een volstrekt t.o.v. haar wezen heteronome maatstaf, maar het is ook praematuur te menen dat de vakkenschool „voorbij” is of dat zij geen grote kulturele prestaties geleverd heeft. Zolang echter de eind-maatstaf onontkoombaar dezelfde blijft, zolang heeft het zelfs geen zin aan andere pedagogisch-didaktische mogelijkheden te denken, tenzij als zéér langdurige en over onafzienbare struikelblokken strompelende – of: springende – avonturen. De eerste en meest diepgaande wijziging blijft ook nu: de opleiding der leraren tot een didaktische deskundigheid die hen losmaakt van hun academische-specialistenneiging, die hen in staat stelt een methode ook anders te beoordelen dan naar zijn leerstof-inhoud en -opbouw en naar zijn bruikbaarheid tot „het” doel onder aanvaarding van alle gegeven omstandigheden als constant, die hun – ten slotte – helpt om met kinderen op hun niveau lerend bezig te zijn, met een concrete kennis èn van het kind èn van het leerproces èn van zichzelf als opvoeder en leraar. Maar al te vaak beperkt hun kennis zich thans tot delen van de „moederwetenschap”.

DE MODERNE ONDERWIJZERSOPLEIDING EN DE FUNCTIE DER PEDAGOGISCHE CENTRA

P. POST

In het artikel „De moderne opleiding tot onderwijzer” (Ped. Studiën, januari 1963) gaf ik in een kritische beschouwing een schetsmatig beeld van een opleiding zoals die behoort te zijn en kan zijn. Ik wil dit beeld hier nog eens preciezer tekenen; het is het uitgangspunt in mijn beschouwing over de functie der pedagogische centra.

Nu bestrijken de pedagogische centra op het ogenblik vrijwel alle takken van het algemeen vormend en van het beroepsonderwijs, terwijl er tekenen zijn, dat men ook bij het hoger onderwijs deskundige adviezen op prijs begint te stellen. Dit is begrijpelijk. Studenten zijn jongelui vanaf 18 jaar en hoogleraren zijn over 't algemeen minder uitsluitend beoefenaren der wetenschappen, dan wel opleiders tot bepaalde, zij het hoger gekwalificeerde, beroepen. Ik beperk mij hier echter tot de opleiding van onderwijzers bij het basisonderwijs aan een „academie voor pedagogische en didaktische vorming”, daar alle centra bij het basisonderwijs begonnen zijn en hun arbeid zich in deze schoolwereld het meest heeft kunnen ontplooiën.

De wet kent drie „leerkringen”, waarvan de eerste studieperiode straks „voorbereidende leerkring” zal heten. Deze eerste leerkring behoeft niet gevolgd te worden door hen, die reeds op de vakstudie voorbereid zijn, bij het H.A.V.O. of het W.V.O. Ook de voorbereidende leerkring zal resulteren in een H.A.V.O.-eindexamen.

Ik gaf de suggestie, reeds nu de overgang van eerste naar tweede leerkring te doen plaatshebben via een eind-examen, gelijkwaardig aan dat van de H.B.S. De overgang binnenshuis is te soepel gebleken en te weinig selectief.

In dit verband zie ik de vakleraren voor de „zaakvakken” en wiskunde of rekenen op hun juiste plaats in de voorbereidende leerkring.

Het bedoelde examen zou kunnen worden afgenomen in het bijzijn van de gecommitteerden, voor de vakken didaktiek der aardrijkskunde, geschiedenis, rekenen, biologie en Nederlandse taal en letterkunde, die thans functioneren aan het eind der tweede leerkring. Zij kunnen en moeten zich dan volledig wijden aan de leerstof.

De tweede leerkring zij oprechter beroepsopleiding dan hij thans is. Ik heb, vooral ten behoeve van hen, die met een eindexamen van een middelbare school, hun beroepsvorming aanvangen, geraden, hen de

leerstof der lagere schoolvakken, daltonistisch te laten doorwerken en dit kan tevens een taak zijn voor de jongelui afkomstig uit de voorbereidende leerkring.

Ik neem dus de „impliciete voorwaarde”¹ van Kleywegt over, doch uitgesproken als *eis en opzettelijk beperkt* tot de leerstof van het basisonderwijs. Ik zag dan gaarne de controle op deze zelfwerkzaamheid van volwassen jonge mensen toevertrouwd aan de vakleraren der voorbereidende leerkring. Het is goed, dat, naast deze daltonmethodiek, ook andere moderne didactieken aan den lijve ervaren worden tijdens de vakstudie.

Het lesprogramma van de tweede leerkring is dan teruggebracht tot pedagogiek, psychologie, karakterkunde, algemene didactiek, bijzondere didactiek (der leervakken basisonderwijs) praktische vorming Nederlandse taal, lichamelijke vorming, Cuma en de expressievakken. Nog een zeer beladen programma voor 2 jaren. Ik vermoed, dat men nog steeds onder de ban der traditie verkeert, als men zal zeggen, dat 2 jaar voldoende is. Dat is het namelijk per se *niet*.

Waarschijnlijk is het de lezer reeds duidelijk geworden, dat het gehele pakket pedagogiek, de methodologie der leervakken inclusief, naar mijn mening verzorgd moet worden door *geheel* bevoegde leraren in de pedagogiek. Aan elk instituut zijn thans reeds drie, soms vier pedagogen verbonden en hier is een taakverdeling met specialisering op zijn plaats. Op den duur zal men de directie der opleidingsinstituten aan pedagogen moeten toevertrouwen.

Ik ben er wel zeker van, dat bij deze mutaties in de taken, voor het eindexamen tweede leerkring minder competente geëngageerden beschikbaar zullen zijn.

Men kan dan aan gecombineerde schoolexamens denken, waarbij de pedagogen van het ene opleidingsinstituut optreden als geëngageerden bij de examens, die hun collega's in andere commissies afnemen. Deze wisseling der functies, *zo is mijn ervaring*, stimuleert het peil der opleidingen en dus dat der examens.

Het voorname wezenskenmerk van het opleidingsinstituut, zoals het hoort te zijn, is de eigen leerschool. In het vorige artikel heb ik de tweeenheid opleiding-leerschool voldoende omschreven. De belangrijkheid van de *praktijkleraren* werd onderstreept.

Het benoemingsbesluit tot praktijkleraar in een leerschool, resul-

1 „De gehele leerstof van de lagere school moet bij de onderdelen speciale didactiek paraat zijn: Men raadplege hiervoor het vorig artikel „De moderne onderwijzersopleiding”.

terende uit zorgvuldig onderzoek en selectie, zij de juiste kwalificatie voor het onderbrengen in een salarisschaal, die continuïteit in de personeelsbezetting garandeert. Op de mogelijkheid der toepassing van beschikbare technische apparatuur (gesloten televisie-circuit met sound equipment) werd gewezen. Binnenkort zal in de bulletins over schooltelevisie van Philips een deskundige de door mij bedoelde installatie beschrijven en zal men, wil men, in de nog bestaande leerscholen proeven kunnen nemen.

De Heer A. Hoekstra, directeur der rijkskweekschool te Groningen schrijft (Het Schoolblad, 1 dec. 1962) „Te midden van deze bewegende schoolwereld staat de kweekschool, de nieuwe kweekschool, waarvan de voornaamste schepper indertijd getuigde, dat ze in de mist voer.” De schrijver gebruikt zelf een ander, even karakteristiek beeld, dat de verantwoordelijkheid van de gezagvoerder tekent: „dat *onzeker zwalkende vaartuig*, waarnaar ook anderen hun koers willen bepalen.” De heer Hoekstra trekt aan de stoomfluit, hard en duidelijk. Deze mist der onzekerheden: gebrek aan kennis bij de leerlingen (Hoekstra en *vele* anderen, meestal leraren in de zaakvakken) een gebrekkige, soms averechtse praktische vorming, laakbare tekorten in de taalbeheersing der aanstaande cultuuroverdragers, te grote souplesse bij overgang en examen terwille van het gebrek aan leerkrachten, de taak der bijzondere didaktieken opgedragen aan daartoe *onbevoegden*, die maar moeten zien hoe ze zich redden, hetgeen voor neerlandici en wiskundigen een te zware taak is deze mist kan optrekken indien men de bestekken van het schipsinds de afvaart en het logboek analyseert. Daar behoort men de moed voor weten op te brengen; doch een goede navigatie stelt deze eis met nadruk.

De zichtbaar en tastbaar geworden werkelijkheid is niet zo fraai. Maar ze te zien zoals zij is, is waardevol en kostbaar; met helder zicht kan men rekenen op een behouden vaart, al zijn veelvuldige peilingen en koerscorrecties thans zeer gewenst.

De verwachting, dat de pedagogische centra hun herscholingsarbeid betrekkelijk snel zouden kunnen beëindigen, omdat degelijk opgeleide leerkrachten, als vervangers der oude generatie, de school het verwachte nieuwe gezicht zouden geven, is niet vervuld. Integendeel. Talrijke deskundigen hebben de indruk, dat ons lager onderwijs niet zo best is en er een *gestadige achteruitgang* op te merken valt.

De nieuwe kweekschool heeft in de loop der jaren enkele tienduizenden jonge mensen de school in gemanoevreerd, die door de centra, als deze en als enkelen van die tienduizenden de kans daartoe krijgen, kunnen worden opgevangen en herschoold of, bijgeschoold.

Dit is een *niet* voorstelbaar moeilijke taak voor de centra. Een taak, die het héél kleine groepje deskundigen, voor de drie centra tezamen minder in aantal, dan de bemanning van één kweekschool, nooit aankan. Het is monnikenwerk.

Maar *is* het wel de taak van de centra, de opleiding te completeren, uit te roeien wat falikant verkeerd is en opnieuw te beginnen met de . . . praktische opleiding?

Prof. H. Nieuwenhuis (Ped. Studiën, april 1962 p. 145 e.v.) geeft een uiterst beminnelijke – maar te goeder trouw stellig niet adequate visie op „de veranderde” (onderwijs) situatie sinds 1950:

„Ten eerste moet opgemerkt worden dat zich in de verstreken twaalf jaar in zekere mate een hoger kader in het onderwijs heeft gevormd van de uitgroei van de Pedagogische Centra. Mede hierdoor is het contact tussen de verschillende scholen toegenomen, zijn kristallisationskernen ontstaan in de vorm van contact- en experimenteer-scholen onder leiding van de Pedagogische Centra.

Ten tweede hebben we de nieuwe kweekschool gekregen, die in haar tweede en derde leerkring tot vakschool is geworden, daardoor een dieper gaande opleiding kan geven, en door de verbreiding van de praktische vorming, daarbij gesteund door de verdiepte theoretische opleiding, de onderwijzer een ruimere blik op z'n werk en op de maatschappelijke situatie, waarin hij zijn werk moet verrichten, kan geven. Het onderling contact tussen de kweekscholen is zeer sterk toegenomen, in vele gevallen ook het contact van de kweekscholen met de leerscholen, en dit alles weer in nauwe samenwerking met de Pedagogische Centra. Er is een intensief zoeken naar nieuwe vormen en mogelijkheden.

„Ten derde is de situatie aan de universiteiten veranderd. Aan elke universiteit is thans een leerstoel in de pedagogiek verbonden, aan enkele zelfs twee, en iedere universiteit beschikt over een Pedagogisch Instituut. Naast de studie voor de middelbare akte pedagogiek is een universitaire vormingsmogelijkheid tot stand gekomen, met een eigen kandidaats- en doctoraal examen. En sedert kort is het volgen van deze studiemogelijkheid opengesteld voor bezitters van de volledige onderwijsbevoegdheid.

De samenwerking tussen de universiteiten en de school is via het contact met de Pedagogische Centra sterk toegenomen, wat o.a. het verrichten van research en experiment ten goede komt, waardoor dan weer het vernieuwingswerk in de school gestimuleerd en gesteund kan worden.

„Ten vierde. Zij die thans de studie pedagogiek volbrengen vinden, voor zover zij bij het onderwijs een werkkring zoeken, behalve bij de inspectie of aan de kweekscholen, in enkele gevallen een plaats bij de Pedagogische Centra, waar zij de hun gegeven capaciteiten kunnen verwerkelijken.”

Nieuwenhuis gebruikt deze kijk op ons ontwikkelend schoolwezen als een rotsvast beginpunt voor zijn gedachtegang over nieuwe organen, een hiërarchisch gestructureerd kader, dat in de toekomst hulp en bijstand zal kunnen verlenen aan, zelfs supervisie uitoefenen over onderwijzers, zoals die thans worden opgeleid.

Mag ik hier, tegenover de geciteerde visie van de Groninger hoogleraar stellen de noodsignalen van de Groninger gezagvoerder van het zwalpende schip in de mist, „waarnaar nog anderen hun koers willen bepalen?”

Nieuwenhuis vergelijkt in zijn betoog de vormen van het middeleeuwse gildewezen en de school, een achtergebleven vorm van kleinbedrijf in een wereld van grootindustrie, gegroeid uit de gildeorganisaties. Het onderwijs heeft zich van deze indrukwekkende groei gedistantieerd: het bleef gilde-achtig. Nieuwenhuis wil op korte termijn de achterstand inhalen: supervisors per twintig, vijftwintig scholen, daarboven per honderd scholen hoger gekwalificeerden, met een coördinerende en adviserende taak t.a.v. de supervisors.

„Waar het om gaat is *een hiërarchie van functies* te scheppen, die uiteindelijk haar top vindt in een landelijk centrum, dat gevormd zou kunnen worden door de al of niet daartoe gereorganiseerde Pedagogische Centra” (pag. 161).” En dan zou het schoolwezen in Nederland weer „bij de tijd” zijn. Ik vind, dat het daar *niet* om gaat.

In deze gedachtegang ontmoet Nieuwenhuis „een verschijnsel, dat we trouwens tegenwoordig in de meeste opleidingen vinden, o.a. bij het technisch onderwijs. Dit heeft ten gevolge *dat de opleiding met het beëindigen van de kweekschool niet meer als voltooid beschouwd kan worden*, evenals in de meeste bedrijven zal in de school nog een „in-service-training” moeten plaats vinden.

Daaruit vloeit m.i. voort dat de jonge onderwijzer behoefte heeft aan een voortgezette begeleiding, aan supervisie”. (p. 159).

Dat is dan de taak van de „hiërarchie van functies”, i.c. de ped. centra. Men moet grote waardering hebben voor de arbeid van Nieuwenhuis.

Hij maakte een *plan*, een plan van leiding t.a.v. de wat wilde groei van de centra, een groei vol van occasionele aanpassing aan allerlei noodsituaties, zonder principiële organisatiedoelen. Als er in de ontwikkeling tenslotte enige lijn te onderkennen is, ontdekt men die achteraf: het had dan ook anders kunnen zijn.

Het plan van Nieuwenhuis is tot nu toe nergens besproken; het verheugt mij, het in deze studie weer naar voren te kunnen brengen en misschien op andere, m.i. beter te realiseren mogelijkheden te kunnen wijzen.

Doch in elk geval zal men uit moeten gaan van de onderwijssituatie, zoals die werkelijk bestaat achter de schone schijn van departementale onderwijsrapporten en verslagen van pedagogische centra, waarin het reële effect van velerlei en zeer moeizame arbeid niet te achterhalen is, ook omdat door de omstandigheden de duurzaamheid van die effecten gering is.

In tegenstelling tot de mening van Nieuwenhuis heb ik het inzicht:

- a. dat de opleiding tot onderwijzer *wel voltooid* moet zijn, als hij het opleidingsinstituut verlaat; géén „in service Training”;
- b. dat opleiding in welke vorm of fase dan ook, nooit een taak der pedagogische centra kan zijn, (afgezien van vorming voor intiem gebruik).

Voor beide instituten, zowel voor dat der opleiding als voor dat der algemene voorlichting, zou dat een ontmanning betekenen, een uitsnijding van het voor beide centrale creatieve principe.

Bij de vier opmerkingen van Nieuwenhuis, feitelijk en stellig bedoeld, wil ik het volgende, even feitelijk en even stellig, vaststellen:

Ten eerste: Het „hoger kader” in het onderwijs, dat zich in de verstreken twaalf jaar in de vorm van de uitgroei van de Pedagogische centra zou hebben gevormd, is nu bepaald niet van zo grote omvang en invloed, dat er bij onderwijsplanning grondig rekening mee gehouden kan worden.

Er zijn kleine aantallen, ik wil met nadruk zeggen, hardwerkende mensen, drie of vier full-timers per organisatie tezamen met een iets groter aantal intern opgeleide practici. „Hoger kader” is een aanduiding, die op buitenstaanders die denken aan militaire indelingen, een te rooskleurige indruk maakt. Men zou er op kunnen gaan rekenen en dat mag men stellig niet.

De „kristallisatiekernen”, contact-en experimenteerscholen kunnen

iets betekenen – statistisch zijn ze te verwaarlozen, doch zij worden aanhoudend in hun bestaan bedreigd door het euvel der mutaties, waardoor in één zomer alles tot de grond toe afgebroken wordt.

Ten tweede: de nieuwe kweekschool.

Hierover schreef ik reeds, doch zal er elders uitvoeriger over uitweiden.

Ten derde: De situatie aan de universiteiten is inderdaad veranderd. Of de jonge afgestudeerde onderwijzer iets heeft aan het recht universitaire examens te mogen doen, betwijfel ik. Nieuwenhuis zelf noemt het „een leeg gebaar” van de wetgever. Dit is het niet voor hen, die in de hogere leerjaren van het v.H. en M.O. in moeilijkheden zitten, echter als primus inter pares de tweede en korte derde leerkring (nu) doorlopen en dan natuurlijk hun kans benutten. Deze doorstroming is mogelijk en niet af te keuren, maar de wetgever heeft, dacht ik, buiten de waarde gerekend.

Ten vierde: De studie voor de middelbare akte pedagogiek is voltooid met het verkrijgen van de B-akte. Tot nu toe zijn er niet zo veel bezitters van dit diploma. Verschillende opleidingen zijn wel bijzonder soepel bij het toekennen dezer acte. Er is geen gelijkwaardigheid te onderkennen. Het programma van de ene opleiding bestaat uit zes collegeuren in de veertien dagen, de andere telt acht collegeuren per week, een derde geeft helemaal geen colleges en volstaat met een studiem maand in de zomervakantie. De „Vereniging”, die de diploma's uitreikt, voelt niets voor efficiency. Zij is al lang niet meer van deze tijd.

De taak van de pedagogiekleraar is niet gering. Hij heeft stellig de moeilijkste en zwaarste opdracht in de opleiding. Niet minder moeilijk is de taak van hen, die opgenomen worden in de kleine staven der centra. En zij, die hun studie met de A-acte wensen af te sluiten, zijn op deze taken niet voorbereid, waarbij ik wil opmerken, dat meer uniformiteit bij de huidige B-programma's noodzakelijk is en de tijd van nu vraagt om een grote intensivering van deze eindstudie.

Ten aanzien van „de hiërarchie van functies” en t.a.v. de daarmee in verband gedachte beroepsopleiding heb ik, althans in deze vorm, enige ernstige bedenkingen.

Nieuwenhuis is te zeer onder de indruk van de ontwikkeling in de technische en industriële wereld en van de opleidingen tot werknemer in die wereld.

Ten eerste zijn de kinderen, die voor hun technische opleiding de

lagere technische scholen bezoeken nog *kinderen* als zij deze verlaten (14-15 jaar). Wat kan een l.t.s. anders doen dan een introductie geven tot de bouwvakken, de metaalbewerking?

Deze kinderen wil ik niet vergelijken met de volwassen jonge mensen, die examen doen voor de tweede en derde leerkring. De zelfstandige en verantwoordelijke positie van de jonge onderwijzer brengt moeilijkheden met zich, allicht, evenals die van de jonge jurist, de huisarts, de dominee.

Het opleidingsinstituut dient volwaardige leerkrachten af te leveren, die zelfstandigheid kunnen benutten en verantwoordelijkheid kunnen dragen.

Ten tweede heb ik groot bezwaar tegen het accent van wetenschappelijkheid, dat valt op de „hierarchie van functies” tegenover de practicus in de school.

De verhouding werknemer, arbeider tot werkbaas, architect, ingenieur is de school volkomen vreemd en zal daar vreemd blijven. Niemand zal er ook ooit behoefte aan gevoelen. De opvoeding en het onderwijs zijn niet bedrijfsmatig van aard. Daartoe is de kunstzinnige, de gevoelsmatige inslag in het „werk” met kinderen te dominerend. Ik zie de verhouding van de goed opgeleide onderwijzer tot de wetenschapper, als die van de kunstenaar tot de wetenschapper in die wereld, de kunsthistoricus. Waarbij ik dan in de eerste plaats concludeer, dat de tweede bestaat bij de gratie van de eerste, wiens werk, fundamenteel is en zal blijven.

Men zal de goed opgeleide onderwijzer moeten beschermen, hij zal zich zelf moeten vrij houden van directieven die zijn oorspronkelijkheid, zijn creativiteit zouden kunnen trachten te vangen en doven, zoals thans bijv. de schoolboekjes dit doen.

En ik hoop, dat tenminste de basisschool kleinbedrijf *zonder meer* zal blijven, dus zonder dat een hierarchie van functies of andere aan industrie of commercie ontleende vormen zich boven die scholen welven.

Maar, er zijn nogal veel taken, waarmee de man in de school, ook al is hij up to date gevormd niet belast mag worden en hier kan een *nationaal pedagogicum* bijzonder nuttig zijn.

De taak van zo'n landelijk instituut – de top een zuileneenheid met sectoren voor de verzuilde schoolwereld – kan zijn:

a. het verzorgen van een goede alzijdige en internationaal gerichte documentatie voor het onderwijs in alle groeperingen van de schoolwereld in het binnenland en daarbuiten. Dit onderdeel zal enige academici bezig houden en veel ruimte vergen.

b. het instandhouden van een aantal proefscholen in verschillende delen des lands, waar men de gelegenheid heeft experimenten uit te voeren. Scholen met door de directie te bepalen klasse grootten (die geringer, maar in verband met onderzoek, ook groter dan de wettelijk voorgeschreven grootten kunnen zijn). De leerlingen van zulke scholen zou men, als men onvriendelijk wil zijn, proefkonijnen kunnen noemen. Ik spiegel mij hier aan Prof. Verbist te Gent (zie Paed. Studiën art. Verheyen 1962 of 1961) en denk aan de enorme kansen, die ikzelf aan zulke proefscholen in Nederlands-Indië kreeg, met goedvinden der ouders en steun der regering. Volkomen vrije scholen, buiten toezicht der inspectie, waar dit pedagogicum nieuwe wegen zal kunnen zoeken - er zullen *altijd* nieuwe wegen gezocht en *gebaand* moeten worden -. Aan deze scholen zijn *praktijkleraren* verbonden, wier bekwaamheid zodanig is, dat, met alle onderzoek, het alleen maar een groot voorrecht zal zijn, als men z'n kind op zulk een school geplaatst kan krijgen.

Zulke scholen kunnen binnen de zuilgrenzen liggen; ik denk hier natuurlijk niet aan openbaar onderwijs alleen, evenmin aan rekenen en taal alleen, maar ook aan het zoeken naar waarlijk effectieve vormen van religieuze opvoeding in de basisscholen (nergens heeft men getracht, in ons land althans niet, de waardevolle onderzoeken van Montessori in Barcelona op hun waarde te toetsen). Zulke vrije scholen voor onderzoek zijn wel te onderscheiden van de reeds eerder genoemde *leerscholen*, verbonden aan de onderwijzersopleidingen.

In de laatste wordt alleen in praktijk gebracht, wat al uit de discussie is, waar men het over eens is. Een aanstaand onderwijzer moet nooit verzeild raken in een experiment, dat laat zijn vorming niet toe. Hij moet nooit een onderzoeker in wetenschappelijke zin worden, maar de moderne praktijk leren kennen, die boven de discussie en het onderzoek uit gekomen is, en dat is al heel veel.

Met leerscholen heeft het landelijke pedagogicum niets te maken, die scholen ressorteren onder de directies der opleidingsinstituten en de hoofdinspectie der onderwijzersopleidingen.

Ik acht zes proefscholen in het land wel het allerminste en hiervoor zal een vrij grote staf van hoog gekwalificeerde didactici nodig zijn, naast vele tientallen practici.

Ik acht het wetenschappelijke werk van pedagogen van zeer geringe betekenis voor de schoolwereld, als het zich beperkt tot literatuurstudie en publicaties. De band tussen universiteit en schoolwezen is dan ook bijna onzichtbaar in Nederland, veel geringer dan Nieuwenhuis

suggereert. Men beïnvloedt de onderwijzer niet zo sterk door wetenschappelijke uitgaven en de enorme papierwinkels van de pedagogische centra – ik geef toe dat men in de huidige omstandigheden zo moet werken – zijn maar een dubieuze zaak.

En een nationaal pedagogicum, dat ik liever zelfstandig zie, dan opgenomen in de organisatie der universiteiten, zal ook op andere wijzen de resultaten van onderzoek hebben aan te bieden, aan de schoolwereld.

Wel zullen de universiteiten hun alumni hier gaarne te werk gesteld zien. Verder gaat m.i. hun taak niet.

c. Het zal nodig zijn dat de Nederlandse schoolwereld zich regelmatig bezig houdt met de problematiek van opvoeding en onderwijs en indien het mogelijk, en het *is* mogelijk, zou ik voorschriften van overheidswege hiertoe aanbevelenswaardig vinden. Ik bedoel deelname in ambtelijke zin, niet vanwege een vakvereniging. Met de overheid bedoel ik in de eerste plaats de gemeentelijke overheid; in de instructies voor het onderwijzend personeel behoort men deze voorschriften op te nemen.

Men kan denken aan nationale, regionale en zuilsgewijze te organiseren studieweken, waarin de topleiding van het pedagogicum de resultaten ter discussie voorlegt aan de schoolwereld. Nederland heeft in deze eeuw slechts twee nationale onderwijscongressen beleefd. Er klopt hier iets niet. Er is weinig gezag in de schoolwereld, dit hiaat kan alleen verdwijnen door een gezaghebbend nationaal instituut.

Men zal vormen moeten vinden voor „post-academiale” scholing van leerkrachten tot een bepaalde leeftijd, zodanig, dat deelname van overheidswege mogelijk gemaakt wordt. De woorden „aangemoedigd wordt” laat ik hier opzettelijk achterwege.

Een waarlijk goede onderwijzersopleiding, die evenwel nooit op de tijd kan vooruitlopen, zal hierop gericht moeten zijn.

d. Het ontwerpen van goede observatie-methoden voor het basisonderwijs, die de waarlijk goed gevormde onderwijzer kan worden toevertrouwd. Het is voor mij en voor velen de vraag of men de juiste differentiatie na het algemeen vormende basisonderwijs moet voorbereiden via brug- of proefklassen. In Mededeling no. 67 van het Nutsseminarium besprak ik dit vraagstuk reeds. Een goed bijgehouden leerlingekaart kan over een tijdperk van vijf, zes jaar meer gegevens omtrent een leerling verzamelen, dan in brug- en proefklassen mogelijk is.

Een ontwerp moet getoetst worden, dat kan de taak van de school niet zijn. Goede methoden, die niet interrumperend werken op de bezige klas, wijzen van duidelijke notatie kunnen alleen ontworpen, getest,

geïntroduceerd en eventueel begeleid worden door een team wetenschappelijke werkers.

e. Een controle op de leermiddelenmarkt door objectieve recensies in een *uitsluitend* daartoe dienend bulletin.

Een organisatie, als mij voor ogen staat zal ten slotte toch een leidende positie innemen in de schoolwereld. Hier nader ik dus de visie van Professor Nieuwenhuis.

Maar ik zie nog meer eensgezindheid. Het is duidelijk, dat zowel de „hierarchy van functies” als een landelijk pedagogisch bureau, een post op de onderwijsbegroting van *vele* millioenen zal vragen; hoe veel millioenen is niet bij benadering te zeggen.

En dan wil ik met Nieuwenhuis kijken naar industrie en commercie waar men aan onderzoek, laboratoria, reclame en verkoopmethodieken bedragen besteedt, die heel ver uitsteken boven deze post, die zo bijzonder belangrijk is voor essentiële vernieuwingen.

Dit zijn slechts vijf taken, die weinig toelichting vragen, *wel* capabele werkers.

Een werkplan voor de nieuwe centra, het nationale pedagogicum, zal lange tijd van voorbereiden en studie vergen; de door mij genoemde taken zullen daarin hun plaats vragen.

Het ware beter tijd, geld, energie thans te besteden aan „planning”, dan al maar door te gaan met riskante arbeid, die ik voor een deel althans, „monnikenwerk” noemde. Het zal dan wel bijzonder aangenaam zijn, als het Ministerie van Onderwijs (K. en W.) beschikken kon over meer onderwijskundige experts volkomen *vrij van inspectoriale besognes* en administratieve taken.

Als ik hierboven getracht heb de resultaten van de arbeid der centra op hun werkelijke waarde te schatten, dan zou zich de indruk kunnen vestigen, dat mijn gedachten ten deze in geringschatting eindigen. Dat is echter niet zo, hoewel, als men met bijstand van departementswege, niet *spoedig* zorgt voor een gunstiger situatie, het weer wél zo is.

Er zijn in het werkveld van het Algemeen Pedagogisch Centrum, dat 1 januari 1963 de taken van bijna alle op vernieuwing van het onderwijs gerichte groepen in de algemene sector overneemt, zal leiden en beheren, enige resultaten te zien, die men moet trachten te behouden. Dat zijn de reële, tastbare successen, scholen, waar men van een zekere mate van geslaagdheid kan spreken. Er zijn enige goede moderne contactscholen, waar de personen een te waarderen nieuwe vorm vonden in samenwerking met het pedagogisch centrum. Er zijn eveneens technische scholen, waar men tot grote wijzigingen wist te komen, er is stellig een

kweekschool, misschien meer dan één, waar men, ondanks de verouderde vorm van de tweede leerkring toch duidelijk ziet hoe het behoorde te zijn. Van de mulo-groep is mij weinig bekend. Maar de scholen, die ik noemde zijn feiten.

Daarnaast zijn er goed georganiseerde studiecentra, waar echter dikwijls alles draait om een of twee personen en daar staat of valt die hoog te waarden arbeid mee.

Dit alles kan zonder meer plotseling ophouden te bestaan, door mutaties, door gebrek aan continuïteit, waardoor men weer geheel van voren af aan kan beginnen of dit niet eens kan, omdat er, door die mutaties, een andere wind waait in de school.

Van het kostelijke werk van Prins (zijn proefschrift beschrijft het) was, eerder dan een jaar later, geen spoor meer te bekennen. De scholen, waar de medewerkers van het Nutsseminarium zes jaar lang intens samenwerkten met goed willende, begrijpende personen (onderzoek basisonderwijs) zijn die personen op een enkele leerkracht na kwijt.

Dat lot is elke contactschool, elke omgevormde l.t.s. beschoren.

Voor instandhouding en voortzetting zijn maatregelen nodig. De allerminste is al deze, dat men een onderwijzer aan zo'n school, die een nieuwe onderwijsbevoegdheid heeft verworven, direct daarvoor honoreert. Eén lager akte brengt hem naar de Mulo en dat betekent f 1800 meer per jaar.

Mocht hij weifelen terwille van het schone werk, zijn vrouw zal verstandiger zijn.

Indien nu zulke scholen werkelijk belangrijke verworvenheden zijn, met het uitzicht, dat zij zich zullen kunnen ontwikkelen tot de vrije proefscholen, die ik boven noemde, is het dan niet de moeite waard te behouden wat men heeft en daarvoor per jaar 10-15 duizend gulden te betalen? Men geeft dan deze scholen en de personen de status en de betaling waarop zij recht hebben en behoudt iets, dat veel meer waard is, dan men er reeds voor heeft uitgegeven.

Men hechte weinig waarde aan rapporten, dissertaties zelfs, over scholen, die er niet meer zijn. Zij zijn als gedenkplaten ter ere van dierbare overledenen.

Vat ik het bovenstaande kort samen.

Nodig is een grondige hervorming van de onderwijzersopleiding.

Nog nodiger zijn goede leerscholen, die deze hervorming mogelijk maken.

De centra dienen zich te ontwikkelen in de richting van één zelfstandige pedagogische organisatie, die taken heeft, als boven omschreven t.a.v. de schoolwereld.

DE OPLEIDING TOT CHILD-PSYCHOTHERAPIST (NON-MEDICAL) IN ENGELAND¹

P. VAN DEN BROEK

Eind januari 1962 hebben enige medewerkers van het Psychologisch Instituut van de R.U. te Leiden een studiereis naar Londen gemaakt.

Behalve de schrijver waren de deelnemers: de dames E. Gerritsen en I. Scheltema en de heren Fr. Bekker en W. Hulsman.

Het doel van de studiereis was kennis te maken met het functioneren van een gevestigd therapeutisch instituut, de inrichting daarvan, de organisatie, de werkmethode en vooral de opleiding. Daartoe werden bezocht:

1. The Tavistock Clinic, Department for Children and Parents (Director Dr. John Bowlby);
2. The Hampstead Child Therapy Clinic (Director Miss Anna Freud);
3. The Institute of Child Psychology (Physician in charge: Dr. M. Lowenfeld).

Deze drie instellingen zijn voor wat de opleiding betreft verenigd in de Association of Child Psychotherapists (non-medical).

In het volgende geven wij een samenvatting van onze indrukken. Daarbij zullen wij stilstaan bij:

1. de historische achtergronden van de drie bezochte instituten;
2. de Association of Child-Psychotherapists (n.-m.);
3. de overeenkomsten en
4. de verschillen tussen de drie instituten.

I. *Historische achtergronden*

I.1. The Tavistock Clinic

In 1920 werd in Londen een polikliniek voor psychotherapie voor minder-draagkrachtigen geopend. Deze polikliniek had een onafhankelijke status naast de traditionele psychiatrie en de georganiseerde psychoanalyse. In 1932 werd de polikliniek uitgebreid en gehuisvest in een pand aan de Tavistock Square (vandaar de naam). Daar werd toen ook de voorbereiding van een opleiding tot psychotherapist ter hand genomen. Tijdens de tweede wereldoorlog traden vele stafleden van de kliniek in dienst van het leger, alwaar zij geconfronteerd werden met

¹ Uit het Psychologisch Instituut van de R.U. te Leiden. Hoogleraar-Directeur Professor dr. A. Chorus, afd. Schoolpsychologie.

problemen van sociaal-psychologische aard. De ervaringen hierbij opgedaan hebben een blijvende invloed op de werkzaamheden van de kliniek gehad en zijn o.a. debet aan de sterke sociaal-psychologische oriëntatie daarvan. Enkele jaren na de oorlog werd de kliniek gesplitst in twee instellingen, nl. de Tavistock Institute of Human Relations (opgericht o.a. met steun van de Rockefeller Foundation) en de Tavistock Clinic. Het Instituut richtte zich met name op de studie van de persoonlijkheidsontwikkeling, van de medische sociologie en van de group-dynamics. De kliniek zette het vroegere werk voort. Deze ontwikkeling werd deels veroorzaakt doordat vele medewerkers van het instituut in de oorlog met de problemen der human relations geconfronteerd waren en na de oorlog op dit terrein verder werkzaam wilden zijn, deels doordat in Engeland de National Health Service in werking trad. Gezien de aard van haar werkzaamheden trad de kliniek in 1948 toe tot de National Health Service, terwijl dit voor het instituut niet goed mogelijk was. De toetreding tot de National Health Service had voor de kliniek het belangrijke gevolg dat behandelingen e.d. door deze organisatie werden betaald. Financiële overwegingen hebben in de splitsing in instituut en kliniek derhalve een belangrijke rol gespeeld.

In andere opzichten is er een nauwe band tussen beide blijven bestaan.

In 1959 gingen instituut en kliniek, wat huisvesting betreft, uiteen: het instituut werd gevestigd op 3 Devonshire Street en de kliniek op 2 Beaumontstreet. De kliniek heeft momenteel een adult department, een adolescent unit en een department for children and parents.

1.2. The Hampstead Child Therapy Clinic

Deze ontstond in en na de tweede wereldoorlog en is gelegen in een van de wijken van beter gesitueerden in Londen. De kliniek ontvangt o.a. steun van diverse (meest Amerikaanse) fondsen zoals de Ford Foundation en de Anna Freud-Foundation. De leiding van de kliniek berust bij miss Anna Freud, voor wat het klinische werk betreft geassisteerd door Dr. L. Frankl.

Ongeveer in 1954 werd aan de kliniek een aparte research-afdeling verbonden, de zgn. Hampstead-Index, welke onder leiding staat van Dr. J. Sandler, dit jaar chairman of the psychiatric section of the Royal Society of Medicine. Het doel van deze Index is:

- a. een systematische bestudering van het werk in de kliniek mogelijk te maken en
- b. werkzaam te zijn op theoretisch gebied: persoonlijkheidstheorie, ontwikkelingspsychologie enz.

Ook de Hampstead Clinic trad toe tot de National Health Service en wordt derhalve gedeeltelijk door deze organisatie gefinancierd.

1.3. The Institute of Child Psychology (I.C.P.)

Dit instituut werd opgericht in 1928 onder de naam van Children's Clinic. Haar doel was de poliklinische behandeling van kinderen, lijdende aan stoornissen in hun emotionele of fysieke ontwikkeling en van kinderen met problemen van pedagogische aard of ten aanzien van hun sociale aanpassing. De dertiger crisis noopte tot opheffing van het instituut als zodanig, hoewel de werkzaamheden op kleine schaal en op basis van vrijwilligheid werden voortgezet.

De evacuatie van kinderen uit Londen tijdens de tweede wereldoorlog maakte het kindertherapeutische werk in Londen praktisch onmogelijk. Een klein gedeelte van het werk werd in een kinderkliniek buiten Londen voortgezet. In 1946 kreeg het instituut weer de beschikking over haar gebouw in Londen, 6 Pembridge Villas. In 1948 werd het instituut een non-profit stichting en in datzelfde jaar werd zij opgenomen in de National Health Service. In 1929 nam het instituut als eerste de opleiding tot Child Psychotherapist ter hand, welk initiatief uitliep in een in 1931 startende drie-jaar durende opleiding tot non-medical child psychotherapist. De vooroorlogse crisis onderbrak de realisering van deze opleiding, maar in 1933 werd zij weer ter hand genomen.

In 1935 werd een diploma uitgereikt aan vier leerlingen. Tot aan de tweede wereldoorlog verkregen nog 6 personen dit diploma. In dezelfde tijd organiseerde het instituut éénjarige cursussen over de benadering van gestoorde kinderen.

Deze cursussen waren bestemd voor mensen, werkzaam in het sociale of pedagogische vlak. Hoewel de personen die deze cursus volgden, een verklaring moesten tekenen dat zij niet psychotherapeutische werkzaamheden zouden gaan verrichten, bleek dit in de praktijk toch nog al eens te gebeuren. Daarom werd deze cursus gestaakt.

II. *Association of Child Psychotherapists (non-medical)*

2.1. De gekwalificeerde niet-medische kinder-psychotherapeut is ingeschakeld bij de behandeling van psychogene stoornissen in de kindergaren in child-guidance-clinics of in afdelingen voor psychologische geneeskunde in ziekenhuizen. De non-medical child-psychotherapists vormen een hulpleger voor de kinderpsychiater, zodat meer kinderen

behandeld kunnen worden. De associatie is de beroepsorganisatie van deze psychotherapeuten.

Zij oefent toezicht uit op de wijze van praktijkbeoefening, houdt zich ook bezig met de research, bevordert deze waar mogelijk en zorgt voor de coördinatie en de niveauhandhaving van de opleidingen. De associatie, aan het hoofd waarvan een uit de leden gekozen Executive Committee staat, werkt in nauw contact met de medische professie. O.a. heeft het een Medical Advisory Council, bestaande uit medici die met kinder-psychotherapeutisch of soortgelijk werk vertrouwd zijn. Dit college geeft advies in beleidskwesties. Daarnaast is er een Training Council. Dit college regelt de opleiding in haar grote lijnen, voert ook een eerste selectie van de kandidaten ervoor uit en coördineert de trainingswerkzaamheden van de aan de opleiding medewerkende instituten. Dit trainingscollege bestaat uit medische en niet-medische leden.

2.2. Welke eisen stelt de Training Council aan de zich voor de opleiding aanmeldende kandidaten?

Deze eisen zijn:

1. Het zijn van een voor dit soort werk geschikte persoonlijkheid.
2. In het bezit zijn van:
 - a. een Honours Degree in de psychologie of
 - b. een University Degree met òf een Postgraduate Diploma in de psychologie òf een zodanig verdere training op psychologisch gebied, als door de Council voldoende wordt geacht.
3. Personen die aan geen der onder 2 genoemde eisen voldoen, maar wel zich onderscheiden hebben op verwante terreinen zoals dat van de opvoeding of van het maatschappelijk werk kunnen door de Training Council voor toelating voorgedragen worden bij de Executive Committee en de Medical Advisory Council.
4. Minimaal één jaar ervaring in de omgang met normale kinderen.

Wie aan deze eisen voldoet, wordt toegelaten tot de cursus. Voor de eerste zes maanden is de toelating voorwaardelijk. Na door de Council toegelaten te zijn wordt de kandidaat door deze verwezen naar een der aan de opleiding deelnemende instituten. Ook na de toelating door de Council hebben de opleidingsinstituten het recht een kandidaat te weigeren, indien deze bv. hen niet geschikt lijkt voor de wijze en de sfeer van werken zoals die juist bij hen is.

Iedere kandidaat doorloopt derhalve twee keuringen, een eerste door de Council en een tweede door het Instituut dat zijn opleiding ter hand zal nemen. Eerst nadat men beide keuringen doorstaan heeft, wordt men in de opleiding opgenomen, het eerste halfjaar dus nog op proef.

2.3. De opleiding duurt minimaal drie jaar, in feite meestal $3\frac{1}{2}$ -4 jaar.

Aangezien praktisch alle cursisten reeds een universitaire opleiding van 4 jaar of meer voltooid hebben, duurt de opleiding totaal (basis + psychotherapie-opleiding) tenminste 7 jaar.

Iedere student dient een persoonlijke analyse te ondergaan. Hiermede begint hij reeds in het eerste jaar van zijn opleiding. De analyse ondergaat men bij een door de Council geaccepteerde psycho-analist.

Gedurende de opleiding worden de studenten onderwezen in de analytische theorie van de driftmatige en emotionele ontwikkeling, in de psychopathologie en de descriptieve psychiatrie, in de techniek van de analytische kinder-psychotherapie en in verschillende aspecten van de pediatrie. Het praktische werk omvat de individuele behandeling van kinderen door de studenten onder leiding van supervisors. Verder worden tijdens de opleiding casuïstische discussies gehouden waarin theorie en praktijk de aandacht krijgen.

Voor het deelnemen aan de opleiding dient de student een geschreven verklaring te ondertekenen, waarin staat dat hij alleen kinderpsychotherapeutisch werkzaam zal zijn in samenwerking met de psychiater die voor een bepaalde patiënt verantwoordelijk is of in een vorm en op een wijze die goedgekeurd is door èn de Executive Committee èn de Medical Advisory Council. Het eigen en het medische toezicht op het werken van de leden van de Associatie is derhalve vrij streng.

In het algemeen treedt er naar het einde van de opleiding toe een verschuiving op van meer theorie naar meer praktijk. Schematisch ziet de opleiding er aldus uit:

Vanaf het begin de persoonlijke analyse, duur variabel.

Eerste jaar: theorie, observaties, discussiegroepen.

Tweede jaar: theorie, (vooral betreffende de psychopathologie) discussiegroepen en eigen therapiegevallen.

Derde jaar: Als het tweede.

Vierde jaar: Beëindiging van nog lopende behandelingen.

2.4. Zoals reeds onder 1.3. is medegedeeld, nam in 1929 het Institute of Child Psychology als eerste in Engeland de opleiding in de kinder-psychotherapie (n.-m.) ter hand.

In de dertiger jaren bezon een commissie, bestaande uit stafleden van de Tavistock Clinic en een groep psychiatrische medewerkers uit de Child-Guidance sector zich op de behandeling van het emotioneel gestoorde kind. In 1938 kristalliseerde zich, in de lijn van het werk van

deze commissie, het werk van de kinder-psychotherapie (toen speltherapie genoemd) uit en werden voorlopige opleidingsschema's geformuleerd. De tweede wereldoorlog onderbrak ook deze arbeid. Na de oorlog werd onder auspiciën van de British Psychological Society en de National Association for Mental Health de oprichting van de Associatie voorbereid. In 1949 werd de Association of Child Psychotherapists (non-medical) opgericht onder goedkeuring van de Ministries of Health and of Education. In 1959 werd de organisatievorm definitief.

2.5. Onder auspiciën en erkenning van de Associatie werken momenteel dus de drie bovengenoemde opleidingsinstituten, nl.:

- a. The Tavistock Clinic (J. BOWLY).
- b. The Hampstead Child Therapy Clinic (ANNA FREUD).
- c. The Institute of Child Psychology (MARGARET LOWENFELD).

III. *Overeenkomsten tussen de drie instituten*

3.1. Een eerste overeenkomst tussen de instituten is het feit dat het werk rust op drie pijlers: de psychiatrisch-sociaal-werkster (P.S.W.), de non-medical psychotherapist en de medische psychotherapeut of de psychiater.

De P.S.W. heeft in de praktijk van de instituten een belangrijke plaats. In het algemeen verzorgt zij de intake van het kind, neemt zij de anamnese betreffende het kind op en maakt zij een beeld van de interfamiliaire relaties. Zij heeft ook in het algemeen het contact met de ouders. Hierin legt zij deze moeilijkheden uit, geeft ze praktische adviezen soms en leent zij de klachten e.d. een gewillig oor. Bij het ene instituut gaat dit wat verder dan bij het andere. Zo kan bij het Institute of Child Psychology de P.S.W. zelfs tot een „behandeling” van de ouders overgaan, mits de problemen niet te ernstig zijn en enkel voor zover zij op het kind betrekking hebben. Maar bij alle drie de instituten neemt de P.S.W., evenals in Holland in de M.O.B.-praktijk, een belangrijke plaats in.

3.2. De kinderen, die in de instituten behandeld worden, variëren in leeftijd van ongeveer $2\frac{1}{2}$ tot ongeveer 16 jaar. Zij worden door diverse instanties gestuurd: medici, onderwijs- en voogdij-instanties en ook kunnen ouders op eigen initiatief zich tot een der instituten wenden. Het aantal patiënten dat per jaar in behandeling komt, varieert enigszins, maar het ligt in de orde van $\pm 70-130$.

De behandelingen geschieden in variërende frequenties, soms $1 \times$ per week, in andere gevallen $5 \times$ per week. De duur van de behandelingen loopt zeer uiteen van enkele maanden tot enkele jaren. Er schijnt bij alle drie de instituten voor wat dit laatste betreft een correlatie met de leeftijd te bestaan: oudere kinderen behoeven meestal een langduriger therapie dan meer jeugdige.

3.3. Het aantal studenten dat ieder instituut per jaar kan opnemen, is klein, nl. ± 5 . Iedere student heeft per geval een eigen supervisor, die met hem één uur per week hieraan besteedt. De begeleiding is derhalve intensief en persoonlijk, zodat het begrijpelijk is dat de capaciteit van aanname van nieuwe studenten beperkt is.

3.4. Een volgend gemeenschappelijk kenmerk is de grote plaats welke de teambesprekingen en de wetenschappelijke discussiegroepen e.d. bij de instituten innemen. Dit in de vorm van gevalbesprekingen, werkgroepen, behandelingen van speciale onderwerpen, enz. Een belangrijk gedeelte van de tijd, niet alleen van de studenten maar ook van de stafleden wordt hiermede gevuld, tot 25 % toe.

3.5. In theoretisch opzicht komen de instituten voor wat één punt betreft, duidelijk overeen. Bij alle drie beklemtoont men nl. de noodzaak, zowel ten aanzien van de opleiding als voor wat de instituutspijl betreft, van het hanteren van één theorie als uitgangspunt. Een van de eerste vragen, ons telkens gesteld, was: welke theorie hangt U aan, van welke theorie gaat U uit, enz.

En op onze antwoorden was de reactie steeds dat het binnen zekere grenzen nog niet zo belangrijk is welke theorie men aanhangt, als wel dat men een theorie heeft en ook maar één. Dit levendige besef van de noodzaak van een exclusieve werktheorie frappeerde ons.

3.6. Tenslotte trof ons voor wat de inrichting betreft, dat wij nergens de enkelvoudige bijna omnivalente speelkamer gezien hebben, die althans wij gewend zijn. De inrichting verschilde wel van instituut tot instituut (zie 4) maar onze speelkamer hebben wij nergens gezien.

3.7. De grote lijnen van de opleiding, als punt van overeenkomst, hebben wij reeds besproken alsook de sterke mate van financiering door de National Health Service. Hiertoe verwijzen wij naar II.

IV. *Verschillen tussen de drie instituten*

4.1. Allereerst zijn er essentiële verschillen in theoretisch opzicht. Alle drie opleidingsinstituten werken volgens dieptepsychologische opvattingen, maar alleen de Tavistock Clinic en de Hampstead Child Therapy Clinic werken min of meer op een psycho-analytische basis.

Tavistock Clinic heeft als eerste theoretische basis de opvattingen van Melanie Klein. Als de specifieke aanvullingen van Melanie Klein op de theorie van S. Freud wijst Hunter aan:

a. dat het spel, het tekenen, het vertellen en het overige gedrag van een kind tijdens een therapeutische zitting op dezelfde wijze geïnterpreteerd kunnen worden als de vrije associatie en de droom van de volwassene;

b. dat, mits het kind niet door een non-interpretatieve interventie hierin gehinderd wordt, het kind alle aspecten van zijn moeilijkheden in zijn relatie met de therapeut tot uitdrukking zal brengen, waarop deze op de meest directe en meest verbale wijze besproken en uitgelegd kunnen worden.

Mogelijk onder invloed van de sociaal-psychologische activiteiten van de Clinic en het Institute heeft men echter nog een theoretische basis, nl. deze, dat er in iedere persoon een sterke aangeboren behoefte bestaat aan en een drang tot het aanknopen en onderhouden van goede relaties met andere personen, relaties berustend op vertrouwen, wederzijds respect en wederzijdse genegenheid. Bowlby meent dat deze tendens in het verleden sterk ondergewaardeerd is geweest en ook momenteel nog veronachtzaamd wordt. Het is op deze tendens dat de therapie volgens hem vooral steunt. Men zou kunnen stellen dat het theoretische uitgangspunt van de Tavistock Clinic een combinatie is van de opvattingen van Melanie Klein en Adlers gemeenschapsstreven.

De opvattingen van Anna Freud zijn in Nederland zeer bekend. Zij worden vooral gekenmerkt door de grote plaats die het Ik erin inneemt en door de meer pedagogische kleur ervan. Het door zijn bijna onontkomelijkheid tragische conflict tussen Es-ontwikkeling en opvoeding (= milieu), zo belangrijk in S. Freud's opvattingen, heeft bij Anna Freud plaats gemaakt voor de mogelijkheid van harmonie, voor de synthese, voor de gulden middenweg. In een bekend boekje zegt Anna Freud: „ontwikkelingsstoornis en verwaarlozing zijn immers de twee uiterste eindresultaten, waarvan de ene de schadelijke invloed van overmatige remming en de andere die van te grote vrijheid aantoonst. De

taak van een op analytische feiten berustende psycho-analytische paedagogiek is nu, om een middenweg tussen de uitersten te vinden, d.w.z. voor elke leeftijdsgraad van het kind de juiste verhouding tussen het toestaan van bevredigingen en het beperken daarvan aan te geven."

Lowenfeld staat min of meer los van de andere twee in haar opvattingen. Lowenfeld meent dat er in het kind een gehele wereld leeft en bestaat die niet in woorden uitgedrukt kan worden. De volwassen mens is in staat datgene wat hij waarneemt, doet, ervaart en beleeft uit te drukken in woorden, te verbaliseren, in woorden om te vormen a.h.w. De wereld van het woord is voor de volwassen mens een tweede wereld, naast die van de dingen etc., een wereld die even echt is en die de wereld der dingen kan vervangen. De volwassene denkt veelal niet meer in dingen, doch enkel verbaal. Bij het kleine kind is dit niet zo. Dit kan de verbale sfeer nog niet hanteren, het heeft er nog geen bedrevenheid in. Bovendien zijn veel van de belevenissen, ervaringen etc. nieuw en nog niet van een naambordje voorzien. Het kan deze gehele wereld van de vroeg kinderlijke periode niet verbaal uitdrukken, noch mededelen. Langs verbale weg is deze wereld niet te verkennen: „it is inexpressible in language (1948)". Deze wereld noemt Lowenfeld het Primary System of het Proto-System. Dit proto-systeem blijft gedurende het gehele leven bestaan, maar kan bij het oudere kind en de volwassen mens niet direct worden ontdekt. Het heeft als kenmerken dat het persoonlijk is, idiosyncratisch, massief, multi-dimensionaal en niet in woorden uit te drukken. Van jongs af aan probeert het kind echter ook thuis te geraken, te leven in de wereld der volwassenen. De neerslag van deze pogingen is het ontstaan van het Secondary System, dat redelijk, praktisch en causaal is, het wordt gedeeld met andere mensen en is grotendeels in de taal beschrijfbaar.

De inhouden van het primaire systeem kunnen echter niet in het secundaire verschijnen en kunnen ook niet via middelen uit het secundaire systeem geëxploreerd worden.

Behalve de bovengenoemde kenmerken van het primaire systeem geeft Lowenfeld nog aan dat veel van de inhouden ervan algemeen voorkomend zijn. Lowenfeld wijst zelf in dit verband op de verwantschap met Jung's collectief onbewuste.

Hoewel de inhouden van het primaire systeem niet in het secundaire kunnen komen, kan de energie daarvan dit wel. Bij een normale ontwikkeling stroomt deze energie inderdaad door in het secundaire systeem en kan zij daar nuttig gebruikt worden. Door stoornissen o.a. in het primaire systeem wordt de energie daarin echter geblokkeerd en

kan de persoon in zijn dagelijkse leven (= secundaire systeem) niet tot volle ontplooiing komen. Stoornissen in het primaire systeem zijn niet de enige oorzaken van latere problemen, maar wel een belangrijke groep daarvan.

Frapperend in de opvattingen van Margaret Lowenfeld zijn dus de dualiteit van de twee systemen, de tegenstelling min of meer van het ding en het woord, de onmogelijkheid het primaire systeem met de methoden van het secundaire systeem te benaderen en de toegankelijkheid van het secundaire systeem alleen voor de energie, niet voor de inhoud van het primaire systeem.

In het volgende komen wij op deze theoretische grondopvattingen van de drie instituten en haar leidende personen terug.

4.2. Een volgend verschil tussen de instituten is de plaats die de research binnen de kliniek inneemt. Alle drie de instellingen hebben een plaats voor de research ingeruimd.

Bij de Tavistock Clinic is de research niet direct op het therapeutische veld betrokken. De research wordt bedreven vooral in werkgroepen die gevormd worden door stafleden van de Clinic en van het Institute en via deze werkgroepen zijn de therapeuten erbij betrokken. Er is echter geen research over of in nauw verband met de therapie. Momenteel zijn bijv. twee research-projecten lopende. Het eerste betreft de wijze waarop emotioneel geladen gebeurtenissen en situaties uit de vroege kinderjaren invloed uitoefenen op de latere ontwikkeling van het kind. Een uitgangspunt hierin zijn de studies over de vroeg infantiele separatie van moeder en kind en over de invloed daarvan op de latere ontwikkeling.

Een tweede project betreft de sociale ontwikkeling gedurende het eerste levensjaar. Met name de glimlach en de oriëntatie-reacties van de baby worden bestudeerd, alsook diverse typen van frustratie-gedrag. Ook hier is de moeder-kindrelatie een interesseobject: men gaat o.a. na hoe de sociale ontwikkeling verloopt onder invloed van verschillende typen van moederlijke zorg.

De research in de Hampstead Clinic is geconcentreerd in de Hampstead Index. De Index is eigenlijk een soort achteraf-research instituut op de werkzaamheden van de kliniek. Het doel van de Index is tweemaal:

- a. de grote hoeveelheid materiaal van de kliniek meer toegankelijk te maken voor research en training,
- b. nieuwe researchlijnen te suggereren door de onderlinge vergelijking van gevallen te vergemakkelijken.

De Index sluit aan bij de therapeutische praktijk, probeert deze verantwoord te catalogiseren, probeert deze categorieën te definiëren, probeert relaties binnen het materiaal op te sporen en aldus te werken aan persoonlijkheidstheoretische en ontwikkelingspsychologische problemen.

Het werk van de Index sluit dus wel bij de therapie aan, maar richt zich niet direct daarop. Wel werken bij het werk van de Index klinici en researchpersonen in teams samen, waarbij de eersten het materiaal leveren en de laatsten bij de exacte verwerking behulpzaam zijn.

De research van het Institute of Child Psychology is het meest gericht op de therapie en staat direct in verband met de theoretische opvattingen van Lowenfeld (zie 4.1.). Aangezien de problemen van het Proto-System niet uitdrukbaar zijn in de middelen van het Secondary System moet men wegen zoeken om dit Proto-System te benaderen en tot expressie te laten komen. Lowenfeld zoekt steeds nieuwe media voor het kind om zijn proto-system-inhouden tot expressie te brengen. Met deze nieuwe media, die op bepaalde wijzen doelbewust gecreëerd worden, wordt in de therapieën geëxperimenteerd. Therapie en research zijn hier nauw met elkaar verbonden. Uit deze wisselwerking zijn vier expressie- en onderzoeksmiddelen ontstaan: de mozaïktest, de wereldtest, de kaleidoblocs en de poleidoblocs. De eerste twee richten zich vooral op emotionele stoornissen en ontwikkelingsproblemen, de kaleidoblocs worden met name ook gebruikt bij de studie naar de ontwikkeling van de ruimtelijke waarneming en de poleidoblocs bij die naar de ontwikkeling van de mathematische oriëntatie (zie verder).

4.3. Een volgend verschil is dat in de bij-activiteiten van de instituten. Naast de therapie en de opleiding tot therapeut heeft elk van de drie instellingen zijn eigen speciale bij-interessen, deels wel deels niet in relatie tot de hoofdwerkzaamheden staand.

Behalve de opleiding tot kinderpsychotherapeut (non-medical) bestaat er aan de Tavistock Clinic, Department for Children and Parents een opleiding in de kinderpsychiatrie, een opleiding tot P.S.W. en een opleiding tot pedagogisch en klinisch psycholoog.

In aansluiting aan de theoretische grondslagen heeft de Tavistock Clinic grote interessen voor de normale en pathologische gezinsrelaties en gezinsdynamica. Ook de therapeutische beïnvloeding daarvan beoefent zij in diverse soorten van gezinstherapie.

Daarnaast heeft, zoals reeds gebleken is, de baby en de baby-moederrelatie veel belangstelling. De waarde hiervan, van het onderkennen van deze relatie en van het vermogen de ontwikkeling van de baby aan

zijn gedrag te leren kennen heeft ertoe geleid dat de studenten bij gezinnen in huis een soort stage moeten lopen, waarin zij de normale omgang van moeder en baby moeten observeren en vastleggen. Op deze wijze worden zij wel direct met deze interactie en de mogelijke invloeden daarvan geconfronteerd.

Anna Freud heeft als pedagogisch geïnteresseerd psycho-analytica belangstelling voor de normale ontwikkeling van het kind. In een van de Hampstead Clinic-gebouwen bevindt zich een normale kleuterschool, die overwegend bevolkt wordt door kinderen uit de omliggende buurt en waarop als minderheid ook een aantal patiëntjes van de kliniek gaan. Naast deze kleuterschool bevindt zich op het terrein van de kliniek een apart gebouwtje waarin een blindenklasje gehuisvest is. Behalve met de praktische opvoeding van de blinde kinderen houdt men zich hier ook bezig met het meer theoretische aspect van de levensruimtelijke oriëntatie van de blinde.

Margaret Lowenfeld heeft speciale interessen op veel gebieden, vnl. echter op het terrein van de kinderpsychosomatiek en op dat van de wiskunde en de moeilijkheden in het leren en hanteren daarvan. Met name de poleidoblocs heeft zij hiertoe ontwikkeld, waarbij zij enerzijds gericht werd door de idee dat ruimtelijke oriëntatie een belangrijke basis is voor de hoeveelheidsoriëntatie en anderzijds door de grondgedachte dat ook bij de remedial teaching het concrete ding (i.c. de blokken) superieur is aan het woord (het gesproken of geschreven getal).

4.4. Een vierde verschil betreft de therapeutische populatie. Alle drie de klinieken worden voor wat de behandelingen betreft gehonoreerd door de National Health Service. In principe kunnen zij derhalve een gelijke populatie behandelen. In feite behandelen de Tavistoc Clinic en het Institute of Child Psychology kinderen uit alle lagen en standen. De Hampstead Clinic doet dit ook wel, maar krijgt toch, vanwege haar geografische ligging, vooral kinderen uit beter-gepositieerde kringen.

4.5. Een punt van verschil dat ons, vooral in de gesprekken is opgevallen, is de plaats en de waarde van de diagnostiek in het geheel van de therapeutische praktijk. Uiteraard acht men bij alle drie de klinieken de diagnostiek een belangrijke arbeid. Maar diagnostiek als een zelfstandige activiteit treft men eigenlijk alleen aan bij het Institute of Child Psychology. Bij de Tavistock Clinic en ook bij de Hampstead Clinic wordt een eerste korte diagnostiek verricht, vooral bestaande uit een bepaling van het intelligentieniveau. De verdere diagnostiek vindt plaats

tijdens en als bijproduct van de therapie. Maar diagnostiek als grondslag van en als richtlijn voor de therapie en nog meer diagnostiek als onderzoek naar de vraag of therapie zelfs wel nodig is, treedt bij deze twee klinieken op de achtergrond. Een van de therapeuten bij de Tavistock Clinic verklaarde ons: „je hebt er als therapeut zo weinig aan, je moet je kind toch zelf zien”. Dit alles is bij het I.C.P. anders. Daar is het diagnostische arsenaal uitgebreider en wordt het frequenter gebruikt. Daar vervult het ook meer naast de anamnese en naast het enkele feit dat de ouders met hun kind om hulp komen, een eigen rol inzake therapienoodzaak en therapiewijze.

4.6. Evenals de psychodiagnostiek neemt ook de persoonlijke analyse van de in opleiding zijnde student een andere plaats in bij de drie klinieken.

Bij de Tavistock Clinic is het zo dat de eigen analyse niet alleen dient voor de correctie van de eigen persoonlijkheid, maar zij is tevens een directe leidraad voor de therapieën die de student zelf verricht. Dit element frappeerde vooral ook in de gesprekken ter plaatse. De student die in zijn oefen therapie op moeilijkheden stuit, dient in eerste instantie bij zijn eigen analyse te rade te gaan. Daar ligt het antwoord op de problemen. De persoonlijke analyse neemt in de gehele training een zeer centrale plaats in.

Hunter zegt: „The students' own analysis is a cornerstone of the Training”. Het liefst laat de kliniek de persoonlijke analyse enige tijd vóór de trainingsaanvang beginnen, zodat ze deze vooruit loopt.

Bij de Hampstead Clinic was dit veel minder opvallend. De eigen correctie en de eigen vorming in het algemeen staan daar in het middelpunt, zijn het voornaamste doel van de eigen analyse. Daar vervult deze minder direct de functie van richtlijn voor de oefen therapieën, ook al neemt men wel aan dat zij daar invloed op uitoefent. De persoonlijke analyse staat er minder centraal.

In beide gevallen dient de analyse van het psycho-analytische type te zijn. De analist, die de leeranalyse verricht bij een student, moet geaccepteerd zijn als zodanig door het betrokken instituut. De klinieken onderhouden zelf echter geen contact met de analisten over de studenten.

Bij het Institute of Child Psychology is dit anders. Expliciet stelt Lowenfeld dat de persoonlijke analyse dient om onbewuste obstakels voor de training te verwijderen en in geen enkel opzicht een substituuut voor de training is. Verder dient de analyse verricht te worden door een

analist „of a school other than psycho-analysis”. Een zekere voorkeur heeft Lowenfeld voor een analyse in de geest van Jung.

Een verder onderscheid tussen Lowenfeld en de andere twee klinieken is dat zij ook tijdens de training contact houdt met de analist om eventueel de coördinatie van persoonlijke analyse en training te bevorderen en eventueel gegevens uit te wisselen. Uiteraard gebeurt dit niet zeer frequent, maar principieel acht zij deze handelwijze zinvol. In het algemeen bestaat de indruk dat in haar kliniek aan de persoonlijke analyse, hoewel zij die zeer belangrijk acht, relatief de kleinste plaats gegeven wordt. De verschillen met name met de Tavistock Clinic kwamen in de discussies toch wel duidelijk tot uitdrukking.

4.7. Ten aanzien van de therapeutische activiteit zelf bestaan tussen de klinieken ook duidelijke verschillen, uiteraard hangen deze ook met de vorengenoemde samen.

Allereerst viel ons op het grote verschil in de plaats van de overdracht in de therapie. Bij de beide psycho-analytische klinieken neemt de overdracht een grote plaats in in het therapeutische proces. De therapie speelt zich daar in hoge mate af in de besloten relatie van kind en therapeut. Op deze wijze bedoeld kan men daar van een sterke persoonlijke binding van het kind met zijn therapeut spreken. De therapie is daar een zeer persoonlijke zaak. Derden zijn daarbij taboe, zelfs in de vorm van de tape-recorder. Weliswaar behoeft het kind van de aanwezigheid hiervan geen weet te hebben, maar de therapeut heeft dit wel en dit weten van hem verbreekt de intimiteit van de persoonlijke relatie. Noch bij de Tavistock Clinic, noch bij de Hampstead Clinic kon men ons therapeutisch materiaal, in de vorm van demonstraties of van geluidsbanden laten waarnemen en het werd ook expliciet te voren medegedeeld dat dit om bovengenoemde reden niet mogelijk was.

Bij het Institute of Child Psychology is dit anders. Daar speelt de overdracht als katalysator voor het afreageren en opheffen van conflicten e.d. een geringe rol. Het kind reageert volgens Lowenfeld in zijn spelactiviteit als zodanig zijn problemen af. De rol van de kliniek (de therapeut) hierin is:

- a. het verschaffen van adequaat materiaal en adequate ruimte en
- b. het helpen van het kind om zich in de termen van de wereld der volwassenen uit te drukken en daarin te leven.

De therapeut heeft de functie van een brug, een brug van het kind (primary system) naar de volwassene (secondary system). De therapeut

helpt het kind en vertelt het ook expliciet deze brugfunctie. Bij het I.C.P. heeft een kind ook wel zijn eigen therapeut, maar er is meer openheid van relaties. Allereerst kunnen in één vertrek meerdere therapeuten, ieder met hun eigen kind bezig zijn. Men hoort elkaar, maar let weinig op de ander, gaat zijn eigen gang. Maar de anderen zijn wel aanwezig in dezelfde kamer. Bovendien is het mogelijk dat een kind eens even naar een andere therapeut gaat. Dit kan zo maar een andere therapeut zijn of een gespecialiseerde zoals de gymnastieklerares. Deze heeft haar eigen appartement, met een wandrek, een brug enz. en wacht daar maar rustig af. Een kind kan op eigen initiatief of op de suggestie van zijn therapeut een kwartiertje naar de gymnastieklerares gaan. Daarna komt een ander kind een poosje. Alle kinderen kennen haar en zij kent de kinderen en hun problemen. Na bij haar geweest te zijn gaat het kind weer naar zijn eigen therapeut terug. Ook kan het kind zin krijgen in speciale activiteiten zoals het water- en klodderwerk. Daar is een speciaal badkamerachtig vertrek voor. De jongen gaat daar dan heen, vergezeld van zijn therapeut. Onderweg komt hij eventueel andere kinderen tegen, al dan niet van hun therapeut vergezeld. In de waterkamer is wellicht reeds een kind bezig. Dan moet ieder met zijn therapeut een eigen hoek opzoeken, wil men elkaar niet in de weg lopen.

Dit alles is beslist geen groepstherapie. Er zijn geen opzettelijke relaties tussen de kinderen, zij spelen niet samen, behoeven ook niets tegen elkaar te zeggen. Maar in het speelappartement ziet en hoort men elkaar wel, komt men elkaar tegen en weet ieder dat de ander ook voor therapie komt. Er is minder individuele afgeslotenheid, minder persoonlijke intimiteit. De gehele therapie is meer open. De kinderen kijken ook niet vreemd op als supervisoren of directieleden in hun appartement aanwezig zijn. De vijf leden van ons gezelschap konden zonder bezwaar enige uren in de appartementen rondlopen, dan hier en dan daar gaan zitten. Af en toe werden zij door een kind ingeschakeld, meestal lieten de kinderen hen voor wat zij waren. Wel was er de mogelijkheid van de intimiteit. Enkele vertrekken waren hiervoor bestemd, voor het spelen of het praten in de beslotenheid. Maar het geheel had iets van een eigen samenlevinkje, waarin men elkaar kende en ontmoette.

De supervisie van de studenten, die bij de Tavistock Clinic en bij de Hampstead Clinic steeds achteraf geschiedt aan de hand van een bespreking van de gemaakte protocollen, gebeurt bij het Institute of Child Psychology dan ook weleens tijdens de therapie. Daar is het mogelijk dat de supervisor bij de therapie aanwezig is, eens komt kijken hoe het gaat, zich persoonlijk op de hoogte komt stellen.

Met deze verschillen in de praktijk en de theoretische basis van de therapie gaan verschillen in inrichting en outillage gepaard.

In de Tavistock Clinic hebben wij geen speelkamer gezien in de zin zoals wij die kennen. De therapie wordt daar bedreven in normale kleine kamers, met als meubilair een tafel, stoelen en eventueel een rustbank. Daarenboven bevonden zich in veel kamers ladenkasten. Ieder kind dat in behandeling is, heeft zijn eigen lade, waarvan de sleutel bij zijn therapeut berust. In deze lade zit zijn speelgoed dat overigens niet door hemzelf, maar door de therapeut is uitgezocht. In het assortiment dat ieder kind heeft, bestaat voor de gehele kliniek een grote uniformiteit: de kliniek heeft op grond van haar opvattingen het assortiment van therapie-geschikt speelgoed vastgesteld en ten aanzien van het individuele kind bestaan hierin zeer weinig variatiemogelijkheden. Het materiaal zelf bestaat uit de gebruikelijke attributen: wat wereldtestmateriaal, tekenmateriaal, verf enz. Wel houdt de kliniek uiteraard rekening met algemene factoren: leeftijd etc., maar niet met individuele voorkeur o.d. Dus: geen polyvalente speelkamer, geen gemeenschappelijk voor ieder toegankelijk speelgoed en geen vrije keus. Geen speciale voorzieningen; het enige wat aan een therapeutisch vertrek doet denken is: de rustbank en de ladenkast.

Ook bij de Hampstead Clinic valt het privé-karakter van de speelgoed-outillage op. Ook hier heeft ieder kind zijn eigen lade met speelgoed, door een eigen sleutel afgesloten. Indien een kind hierop staat, is het hem wel geoorloofd eens een blik in de lade van een ander te werpen, onder het toeziend oog van de therapeut, maar verder mag hij niet gaan. Wel bestaat er bij de Hampstead Clinic meer variatie in het assortiment. In de centrale voorraadkamer wordt het speelgoed in principe uitgezocht door de therapeut, maar deze houdt daarbij in hoge mate rekening met de aard, de interessen en de problematiek van haar clientje. De theoretische invloed op de materiaalkeuze is hier minder groot dan bij de Tavistock Clinic. Ook ontbreekt bij de Hampstead Clinic de polyvalente speelkamer. Dezelfde kleine maar normale vertrekken als bij de Tavistock Clinic. Wel is er een tuin waar ook gespeeld wordt, waar de kinderen wat bollen planten enz., maar geen speelkamer met poppenkast, zandbak, knoeibak enz.

Meer overeenkomstig met wat wij in Nederland gewend zijn, is de outillage bij het Institute of Child Psychology. Het sousterrain van het instituut is daar geheel als therapie-appartement ingedeeld. Vanaf de deur voor de trap naar het sousterrain toe komt men in het kinderdomein, hetgeen aan de wandbekleding, de verf e.d. te bemerken is.

Het hoofdvertrek is dan een suite, waarin allerlei gebruikelijke spelattributen staan, maar ook normale werktafels. Een grote zandbak, een plas- en knoeiruimte e.d. ontbreken echter. Hier kan het kind spelen onder supervisie van zijn therapeut. Meerdere kinderen zijn hier tegelijk bezig, ieder apart. Soms schuift een kind de tussendeuren dicht, wanneer hij b.v. het lawaai in de nevenruimte te groot vindt worden. Naast deze grote, vrij polyvalente ruimte bevat het sousterrain diverse kleinere gespecialiseerde ruimten: gymnastiekzaal, badvertrek, knoeikamer enz. In diverse kamers staan kleine tafelzandbakken, ongeveer $1,20 \times 0,80$ m en ± 5 cm hoog. Deze zijn helemaal niet model en ook niet alle precies eender. Wel poogt men van alle zandbakjes de bodem blauw te houden, maar dat is moeillijk vol te houden. Zo heel erg belangrijk vindt men het modelzijn van het materiaal ook niet. Hier en daar is ook wel het een en ander kapot, maar de kinderen improviseren ook wel het een en ander en voelen zich kennelijk meer op hun gemak in een niet geheel modelzijnde sfeer. Het speelgoed is bij het Institute of Child Psychology niet individueel. Geen aparte laden voor ieder kind, in principe ligt het speelgoed wel systematisch opgeborgen in afgesloten kasten: constructiemateriaal apart, wereldtestmateriaal apart enz., maar het kind kan zijn wensen kenbaar maken en daarmee wordt dan rekening gehouden.

Het sousterrain sluit verder aan op een tuin, met een oude boom erin, een grasveld, een terras en een waterruimte. Het geheel is wat oud en wat rommelig: verwarmingsbuizen e.d. lopen ook door de gangen, maar het meest opvallende is de apartheid en het eigen karakter van deze kinderwereld, beginnend bij de trapdeur, waar het elke middag een drukke bedoening is van bezig zijnde kinderen, die telkens ook naar andere vertrekken gaan, die elkaar tegenkomen en ook wel kennen, maar die ieder verder hun eigen gang gaan, die een vreemde toeschouwer als iets normaalsgegroeten en verder laten voor wat hij is; kortom er is hier een aparte wereld geschapen. De centrale speelkamer is hier polyvalenter dus dan bij de Tavistock Clinic en de Hampstead Clinic en de gehele therapie speelt zich meer in het openbaar en minder in een privé-relatie met de therapeut af.

Aan het eind van het verslag van ons bezoek gekomen, menen wij ons van commentaar te moeten onthouden. De reflexie over de vele indrukken, door ons opgedaan, is nog steeds gaande, de verwerking van de indrukken en de distantie tot de ervaringen zijn niet ver genoeg ontwikkeld voor het geven van een gefundeerd oordeel.

Anderzijds leek het ons voor velen interessant om van het bovenstaande kennis te kunnen nemen. Twee slotopmerkingen, die toch iets van een eigen oordeel inhouden, willen wij tenslotte maken. Allereerst dat wij geïmponeerd waren door de combinatie van de grote omvang van de therapeutische activiteiten en van toch ook een grote intensiteit daarvan en van de training in de therapie, welke wij bij alle drie de instituten ontmoetten. Het zijn grootbedrijven, die toch zeer veel zorg aan het individuele geval besteden. En tenslotte dat wij getroffen zijn door de grote gastvrijheid waarmede men ons ontvangen heeft, alles zoveel mogelijk heeft uitgelegd en heeft laten zien en ons met vele medewerkers in contact heeft gebracht. Dit alles ondanks juist de grote hoeveelheid werk die verzet wordt op de instituten. Het lijkt ons dat wij een bepaald incompleet beeld van de instituten geven zouden, indien wij dit punt niet nadrukkelijk vermeld zouden hebben. Dat wij veel geleerd hebben, is niet in het minst aan deze collegiale gastvrijheid te danken geweest.

Literatuur:

1. Algemeen

1.1. Association of Child Psychotherapists (non-medical)
Prospectus of the Training, London, z.j.

2. Tavistock Clinic

2.1. J. BOWLBY, *The Diagnosis and Treatment of Psychological Disorders in Childhood*, London, z.j.

2.2. J. BOWLBY, *Family Approach to Child Guidance - Therapeutic Techniques*, London, 1955.

2.3. D. HUNTER, *An Approach to Psychotherapeutic Work with Children and Parents*, London, 1955.

2.4. D. HUNTER, *Training in Child Psychotherapy at the Tavistock Clinic. Child Psychology and Psychiatry* vol. 1., blz. 87.

2.5. *The Tavistock Clinic*, London, 1960.

2.6. *The Tavistock Clinic: Prospectus of Courses of Training 61-62*, London, 1961.

3. Hampstead Clinic

3.1. A. FREUD, *De Psycho-Analytische Behandeling van Kinderen* (vert.), Amsterdam, 1950.

3.2. A. FREUD, *Inleiding tot de Psycho-analyse voor Pedagogen* (vert.), Den Haag, 1956.

3.3. J. SANDLER, *On the Concept of Super Ego. The Psycho-analytic Study of the Child*, vol. XV, 1960.

3.4. J. SANDLER, *The Hampstead Index as an Instrument of Psycho-analytic Research*, Paper read at Edinburgh, 1961.

3.5. J. SANDLER, *Research and Theory in the Hampstead Psycho-analytic Index: The Concept of the Representational World*. Paper read at London, 1961.

4. Institute of Child Psychology.

- 4.1. M. LOWENFELD, *On the Psychotherapy of Children*, London, 1948.
- 4.2. M. LOWENFELD, *The Training of Child Psychotherapists at the Institute of Child Psychology*, Bulletin, 1956.
- 4.3. M. LOWENFELD, *A modern Approach to the Teaching of Mathematics* (stencil), London, 1960.
- 4.4. M. LOWENFELD, *Poleidoblocs in Junior Schools I* (stencil), London, 1962.
- 4.5. M. LOWENFELD, *The Work and Aims of the Institute of Child Psychology*, Ltd., London, 1961.

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", promotor prof. Dr. E. A. D. E. Carp.

Doctoraal examen Psychologie Leiden 1952.

Psychologisch assistent psychiatrische inrichting Endegeest te Oegstgeest 1950-1953.

Sinds 1951 verbonden aan het psychologisch instituut van de R.U. Leiden, hoogleraar-directeur Prof. Dr. A. Chorus, thans als wetenschappelijk hoofd-ambtenaar-A en hoofd van de afdeling Schoolpsychologie van bovengenoemd instituut.



PEDAGOGISCH NIEUWS

VERSLAG: JAARKONGRES S.A.V.B.O. 1962

(Suid-Afrikaanse Vereniging ter Bevordering van de Opvoedkunde)

Gedurende die naweek van 28 en 29 september 1962 is die jaarkongres van die *Suid-Afrikaanse Vereniging ter bevordering van die Opvoedkunde* te Durban gehou. 'n Groot aantal afgevaardigdes van universiteite, opleidingskolleges en onderwyserverenigings van oor die hele land was teenwoordig. As tema vir die besprekings het gegeld: „Die besondere didaktiek van skoolvakke.”

Soos gewoonlik het die voorsitter, prof. dr. B. F. Nel, Universiteit Pretoria, die bespreking onmiddellik op 'n hoë peil geplaas met 'n prikkelende voorsittersrede oor die noodsaaklikheid om in die Suid-Afrikaanse beoefening van die pedagogiek as wetenskap die heersende Babelse spraakverwarring uit te skakel deur noukeuriger afgrensing van die terminologiese. Deur te verwys na „opvoeding” en „education” sluit hy aan by die Langeveldse vraag: “What has become of the old English word ‘pedagogy’”, en pleit dat Afrikaans- en Engelssprekende pedagoë terminologies mekaar op akademiese vlak moet vind.

In 'n voordrag oor die pedagogiese grondslae van die besondere didaktiek, wys dr. M. C. H. Sonnekus (Universiteit Pretoria) dit uit dat metodologiese besinning sowel as onderwyspraktyk in die eerste plek pedagogiese aangeleenthede is en derhalwe pedagogies-verantwoord moet wees. Metodiek beweer hy, is nie in die eerste plek tegniek nie, maar pedagogiek. Dr. Venter (Universiteit Potchefstroom) behandel voorts enkele aspekte van die onderrig van Engels as tweede taal. In aansluiting by bepaalde uitsprake van Van Parreren toon hy duidelik die argaïese karakter van sommige heersende metodologiese oorwegings aan en wys op die nadelige gevolge van veral die gedagte dat daar 'n „tweede” taal is, terwyl dit in essensie veral gaan om 'n taalmilieu en 'n taalkultuur. Dr. Venter word gevolg deur dr. Muller (Universiteit Stellenbosch) wat ingaan op bepaalde aspekte van die besondere didaktiek van natuurwetenskap, en by name natuur- en skeikunde. Ten grondslag van die onderwysmetode, beweer hy, lê die onderwysituasie en dis slegs wanneer aan o.a. die beginsels van die didaktiese psigologie 'n plek in die wyse van aanbidding toegeken word, dat die onderwyser kan slaag om van die knelling van die tradisionele deur te werk na 'n hoër niveau van leerstofaanbieding. In die laaste voordrag openbaar dr. Behr (Johannesburgse Onderwyskollege) die resultate van 'n eie ondersoek na die rekenkundige peil van eerstejaar-onderwysstudente. Dit gaan hier veral om die vlak waarop rekenkunde as vak op die primêre skool aangebied word en spreker wys dit uit dat 'n gebrekkige beheersing van die leerstof deur die onderwyser(es) nie anders kan as om droewige gevolge vir die wyse van aanpak te hê nie.

Globaal gesien, was die opvallendste aspek van al die voordragte seker die sterk pedagogiese grondtoon wat dit gedra het. Die kongresgangers het dan

ook, gelei deur die prikkelende opmerkings van die voorsitter, entoesiasies aan die besprekings deelgeneem. Gedagtes het gewissel vanaf oorlading in die leergange tot die moontlikheid om aan onderwysers, ook wat hulle vakgebied betref, opknappingskursusse aan te bied in 'n poging om vernuwing in sy breedste opset in die onderwysese in te dra.

'n Publikasie van die voordragte van die vorige kongres is aan kongresgangers beskikbaar gestel, terwyl die suggestie ook gemaak is om 'n nasionale pedagogiese tydskrif moontlik een keer per kwartaal te laat verskyn om veral op akademiese vlak die geleentheid te bied vir die eksposisie van pedagogiese gedagtes.

In sy geheel ongetwyfeld 'n besonder aangename en vormende saamtrek van Suid-Afrikaanse opvoedkundiges wat werklik in alle opsigte blyke gegee het van ontmoeting tussen die opvoedkundige leiers van beide bevolkingsgroepe op hierdie baie belangrike terrein van die akademiese en openbare lewe.

DR. W. A. LANDMAN

DRS. F. VAN DER STOEP


DIE BERUFSSCHULE VON MORGEN

Op 13 en 14 juni j.l. werd te Essen de zevende duitse „Berufsschultag” gehouden. Prof. Dr. Karl Abraham sprak op de eerste dag van dit congres een boeiende rede uit over „Die Auswirkungen des E.W.G.-Vertrages auf das deutsche berufsbildende Schulwesen”. De tweede dag werd gewijd aan de bespreking van de verdere ontwikkeling van het beroepsonderwijs in West-Duitsland. Dr. W. Fielmann, die reeds in 1960 een critische rede met als titel „Grundzüge der künftigen Gestalt des berufsbildenden Schulwesens” had gehouden, gaf nu een toelichting op de voorstellen, die het Deutscher Verband der Gewerbelehrer aan het Congres voorlegde.

In het middelpunt van de belangstelling stond de „berufsbegleitende Schule”. De „Berufsgrundschule” omvat alle scholen, die tot de onderbouw van het beroepsonderwijs behoren. Deze „Berufsgrundschule” kent twee vormen nl. de „berufsbegleitende Schule” en de „Berufsfachschule”. De „berufsbegleitende Schule” zal nu zo worden gereorganiseerd dat alle leerlingen, die na het verlaten van de „Volksschule” deze school wensen te bezoeken een jaar volledig dagonderwijs moeten volgen. Daarna volgen 3 jaren part-timeonderwijs. (12 wekelijkse lessen, gecombineerd met de opleiding in de bedrijven). In het eerste jaar ligt de nadruk op de algemene vorming en op de voorbereiding van de leerlingen op de verdere opleiding in de bedrijven. Interessant is te vermelden dat in dit eerste jaar – de leerlingen zijn dan 14 of 15 jaar oud – met een onderwijssysteem van verplichte en van keuzevakken zal worden gewerkt.

Men was ervan overtuigd dat de invoering van dit plan tijd en geld zal kosten, maar Dr. Fielmann merkte aan het slot van zijn voordracht niet ten onrechte het volgende op:

„Ein Volk, das sich scheut, in die Ausbildung seines Nachwuchses genügend Kapital zu investieren, spart an falscher Stelle; es beschreitet die Bahn des Rückschrittes und der Verarmung”. De schaarse onderzoekingen over het onderwijs als economische factor weerspreken deze stelling niet. E. VELEMA



BOEKBEoordelingen

LEONHARD FROESE, *Sowjetisierung der deutschen Schule*, Entwicklung und Struktur des mitteldeutschen Bildungswesens. Herder, Freiburg i. B. 1962, 84 S.

De auteur, hoogleraar in de pedagogiek in Marburg, heeft zich reeds op velerlei wijze beziggehouden met de invloed van het Sowjetregime op het onderwijs. In 1956 publiceerde hij zijn „Ideengeschichtliche Triebkräfte der russischen und sowjetischen Pädagogik“. Daarna richtte hij zijn aandacht op de ontwikkelingen in de z.g. Deutsche Demokratische Republik.

In dit boekje vindt men een goed-gedocumenteerd overzicht van de organisatie, de inhoud en de ontwikkelingstendenties van het schoolwezen aldaar. Wij zien eruit hoezeer onderwijs en opvoeding in Oost-Duitsland in de sfeer van de Sowjet-ideologie worden getrokken. Men moet verblind zijn om de bekommernis van de schr. over de gang van zaken niet te delen. PH.J.I.

FRANZ HILKER, *Vergleichende Pädagogik*, Eine Einführung in ihre Geschichte, Theorie und Praxis, Max Hueber Verlag, Amalienstrasse 77, München 13, 1962, 185 S.

Van 1915 tot 1933 bestond er in Berlijn het *Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht*, dat aanvankelijk een grondige documentatie omtrent het duitse onderwijs verzorgde, maar in de tweede helft van zijn bestaan daarenboven over een vruchtbare „Auslandsabteilung“ beschikte. Onder het Nazi-bewind is dit werk te gronde gegaan. Na de Tweede Wereldoorlog heeft Hilker in Wiesbaden een *Pädagogische Arbeitsstelle* opgebouwd, die geleidelijk door de Ständige Konferenz der Kultusminister als *Dokumentations- und Auskunftsdienst* geadopteerd en toen ook als onderdeel van het secretariaat van de Konferenz naar Bonn overgebracht werd. Het instituut is in West-Duitsland dus, evenals de Office of Education in de Verenigde Staten, een van de weinige manifestaties van nationale eenheid op het terrein van het schoolwezen. Hilker, die thans ouder dan 80 jaar is, heeft reeds vóór de oorlog, maar vooral daarna grote belangstelling aan de dag gelegd voor het onderwijs in andere landen. Hij vertegenwoordigde Duitsland op de Geneefse conferenties. Ook op Unesco-bijeenkomsten te Parijs mocht ik hem ontmoeten. In het maandblad *Bildung und Erziehung* schreef hij vele artikelen, die tot het gebied der vergelijkende opvoedkunde behoren. Hij droeg bij tot de bezinning op haar doelstelling en methoden. In zijn, thans gepubliceerde, boek is een levenslange ervaring belichaamd. Het is de beste inleiding tot de vergelijkende opvoedkunde, welke ik ken. Ze is zowel omtrent verleden als heden voortreffelijk gedocumenteerd. Ze biedt een heldere bezinning op de „theorie van de pedagogische vergelijking“. Ze licht ons in aangaande de plaats, welke deze jonge wetenschap zich tot dusver wist te verwerven.

Het boek besluit met enkele stellingen en een bibliografie van Hilker's geschriften. Uit de stellingen neem ik hier de laatste over: „Das gesamte Kultur-

leben unserer Zeit, die internationale Zusammenarbeit der Völker und auch eine sinnvolle Organisation der Entwicklungshilfe für die jungen Staaten, die sich nicht nur auf wirtschaftliche, sondern auch auf kulturelle Unterstützung erstrecken sollte, ist abhängig von einem uneigennützigem besseren Verstehen, das durch die Fähigkeit zum vergleichenden Beobachten und Denken erleichtert wird. Somit ist die vergleichende Pädagogiek berufen, zur Erkenntnis und Lösung der friedlichen Aufgaben der Gegenwart einen wichtigen Beitrag zu leisten."

Bij de oprichting van de *Comparative Education Society in Europe* in Londen (1961) werd Dr. Hilker met Nicholas Hans, J.L. Kandel en Fr. Schneider tot ere-lid benoemd. Hij heeft het volstrekt verdiend.

PH. J. I.

O. VAN ANDEL-RIPKE, *Lichamelijke groei en karakterontwikkeling*. Orthopedagogische geschriften I. Wolters 1961.

In het voorwoord tot dit eerste deeltje van de reeks Orthopedagogische geschriften merken de redacteuren terecht op, dat de orthopedagogiek, op zoek naar eigen vorm en eigen verantwoorde methoden, voorlopig de begeleiding van een reeks wetenschappen, waaronder de kinderpsychiatrie, niet kan missen. Dit eerste deeltje is geschreven door een kinderpsychiater, die – getuige de invloed welke haar werk, en dat van haar man, de psychiater J. C. van Anandel, gehad heeft op een belangrijke en geslaagde opleiding als die van K en O – een ware gangmaakster is geweest voor „verantwoord opvoeden”.

In beknopte vorm beschrijft Mevrouw van Anandel-Ripke hier de uit haar uitgebreidere werken bekende kindertypen, ontstaan door de verwerking en uitbouw van o.a. de gedachten van Sheldon en Sigeaud. Op grond van het biologisch type heeft ieder kind zijn specifieke mogelijkheden en moeilijkheden; in het verloop der ontwikkeling bieden de biologisch bepaalde fasen in de groei (periode van diktegroei, periode van lengtegroei, kritische overgangperiodes tussen beiden) voor elk der typen specifieke kansen en gevaren. Voor de orthopedagoog zijn vooral interessant de beschouwingen over het „zeer vertraagde type” en zijn risico's en mogelijkheden.

De medische verdiensten van de verdedigde inzichten kan ik niet beoordelen. Dat de redacteuren de reeks met dit deeltje openden is hiervoor ongetwijfeld een garantie. De psycholoog wordt dan vanzelfsprekend gepakt door de besproken aspecten, al merkt hij op dat er nog al eens psychologische formuleringen gebruikt worden die lijden aan hetzelfde euvel waaraan zijn eigen medische beweringen helaas vaak lijden: theoretische aanvechtbaarheid. En de orthopedagoog? Ja, die vindt hier – naast stimulerende gegevens voor de praktijk – een typische demonstratie van hetgeen van Gelder in deel VIII van de reeks bespreekt: de arts als praktisch pedagoog kan subliem werk verrichten. Maar in zijn *theoretische* beschouwing zal hij gewoonlijk niet uitgaan van pedagogische categorieën. Dat is gedemonstreerd in dit boekje. Volgt men de theoretische beschouwingen daarin, dan zijn die biologisch, met een biologische terminologie. Toch kan men voortdurend merken: de schrijfster weet zeer wel, dat er bij het leiden van een kind naar de volwassenheid gebeurtenissen plaats vinden die in dit begrippensysteem niet grijpbaar

zijn. In de beschrijving worden die niet rationeel hanteerbaar gemaakt; zij zijn a.h.w. „vanzelfsprekend aanwezig”. De theoretisch-orthopedagogische verwerking en de plaatsbepaling van het door Mevr. van Andel gegevene in dat verband moet nog gebeuren. Dat zal de orthopedagogiek nog zelf moeten doen, overigens met dank aan voortrekkers als deze schrijfster! VL.

PROF. DR. H. M. M. FORTMANN, *Werkelijkheid en waarde* en PROF. DR. N. PERQUIN s.j., *Concrete opvoeding*. Deel II en III van de reeks „Tweelicht”. Uitg. Paul Brand N.V. Hilversum, 1961.

Beide uitgaven behoren tot de „reeks publicaties over de mens in zijn ontwikkeling en verhoudingen, onder de leiding van de redactie van Dux.” Beide zijn een bundeling van artikelen van de desbetreffende auteur, die respectievelijk tussen 1950 en 1960, en 1950 en 1959 in genoemd tijdschrift verschenen zijn. Naar de inhoud zijn ze vanzelfsprekend zeer verschillend.

a. *Werkelijkheid en waarde*

De artikelen in deze bundel zijn specifiek van inhoud dan die van de andere, in deze zin, dat zij in veel sterkere mate problemen aan de orde stellen, die speciaal in rooms-katholieke kring leven, en die dan ook vanuit deze gezichtshoek benaderd worden. Zo, bijv. „De weg naar het levende geloof”, „Overdenkingen bij enige titels uit de litanie van Maria”, en „Psychologische notities bij de Mariaverering”. Meer algemeen van aard zijn „Nieuwe opvattingen omtrent de psychologie en de pedagogiek van de wil”, „Het goede, het geweten en de moraal” en „Staatsburgerschap vraagt opvoeding”. Maar of men nu het godsdienstig en/of godsdienstfilosofisch standpunt van de schrijver kan delen of niet, men leest zijn beschouwingen steeds weer met belangstelling. Het opnieuw publiceren van deze artikelen lijkt me dan ook zeker verantwoord.

b. *Concrete opvoeding*

Een bonte bundel; over zeer uiteenlopende onderwerpen, maar zoals de titel aangeeft, alle een concrete opvoedingssituatie behandelend. Om enkele te noemen: „Problemen der adolescentie”, „Het geschenk der vriendschap”, „Staatsburgerschap, maatschappij en jeugd” en „Psychologisch-pedagogische aspecten van het lezen”.

Ze zijn alle helder en in een indringende stijl geschreven. De auteur leeft in elk van z'n behandelde onderwerpen. Het was een genoegen deze bijdragen nog weer eens door te lezen.

H. N.

DR. C. J. SCHURMAN, *De medemens en wij. Contact met de medemens, met onszelf en met de wereld als geheel*. Uitgegeven door A. W. Sijthoff te Leiden, 1961. 171 pag. f 5,90

Het contact met de medemens, dat onze eenzaamheid opheft en ons leven meer zinvol maakt, is een probleem geworden. Velen zijn niet in staat, ondanks een intens verlangen naar een zodanig contact, dit te leggen en een betekenisvolle verstandhouding, die voor de eigen persoonlijkheid zowel bevrijdend als verrijkend werkt, op te bouwen.

„L'Etranger" van Camus, „Les Chemins de la Liberté" van Sartre, „Eenzaam avontuur" van Anna Blaman, „Het zwarte licht" van Harry Mulisch, „Die Verwandlung" van Kaffka en Graham Greene „The man within", zijn enkele van de vele titels uit de moderne romanliteratuur, die de menselijke eenzaamheid als centraal gegeven hebben.

Ware het geen gemeenplaats dan zou van het boek van Dr. Schuurman gezegd kunnen worden, dat het in een behoefte voorziet aangezien een wezenlijk contact, zowel met zichzelf als met de medemens, niet vanzelf ontstaat. Inzicht in eigen zieleven, kennis van menselijke drijfveren en een denken – ook al is dit beperkt en fragmentarisch – over de totaliteit van het menszijn is daarvoor noodzakelijk. Met dit denken wil de schrijver ons helpen. Hij doet dit vruchtbaar en stimulerend door de problemen te plaatsen tegen de achtergrond van de huidige maatschappelijke verhoudingen. Met voorbeelden uit de griekse mythologie verduidelijkt de schrijver zijn inzichten.

Zijn ideeën over het contact met de medemens past Dr. Schuurman toe op het huwelijk, dat hij als opgave en probleem ziet. Het problematische van het huwelijk stelt de schrijver ons in alle scherpte voor ogen met het vertellen van een Hindoese liefdesgeschiedenis.

Het laatste hoofdstuk, dat handelt over levensangst en levenskunst, is door de probleemstelling en het uitwerken van de gestelde problematiek een boeiend slot geworden van deze belangrijke studie.

J. H. N. G.

DR. H. OLDEWELT „Over ouders en kinderen schijnt dezelfde zon". Uitgeverij „De Torenlaan" te Assen, 1959. Aantal pag. 137, prijs f 5,50.

De schrijver, hoogleraar aan de Universiteit van Amsterdam heeft, zij het schetsmatig, reeds in zijn in 1945 verschenen studie „De plaats van den mensch in de totaliteit van het leven", zich met pedagogische problemen beziggehouden. De wijsgerige gedachten, die Prof. Oldewelt in dat boek heeft ontwikkeld, zijn in zijn nieuwe studie „Over ouders en kinderen schijnt dezelfde zon" als grondslag gebruikt voor zijn pedagogische overdenkingen. Het is een ongemeen boeiend boek geworden; rijk aan gedachten, mooi van taal en stijl. Hoewel de schrijver de problemen vanuit de praktijk van het opvoeden stelt, is het geen gemakkelijk boek. De opvoedingsproblematiek wordt daarvoor te veel belicht vanuit 's schrijvers overdenkingen over de zin van het leven en het doel van het menselijk bestaan. Het is evenwel een boek voor hen, die ernaar streven over de achtergronden van het pedagogisch handelen een zelfstandig oordeel te verkrijgen.

J. H. N. G.

WILHELMINA J. BLADERGROEN „Bakvis en Brasem". Uitgever G. F. Callenbach N.V., Nijkerk, 1961. 46 pag., f 2.25 geb., bij intekening f 1,90.

Deze studie, verschenen als nr. 11 in de serie „Het abc der opvoeding", beoogt ouders en andere opvoeders op wetenschappelijk verantwoorde wijze voorlichting te geven over het volwassen wordende kind. Niet wordt volstaan met met het geven van theoretische voorlichting over de puberteitsproblematiek. Daarnaast wordt, op grond van eigen ervaring in de omgang met de twaalf- tot twintigjarigen, het theoretisch gestelde met karakteristieke voorvallen uit de dagelijkse praktijk toegelicht.

Een enkele verschrijving heeft recensent op pag. 16 geconstateerd, waar staat dat de jonge mens op achtentwintigjarige leeftijd zijn stem mag laten horen bij de verkiezingen!

Het boekje is in eenvoudige taal geschreven zodat het bijzonder geschikt is voor hen, die onbekend zijn met de pedagogische terminologie en problematiek.

J. H. N. G.

G. MIK, „Onze Nozems”, nr. 10 van de serie „*Het abc der opvoeding*”. Uitgever G.F. Callenbach N.V., Nijkerk, 1961. 40 pag., f 2.25 geb., bij intekening f 1,90.

Zoals de titel reeds aanduidt beoogt Mik, met het schrijven van deze studie, vanuit de menselijke solidariteit voorlichting te geven over en begrip te wekken voor een groep jongeren in de samenleving die opvalt door haardracht, kleding, opvattingen en gedrag. Zijn kennis van de nozem berust enerzijds op literatuurstudie en anderzijds op zijn ervaringen als psychiater van het Opvangcentrum „het Poortje” te Groningen, bestemd voor jongens van 12-18 jaar.

Meer expliciet komt bij de nozems hun pessimistische levensinstelling, het afwijzen van ideologieën, het niet opgenomen willen zijn in verenigingen en organisaties, het vluchtige contact met de leeftijdgenoten naar voren dan bij andere groepen jongeren het geval is. Dit houdt evenwel niet in dat zij daarom slechter zouden zijn.

Terecht wijst Mik er op, dat men de nozems een groot onrecht doet door „nozemdom” en criminaliteit in elkaars verlengde te plaatsen.

J. H. N. G.

TH. HUEBENER, *The school of West Germany*. New York University Press, Washington Square, New York 3 (N.Y.), 1962, 181 p.

Deze schets van het west-duits schoolwezen ontleent haar betekenis meer aan de weergave van de persoonlijke waarnemingen van de auteur dan aan het historisch overzicht en de beschrijving van de onderwijsstructuur, welke eraan voorafgaan. Er is hier een praktische schoolman aan 't woord, die de scholen in werking heeft gezien. Hij vertelt ervan aan de hand van zijn notities. Het moderne talenonderwijs is het speciale vak van de schrijver. Opmerkelijk is zijn bezwaar tegen het Britse Engels, dat hij in de scholen aantroef; hij wil dit door Amerikaans Engels vervangen zien. Duitsland is veramerikaniseerd; waarom moet de school achterblijven? Met de onordelikheden in het boek wil ik de lezer niet te veel lastig vallen. Ze zijn er helaas wel. Eén voorbeeld slechts. Op blz. 102 staat dat de moedertaal onder de vakken van het algemeen vormend voortgezet onderwijs de grootste plaats inneemt. Voorb. het humanistische gymnasium met 37 wekelijkse lessen in de 9 leerjaren. Op blz. 105 volgt dat het humanistische gymnasium 45 uren Latijn geeft. Dit laatste is ongeveer juist maar met de voorafgaande bewering omtrent de moedertaal onverenigbaar. Het boek wordt ingeleid door G.N. Schuster, die het o.a. van belang vindt speciaal mede te delen dat de auteur linguïstisch in staat was met duitse docenten te praten, hun lessen te volgen en de literatuur aangaande zijn onderwerp te lezen. En dat geeft dan weer een kijk op het . . . Amerikaanse onderwijs.

PH. J. I.

HELMUT KLEIN, *Polytechnische Bildung und Erziehung in der DDR; Entwicklung – Erfahrungen, Probleme*. Rowohlt's Deutsche Enzyklopädie, nr. 144. Hamburg 1962.

Een van de grote opdrachten aan onze tijd is de integratie van de techniek in de cultuur. In het Westen is de techniek op grond van wat men een humanistisch vooroordeel zou kunnen noemen lange tijd als onmenselijk en als anti-cultureel beschouwd, pas de laatste decennia zien we daarin verandering optreden. Desondanks is er nog veel weerstand tegen de zogenaamde 'beperkte technicus' en de 'simpele techniek', met name in intellectuele en vermeend-intellectuele kring. Ondanks dat men inziet, dat de opmars der techniek niet te stuiten valt, blijft men soms manifest, soms verholen, verzet bieden tegen het onvermijdelijke, zich baserend op zwarte toekomstverwachtingen.

Zonder twijfel schuilen er gevaren in de vertechnisering en de technocratie die zich daarin een bolwerk scheidt. De bestrijding daarvan ligt echter in een duidelijke integratie van techniek en technicus in het geheel van de cultuur en in de erkenning van de belangrijke plaats die zij nu reeds innemen. Deze erkenning is er wel in communistische landen, ofschoon de weegschaal daar naar de andere kant dreigt door te slaan.

Het boekje van Helmut Klein doet tenminste deze gedachte bij ons opwellen. De auteur is communist – en het is daarom, dat dit deeltje van de bekende reeks alleen onder verantwoordelijkheid van Ernesto Grassi verschijnt – en baseert zich, zoals trouwens alle pedagogen in Oost-Europa doen op de vrij summere ideeën van Marx en Engels over opvoeding en onderwijs.

Op deze ideologische grondslag is, in overeenstemming met wat op dit stuk reeds in de Sovjet-Unie gebeurde, de tienjarige polytechnische school verzezen. Een school waarin de aandacht geconcentreerd wordt op 'de techniek van de socialistische voortbrenging'.

Men kan alle respect hebben voor de wijze waarop het Oostduitse onderwijs na de oorlog van de grond af, met grotendeels leken op onderwijsgebied, is opgebouwd. Tegelijkertijd schrikt men van de voortvarendheid waarmee deze nieuwe totalitaire loot op de (Oost-) Duitse stam werd geënt en hoe zij erin slaagde de gehele boom te overwoekeren. Zonder te speculeren over het typisch Duitse in deze ontwikkeling, spreekt ook uit het boek van Klein een bewustzijnsvernauwing en een fanatisme die men elders niet zo gemakkelijk zal ontmoeten, en die zich hebben vermaterialiseerd in een doorgeorganiseerd systeem, waarin de ideologie naar de letter wordt toegepast.

Het doel van het polytechnisch onderwijs – vanaf 1959 verplicht voor ieder kind – is allesbehalve nieuw; in feite wordt aangeknoopt bij ideeën die uit een typisch burgerlijk tijdperk stammen en die bij Saint-Simon en ook Fourier gevonden kunnen worden. Het gaat erom de kinderen in direct contact te brengen met de praktische problemen in de industrie en op het boerenbedrijf, waardoor zij ervaring opdoen, de tegenstelling tussen hand- en hoofdarbeid wordt opgeheven en waardoor de leerlingen beter in staat zullen zijn om later de genationaliseerde bedrijven te leiden. Deze praktische arbeid adelt dus niet alleen, zij moet ook aanknopingspunten bieden voor theoretische lessen in de school. Duidelijk wordt er in Oost-Duitsland gestreefd naar één

gecoördineerd onderwijsstelsel – in en buiten de school – waarin de arbeid en de opvoeding tot arbeid centraal staan. Het onderwijs wordt daarmee volkomen functioneel en sociaal-utilitaristisch, bovendien verschaald door een sterke gerichtheid op techniek en exacte wetenschappen, en doordrongen van marxistische indoctrinatie. Met typisch 19de eeuws optimisme verwacht Klein uit een dergelijke opvoeding de socialistische mens te zullen zien ontstaan.

Welke kritiek men ook op de communistische methoden mag hebben, zeker is, dat hier bewust een poging wordt gedaan om de kloof tussen techniek en maatschappij te overbruggen en vanuit dat oogpunt is dit boek alleszins de moeite waard. Juist om de vorm en de uitwerking die men aan een oplossing van de hier liggende vraagstukken geeft, en die aanmerkelijk verder gaan dan begrip voor de werking van bromfiets- of automotor, is Klein's boekje interessant. Waar beslissingen over technische zaken in en buiten het bedrijf zulke verregaande consequenties kunnen hebben als thans het geval is, moet men fundamentele kennis van techniek *van allen* – en zeker van de hoger ontwikkelden – als absolute voorwaarde stellen, als men tenminste wenst, dat onze maatschappij haar democratisch karakter bewaart en in economisch opzicht niet op den duur uit technisch onvermogen stagneert.

Doch niet graag zouden we daarbij het in Oost-Europa gegeven voorbeeld willen volgen. De poging die daar gedaan wordt om het onderwijs met de praktijk te verbinden – de eenheid van theorie en praktijk is een der dogma's van het communisme – is ingegeven door het streven de tegenstelling tussen hand- en hoofdarbeiders te overbruggen en om meer arbeidskrachten voor de industrie vrij te maken. Dit uniforme polytechnische onderwijs – er zijn alleen verschillen tussen stads- en plattelandsscholen met het oog op de andere plaatselijke omstandigheden – biedt uitstekende kansen voor de staat om de kinderen tot manipuleerbare volwassenen op te voeden. De vrijheid van keuze tussen verschillende schooltypen ontbreekt volkomen, behalve dan voor de kinderen der elite (de functionarissen enz.) die een opleiding krijgen in internaten en kadettenscholen. Daarover zal men in het boekje van Klein niets vinden, evenmin trouwens in originele Oostduitse verhandelingen over opvoeding en onderwijs.

Ook zal men in dit boekje tevergeefs zoeken naar een polemiek met 'bourgeois' pedagogen, in iedere communistische uitgave absoluut onmisbaar. Klein probeert het Westen het polytechnisch onderwijs te 'verkopen' zonder de ideologische grondslagen werkelijk recht te doen. Daarmee wordt het gehele beeld vertekend, want iedere verantwoorde beschrijving van het polytechnisch onderwijs dient ook te handelen over de concrete uitwerking van de richtlijnen in de verschillende vakken. Wie het 'Lehrplan' voor de polytechnische school vergelijkt met dit werkje ontdekt wat Klein verzwijgt. Ieder vak, of het nu chemie, rekenen, zingen of geschiedenis is, is geheel doortrokken van de communistische indoctrinatie en gericht op het aanleren van waardeoordelen; doch Klein hoedt zich er wel voor hierover in details te treden.

Een boekje dat in een communistisch land niet zou kunnen verschijnen – daarvoor is het te zwak ideologisch gefundeerd – en dat voor het Westen geen werkelijke waarde heeft, omdat het beeld is verkleurd door weglating van heel veel 'rood'.

W. LANGEVELD



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, gestichtsoepvoeders, etc.
12. Ontwikkelingspsychologie.
13. Pedagogische Psychologie.
14. Tests.
15. Algemene en bijzondere didaktiek.
16. 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.

I. FILOSOFIE EN THEOLOGIE

- GRZESIK, JÜRGEN. *Die Geschichtlichkeit als Wesensverfassung des Menschen. Eine Untersuchung zur Anthropologie Wilhelm Diltheys und Martin Heideggers.* Bonn, 1961. 326 blz. Proefschrift Bonn. [K.B.]
- HANSEN, KENNETH H. *Philosophy for American education.* Englewood Cliffs, N. J., 1960. [P.I.-U.]
- KABIR, HUMAYUN. *Indian philosophy of education.* London, 1961. 256 blz. :K.B.]
- OLDEWELT, H. M. J. *De plaats van de mens in de totaliteit van het leven.* 2e herz. dr. Den Haag, 1962, 216 blz. 1e uitg. 1945. [K.B.]
- READINGS in the philosophy of education. Edited by Malcolm Carron, and Alfred D. Cavanaugh. Detroit, 1960. [P.I.-U.]
- SCHOEPS, HANS JOACHIM. *Was ist der Mensch? Philosophische Anthropologie als Geistesgeschichte der neuesten Zeit.* Göttingen, usw., 1960. 352 blz. [K.B.]

2. BIOLOGIE, ERFELIJKHEIDSLEER, CONSTITUTIE-LEER,
PSYCHOSOMATIEK EN DERGELIJKE

- STRIJBOS, C. P. F. M. *Lichaamsbouw en schoolaanpassing.* Assen, 1961. 156 blz. Met afbn. Elementen voor de kennis der volksgezondheid: 18. Met samenvatting in het Engels. [K.B.]

3. GESLACHTEN EN GESLACHTSVerschillen

- BRUINS, J. W. *De Tweeling.* Nijkerk, 1962. 64 blz. [K.B.]
- DRESEN (GEB.) COENDERS, H. M. *De voorlichting in de opvoeding.* (2e dr.) Hilversum, 1961. 88 blz. [K.B.]
- HEMMING, JAMES. *Problems of adolescent girls.* London, 1960. 179 blz. Met afbn. [K.B.]
- Huwelijk en seksualiteit:* St. Strasser. Beschouwingen over natuur en cultuur naar aanleiding van het vraagstuk der menselijke seksualiteit. – J. J. P. van Boxtel. Over het wezen van het huwelijk. – H. J. C. G. M. Ruygers. Menselijke vruchtbaarheid. Een voorstudie. Utrecht, 1961. 76 blz. Overdr. uit: *Annalen van het Thymgenootschap.* 49 (1961) afl. II. [K.B.]

4. ALGEMENE PSYCHOLOGIE EN PSYCHOPATHOLOGIE

- BENNET, IVY. *Delinquent and neurotic children. A comparative study.* London, 1960. [P.I.-U.]
- FINCH, STUART M. *Fundamentals of child psychiatry.* New York, 1960. [P.I.-U.]
- GEER, J. P. VAN DE. *De mening van de psycholoog. Uiteenzettingen over grenzen en mogelijkheden van de huidige psychologie en haar toepassingen.* Haarlem, 1961. 186 blz. [K.B.]

- MAUCORPS, PAUL H. et RENÉ BASSOUL. *Empathies et connaissance d'autrui*. Paris, 1960. [P.I.-U.]
- MUELLER, FERNAND LUCIEN. *Histoire de la psychologie*. De l'antiquité à nos jours. Paris, 1960. [P.I.-U.]
- READINGS in child and adolescent psychology. Ed. by Lester D. Crow and Alice Crow. New York, 1961. 592 blz. [K.B.]
- RORSCHACH PSYCHOLOGY. Edited by Maria A. Rickers-Ovsiankina. New York enz., 1960. [P.I.-U.]
- RUMKE, H. C. *Psychiatrie*. Dl 2. *De psychosen*. Amsterdam, 1960. [P.I.-U.]
- STRAUS, ERWIN WALTER. *Psychologie der menschlichen Welt*. Gesammelte Schriften. Berlin, enz., 1960. [P.I.-U.]

5. HEILPEDAGOGIEK, GEHANDICAPTE KIND, ENZ.

- Anders dan andere kinderen*. Door Tine Vrooland, geb. van Ekelenburg. 's-Gravenhage, 1961. 22 blz. Met afbn. Ministerie van Onderwijs, Kunsten en Wetenschappen. [K.B.]
- Aspekte in der Arbeit mit schwierigen Kindern*. 10. Jahre Institut für Erziehungshilfe. Wien, 1960. [P.I.-U.]
- BOWER, ELI, M. *Early identification of emotionally handicapped children in school*. Springfield, 1960. [P.I.-U.]
- Eindonderwijs aan debiele jongens*. Rapport van de subcommissie voor het eindonderwijs aan debiele jongens, ingesteld door de Contactcommissie-B.L.O. van het Christelijk Paedagogisch Studiecentrum. 's-Gravenhage, 1961. II, 30 blz. Christelijk Paedagogisch Studiecentrum. [K.B.]
- FERGUSON, THOMAS and AGNES W. KERR. *Handicapped youth*. A report on the employment problems of handicapped young people in Glasgow. London enz., 1960. [P.I.-U.]
- GELDER, L. VAN. *Een oriëntatie in de orthopedagogiek*. Capita orthopedagogica et orthodidactica. Groningen, 1962. 94 blz. [K.B.]
- HART DE RUYTER, TH. *Debilitas mentis, zwakbegaafdheid en vertraagde ontwikkeling*. Leermoeilijkheden als diagnostisch probleem. Groningen, 1961. 92 blz. [K.B.]
- Jugend zwischen gestern und morgen in psychotherapeutischer Sicht*. Stuttgart, 1961. 187 blz. [K.B.]
- KATZ, ALFRED H. *Parents of the handicapped*. Self-organized parents' and relatives' groups for treatment of ill and handicapped children. With a foreword by Gunnar Dybwad. Springfield, Illinois, 1961. [P.I.-U.]
- KINDER, *Kontaktgestörte*. Eine Diskussion der Sektion Schulpsychologie im Berufsverband Deutscher Psychologen. Zusammengest. und hrsg. von Hans Kirchhoff und Bernhard Pietrowicz. Basel enz., 1961. [P.I.-U.]
- MURPHY, ALBERT T., and RUTH M. FITZSIMONS. *Stuttering and personality dynamics*. Play therapy, projective therapy and counseling. New York, 1960. [P.I.-U.]

Retardation, Mental. Proceedings of the first international medical conference at Portland, Maine. Edited by Peter W. Bowman and Hans V. Mautner. New York enz., 1960. [P.I.-U.]

RICHTERS, J. M. P. *Lichamelijke opvoeding van het debiele en imbeciele kind*. Het bewegingsleven van het zwakzinnige kind en de hulp bij de ontwikkeling hiervan. Groningen, 1961. 189 blz. [K.B.]

RIENSTRA, Y. *Kind, school en gezin*. Het gezin als haard van leer- en gedragsmoeilijkheden bij lagereschoolkinderen. Groningen, 1962. 190 blz. [K.B.]

ROSENZWEIG, LOUIS, E., and JULIA LONG. *Understanding and teaching the dependent retarded child*. Darien, Connecticut, 1960. [P.I.-U.]

SPENCER, MARIETTA B. *Blind children in family and community*. Photographs by Frank Agar Jr., and Carol Safer. Minneapolis, 1960. [P.I.-U.]

Teaching the slow learner in the special school. Ed. by M. F. Cleugh. London, 1961. 338 blz. [K.B.]

Treatment, The modern educational, of deafness. Report on the international congress held at the University of Manchester, 15th-23rd July, 1958. Edited by Alexander Ewing. Manchester, 1960. [P.I.-U.]

TRICHT, AIMÉE VAN (ps. van G. A. M. Huydts) en TALKINA OLDAMBT. *Anders dan anderen*. Een boek voor ouders en opvoeders van afwijkende kinderen. Den Haag, 1961. 295 blz. [K.B.]

VEDDER, R. *Mongolisme*. Aangeboren zwakzinnigheid bij mongolisme, microcefalie en typus amstelodamensis. Groningen, 1962, 87 blz. [K.B.]

VLEGENTHART, W. E. *Anders-zijn en mee-gaan-doen*. Een spanningsveld in de opvoeding van gehandicapte kinderen. Groningen, 1961, 20 blz. Inaugurale rede Utrecht. [K.B.]

Voordrachten over kinderpsychiatrie. Door Wilhelmina J. Bladergroen, E(lisabeth) C. M. Frijling (geb.) Schreuder, F(rits) Grewel (e.a.) Leiden, 1961, 153 b.z. [K.B.]

WENDT, CARL FRIEDRICH. *Grundzüge einer verstehenspsychologischen Psychotherapie*. 2. gänzlich umgearb. Aufl. von Psychotherapie im abgekürzten Verfahren. Mit einem Geleitwort von Kurt Schneider. Berlin enz., 1956. [P.I.-U.]

6. SOCIOLOGIE, POLITICA, enz.

Ability and educational opportunity. Papers by J. Ferrez, J. E. Floud, T. Husén (a.o.) Ed. and rapporteur general A. H. Halsey. Report on the conference organised by the Office for Scientific and Technical Personnel, in collab. with the Swedish Ministry of Education, in Kungälv, Sweden, 11th-16th June 1961. Paris, 1961. 211 blz. [K.B.]

Contribution. The - of social sciences in social work training. Report of a United Nations-Unesco meeting of experts, Paris, 4-13 July 1960. Paris, 1961. 90 blz. [K.B.]

Education and manpower. Edited by Henry David. New York, 1960. [P.I.-U.]

- HARRISON, J. F. C. *Learning and living, 1790-1960*. A study in the history of the English adult education movement. London, 1961. 404 blz. [K.B.]
- LAVES, WALTER H. C. *Toward a national effort in international educational and cultural affairs*. A report prepared at the request of the U.S. Advisory Commission on Educational Exchange. Washington, 1961. 83 blz. Department of State publication: 7238. International Information and Cultural Series: 78. [K.B.]
- LEMPERT, WOLFGANG. *Der Gewerbelehrer*. Eine soziologische Leitstudie. Stuttgart, 1962. 172 blz. Göttinger Abhandlungen zur Soziologie: 7. [K.B.]
- RANGANATHAN, S. R. *Education for leisure*. London, 1961, 179 blz. Ranganathan series in library science: 8. 1e uitg. 1945. [K.B.]
- SMITH, H. P. *The first phase of adult education: an encounter of cultures*. Oxford, 1960. [P.I.-U.]
- Soziologie der Schule*. Hrsg. von Peter Heintz. Köln, enz., 1959. [P.I.-U.]

7. MAATSCHAPPELIJKE OMSTANDIGHEDEN, JEUGDZORG,
MAATSCHAPPELIJK WERK, VERWAARLOZING, CRIMINALITEIT

- ADDENS, N. H. H. *Over de beroepskeuze van kinderen van grotere boeren en van landarbeiders in Friesland en Groningen*. 's-Gravenhage, 1961. 100 blz. Ministerie van Landbouw en Visserij. [K.B.]
- BERTLEIN, HERMANN. *Das Selbstverständnis der Jugend heute*. Eine empirische Untersuchung über ihre geistigen Probleme, ihre Leitbilder und ihr Verhältnis zu den Erwachsenen. Hrsg. von Heinrich Roth. Berlin enz., 1960. [P.I.-U.]
- BEYERS, W. E. H. *Gids voor school en beroep*. Informatieboek betreffende scholen, opleidingen en beroepen. 2e dr. Haarlem, 1961. 256 blz. [K.B.]
- BÖHME, GÜNTHER. *Psychologie der Erwachsenenbildung*. München, enz., 1960. [P.I.-U.]
- DIETRICH, GEORG. *Kriminelle Jugendliche*. Ein Beitrag zur Phänomenologie ihrer Handlungsstruktur. Bonn, 1960. [P.I.-U.]
- Integratie, Sociale probleemgezinnen*. Rapport van de adviescommissie bestrijding onmaatschappelijkheid, onder voorzitterschap van L. J. P. N. A. Bouwman, ingesteld door de Minister van Maatschappelijk werk. 's-Gravenhage, 1961. [P.I.-U.]
- Jongens*. Zaanse - en schoolkeuze. Onderzoek naar factoren die de keuze van voortgezet onderwijs in 1961 voor mannelijke leerlingen van de zesde klasse van het lager onderwijs in de Zaanstreek bepalen... uitgevoerd in opdracht van de Vereniging Centrale Technische School voor de Zaanstreek... Z. pl., 1961. 47 blz. [K.B.]
- KENTLER, HELMUT. *Jugendarbeit in der Industrielwelt*. Bericht von einem Experiment. München, 1959. [P.I.-U.]
- NYLANDER, INGVAR. *Children of alcoholic fathers*. Uppsala, 1960. [P.I.-U.]

- PRINSLOO, NICOLAAS MARTHINUS. *'n Onderzoek na die beroepskeusemoontlikhede van plattelandse seunshoërskoolleerlinge met verwysing na die rol van die intelligensie, belangstelling, skoolprestasie, huislike milieu en persoonlikheidsienskappe*. Pretoria, 1961, 90 blz. [K.B.]
- TRASLER, GORDON. *The explanation of criminality*. London, 1962. X, 134 blz. International library of sociology and social reconstruction: 213. [K.B.]
- WERK, M. B. VAN DE. *Adoptie*. Een oriënterend en informatief gesprek. Z. pl., 1960. [P.I.-U.]
- WHITE, RALPH K., and RONALD LIPPITT. *Autocracy and democracy*. An experimental inquiry. New York, 1960. [P.I.-U.]
- WILFERT, OTTO. *Gefährdete Jugend*. Die Sozialarbeit im Wandel der Sozialbeziehungen und Erlebnisinhalte der letzten Generation. Wien, 1962. 50 blz. [K.B.]
- WURST, FRANS. HANSJÖRG WASSERTHEURER und KARLA KINESWENGER. *Entwicklung und Umwelt des Landkindes*. Eine medizinische, psychologische und soziologische Studie aus Kärnten. Unter Mitarbeit von: Ernst Burger, Vera Defner und Roswitha Spiess. Wien enz., 1961. M. ill. en krtn. [P.I.-U.]

8. HET GEZIN

- KENKEL, WILLIAM F. *The family in perspective*. A fourfold analysis. With a foreword by John F. Cuber. New York, 1960. [P.I.-U.]

9. THEORETISCHE PEDAGOGIEK

- Ausgangspunkte pädagogischen Denkens*. Beiträge zur Gegenwartspädagogik. Hrsg. von Frits Stippel unter Mitarb. von Johannes Hampel (u.a.) München, 1961. 225 blz. [K.B.]
- Beiträge zur Sozialpädagogik*. Wege zu modernen Formen. Hrsg. von Luise Besser, Minnie Stahl, Erika Hoffmann u.a. Heidelberg, 1961. [P.I.-U.]
- DEWEY, *John: his thought and influence*. Edited by John Blewett. With a foreword by John S. Brubacher. New York, 1960. [P.I.-U.]
- Erziehungswissenschaft*. Vergleichende- und Pädagogik des Auslands. Hrsg. von Leonhard Froese u.a. Heidelberg, 1961. [K.B.]
- FORTMANN, H. M. M. *Werkelijkheid en waarde*. Verzamelde opstellen uit de jaren 1950-1960. Hilversum, 1961. 275 blz. [K.B.]
- HUGHES, A. G. and E. H. HUGHES. *Education*. Some fundamental problems. A discussion book for students of education. London, 1960. [P.I.-U.]
- HULST, J. W. VAN. *De beginselleer van Hoogvelds pedagogiek*. Groningen, 1962. 243 blz. Proefschrift Vrije Universiteit Amsterdam. Met samenvatting in het Engels. [K.B.]
- KRAUSE, ERWIN. *Grundlagen einer Industripädagogik*. Mit 20 Abbn. und 14 Tabn. Berlin enz., 1961. [P.I.-U.]

- MÜLLGES, UDO. *Das Verhältnis von Selbst und Sache in der Erziehung, problemgeschichtlich aufgewiesen bei Basedow, Humboldt, Herbart und Hegel.* Bonn, 1961. 121 blz. Proefschrift Bonn. [K.B.]
- NIPKOW, KARL-ERNST. *Die Individualität als pädagogisches Problem bei Pestalozzi, Humboldt und Schleiermacher.* Weinheim, enz., 1960. [P.I.-U.]
- PERQUIN, N. C. A. *Concrete opvoeding.* Verzamelde opstellen uit de jaren 1950-1959. Hilversum, 1961. 219 blz. [K.B.]
- REBLE, ALBERT. *Geschichte der Pädagogik.* 5. überarb. Aufl. Stuttgart, 1961. 336 blz. [K.B.]
- RUSK, ROBERT R. *An outline of experimental education.* London, 1960. 118 blz. [K.B.]
- STEINER, RUDOLF. *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik.* Ein Zyklus von vierzehn Vorträgen, gehalten in Stuttgart vom 21. Aug. bis 5. Sept. 1919 anlässlich der Gründung der Freien Waldorfschule. 5. Aufl. Hrsg. von Hans Rudolf Niederhäuser. Dornach, 1960. 198 blz. [K.B.]
- STEINER, RUDOLF. *Die Erneuerung der pädagogisch-didaktischen Kunst durch Geisteswissenschaft.* Vierzehn Vorträge, gehalten für Lehrer und Lehrerinnen Basels und Umgebung, 20. Apr. bis 11. Mai 1920. 2. erw. Aufl. Hrsg. von Hans Rudolf Niederhäuser. Dornach, 1958. 263 blz. [K.B.]
- STEINER, RUDOLF. *Die Erziehungsfrage als soziale Frage.* Die spirituellen, kulturgeschichtlichen und sozialen Hintergründe der Waldorfschul-Pädagogik. Sechs Vorträge gehalten in Dornach vom 9. bis 17. Aug. 1919. Dornach, 1960. 118 blz. [K.B.]
- STEINER, RUDOLF. *Gegenwärtiges Geistesleben und Erziehung.* Ein Vortragszyklus, gehalten in Ilkley (Yorkshire) vom 5. bis 17. Aug. 1923. (3. Aufl.). Stuttgart, 1957. 158 blz. [K.B.]
- STELLWAG, H. W. F. *Moelijkheden bij de opvoeding.* 4e dr. Amsterdam, 1961. 151 blz. 1e uitg. 1948. [K.B.]

10. GESCHIEDENIS VAN OPVOEDING EN ONDERWIJS. VERGELIJKENDE OPVOEDKUNDE. SCHOOLWETGEVING. UNIVERSITEIT

- ANGER, HANS. *Probleme der deutschen Universität.* Bericht über eine Erhebung unter Professoren und Dozenten. Unter zeitweiliger Mitarbeit von Allen S. Davis, Ilse Mächtle-Davis, Dorothee Neff u.A. Mit einem Geleitwort von Gerd Tellenbach und einem Nachwort von Eduard Baumgarten. Tübingen, 1960. [P.I.-U.]
- BERELSON, BERNARD. *Graduate education in the United States.* New York, 1960. 346 blz. [K.B.]
- BIGGERSTAFF, KNIGHT. *The earliest modern government schools in China.* Ithaca, N.Y., 1961. 276 blz. [K.B.]
- Bildungspolitik,* Die sowjetische - seit 1917. Dokumente und Texte. Hrsg. und erl. von Oskas Anweiler und Klaus Meyer. Heidelberg, 1961. 424 blz. [K.B.]

- Childhood*, Eskimo, and interpersonal relationships. Nunivak biographies and genealogies by Margaret Lantis. Seattle, 1960. [P.I.-U.]
- GREENOUGH, RICHARD. *Africa calls.... Development of education, the needs and problems*. Paris, 1961. 50 blz. Unesco. [K.B.]
- HAGE, D.L. en J. JONGES. *Daltononderwijs op de uloschool*. Groningen, 1962. 92 blz. [K.B.]
- HOFFMANN, WALTER. *Abiturienten in nicht-akademischen Berufen*. Eine Untersuchung der Beziehungen zwischen Gymnasialbildung und Berufsproblematik. Heidelberg, 1960. [P.I.-U.]
- HOLLIS, CHRISTOPHER. *Eton*. A history. London, 1960. 332 blz. [K.B.]
- JAEGER, WERNER, W. *Early Christianity and Greek paideia*. Cambridge, Mass., 1961. 154 blz. [K.B.]
- KALLIO, NILO. *Education in Finland*. (5th ed.) Helsinki, 1961, 71 blz. [K.B.]
- LENIN, VLADIMIRI. *Lenin über Volksbildung*. Artikel und Reden. Red.: Ilse Seidenfaden und Margret Riess. Berlin, 1961. [P.I.-U.]
- MAYER, MARTIN (PRAGER). *The schools*. London, 1961. 416 blz. [K.B.]
- NOHL, HERMAN. *Erziehergestalten*. (2. Aufl.) Göttingen, 1960. [P.I.-U.]
- Nota van de Commissie tot onderzoek naar de mogelijkheid en wenselijkheid van hoger onderwijs in Friesland*. (Z. pl.) 1961. 16 blz. [K.B.]
- Onderzoek*. Een - naar de situatie en de functie van enkele lagere technische scholen. Samengest. door M. van de Vall en R.W. Boesjes geb. Hommes. Groningen, 1961. 70 blz. [K.B.]
- Organization*. The - of the school year. A comparative study. Paris, 1962. 113 blz. Unesco. Educational studies and documents: 43. [K.B.]
- Pädagogik*, Die, im XX. Jahrhundert. Eine enzyklopädische Darstellung ihrer Grundfragen, geistigen Gehalte und Einrichtungen. Mit Beiträgen von Elisabeth Blochmann, Franz Denk, Hans-Walter Erbe u.A. Hrsg. von Wolfgang Scheibe. Stuttgart, 1960. [P.I.-U.]
- PANTER, ULTRICH. *Gustav Wyneken. Leben und Werk*. Weinheim, 1960. [P.I.-U.]
- POEPPIG, FRED. *Rudolf Steiner, der grosse Unbekannte. Leben und Werk*. Wien, 1960. 289 blz. [K.B.]
- Probleem*. Het - van de overgang van middelbaar naar hoger onderwijs. Voordrachten gehouden tijdens de 2e Sociale Week 28-30 mrt. 1960. Gent, 1960. 180 blz. [K.B.]
- RANNELLS, EDWARD W. *The humanities in liberal education*. Lexington, Ky, 1961? 4 blz. [K.B.]
- ROTH, HEINRICH. *Jugend und Schule zwischen Reform und Restauration*. Berlin, 1961. 280 blz. [K.B.]
- RUITER, R. en M. EISMA. *De invloed van de spreiding van het wetenschappelijk onderwijs op het aantal studenten in Nederland*. Den Haag, 1961. 7 blz. [K.B.]
- SCHLETTE, HEINZ ROBERT. *Sowjethumanismus*. Prämissen und Maximen kommunistischer Pädagogik. München, 1960. [P.I.-U.]

- SCHNEIDER, FRIEDRICH. *Vergleichende Erziehungswissenschaft*. Geschichte, Forschung, Lehre. Heidelberg, 1961. 218 blz. Vergleichende Erziehungswissenschaft und Pädagogik des Auslands: 1. [K.B.]
- SHRIMALI, K. L. *Problems of education in India*. Selected speeches (1955-1960). Dehli, 1961. 194 blz. Ministry of Information and Broadcasting. [K.B.]
- SPRANGER, EDUARD und ERICH HAAG. *Der Sinn des altprachlichen Gymnasiums in der Gegenwart*. Tübingen, 1960. 55 blz. [K.B.]
- STEINER, RUDOLF. *Die Waldorfschule und ihr Geist*. Welche Gesichtspunkte liegen der Errichtung der Waldorfschule zugrunde? Drei Vorträge gehalten am 24. und 31 Aug. 1919 in Stuttgart. anlässlich der Gründung der Freien Waldorfschule. 2. erw. Aufl. (hrsg. von Hans Rudolf Niederhäuser). Stuttgart, 1956. 82 blz. [K.B.]
- SWINNEN, K. *Prognose van het schoolsucces in het Middelbaar Onderwijs*. Follow-up onderzoek. Summary in English. Leuven, 1961. 195 blz. [K.B.]
- WHITE, R. J. *Cambridge life*. London, 1960. 303 blz. [K.B.]

II. OPLEIDING ONDERWIJZERS, LERAREN GESTICHTSOPVOEDERS, ENZ.

- MEECE, LEONARDE. *A manual for school board members*. Lexington, 1961. 77 blz. [K.B.]
- MEECE, LEONARDE. and HOWARD ECKEL. *Experimentation in preparing school teachers*. Report of a project in educational administration supported by the W. K. Kellogg Foundation. Lexington, 1961. 91 blz. [K.B.]

12. ONTWIKKELINGSPSYCHOLOGIE

- BLADERGROEN, WILHELMINA J. *Bakvis en brasem*. Nijkerk, 1962. 46 blz. [K.B.]
- KLEIN, MELANIE. *Narrative of a child analysis*. The conduct of the psychoanalysis of children as seen in the treatment of ten year old boy. London, 1961. [P.I.-U.]
- LEDWITH, NETTIE H. *A Rorschach study of child development*. Pittsburgh, 1960. [P.I.-U.]
- ODLUM, DORIS. *Journey through adolescence*. Harmondsworth, Middlesex enz., 1961. [P.I.-U.]
- Palsy, Cerabral, in childhood and adolescence*. A medical, psychological and social study. Edited by J. L. Henderson. Edinburgh enz., 1961. [P.I.-U.]
- SPITZ, RENÉ A. *La première année de la vie de l'enfant. Genèse des premières relations objectales*. Préf. de Anna Freud. Paris, 1958. [P.I.-U.]
- THOMAS, ERWIN. *Die kindliche Entwicklung*. Physiologie und Pathologie. Mit 4 Abbn. Stuttgart, 1961. [P.I.-U.]
- VUYK, RITA. *De persoonlijkheidsontwikkeling in gezinnen met twee zoons*. Amsterdam, 1960. [P.I.-U.]
- ZILLIG, MARIA. *Eine Schulanfängerin*. Psychologische Monographie eines sechsjährigen Kindes. Mit 3 Kunstdrucktafeln. München enz., 1960. [P.I.-U.]

13. PEDAGOGISCHE PSYCHOLOGIE

- BOVET, PIERRE. *L'instinct combatif*. Problèmes de psychologie et d'éducation. 3e éd. rev. et complétée. Neuchâtel, 1961. 247 blz. Actualités pédagogiques et psychologiques. 1e uitg. 1917. [K.B.]
- BROWN, JUDSON SEISE. *The motivation of behaviour*. New York enz., 1961. [P.I.-U.]
- DRY, AVIS M. *The psychology of Jung*. A critical interpretation. London, etc., 1961, 329 blz. Methuens manuals of modern psychology. [K.B.]
- HEY, W. DE. *Hoe leer ik mijn kinderen kennen?* Praktische handleiding voor leerkrachten en jeugdleiders. Haarlem, 1961. 176 blz. [K.B.]
- KATZ, DAVID. *Gestaltpsychologie*. 3., unveränderte Aufl. Basel (usw., 1961). 1e uitg. 1944. [K.B.]
- MICHARD, HENRI et PIERRE VOIRIN. *La connaissance des enfants et adolescents inadaptés. Les méthodes d'études de leur personnalité*. Préf. de Pierre Ceccaldi. Toulouse, 1960. [P.I.-U.]
- PLANTING, G. J. *Aanleg en ontplooiing. De mens en zijn fysieke fundering*. Groningen, 1961. [P.I.-U.]
- SPENCE, KENNETH W. *Behaviour theory and learning*. Selected papers. Englewood Cliffs, N.J., 1960. [P.I.-U.]
- STOTT, D. H. *The social adjustment of children*. Manual to the Bristol social adjustment guides. London, 1960. [P.I.-U.]
- VERNON, PHILIP. *The structure of human abilities*. (2nd. ed.). London, 1961. 208 blz. [K.B.]
- WIESENHÜTTER, URSULA. *Das Drankommen der Schüler im Unterricht*. Empirische Untersuchung über Koartationserscheinungen im Kontaktgeschehen zwischen Lehrer und Schüler. München, 1961. 102 blz. [K.B.]
- ZWAAN, WILLEM VAN DER. *Wat brachten ze mee?* Een onderzoek naar de godsdienstige kennis en de belangstellingsfeer van 450 jongens en meisjes, die verblijven in diverse inrichtingen der Kinderbescherming. Rijswijk, 1961. 148 blz. Proefschrift Vrije Universiteit Amsterdam. [K.B.]

14. TESTS

- BEIZMANN, CÉCILE. *Le Rorschach chez l'enfant de 3 à 10 ans*. Étude clinique et génétique de la perception enfantine. Avec figures. Préf. de Henri Wallon. Neuchâtel, 1961. 295 blz. Actualités pédagogiques et psychologiques. [K.B.]
- Erfahrungen*. Praktische – mit Schulreifetests. Hrsg. von Karlheinz Ingenkamp. Unter Mitarb. von Lotte Schenk (geb.) Danzinger (u.a.) Mit Abbildungen. Basel, 1962. 128 blz. Psychologische Praxis: 30. [K.B.]
- LIENERT, GUSTAVA. *Testaufbau und Testanalyse*. Weinheim, 1961. [P.I.-U.]
- Schulreifetests*, Frankfurter. „Komm, spiel mit!“ Von Heinrich Roth, Gerhard Schlevoigt, Fritz Süllwold und Gerhard Wicht. Frankfurt am Main, 1960, 2 dln. [P.I.-U.]
- VERNON, P. E. *Intelligence and attainment tests*. London, 1961. 207 blz. [K.B.]

WOOD, DOROTHY ADKINS. *Test construction*. Development and interpretation of achievement tests. Columbus, Ohio, 1960. [P.I.-U.]

15. ALGEMENE EN BIJZONDERE DIDACTIEK

Bibliographie der Nürnberger Kinder- und Jugendbücher, 1522-1914. Hrsg. von der Stadtbibliothek Nürnberg aus Anlass der 300. Wiederkehr des Erscheinens des *Orbis sensualium pictus* des Johann Amos Comenius. Bearb. von Dorothea Rammensee. Bamberg, 1961. 182 blz. Met afbn en facs. [K.B.]

DIEUZEIDE, HENRI. *Teaching through television*. A report on the current use of television in Western Europe's schools... and an examination of possibilities for using this medium to meet the critical need for increased teaching of science. Paris, 1960. 71 blz. [K.B.]

HEUGEN, L. L. J. *Spelend onderwijs*. Een methodische werkwijze voor het onderwijs in lichamelijke oefening op de lagere school. Met tekeningen. Hilversum, 1961. 275 blz. [K.B.]

KÜHNERT, FRIEDMAR. *Allgemeinbildung und Fachbildung in der Antike*. Berlin, 1961. Schriften der Sektion für Altertumswissenschaft (der) Deutsche(n) Akad. der Wiss. zu Berlin: 30. Oorspr. Habilitationsschrift Jena 1957. [K.B.]

MOWRER, O. HOBART. *Learning theory and the symbolic processes*. New York enz., 1960. [P.I.-U.]

NIEKERK, G. S. VAN. *'n Ontleding van die betekenis van gesindheidsvorming by leerlinge, met besondere verwysing na die gesindheid ten opsigte van die tweede taal*. Pretoria, 1960. 11 blz. [K.B.]

PERQUIN, NIC. *Algemene didactiek*. Speciaal ten behoeve van het onderwijs. Roermond enz., 1961. [P.I.-U.]

PETERS, J. M. L. *Visuele communicatie en visueel onderwijs*. Over de rol van beelden in het communicatieproces en over het gebruik van audio-visuele hulpmiddelen. Haarlem, 1961. [P.I.-U.]

Rapport van de Subcommissie Kinderverzorging en -opvoeding over een experiment, gehouden in het tijdvak 1 sept. 1955 t/m 31 aug. 1957. 's-Gravenhage, 1962. 136 blz. Commissie tot bevordering van goede onderwijsmethoden voor het algemeen vormend nijverheidsonderwijs voor meisjes. [K.B.]

Reports of surveys and studies in the teaching of modern foreign languages by the Modern Language Association of America, 1959-1961. New York, 1961. 326 blz. [K.B.]

Thinking. New - in school mathematics. Paris, 1961. 246 blz. [K.B.]

TOP, AAFJE EN JOHAN LAUXSTERMANN. *Het spelende kind*. Verbale expressie op de lagere school. Groningen, 1960. 132 blz. [K.B.]

VELEMA, E. *Enkele didactische problemen van het wetenschappelijk onderwijs in Nederland*. Een terreinverkenning. Amsterdam, 1961. 10 blz. Verslagen en overdrukken van het Nutseminarium voor Pedagogiek aan de Universiteit van Amsterdam: 6. Overdr. uit: Universiteit en hogeschool. 1961. [K.B.]

WEDZINGA, J. „*Didactiek*”. 's-Gravenhage, 1960. [P.I.-U.]

16. VERSLAGEN, JAARBOEKEN, ENCYCLOPEDIËN

HELMANN, WILHELM. *Wörterbuch der Pädagogik*. 6., Neubearb. Aufl. Stuttgart, 1960. 554 blz. [K.B.]

Lexikon, Pädagogisches. Mit einem Anhang über die Geschichte der Pädagogik und über das Bildungswesen der Länder. Im Auftrag des deutschen Evangelischen Kirchentages hrsg. von Hans Hermann Grothoff und Martin Stallmann. Mit einem Geleitwort von Reinold von Thadden-Trieglaff. Stuttgart, 1961. [P.I.-U.]

Rapport kunstzinnige vorming van de jeugd. Rapport uitgebracht in 1961 door een commissie ingesteld door de Minister van Onderwijs, Kunsten en Wetenschappen. 's-Gravenhage, 1961. 112 blz. [K.B.]

Verslag over het jaar 1959 met een samenvatting over de jaren 1955-1959 van het Psychoanalytisch Instituut te Amsterdam. Amsterdam, 1960. [P.I.-U.]

JEUGD IN HISTORIE

BIJDRAGE TOT DE KENNIS VAN JEUGDGEDRAG ¹

I. VAN DER VELDE

I. INLEIDING

Aan de titel „Jeugd in historie” voeg ik als ondertitel toe: Bijdrage tot de kennis van jeugdgedrag. „De jeugd van tegenwoordig” veronderstel ik als bekend, al zal ik incidenteel wel eens op een raakpunt wijzen.

„Jeugd” betekent hier voor mij de categorie niet-volwassenen in de leeftijd van 15/16–20/21 jaar, naar de huidige psychologische fasenindeling puberteit + beginnende adolescentie. Naar de sekse: vooral de mannelijke jeugd. In de verwerkte literatuur komt het meisje vrijwel niet voor. Naar de sociale status: veelal zoons van welgestelden, toekomstige intellectuelen.

„In historie”. Wat gebeurt, gebeurt eens en ergens.

„Eens” slaat op de periode liggend tussen het oudste mij bekende document betreffende jeugdgedrag op school, school naar het ons vertrouwde model, en het jaar 1962, concreet en verruimd, tussen \pm 2000 j. v. C. en \pm 2000 j. n. C. Het materiaal omspannt dus een periode van ongeveer veertig eeuwen.

„Ergens” betekent het gebied tussen het oude Sumerië en het oude Egypte en het huidige Engeland.

Het materiaal is niet in systematisch onderzoek bijeengebracht. Het bestaat vn. uit vondsten in de lectuur van de laatste drie, vier jaren. Als bronnen hebben gediend:

1. Werken over historische pedagogiek,
2. zedekundige werken,
3. cultuurhistorische werken,
4. romans.

De bedoeling is te trachten een historische achtergrond te geven voor de beoordeling van een modern probleem, niet de problematiek zoals de jeugd die beleeft bij het volwassen worden, te schetsen. Er wordt dus geen psychologische interpretatie van het jeugdgedrag bedoeld ². Het

1. Rede gehouden voor het Hoger Instituut voor Opvoedkundige Wetenschappen te Mechelen.

2. Bork tracht in „Der junge Grieche”, de Griekse jeugd te toetsen aan de „Kriterien der heutigen Jugendpsychologie und Jugendkunde”, om zo te komen tot een „vergelijkende jeugdpsychologie”.

is ook de vraag of daartoe ooit voldoende betrouwbare gegevens zullen kunnen worden verkregen. De jeugd der historie heeft, voorzover ons bekend, nimmer of zo goed als nimmer over zichzelf geschreven, noch hebben volwassenen psychologische beschrijvingen beproefd, behalve dan in meer recente tijden.

Het onderwerp kan beschouwd worden als een stukje cultuurgeschiedenis, in engere zin moraalgeschiedenis. We betreden met het onderwerp een zijterrein van de pedagogie, van het pedagogisch handelen. Een zijterrein, omdat het reacties geeft van de jeugd op de facticiteit der opvoeding. Jeugdgedragingen kunnen zowel zijn:

1. antwoorden op vigerende vormen van opvoeding, als daarnaast, daardoor:
2. stimulantia tot herziening van deze.

Als zodanig zijn jeugdgedragingen, meen ik, boventijdelijk.

1. Uit het bovenstaande zou zijn af te leiden dat er tussen *de* doelstelling bij de opvoeding en jeugdgedragingen natuurlijke, positieve of negatieve, relaties bestaan. Van *de* doelstelling kan moeilijk worden gesproken; in de historie, maar ook in de eigen tijd, bestaat er een veelheid van doelstellingen, gelijk ik in mijn artikel: „Over definiëren en definities van opvoeding” in *Persoon en Gemeenschap* (1961) trachtte aan te tonen. Het vormingsideaal als gewenst resultaat van het opvoedkundig handelen wordt in sterke mate beïnvloed door religieuze overtuigingen, politieke inzichten, maatschappelijk-economische verhoudingen. Zo is ons geleerd en zo leren wij. Ook een vorm van cultuuroverdracht. Misschien zou men dus de te beschrijven jeugdgedragingen moeten beoordelen naar deze drie criteria, maar dan telkens naar de eigentijdse situatie. De kennis daartoe ontbreekt mij. Op dat „misschien” kom ik nader terug. Dit als eerste beperking.

2. De medische literatuur is overwegend gericht op ziekten en afwijkingen. Tot op zekere hoogte vindt men een analogon in de pedagogische literatuur. Het accent valt vaak sterk op het zich afwijkend gedragende kind. Jeugdgedrag is in deze lezing vooral te begrijpen als wangedrag.

Op drie vraagpunten moge ik thans reeds de aandacht vestigen.

1. De Utrechts-Leidse hoogleraar Van den Berg heeft enige jaren geleden in zijn *Metablica* betoogd, dat het kind vroeger anders volwassen werd dan nu, niet gradueel, maar essentieel. Wordt deze these door het hier bijeen gebrachte materiaal gesteund?

2. Is het gerechtvaardigd te spreken van „De jeugd van tegenwoordig” en de jeugd van nu het ominieuze odium op te leggen van onzeglijkheid, onhandelbaarheid, spilzucht, zedeloosheid? Men vergelijkt zo gaarne de jongste generatie met de eigen generatie, schoongewassen in de vergetelheid.

3. Bezitten religieuze overtuigingen, politieke inzichten, maatschappelijk-economische verhoudingen steeds en automatisch de invloed die hun wordt toegeschreven? Misschien wel in de pedagogiek, maar ook als resultaat der pedagogie? Voor de jeugd in haar geheel of slechts voor bepaalde categorieën der jeugd, en voor andere categorieën permanent beslist niet?

Het beschikbare materiaal is in vier afdelingen ondergebracht overeenkomstig de levenssectoren en levenscontacten, die essentiële betekenis hebben bij de groei naar de volwassenheid, t.w.:

II. De school.

III. Gezin en generatie.

IV. Het andere geslacht.

V. De groep.

Aan het slot zal ik trachten enige conclusies te trekken voor zover het materiaal zulks toelaat.

II. DE SCHOOL

De oudste ons ter beschikking staande gegevens voeren ons naar het land tussen Tigris en Euphraat, het oude Sumerië van \pm 2000 jaar geleden. De beschaving der Sumeriërs schijnt de grondslag gelegd te hebben voor de gehele geestelijke cultuur van het oude Midden-Oosten. Kramer vertelt in: „De geschiedenis begint met de Sumeriërs” iets over het schoolwezen, de plaats van de school in het maatschappelijk leven, de docenten, de leerlingen, de interne organisatie, de tucht. De school is aanvankelijk een neveninstelling van de tempel, doch wordt spoedig een wereldlijk instituut, in de praktijk vooral bestemd voor leerlingen uit hogere intellectuele kringen. De rector droeg de titel van schoolvader, de leerlingen waren schoolzons, de assistenten grote broers. Een huiselijke titelatuur waarmee de huidige schoolse verhoudingen niet altijd corresponderen. Tot de staf behoorde ook de man die verantwoordelijk was voor handhaving van orde en tucht en deswege een stok droeg, die niet werd gespaard.

Er bestaat een Sumerische tekst, waarin de schoolse ervaringen van een bepaalde leerling worden beschreven op wat voor hem een ongeluksdag moet zijn geweest. Hij kwam te laat, hij is van zijn plaats gelopen zonder toestemming, zijn schrijfwerk was onvoldoende. U herkent deze lichte schoolzonden van 4000 jaar geleden. Er dreigt straf = slaag. De vader heeft medelijden met zijn zoon. Hij begeeft zich naar de leraar, „kleetde hem in een nieuw gewaad, gaf hem een geschenk en stak een ring aan zijn vinger.” Aan te nemen valt dat de vader niet zonder resultaat zijn offer heeft gebracht.

Bij de Grieken is over schools gedrag en wangedrag weinig te vinden, noch bij Marrou in diens „Histoire de l'éducation dans l'Antiquité”, noch bij Kuiper: „Atheens jongensleven”, noch bij Bork: „Der junge Grieche”, noch bij Crane Brinton: „Geschiedenis van de moraal”. De verklaring ligt voor de hand. De Griekse opvoeding wordt beheerst door haar einddoel, de gevormde volwassene. Het kind had nog geen doel in zich zelf, de Griekse literatoren waren in het kind als kind niet geïnteresseerd. Zelden krijgt men enige kijk op het leven binnen de schoolmuren. De jongelieden waarover gesproken wordt, zijn de school ontgroeid. Maar wel leeft de leerling in voortdurende vrees voor de docent.

Het boeiende boekje van Sizoo: „Herleefd verleden”, geeft evenwel een suggestief beeld van het dagelijks leven van een Griekse kolonie in Egypte rond het begin van onze jaartelling. Hij wijdt twee hoofdstukken aan het onderwijs: „Op de lagere school”; „Op het gymnasium”. Er speelt zich op de lagere school een scène af die te vinden is in dichtwerk van Herondas, door Sizoo vertaald. De hoofdpersonen zijn:

Lampriskos, de schoolmeester,
 Metrotime, de moeder,
 Kotallos, de zoon.

Metrotime:

„'k Mag lijen, dat Muzen u, meneer Lampriskos,
 het aangename van het leven doen genieten. –
 Geef asjeblijft deez' bengel rammel, tot het leven
 nog net maar in zijn corpus blijft. Met zijn gedobbel
 zou hij mijn arme huisgezin er onder werken.
 Want, meester, denk maar niet, dat hij als andre kindren
 plezier in bikkels heeft, daar voelt hij zich te groot voor.
 En waar de schooldeur is, en iedre maand zo bloedig

het schoolgeld wordt betaald, dat weet hij niet te zeggen,
 al schreeuw ik me een ongeluk. Maar dobbelkroegen,
 waarin de sjouwerlui en andre boeven huizen,
 die weet hij in een ommezentje aan te wijzen.
 En och, zijn arme lei, waarvoor ik me nog uitsloof
 om ze iedre maand met was weer netjes te bestrijken,
 ligt voor oud vuil terneer in 't hoekje bij de slaapstee”.

Metrotime klaagt anderhalve bladzij lang. Lampriskos vangt haar op:

„.... Nou Kottalos, 't zijn fraaie dingen,
 die 'k van je hoor. Is 't jou te min om met de bikkels
 te spelen, zoals deze jongens? Dus jij dobbelt
 al aan de dobbelbak met sjouwers en met boeven?
 Maar 'k zal je netter maken dan een jongejuffrouw,
 wanneer je dat dan wilt: je zult geen vin meer roeren.
 Waar is mijn karrewats? de ossestaart, die harde;
 waarmee 'k de bengels straf, die met geboeide voeten
 of afgezonderd van de klas te zitten hebben.
 Laat een van jullie 'm geven vóór ik gal ga spuwen.”

Kottalos wordt afgeranseld.

De schoolzonden van de jonge Sumeriër zijn vergeeflijk, bij Kottalos is sprake van wangedrag. Maar is het type òns onbekend? Herondas' dialoog is misschien gefantaseerd, maar zij doet te werkelijk aan om werkelijkheidsvreemd te zijn.

Bij Marrou vinden we een enkele aanduiding van leerlingengedrag uit de late keizertijd. De keizers uit de vierde eeuw waren geïnteresseerd in het onderwijs met het oog op ambtenarenkweek. Vandaar strenge controle door de stadsprefect. Deze controle was niet overbodig: er waren leerlingen die zich aan bandeloosheid te buiten gingen, zich aan schoolse plichten trachtten te onttrekken. Ieder jaar moest de prefect een lijst inleveren van die studerenden, die zich door gedrag en vorderingen in gunstige zin onderscheidden. Die zijn er dus 1500 jaar geleden ook geweest.

De tucht was hard. In Sumerië, in het oude Griekenland, in de Grieks-Egyptische kolonie, ook in het oude Rome. Carcopino citeert in zijn: „Het dagelijks leven in het oude Rome” Quintilianus' protesten. Vloeit

de strenge discipline misschien voort uit een psychisch onvermogen het kind te erkennen in zijn vroeg-menselijke waardij? Onaandoenlijkheid der volwassenen is waarschijnlijk de doorslaggevende faktor. Marrou ondersteunt deze opvatting, hij constateert „une méconnaissance absolue, un parfait dédain de la psychologie de l'enfant.”

Stok en roede hebben de gehele Oudheid geheerst. „Wie zijn kinderen liefheeft, spaart de roede niet”, beheerst ook het Oude Testament. Augustinus – we zijn dan in de vierde eeuw – denkt op hoge leeftijd met afschuw terug aan zijn schooljeugd: „Wie zou niet als men hem de keus liet tussen sterven en nog eens kind worden, met angst terugschrikken en liever de dood kiezen?” Marrou spreekt van de „violence barbare des procédés disciplinaires”, later constateert hij: „Pour tous les Anciens, le souvenir de l'école est associé à celui des coups.” . . . „La férule n'est que l'arme normale dont le maître appuie son autorité.”

Zo was het tot in het moderne Europa. In Emil Reicke's: „Der Lehrer in der deutschen Vergangenheit” en in Georges Duveau's: „Les instituteurs” vindt men talloze illustraties, waarop schoolmeesters zijn afgebeeld, steeds voorzien van de roede. Het is een embleem dat onafscheidelijk bij de functie hoort. De verzachting van de discipline die in het Rome van Quintilianus het schoolse beeld in een enkel opzicht herschiep, is blijkbaar een momentverschijnsel geweest. Europa moest wachten op Rabelais, Montaigne, Locke en vooral Rousseau, eer de tucht werd verzacht.

Reicke's illustraties voeren ons naar de late Middeleeuwen. Materiaal omtrent jeugdgedrag is ruimschoots voorhanden. We beperken ons tot een enkel werk, tot Philippe Ariès': „L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime”, in 1960 te Parijs verschenen.

De helft van het boek wordt ingenomen door „La vie scolastique”. Ariès bespreekt in hoofdstuk V „Les progrès de la discipline”, in hoofdstuk VIII „La rudesse de l'enfance écolière”. Ik ontleen aan beide hoofdstukken een voorbeeld, beide betrekking hebbend op het studentenleven.

Ariès schrijft: „De inwijding – hij localiseert niet nader – bestond in een zuippartij (het woord drinkgelag klinkt mij te verschonend), gevolgd door lichamelijke gewelddadigheden, geestelijke kwellingen, dit alles dikwijls gepaard gaande met seksuele perversiteiten”.

Hoofdstuk VIII geeft o.a. een gedetailleerd verslag van een „mutinerie scolaire” aan het Jezuïtencollege de la Flèche, in 1646, ter gelegenheid van het carnaval, de tijd dus van verhitte hoofden. De stemming was

geladen: een aantal oudere leerlingen had de vernederende poena scholastica moeten ondergaan, de openbare geseling. De externe leerlingen trekken partij voor de geschandvlekten; openlijk verzet. Een van de muiters wordt door de kloosterbewoners gevangen genomen en in verzekerde bewaring gesteld. Zijn kameraden voorzien zich van wapens, belegeren 's nachts het gebouw om uitlevering aan de justitie te voorkomen, forceren in de morgen de toegang. Zij dreigen met represailles: als de gevangen kameraad niet in vrijheid wordt gesteld, zullen zij zich meester maken van een der Paters of een der internen. De Paters wijken niet: zij bewapenen zich zelf en hun bedienden. Stokken, hellebaarden, zelfs vuurwapenen komen uit het geestelijk arsenaal te voorschijn. De vuurwapenen boezemen ontzag in; de muiters trekken af, de révolte is bedwongen.

Een zwaarwegend pendant. Jacques le Goff vertelt in „Les intellectuels au moyen âge,” dat in 1229 Parijse studenten voor de universitaire autonomie vochten tot de dood toe. Studenten zijn later vaker avant-garde geweest.

De „mutineries scolaires” duurden in Frankrijk tot het einde der 17e eeuw, in Engeland kwamen zij in de 19e eeuw nog voor. Ook thans kennen wij nog georganiseerd schools verzet. Als wij verleden tegenover heden stellen moeten wij enerzijds bedenken dat ook de moderne ontgroening niet altijd lieflijk en zonder excessen blijkt te verlopen; anderzijds dat ook thans nog gewelddadigheden tegen schoolgebouwen, meubilair, boeken en leermiddelen voorkomen, dat ravages worden aangericht, die de welmenende burger met ontzetting slaan.

Om niet de schijn te wekken dat de jeugd van Nederland een ongelooflijk brave uitzondering heeft gevormd, enige gegevens over Uw noordelijk buurland. De drie belangrijkste werken waaruit men putten kan voor kennis van jeugdgedrag en -wangedrag vanaf de late Middeleeuwen, zijn het boek van Post: „Scholen en onderwijs in Nederland gedurende de Middeleeuwen”, daarbij aansluitend Bot's „Humanisme en onderwijs in Nederland”, ten slotte „Schola latina. Uit het verleden van ons voorbereidend hoger onderwijs” van Fortgens. Post wijdt een speciale paragraaf aan de tucht, Bot bespreekt het tuchtprobleem in een hoofdstuk: Moralisten of Libertijnen, Fortgens' Schola latina is een verzamelwerk, waarin ook over ons onderwerp gegevens zijn bijeengebracht van enige tientallen Latijnse scholen, vanaf het midden der 16e eeuw (doorwerking der Reformatie) tot aan het midden van de 19e eeuw (omzetting, gedeeltelijk, van de Latijnse scholen in gymnasia).

Ik ontleen echter aan deze drie boeken geen materiaal. Er bestaat nl. een „Schoolorde”, een schoolreglement, dat in zeer summier bestek nagenoeg alle geboden en verboden bijeenbrengt, waaraan de leerlingen der Latijnse scholen zijn onderworpen. Zij dateert uit 1513 en is uitgegeven door de befaamde rector der Alkmaarse Latijnse school, *Murmellius*. Ieder gebod wijst op een verzwakte verplichting, ieder verbod op wangedrag. Zij luidt:

SCHOOLORDE,

voorgeschreven aan de leerlingen der
uitstekende Hollandse stad Alkmaar.

De scholieren behoren God te vrezen en Zijn geboden ijverig te houden.

Zij zullen hun ouders en onderwijzers gehoorzamen.

Zij zullen geestelijken, overheidspersonen en leraren eerbied betonen.

Zij zullen met hen bij wie zij wonen, met hun kamergenoten en hun medeleerlingen wellevend en fatsoenlijk omgaan.

Zij zullen niemand beledigen.

Zij zullen hun handen van andermans bezit afhouden.

Zij zullen niet buitenshuis slapen, noch 's nachts langs de straten zwalken.

Zij zullen geen kroegen en slemphuizen bezoeken, noch met lichte vrouwen verkeren.

Zij zullen geen degens, dolken of messen dragen.

Zij zullen niet dobbelen.

Zij zullen de dronkenschap mijden.

Zij zullen met kort geknipt haar en in voegzame klederen zich vertonen.

Op zondagen en heilige dagen zullen zij de mis en de predikatie bijwonen.

Zij zullen spaarzaam met geld zijn.

Zij zullen tijdig op school komen.

Zij zullen dankbaar en wellevend zijn.

Zij zullen zich leergraag en oplettend betonen.

Zij zullen tehuis het van hun onderwijzers gehoorde overlezen, en zich voorbereiden op de lessen van de volgende dag.

Zij zullen zich gewennen wel te leven en Latijn te spreken.

Gulzigheid, vadsigheid en wellustigheid zullen zij mijden als zij lof verwerven willen.

Naar de vertaling van DR. H. E. VAN GELDER

De Middeleeuwse Nederlandse jeugd blijkt tot *de* jeugd te behoren:

Zij zullen tijdig op school komen. – Ik herinner aan de jonge Sumeriër.

Zij zullen niet dobbelen. – Ik herinner aan de Grieks-Egyptische Kottalos.

Zij zullen 's nachts niet langs de straten zwalken, noch kroegen of bordelen bezoeken. – Ik herinner aan de bandeloosheid van Romeinse jeugd in de 4e eeuw.

Zij zullen geen degens, dolken of messen dragen. – Ik herinner aan de mutinerie scolaire van Ariès.

Er zit continuïteit in het schoolse wangedrag. Ook, nemen wij aan, in het gedrag.

III. GEZIN EN GENERATIE

De gezinsverhoudingen – ook een medaille met een keerzijde. In de historie zijn gezinsliefde en gezinstucht toch ook normale familiale relaties geweest. De literatuur verschaft daarover, voorzover ons bekend, weinig gegevens. Sizoo's „Herleefd verleden” bevat een stukje correspondentie dat een warmhartige getuigenis betekent van kinderliefde, een briefwisseling tussen twee vermoedelijk volwassen broers, waarvan een afwezig. De jongere broers thuis zijn klaarblijkelijk opstandig. De afwezige voelt zich bezorgd om de oude moeder, die aan het hoofd staat van het talrijke gezin. Hij schrijft haar:

„Sempronius aan Saturnila zijn moeder en meesteres, vele groeten.

Vóór alles spreek ik de wens uit, dat u gezond bent, tezamen met mijn broers en zuster, die beschermd mogen blijven tegen de boze blik. Bovendien richt ik dagelijks mijn gebed voor u allen tot de heer Serapis. Zoveel brieven heb ik u gestuurd en u hebt mij geen enkele brief als antwoord geschreven, terwijl toch zoveel mensen de rivier afgevaren zijn. Ik verzoek u nu, mijn meesteres, zonder uitstel mij over uw welstand te schrijven, opdat ik wat meer onbezorgd kan leven. Want uw welvaren is mijn voortdurende wens

Vaarwel, mijn meesteres, voortdurend.”

Gezinsverhoudingen zijn bilateraal. Daarom een enkel zinnetje uit een briefje van een ongeruste moeder aan haar zoon. Zij maakt zich zorgen om zijn gezondheid.

„... Maar wanneer jij voor jezelf weet, dat het nog niet zo goed met je is, schrijf het mij dan, en dan kom ik; ik ga dan mee met ieder, die ik vind. Vergeet het niet, mijn kind, maar schrijf mij over je gezondheid, want je weet, hoe bezorgd een moeder over haar kind is ...”¹.

Er is weer een rijkdom aan materiaal over gezinsspanningen. Deze vloeien gedeeltelijk voort uit onenigheid over opvoedingsproblemen tussen man en vrouw, waarbij of de vader of de moeder de zijde van de opvoeding kiest tegen de huwelijkspartner in, onenigheid waarvan de opvoeding, ook thans nog, de dupe wordt. Het meest bekende en meest beschreven voorbeeld van dit homogeniteitstekort vinden we in Aristophanes' „De Wolken”, het trieste spel van de deftige moeder die haar zoon verwent, wiens spilzucht later de eenvoudige vader tot wanhoop brengt. Het merendeel der gezinsspanningen vloeit echter, menen wij, voort uit de gewone generatiespanningen, de conflicten tussen de oudere generatie die het beter weet en de jongere generatie, die het ook beter weet. Moet het vijfde gebod: „Eer uwen vader en uwe moeder”, opgevat worden als een reactie tegen een tekort aan kinderlijk respect? „La jeunesse change ses goûts par l'ardeur du sang, et la vieillesse conserve les siens par l'accoutumance”, heeft De la Rochefoucauld in de 17e eeuw gezegd. Te vaak wordt als wangedrag beschouwd wat niet anders is dan normale fysieke, psychische, morele, economische uitgroei. Zo oordeelt men, oordelen wij dan ook in de theorie der opvoeding, helaas minder in de praktijk des dageljksen levens. Meer dus in de pedagogiek dan in de pedagogie. De oogst van enkele duizenden jaren opvoeden schijnt zich te beperken tot een wat verdiept theoretisch inzicht.

In de tweede helft van de 5e eeuw v. C. heeft zich, naar Marrou en Bork, in Griekenland in het gedrag van de jeugd een wijziging voltrokken, waardoor veel traditioneel-ethische waarden verloren zijn gegaan. Plato zoekt de oorzaak gedeeltelijk in de schadelijke inwerking van de radicale democratie op jonge mensen. De oudere generatie heeft zichzelf en haar moraal zonder protest ter zijde laten schuiven. Haar voornaamste zorg is geweest bij de jeugd de indruk te wekken van begrip en welwillendheid. Daarna is zij tot de jeugd afgedaald, zo zeer zelfs, dat zij in haar gedrag de jeugd navolgde, tot in het onnatuurlijke, tegennatuurlijke toe. Zij vraagt om het oordeel der jeugd; haar natuurlijke plicht is het over de jeugd te oordelen. De zoon verliest alle

¹ We wijzen hier op het bundeltje „Lieve ouders” van Dr. Jaap Meyer, Amsterdam N.V. De Arbeiderspers 1962, een verzameling jeugdbrieven van belangrijke 18e en 19e eeuwse figuren aan hun ouders.

eerbied voor de ouders, de leerling voor zijn meester. De jeugd bekomert zich noch om de goden, noch om geboden en verboden. Zo oordeelt Plato. Het wordt nu begrijpelijk dat en waarom hij in zijn theorie der opvoeding zoals die o.a. in „De Staat” voorkomt, een tegenwicht tracht te scheppen door uitermate zware eisen te stellen bij de vorming tot toekomstig burger en regent.

Plato schijnt geen vriend geweest te zijn van zijn tijdgenoot, de retor Isocrates. Maar Isocrates oordeelt over de jeugd niet anders dan hij. Zijn bevindingen vindt men ten allen tijde terug bij wat men beschouwt als ontaarde, gedegenererde jeugd:

1. Zij erkent de autoriteit van volwassenen niet meer.
2. Zij kent ingetogenheid noch schaamtegevoel, noch in privé, noch in het openbaar.
3. Zij vervlakt, streeft naar vulgair vermaak, waarbij het seksuele moment dikwijls een beangstigende rol gaat spelen.

Ik spring over naar moderne tijden. Locke publiceert in 1693 zijn „Some Thoughts about Education”. In zijn Opdracht aan Edward Clarke acht hij „the early corruption of Youth” een algemene klacht. De Nederlander Carel Vosmaer schrijft in het midden der 19e eeuw een boekje: „Het leven en de wandelingen van Meester Maarten Vroeg”. Meester Maarten Vroeg is een vermoedelijk gefingeerd geneesheer, die een bevriend predikant inlicht over het tekort aan ouderlijk gezag, dat hij heeft moeten constateren in de gezinnen van zijn patiënten. Dominee spreekt wijze woorden: „Wij moeten de kinderen hun vrijheid gunnen, maar tegelijk onze waakzaamheid verdubbelen” en „met ernst ons gezag handhaven.” „Wij moeten bovenal hen bescheidenheid leren, . . . zo min mogelijk vertoning maken met hun vorderingen”. Hadden Meester Maarten Vroeg en zijn predikant de midden-20ste eeuwse terminologie gekend, dan hadden zij – als wij – gesproken van een „gezagsvacuum in het gezin” en van „beschermen tegen publiciteit”.

Wij hebben allen nu eenmaal onze jeugd anders beleefd dan onze vaders dit hebben gedaan, al beschikken wij t.a.v. ons onmiddellijk voorgeslacht niet over authentieke gegevens. Hoe is in concreto hun verhouding geweest tegenover hun oudere generatie?

Beets zegt in zijn „Volwassen worden”: „De grootste opgave waarvoor de huidige generatie van volwassenen staat, is: het gevoel van opvoedingsonmacht tegenover de jeugdgeneratie te overwinnen”. Heeft

hij, als wij het onhistorische woord „huidige” laten vervallen, met dit vonnis de essentie van alle generatiespanningen geraakt? Maar daarmee is het probleem eerst gesteld.

IV. HET ANDERE GESLACHT

Het in de historie tot op onze tijd toe streng bewaakte meisje liep minder zedelijke risico's dan de vrij zwervende knapen. Het Griekse meisje van de 5e en 4e eeuw v. C. leefde in afzondering tot op het moment, dat het huwelijksrijp werd geacht, d.w.z. normaliter tot het 14e, 15e jaar. Ook in het Rome van Epictetus de Stoïcijn, d.i. het Rome van de eerste eeuw, gold voor haar een kluizenaressebestaan en dezelfde leeftijd als mogelijk moment van bevrijding. Zijn leerling Arrianus heeft de hoofdbeginselen van zijn praktische ethiek in wat aforistisch aandoende resumee's samengevat.

„Meisjes worden reeds op haar vijftiende jaar door de mannen jufvrouw (meesteres) genoemd. Het is het moment waarop zij zich uiterlijk op gaan smukken en al hun hoop op het huwelijk vestigen.” Maar, preekt Arrianus, „het is de moeite waard haar duidelijk te maken dat zij slechts dan geëerd worden wanneer zij zich ingetogen en zedig gedragen.”

Deze situatie handhaaft zich eeuwen lang. Hélène Nolthenius laat in de veertiende eeuw in haar „Renaissance in mei” de schilder Iackopo Landini vaststellen, dat het met de onzedigheid van de Florentijnse meisjes niet zo'n vaart loopt: „de jonge dochters worden er even streng bewaakt en gedrield als elders”. De Engelse meisjes der Middeleeuwen schijnen groter vrijheid genoten te hebben en daar onbeschoemd gebruik van te hebben gemaakt. Zij zijn b.v. niet ongevoelig gebleken voor de aantrekkingskracht van drankgelegenheden, zoals volgens Mak blijkt uit een gedicht: „How the good wiif taught hir doughtir”. Als het meisje, zegt de moeder, een flinke deugdzaam vrouw wil worden, dan moet ze niet al het geld dat ze met weven verdient, in kroegen verdrinken. Ze mag genieten van het goede bier, maar ze moet niet al te vaak dronken zijn; dat schaadt haar goede naam!

Een stukje levensverlustiging, misschien niet prijzenswaardig, maar blijkbaar toegankelijk voor de dochters van het sombere Engeland; voor de dochters van het zonnige zuiden achter de antieke opvoedingsbarrière stellig onbereikbaar.

Het vrouwelijk geslacht, benaderd

De mannelijke jeugd blijkt in de historie connecties te hebben aangeknoopt zowel met oudere vrouwen als met leeftijdgenoten.

In het eerste geval doen we beter te zeggen: „Er zijn connecties met de mannelijke jeugd aangeknoopt”, omdat het initiatief meestal zal zijn uitgegaan van de andere sekse. Een stukje zedengeschiedenis dat zich bijna twintig eeuwen terug reeds in de moraal-literatuur heeft aangediend, maar vermoedelijk ouder zal zijn.

De Romeinse keizer-filosoof Marcus Aurelius, Stoïcijn als Epictetus, uit de tweede eeuw, heeft, vermoedelijk op later leeftijd een zedeleer geschreven, in onze tijd door Nico van Suchtelen als „Zelfbespiegelingen” vertaald. Hij prijst zich gelukkig dat hij in zijn jeugd omringd is geweest door louter goede mensen. Het is begrijpelijk dat zijn gedrag tegenover hen correct is geweest. Dat moet hem niet moeilijk zijn gevallen; door de gunst der goden nl. is hij nimmer op de proef gesteld. „Voorts”, schrijft hij, „ben ik hun dankbaar dat ik niet al te lang werd opgevoed in de nabijheid der concubine van mijn grootvader, dat ik (aldus) de ongereptheid mijner jeugd bewaarde en niet vòòr de tijd, ja zelfs eerst vrij laat, mijn mannelijkheid betoonde.” Men moet uit deze intieme bekentenis concluderen, dat de concubine van zijn grootvader het oog op hem had laten vallen en hem wellicht op haar wijze ingewijd zou hebben in de liefde.

De gunst der goden heeft de vijftiende-eeuwse François Villon niet behoed: hij heeft, 17 jaar oud, zijn grote liefdeshistorie beleefd. John Erskine vertelt in de biografie: „Het korte uur van François Villon”: „Ambroise de Loré was ouder dan hij; een goedhartige geschikte vrouw die hem voor het eerst zag toen hij nog maar zeventien jaar was: een slungelachtige student met wijduitstaande oren, lange neus en grote handen en voeten. Het scheen hoog tijd dat iemand een man van hem maakte, en op dat ogenblik had zij juist niets te doen. Hij leerde vlug, de arme jongen, maar het was hem doodernst. Hij schonk haar dat onrijpe ding, zijn hart. Verlegen gemaakt met de enige gave waar zij niet om had gevraagd, schudde Ambroise zich van hem en zijn dromen los en nam later Robert d'Estouteville tot echtgenoot, die provoost van Parijs werd en Meester Villon met des te meer plezier zou hebben gehangen omdat hij iets vermoedde.

Tot aan het einde van zijn dagen droeg Meester Villon het litteken, niet van liefde, maar van teleurstelling. Tegen zijn wil en alleen oppervlakkig werd hij bitter. Het vroege visioen smeulde. En Ambroise, veilig

in haar huwelijk, was minder van hem bevrijd dan zij had verwacht. Hij en zijn gewonde ogen volgden haar."

En onze Jean-Jacques. In 1728 nam Mad. De Warens hem in haar woning op. Zij werd hem eerst „Maman", vermoedelijk in 1733 minnares. Hij 21 jaar oud, zij 33. Mad. De Warens was niet de enige „oudere" vrouw die deze verlegen, smeulend-hartstochtelijke jongeling aan zich wist te binden. Een tweede is Mad. De Larnage geweest, „femme d'expérience" . . . „ni belle ni jeune", een reisgenote die, enige jaren later, door behendig liefdesspel het smeulend vuur wist aan te wakkeren, ondanks zijn beweerde „simplicité de novice". Rousseau verhaalt van deze liefdesverhouding die meer dan avontuur is geweest, in de *Confessions*.

Het zou verwonderlijk zijn als Rousseau het laatste begeerde slachtoffer was geweest. Het motief, de oudere vrouw als initiatrice, speelt tot op de dag van vandaag in de literatuur. Ik wijs op Thomas Mann's „Bekentenissen van de oplichter Felix Krull", op Hugo Claus' „De Metsiers", op het spel van de sluwe Miet met de simpele Bennie.

Oudere vrouwen, pseudo-moeder en minnares tegelijk, tegenover zich zelf en tegenover de jonge minnaar, bij wie zij door de pseudo-veroving een doorbraak van de narcistische barrière uitlokken en daardoor nimmer terugzinken in de vergetelheid. François Villon en Rousseau zijn blijvende getuigen.

Het liefdesspel met leeftijdgenoten

Bork meent dat de jonge Grieken van de vijfde eeuw voor C. en ouder nimmer seksuele crises hebben gekend. De Grieken waren een kerngezond volk, lichamelijk en geestelijk. Zij leefden uitermate hygiënisch. Zij kenden niet het antropologisch dualisme, dat ziel en lichaam scheidt en klassificerend tegenover elkaar stelt.

Dit antropologisch dualisme heeft het Christendom wel gekend. Het leidt haast onvermijdelijk tot een spiritualistische onderwaardering van lichaam en lichamelijkeheid. De ziel heerst, het lichaam dient. Bij de kerkvaders kon ieder lichamelijk begeren, zeker het geslachtelijk begeren, aanwijzing zijn van zondige mentaliteit.

Het moderne Christendom, zeker het naoorlogse, oordeelt anders. Een Gereformeerd man als de Leidse hoogleraar Van Peursen baseert zich in zijn beschouwingen op de eenheid van de mens als goddelijk creatuur. „De geest moet de zwaarte van het lichaam verlevendigen, het lichaam de ijheid van de geest stabiliseren," schrijft hij in zijn

„Michel de Montaigne. Het reizen als wijsgerige houding”. Maar tussen de kerkvaders en moderne christelijke denkers liggen de vele eeuwen, waarin seksuele drang jongeren martelde, conflictbron met hun omgeving. De kerkvaders zijn in de historie toch wel verliezende partij geweest.

Helen Waddell schrijft over „The wandering scholars” der Middeleeuwen, de vaganten-dichters. Men stuit in dit boek op de Elegieën van Maximianus, een zesde-eeuwse autobiografie, schoollectuur in de M.E. Deswege heftig geattaqueerd door Alexander de Villa-Dei, niet uit concurrentiezucht willen we aannemen – hij was zelf auteur – maar uit oprechte zedelijke bezorgdheid: Maximianus had nl. de erotische voorkeur van Guy de Maupassant. Hij vertelt grof-ironisch over de onschuldige idylle van zijn zestienjarige schooljongensverliefdheid, ineenkrimpend onder de sardonische lach van een oudere:

„In love, and chaste!” „Verliefd, en kuis!”

Diens jeugd is vermoedelijk anders verlopen.

Hélène Nolthenius, die ik reeds eerder citeerde, geeft in datzelfde „Renaissance in mei” een fijngeestig vers, dat jeugdig begeren en veroveren beschrijft.

„Een vlugge vos hield in zijn bek gevangen
een kip met witte veren,
daarachter, hijgend, liep een boerendeern.

Ze riep van: „Houd de dief!” en „Pak die rover!”
zo aardig en verlegen
dat ik haar dadelijk was toegenegen.

Ik riep mijn hond erbij, en samen wisten
wij met versnelde passen
zowel de vos als 't meisje te verrassen.

Toen hield de vos zijn kip, de hond zijn vos,
want ik liet ook mijn eigen prooi niet los!”

Dit is de 14e eeuw in Italië. Men kent, neem ik aan, Huizinga's „Herfst-tij der Middeleeuwen”. In het twaalfde hoofdstuk behandelt hij „De verbeelding van al het heilige”. De kerkgang? „Het gebruik van de kerk als plaats van samenkomst, waar de jongelieden naar de meisjes komen kijken, is zo algemeen, dat enkel de moralisten er zich over ergeren. De jeugd komt zelden in de kerk dan om de vrouwen te zien, die er

haar hovaardige kapsels en décolleté komen vertonen".— In de kerk zelf en op heiligendagen zijn ontuchtige prentjes te koop, „die de jeugd bederven, en geen preken helpt tegen dit kwaad." Dit laatste citaat ontleent Huizinga aan de grote kanselier van de Sorbonne, de „doctor christianissimus", Jean Gerson. Pornografie in beeld, niet vreemd aan onze dagen.

De Nederlandse jeugd vaart in dit zog mee. De jongens, klaagt een 16e-eeuws geschrift, namen op straat „der goede luden lijftocht weg, tastten de arme maegdekens die savonds om haer broit gingen, oneerbaerliken aan, spraecken tot haer lelike en ontamelike woorden". De pers van heden zou in deze gevallen melding maken van aanranding, poging tot verkrachting, verkrachting. Weer loopt een lijn van de M.E. tot in onze dagen.

V. DE GROEP

Hoe gedroeg de jeugd zich „in gemeenschap", in het natuurlijke samen-zijn van het gezin, het culturele samen-zijn van de school, het zelfstandige samen-zijn van de jeugdgroep? Over het eigenlijke gezinsleven, de dagelijkse omgang met en tussen broers en zusters, is mij weinig bekend. Ik herinner aan de correspondentie tussen Semponius en Maximus, die ik zoëven gememoreerd heb. Culturele contacten met leeftijdsgenoten vinden we beschreven weer bij Sizoo in het hoofdstuk „Op het gymnasium".

„Buitengewoon belust was de oud-Griekse schooljeugd – evenals trouwens de onze – op het oprichten van verenigingen. In de eerste plaats waren er verenigingen, die alle leerlingen van een gymnasium omvatten, en een soort van scholierenraad vormden. Dat ze heel wat aandurfdan, blijkt uit een schrijven, dat de leerlingen van Omboi, een klein plaatsje in Egypte, richtten tot koning Ptolemaeus II, op welk schrijven ze keurig netjes antwoord kregen."

Daarnaast bestonden kleinere clubs, die in hun namen getuigden van geslotenheid, van een solidair afweren van de buitenwereld, een behoefte aan afzondering die onze jeugdgroepen nog kennen. Zij noemden zich b.v. „De vrienden", „De vrienden en kameraden". Soms hadden deze clubs patroons of ereleden, misschien adviseurs.

Vermoedelijk aan het eind van elk schooljaar werden in het openbaar proeven van bekwaamheid afgelegd, door jongens en meisjes beide. Op sommige scholen hielden de meisjes wedstrijden in de huishoudkunst. Ook schoonheidswedstrijden ontbraken niet. Zo ver zijn wij dus weer.

Bij godsdienstige en nationale plechtigheden traden koren van jongens en meisjes op met zang en reidans. De jeugd kende intercommunale en nationale wedstrijden, waar de hele klas heentrok onder leiding van een leraar. „De klas” zal zowel de executanten als de supporters hebben omvat.

Sizoo schetst alles bijeengenomen een bekoorlijk schoolleven, gesierd door ethisch-religieuze rechtlijnigheid, vriendschap, solidariteit. Een schoolleven waarover, als totaliteit gezien, een glans van geluk ligt. Van individuele gezindheid en individuele reacties vernemen we weinig; men ziet alleen de gemeenschap in functie.

Dit alles speelt zich af rond het begin van onze jaartelling. Ik geef U enkele westeuropese pendanten. Men meent wel eens dat het jeugdbendewezen, de jeugdgangs, uitwassen zijn van modern jeugdgedrag. Dit is – ik geef voorbeelden – over de middeleeuwse Nederlandse en de 17e en 18e eeuwse Engelse jeugd – te gunstig geoordeeld.

Burgers en geestelijke heren klagen over „de bedroefde extravagantiën der jeucht, haer rabauweryen en insolentie plegen, haer bedelarye en hanteren van baldadigheden. . . . De burgers, de „goede luden”, scholden zij „vileynlyck voir hoek, cabeljaeuw, crommaert, gapaert”, de geestelijken „gaven si smadelike woirden”. En onder elkaar: Zij „vochten, staken, priemden en wondden elkander met knijven ende langhe messen”.

Nu Engeland. Op de Engelse schoolmuitereien behoef ik niet terug te komen.

Krantz en Vercruysse geven in hun „De jeugd in het geding” talrijke voorbeelden van bendewezen:

„In het vroege voorjaar van 1712 werd Londen, klaarblijkelijk erger nog dan anders, 's nachts geteisterd door het optreden van groepen opgeschoten jonge adel en trawanten, aangeduid met de naam „mohocks”. Zij „overvielen eenzame wandelaars en mishandelden dezen danig met hun degens, veelal na een soort kat- en muisspel met hun slachtoffers gespeeld te hebben. Ook vrouwen werden op een zeer kwetsende wijze gemaltraiteerd.”

De verontrusting over deze feiten werd zo groot, dat in 1712 een „Royal Proclamation” werd afgekondigd, waarin met strenge straffen werd bedreigd. De considerans kan betrekking hebben op het jaar 1962 in vrijwel welk westers land U wilt. Het banditisme is voor Queen Anne niet geweken. Dit leid ik af uit een roman van de Engelse schrijver *Smollett*, hij schreef romans naar het Robinsontype. In 1748 publi-

ceerde hij zijn Roderic Random. Roderic vertelt van zich zelf: „I grow up – am hated by my relations – sent to school – neglected by my grandfather – maltreated by my master.” Een maatschappelijke verschoeping dus. Hij wreekt zich op de maatschappij: „Being at the head of a faction consisting of thirty boys, most of them of my own age,” levert hij gevechten met andere groepen jongens. Zijn bende werd „the terror of the whole village.” Dit betekent: in gemeenschap tegen de gemeenschap.

Tot zover de feiten.

VI. CONCLUSIES

Ik herinner aan de drie vragen die ik in de inleiding heb gesteld en tracht ze achtereenvolgens te beantwoorden.

1. Van den Berg schrijft in *Metabologica* inzake de door Mevrouw M.E. Heyboer-Barbas geleverde documentatie dat zij zich de moeite gaf „in de literatuur de bewijsplaatsen op te zoeken van de niet gradueel maar essentieel andere aard van het kind in vroeger tijden” (blz. 23). En op blz. 30 acht hij „De volwassenwording: een afwezig onderwerp”. „Want behoudens enkele regels bij Aristoteles en een spaarzame, overigens dubieuze autobiografische aantekening in de Renaissance vindt men in de ganse Westeuropese lectuur, voor zover nagezocht, niets over de volwassenwording”. Alleen al het Tweede Boek van Augustinus' Belijdenissen weerspreekt deze stelling. Ik citeer de laatste zin: „Afgedreven ben ik van u en ik heb gezworven, mijn God, al te ver weg van uw bestendigheid, in mijn jongelingsjaren, en geworden ben ik voor mijzelf een noodlijdend land.”

Maar ook de eerste stelling, die van een niet graduele maar essentieel andere aard van het kind in vroeger tijden, houdt m.i. geen steek.

De puberteit kent de polariteit van twee categorieën processen:

- a. Organische processen,
- b. sociaal-culturele processen.

a. Alleen al door de biologische processen moet een aantal zedelijke relaties problematisch worden gesteld, waardoor het oude normbestel aan waarde moet inboeten.

b. Tussen 2000 jaar v. C. en 2000 jaar n. C. heeft de westerse wereld een grote verscheidenheid aan sociaal-culturele patronen gekend.

Men zal, menen wij, in de biologische feitelijkheden vooral de constante, in de sociologische feitelijkheden een variabele factor moeten zien. Wij worden geconfronteerd met een opvallende constantie in jeugdgedrag en wangedrag. Moeten wij besluiten tot een positieve correlatie tussen constantie en gelijkvormigheid der organische processen en gedrag? Dan wordt de biologische feitelijkheid de machtige regelaar, de sociaal-culturele feitelijkheid brengt slechts variaties aan.

Het voorgelegd materiaal blijkt Van den Berg's stelling niet te steunen. Over 4000 jaar blijkt de jeugd in ver uiteenliggende gebieden volwassen te worden op één wijze. Er is, historisch, gedragscontinuïteit. De uitingsvormen zijn altijd weer:

1. Révolte in en tegen de school.
2. Révolte in en tegen het gezin.
3. Révolte tegen de oudere generatie in het algemeen.
4. De uitbraak door opvallend gedrag uit de gemeenschap.
5. De eerste seksuele contacten, van welke aard en ernst ook.

2. Hiermede is tegelijk vraag 2 beantwoord. De klacht over „de jeugd van tegenwoordig” is als klacht gemakzuchtig en dwaas. Gemakzuchtig – zij onderscheidt niet, veroordeelt de jeugd als leeftijdsgroep in haar geheel op grond van een oordeel, dat partieel wellicht juist is. Er is, klaarblijkelijk permanent, een groep die in de als basis gekozen leeftijd noch religieus, noch moreel, noch cultureel, noch sociaal grijpbaar is, vermoedelijk procentueel van geringe omvang. Tegenover haar stond en staat een kleine groep van idealistisch gezinde jeugd, over de ganse wereld, van velerlei beginsel, vaak revolutionair in gunstige zin.

De grote massa adapteert zich vrijwel zonder ernstige moeilijkheden of ernstig verzet aan de variërende cultuurpatronen, misschien juister te zeggen: legt zich zonder merkbare moeilijkheden of protest bij deze cultuurpatronen neer. Voor deze differentiatie heeft men te weinig oog. Brutaliteit overbluft! „De jeugd van tegenwoordig” is als klacht ook dwaas. Zij mist, ook immanent, elke redelijke grond. Ware zij juist, dan zou generatiewisseling betekenen continue kwalitatieve afzwakking van het religieuze, morele, culturele, sociale levensniveau. Tot welk onnoemelijk laag peil zou zo langzamerhand onze eigen generatie moeten zijn afgedaald, zelfs als wij uitgaan van Rousseau's verheerlijkende schildering der primitieven.

Skonietzky, aangehaald door De Klerk in zijn intreerede, vraagt zich in zijn brochure: *Jugend und Autorität*” af, of wij misschien te doen

hebben met een nieuw menstype, dat meer tijd nodig heeft om te rijpen. Hij constateert een afnemend contact met de ouders, een toenemende criminaliteit, ernstig gebrek aan eerbied voor het leven, een toenemende onzekerheid en vlucht in de anonimiteit.

Van „een nieuw menstype” – in ongunstige zin dan – variant op „De jeugd van tegenwoordig”, is m.i. geen sprake. De klachten zijn stuk voor stuk historisch achterhaalbaar. Misschien is er accentverheving door het leven in de welvaartstaat, waaraan de jeugd nog wennen moet. Ook veel ouders, geloof ik.

3. In de 3e vraag heb ik problematisch gesteld de invloed van religieuze overtuigingen, politieke inzichten, sociaal-economische verhoudingen als algemeen geldende factor.

Als karakteristika van onze huidige maatschappij geeft men wel:

1. Haar dynamiek.
2. Het overwicht van de stad op het platteland.
3. Het overwicht van de grote stad op de kleine stad.
4. Het overwicht van het grootbedrijf op het klein- en middelbedrijf.
5. Het overwicht van de superstructuren (grote organisaties – economisch, cultureel, sociaal) op de primaire groepen (gezin, buurt-schap, gemeente).
6. Het overwicht van de techniek, het technisch denken, de pragmatisch-gerationaliseerde doelgerichtheid op het filosofisch, contemplatief principe-denken.
7. De democratische massa-civilisatie.

Geen enkele van de in dit betoog betrokken beschavingen, noch de Sumerische, noch de Grieks-Romeinse in welke harer perioden ook, noch de vele M.E. en latere beschavingen, waar ook, wordt door het geheel van deze karakteristika gekenmerkt, al heeft een enkele of hebben enkele er deel aan.

Toch: homogeniteit in jeugdgedragingen.

Welk een verscheidenheid van politieke stelsels in deze 4000 jaar in deze gebieden, welk een verscheidenheid van zedelijke en godsdienstige overtuigingen.

Toch: homogeniteit in jeugdgedragingen.

Om de taal van ons eigen arbeidsgebied te bezigen: Welk een verscheidenheid van vormingsidealen jagen wij na en hebben onze gestorven collega's in de betrokken gebieden in deze 40 eeuwen nagejaagd.

Toch: homogeniteit in jeugdgedragingen.

Naast deze homogeniteit treft de continuïteit der zedelijke waardering over deze 40 eeuwen: de Sumeriërs, de Grieken, de Romeinen, de Middeleeuwen loven en veroordelen in hoofdzaak als wij. Bezitten de zedelijke normen een eigen zijn, slechts afhankelijk van bovenaardse macht, en daardoor los van alle menselijke wisseling? Ons ervaringsmateriaal wijst in die richting.

Is, naar Rousseau, het geweten toch „principe inné” èn gelijkblijvend? Heeft Lustenberger in zijn „Hauptströmungen der angelsächsischen Pädagogik” gelijk als hij zegt: „Techniek en milieu zullen zich ook in de toekomst wijzigen; de wezenlijke menselijke problemen daarentegen nauwelijks.”

Of Luther in een van zijn Tischreden:

„... vanaf deze tijd tot in het 21e levensjaar bedrijven wij allerlei moedwil door het spel, door achter de meisjes aan te lopen, door naar drinkgelagen te gaan en dergelijke; en beginnen dan pas een beetje te werken.”

Deze optimistische karakteristiek, die op brede levenservaring rust, treft o.i. de zaak in het hart. De jeugd revolteert, en vloeit daarna terug naar de vaste verworvenheden van het menselijk geslacht, waaraan ook de generatie waartegen men revolteerde, deel had en waartegen ook deze generatie op haar beurt revolteerde. Die verworvenheden wijzigen zich, soms met lichte nuanceringsen, soms met sterker accenten, maar de jeugd als massa keert terug, zodra de verantwoordelijkheden in beroep en huwelijk gaan spreken.

Men kan, met Luther, enigmatische vertrouwen op een natuurlijke inkeer, enigmatische op Rousseau's „bonté naturelle”. Maar: de dominee uit het verhaal van Meester Maarten Vroeg had gelijk:

„Wij moeten de kinderen hun vrijheid gunnen, maar tegelijk onze waakzaamheid verdubbelen” en „met ernst ons gezag handhaven”.

Vrijheid gunnen, maar nimmer de vrijheid anderen te schaden aan ziel, lijf of goed. Overwegen dat het hier een groeiperiode betreft, de noodzakelijke groei naar eigenheid en zelfstandigheid, maar tegen excessen die anderen duperen, met ernst – èn met kracht jegens hen die kracht behoeven – ons gezag handhaven.

INTRODUCTIE EN BEGELEIDING VAN DE BEGINNENDE LERAAR¹

P. J. COUVÉE

Inleiding

Als antwoord op de vraag: „Wat doen wij voor de beginnende leraar, wanneer hij voor het eerst de school binnentreedt?” heeft iedere schoolleider zijn eigen ervaringen, die hem min of meer bevredigen. Voor de rector of directeur van een kleine school met een vaste kern van leraren zal dit probleem misschien niet zo groot zijn: het aantal mutaties zal beperkt zijn, het zal minder moeite kosten regelmatig lessen bij te wonen en het feit, dat men elkaar bijna dagelijks ziet, maakt het contact vanzelfsprekend en gemakkelijk.

Anders is het in de grote school, waar een groot deel van de ruimtelijke eenheid buiten het directe gezichtsveld van de schoolleiding ligt en het onderlinge contact er niet vanzelfsprekend „is”, maar bewust „volgens afspraak” geregeld moet worden. Bij een groeiende school, waar jaarlijks een groot aantal nieuwe leraren zijn intrede doet – onlangs vertelde een collega mij de cursus met 40 % nieuwe leraren te moeten beginnen – liggen de zaken nog moeilijker. In de grote school kunnen de introductie en begeleiding van de beginnende leraren niet de taak zijn van de rector of directeur alleen, maar zullen ook anderen zich met deze verantwoordelijkheid moeten belasten.

Nu hoeft niet iedere beginnende leraar in dezelfde mate aandacht en steun. Wij kennen allen de jonge collega, die er de voorkeur aan geeft zelf zijn weg te vinden en er in slaagt zich zonder hulp van derden te handhaven. Maar hem bedreigt het gevaar, dat hij uit het oog verliest nog alles te moeten leren op het gebied van de methodiek en didactiek van zijn vak. Want heeft in de Nederlandse school de beginnende leraar „orde”, dan is hij geneigd te menen aan het belangrijkste criterium van het leraarsambt voldaan te hebben.

Door toevallige omstandigheden ben ik enige jaren geleden in het bezit gekomen van een unieke verzameling opstellen over de orde. Het was de vrucht van een collectieve straf, door een beginnend leraar opgegeven aan een tweede klasse H.B.S. Doordat de schoolleiding zich genoodzaakt had gezien zich achter deze straf te stellen, verkeerden de leerlingen in het ongewisse, voor wie uiteindelijk dit opstel gemaakt zou worden, met het gevolg, dat zij zich ernstig moeite gaven hun tien

¹ Voordracht, gehouden voor de Vereniging van Rectoren en Directeuren van scholen voor v.H.M.O. op 1 oktober 1962.

bladzijden openhartig en vooral constructief te vullen. Uit dit materiaal heb ik veel geleerd en ik meen, dat ook vele beginnende leraren daar hun voordeel mee zouden kunnen doen. Opmerkelijk is het, dat in de overgrote meerderheid van deze „beschouwingen over de orde” varianten voorkomen op deze uitspraak: „het komt allemaal, denk ik, omdat U op onze school nog niet ingewerkt bent”.

Nu kan men over dergelijke uitspraken oordelen zo men wil, men zal het eens moeten zijn, dat hier een belangrijke oorzaak wordt aangeduid van de beginmoeilijkheden die een leraar kan ondervinden. Want de school is een gesloten gemeenschap met eigen gewoonten, met eigen spelregels, met een eigen stijl, een eigen klimaat. Stellig zijn er in elk lerarencorps grote individuele verschillen in paedagogische en didactische aanpak, waar de leerlingen zich van uur tot uur met een ongehooflijke flexibiliteit bij aanpassen. Deze verschillen hebben zij leren kennen en aanvaarden – wat niet altijd hetzelfde is als waarderen –, omdat zij de persoonlijkheid van de leraar hebben leren kennen en aanvaarden. Maar de uitersten vormen toch de grenzen van de tolerantie in de collectieve gewoonten van de school als totaliteit van leraren en leerlingen.

Het belang van een introductie

Wanneer de beginnende leraar in deze onbekende omgeving binnentreedt, is het klimaat hem vreemd. De herinnering aan de ervaringen die hij als schooljongen had, is de enige bron waaruit hij putten kan om zich een voorstelling te maken van de situatie, waarin hij thans als leraar komt te staan. Maar de situatie is niet dezelfde en de school die hij binnentreedt is anders: hij voelt zich een „Fremdkörper” en wordt ook als zodanig beschouwd. Men wil weten, wie hij is, wat men aan hem heeft, hoe ver men met hem gaan kan, of hij „erbij hoort”. „Al wie met ons mee wil gaan, die moet onze manieren verstaan”. Men lokt kleine conflicten uit en veel van deze schermutselingen zijn te beschouwen als „riten van initiatie”, waardoor de out-sider op de proef wordt gesteld en „ingewijd”. Merkwaardig is in dit verband de positieve betekenis die een der bovengenoemde opstelschrijvers toekent aan onordelijkheid van de leerlingen. Het doel daarvan is – volgens hem – „de leraar te doen inzien, dat hij fout is en een andere weg moet inslaan”. Een doel, dat vaak niet bereikt wordt, omdat de leraar het niet begrijpen wil, of niet begrijpen kan, omdat hij zich boos maakt. „Fout” betekent in de context „afwijkend van de heersende gewoonten”. („Wat bij andere leraren normaal is, is bij U streng verboden” en „U doet alles anders dan wij in andere lessen gewoon zijn”).

Het komt mij voor, dat de beginnende leraar een aantal van *deze* moeilijkheden bespaard kan blijven door een goede introductie. Te weinig wordt het belang hiervan onderkend, ook door de beginnende leraar zelf. Herhaaldelijk is het mij opgevallen, dat er bij beginnende leraren weinig bereidheid is gebruik te maken van de geboden gelegenheid zich tevoren enigszins in te leven in het klimaat van de school en zich vertrouwd te maken met de geldende regels en gewoonten. Zodat de introductie beperkt blijft tot een uitvoerig sollicitatiegesprek – misschien nog één gesprek daarna – en een „naar de klas gebracht worden” op de eerste ochtend, waarop hij zijn klassen voor het eerst ontmoet. Wanneer tijdig in een vakature voorzien kan worden – en dat is helaas het punt, waarop een goede introductie vaak strandt – zal de nieuwbenoemde in de eerste plaats doordrongen moeten worden van het grote belang zich in de school te oriënteren, vóórdat hij zijn werk aanvaardt. Wanneer hij daarvan doordrongen is, zal hij er ook tijd en gelegenheid voor kunnen vinden.

Mogelijkheden van introductie

Waaruit kan een dergelijke introductie bestaan?

In de eerste plaats moet de beginnende leraar de weg in de school leren kennen, zodat het gebouw hem vertrouwd is. Wanneer hij één of twee dagen – of gedeelten daarvan – daarin rondloopt, kan hij tevens de gang van zaken bij het wisselen van de uren, tijdens de pauzes, bij het begin en het eind van de schooltijden observeren en kennis maken met voor de interne organisatie belangrijke „sleutelfiguren”. Later zal hij zelden rustig de gelegenheid hebben zich een beeld te vormen van de interne organisatie in de school buiten de gesloten deur van zijn lokaal.

In de tweede plaats zal hij in deze dagen kennis moeten maken met de leraarskamer, waar hij zich straks thuis moet kunnen voelen. Ook hier is hij een out-sider, die opgevangen moet worden. Helaas wordt dit niet door alle collegae beseft. Bovendien beschouwen zij hem als volwaardig leraar, terwijl hij zichzelf in elk opzicht een beginneling weet. Dit maakt het hem vaak moeilijk de weg te vragen in de doolhof van ervaringen, waarin hij zich voelt verdwalen. In de derde plaats is een intensief contact met de vakcollegae noodzakelijk om hem in de gelegenheid te stellen zich te oriënteren omtrent de wijze, waarop zijn vak in *deze* school onderwezen wordt. In vele gevallen is het mogelijk – en ook aan te bevelen – dat hij enkele lessen bijwoont. Wel zullen de klassen voor dit doel met zorg uitgekozen moeten worden en zal het afhangen van de wijze, waarop dit wordt aangekondigd, of de leer-

lingen zijn aanwezigheid in de les als normaal beschouwen. Vanzelfsprekend moet het zijn, dat hij betrokken wordt in het overleg over de urenverdeling en het samenstellen van de boekenlijst.

In de vierde plaats is het voor de beginnende leraar onmisbaar de beschikking te hebben over een „Handleiding”, waarin o.m. zijn opgenomen het reglement van orde voor de leerlingen, het lerarenreglement, de geldende afspraken betreffende het huiswerk, de proefwerkregeling, de wijze van samenstellen der rapportgegevens enz., zodat hij deze „spelregels” kan raadplegen en niet in de mist behoeft te varen, omdat hij aangewezen is op mondelinge, onvolledige – vaak tegenstrijdige – informatie, vooral als de leerlingen zich geroepen voelen als informatiebron te fungeren. Trouwens een dergelijke „handleiding”, waarin de besluiten van de leraarsvergadering zijn vastgelegd, is niet alleen voor de beginnende leraar van waarde.

Wil een dergelijk introductie-programma in de drukste tijd van de cursus niet in goede voornemens blijven steken, dan zal de verantwoordelijkheid voor de coördinatie en de uitvoering niet door de rector/directeur alleen gedragen moeten worden, maar aan een der collegae moeten worden gedelegeerd.

Tot zover enkele ervaringen en opmerkingen betreffende de introductie van de beginnende leraar. Stellig zijn er vele andere mogelijkheden en varianten. Hoofdzaak is, naar het mij voorkomt, in de eerste plaats, dat de beginnende leraar zelf overtuigd is van de betekenis die een tijdige oriëntering in de nieuwe wereld voor hem hebben kan en – in de tweede plaats – dat de introductie niet wordt uitgesteld tot de eerste dinsdag in september of tot het ogenblik, waarop blijkt, dat de beginnende leraar moeilijkheden ondervindt en in conflictsituaties verwickeld is, die misschien voorkomen hadden kunnen worden. Overigens blijft het „in het water springen en zwemmen”, maar gemeenlijk is de schrik minder groot, als men tevoren weet, hoe ongeveer de temperatuur van het water zijn zal.

De begeleiding

Deze introductie zal haar logische voortzetting moeten vinden in een „begeleiding” gedurende – op zijn minst – het eerste cursusjaar. Ook hier zal naar een taakverdeling gezocht moeten worden.

Natuurlijk zal de rector/directeur – of/en één der conrectoren – op gezette tijden een gesprek met de beginnende leraar hebben over de algemene gang van zaken in zijn werk. Door het bijwonen van lessen krijgt hij daarvan een indruk – al geeft zo’n les nooit een zuiver beeld –

en ook langs andere wegen komt hij daarvan ongezocht op de hoogte. Slechts weinig beginnende leraren zijn tot een openhartig gesprek met de schoolleiding bereid en toch kan een eerlijke, openhartige samenwerking alleen maar tot voordeel zijn. Gezamenlijk kunnen voor bepaalde klassen of leerlingen, waarmee moeilijkheden dreigen, maatregelen overwogen worden, vóórdat conflictsituaties ontstaan. Op die wijze kan ingrijpen van hogerhand, waardoor het gezag van de beginnende leraar ernstig kan worden aangetast, voorkomen worden.

Behalve de rector/directeur blijven de vakcollegae ten aanzien van deze begeleiding een verantwoordelijkheid dragen. Overleg over klassen, die worden overgenomen is noodzakelijk – en blijft toch vaak achterwege. De jongere moet bereid zijn te luisteren zonder zich belast te gevoelen met de verplichting zich aan de methode van lesgeven van zijn ervaren collega te conformeren. Veel weerstanden bij de leerlingen vinden hun oorzaak in het feit, dat de nieuwe leraar – *zonder het zich bewust te zijn* – het „anders” doet dan de klas van zijn voorganger gewend is. Bijzonder sterk kunnen deze weerstanden worden, wanneer de beoordelingsnorm aanzienlijk afwijkt, een verschijnsel dat zich nog al eens voordoet en dat om overleg vraagt. Hoe vanzelfsprekend dit in theorie ook lijkt, ook dit contact blijkt in de praktijk veelal achterwege te blijven. Een bijzonder instructieve begeleiding kan het zijn, wanneer de beginnende leraar in een parallelklas samen opwerkt met een ervaren collega en met hem de resultaten van zijn werk kan bespreken.

Het is niet noodzakelijk, dat deze vakcollega tegelijkertijd ook als „mentor” optreedt. Onder mentor moet dan verstaan worden de oudere collega, tot wie de beginnende leraar zich zonder schroom met zijn teleurstellingen en moeilijkheden kan wenden. Het contact met de mentor moet een zuiver persoonlijk, menselijk karakter dragen: daarom behoeft het geen vakcollega te zijn. Het onderscheidt zich ook van het contact met rector/directeur of conrector: daarbij spelen toch altijd min of meer remmingen mee, omdat de beginnening zich niet geheel los kan maken van de gedachte beoordeeld te worden. De verhouding met de mentor moet bepaald worden door sympathie en vertrouwen. Daarom moet een mentor niet worden toegewezen, maar geheel vrij worden gekozen. Gunstige ervaringen werden opgedaan met de vorming van een vaste groep oudere collegae, die bereid waren als mentor op te treden. De nieuwe leraren kregen in de eerste weken uitvoerig gelegenheid hen te leren kennen, waarna zij hun keuze van mentor mededeelden aan de rector, die de gekozene officieel uitnodigde dit mentorschap op zich te nemen.

Er is nog een ander terrein, dat van waarde kan zijn voor de beginnende leraar. In gesprekken is mij gebleken, dat ook de onbekendheid met de „jeugdsfeer”, met de mentaliteit van de leerlingen een oorzaak is van onzekerheid en daardoor van moeilijkheden. Voor de meesten is het hospiteren het meest waardevolle onderdeel van de leraarsopleiding, omdat zij daardoor in een reële onderwijssituatie de leerlingen ontmoeten. Eén ging zelfs zover, te willen hospiteren bij een jonge collega, waar de orde nog niet onberispelijk was, om zich enigszins een beeld te kunnen vormen van houding en gedragingen van de leerlingen. Anderen zagen in het deelnemen aan buitenschoolse activiteiten, zoals schoolclubs, excursies, werkweken e.d. een middel om de leerlingen in een meer ongedwongen situatie buiten de lessen te observeren en hun mentaliteit te leren kennen. Inderdaad verdient het ernstige overweging de beginnende leraar in de gelegenheid te stellen een oudere collega bij dergelijke activiteiten te assisteren¹.

Samenvattend ben ik van mening, dat de begeleiding van de beginnende leraar in de school een logische voortzetting moet zijn van zijn introductie en niet uitsluitend de taak is van de rector/directeur, eventueel bijgestaan door één der conrectoren. Overleg met de vakcollegae betekent niet alleen een onmisbare steun voor de beginnende leraar, maar is ook noodzakelijk voor de didactische coördinatie in de school. Daarnaast kan contact met een oudere, ervaren „mentor” waardevol zijn en inschakeling bij buitenschoolse activiteiten kan de beginnende leraar helpen sneller een ruimer inzicht te krijgen in de mentaliteit van de leerlingen. Eigenlijk zou het opvangen van de beginnende leraar door het gehele lerarencorps als verantwoordelijkheid gezien behoren te worden: beschamend is de veel gehoorde klacht, dat men zich als nieuweling zéér eenzaam en geïsoleerd voelt, zelfs in de kring van vakcollegae.

Externe begeleiding

Ook al besteedt men volle aandacht aan de beginnende leraar, dan rijst toch de vraag, of deze introductie en begeleiding voldoende zijn. Uit het feit, dat een aantal rectoren en directeuren zich enkele jaren geleden tot de Paedagogische Centra wendden met het verzoek na te willen gaan, of er mogelijkheden waren aan de beginnende leraren van hun scholen steun te geven, moet worden afgeleid, dat men dit probleem niet uitsluitend intern weet op te lossen.

¹ Bij de leraarsopleiding in Nord-Rhein-Westfalen is het deelnemen aan deze activiteiten een voorgeschreven onderdeel van het „Schulpraktikum” en ook tijdens het „Anstaltsseminar” worden de Referendare daarbij ingeschakeld.

De Centra hebben aan dit verzoek voldaan en een aantal „conferenties voor beginnende leraren” georganiseerd. In het volgende zal getracht worden iets mede te delen over doel en opzet van deze vorm van „externe begeleiding”.

Als achtergrond en bronvermelding een enkele opmerking vooraf. In de cursus 1957-1958 werd door een werkgroep van leraren van Het Rijnlands Lyceum te Wassenaar, in samenwerking met de Kon. Ned. Hoogovens en Staalfabrieken en Sikkens' Lakfabrieken, onderzocht in hoeverre en op welke wijze discussiemethoden, in gebruik bij bedrijfsopleidingen, als didactisch hulpmiddel aan het onderwijs op v.h.m.o.-scholen dienstbaar gemaakt zouden kunnen worden. Deze uitwisseling van ervaringen is voor beide partijen stimulerend geweest¹. Door dit onderzoek kwam deze werkgroep in contact met het Ned. Paed. Instituut voor het Bedrijfsleven, welk instituut, onder leiding van Prof. Dr. B. C. J. Lievegoed, sedert 1955 betrokken was in een project voor het Nederlandse Nijverheidsonderwijs. Ook dit contact is waardevol gebleken: de groepsdiscussie bleek een zeer bruikbaar hulpmiddel te zijn bij het streven naar een grotere coördinatie en een vruchtbaarder samenwerking in het lerarencorps².

De ervaringen, bij deze experimenten opgedaan, zijn leidraad geweest bij de opzet van bovengenoemde conferenties.

Uitgangspunten

Daarbij werd uitgegaan van de gedachte, dat de leraar bij het uitoefenen van zijn functie op drie pijlers steunt:

1. zijn vakkennis;
2. zijn onderwijstechnische vaardigheid;
3. zijn bekwaamheid een groep leerlingen te structureren en te leiden.

Wat het eerste betreft: het is onnodig stil te staan bij de hoge graad van kennis en inzicht die de leraar zich aan de Nederlandse Universiteit of in de opleidingen voor de Middelbare Akten verwerft. Daarnaast brengen de colleges in paedagogiek en didactiek hem in aanraking met

1 Zie: „Discussie in school en bedrijf”, uitgegeven onder auspiciën der drie Paedagogische Centra. Binnenkort zal een uitvoerige beschrijving en analyse van een dergelijke discussieles verschijnen van de hand van Dr. W. J. Bos, Conrector aan Het Rijnlands Lyceum te Wassenaar.

2 Een overzicht van deze ontwikkeling is te vinden in het juli-nummer van het tijdschrift „Dux”, waarin de heer Drs. F. P. Huygens op verzoek van de redactie daarvan een verslag gaf.

verschillende paedagogische theorieën en didactische methoden en komt hij door het verplichte hospiteren in aanraking met de praktijk van het onderwijs. Het is even onnodig te constateren, dat hier *niet* van een even hoge graad van kennis en inzicht gesproken kan worden.

Onder onderwijstechnische vaardigheid wordt hier verstaan het in acht nemen van een aantal gedragsregels, die toepasbaar zijn in telkens terugkerende, onderling weinig verschillende klassesituaties. Als voorbeeld: bij uitleg gebruik maken van het bord, niet langdurig met de rug naar de klas staan, niet te veel aandacht aan één individuele leerling besteden zonder ook de klas daarin te betrekken, e.d. Veel van deze algemene richtlijnen zullen bij colleges algemene didactiek ter sprake komen.

De beginnende leraar is in het algemeen van oordeel, dat hij hiermee het terrein beheerst. Vooral zijn gedegen kennis van het vak geeft hem een gevoel van zekerheid, te meer als hij met die algemene onderwijskundige adviezen óók nog rekening houdt. Hij bereidt zijn lessen goed voor, raadpleegt daarbij wetenschappelijke litteratuur en treedt met deze kennis gewapend de klas binnen, om te ontdekken, dat alles anders gaat als hij zich had voorgesteld. Hij bemerkt, dat zijn goed voorbereid betoog niet bij alle leerlingen aanslaat – de overgang van de collegezaal naar het klaslokaal is groot! –, hij moet zichzelf telkens onderbreken om te verbieden en onder bedreiging met straf moet hij voortdurend de aandacht blijven opeisen. Aan het eind van de dag is hij teleurgesteld, dat de stof, die hem zelf interesseert, de belangstelling van de leerlingen niet bleek te boeien. Hij is geconfronteerd met het ordeprobleem en gaat zich onzeker voelen, omdat hij merkt, dat er iets ontbreekt, dat het „samenspel” met de klas er niet is. Hem ontbreekt de derde pijler, bekwaamheid in het structureren en het leiden van een groep leerlingen.

Voor de beginnende leraar schijnt de verhouding tussen hemzelf en de klas of de individuele leerling bepaald te worden door een aantal éénmalige situaties. Deze zijn het gemakkelijkst waar te nemen, omdat ze het meest in het oog vallen als afwijkingen van een normale gang van zaken: ordeverstoringen, conflictsituaties, enz. De leraar is daarbij emotioneel het meest betrokken en het gevaar bestaat, dat hij zich daarop blind staart en niet ontdekt, dat deze éénmalige situaties symptomen zijn van dieper liggende oorzaken van verstoring in het grondpatroon van de verhouding tussen leraar en klas. Door deze vernauwing van het gezichtsveld wordt de misvatting, die men veel aantreft, als zou de leraar *eerst* voor orde moeten zorgen en daarna pas goed les

kunnen geven, gevoed en versterkt. In het algemeen ziet de beginnende leraar te weinig, dat het ordeprobleem niet geïsoleerd kan worden van de wijze van lesgeven. Het is daarom belangrijk zijn aandacht af te leiden van deze éénmalige situaties en in plaats daarvan te richten op meer objectieve maatstaven voor een beoordeling van zijn lessen. Door hem vooral de positieve ervaringen te laten analyseren – b.v. de oorzaken, waarom een les of gedeelte daarvan bevredigend is verlopen – kan hij tot het inzicht komen, dat orde en de wijze van lesgeven twee zijden zijn van dezelfde medaille.

De jonge leraar ziet de klas als een collectivum, waar hij tegenover staat. Hij gaat er van uit, dat dit collectivum statisch moet zijn, wil hij zijn taak als leraar kunnen vervullen. Door verbieden, waarschuwen, straffen en uit de les verwijderen tracht hij dit collectivum statisch te houden: dan heeft hij orde. In werkelijkheid echter bevindt hij zich in een dynamische groep individuen, waartoe hij zelf ook behoort. Niet alleen is er een voortdurende interactie tussen de leerlingen – latent of manifest – maar er is tegelijkertijd een dynamische relatie tussen leerlingen en leraar: hij wordt voortdurend geconfronteerd met de reacties op zijn eigen spreken en handelen, terwijl omgekeerd houding en gedrag van de klas of van enkele leerlingen het spreken en handelen van de leraar beïnvloedt. Dit eigen leven van de groep, waartoe hijzelf behoort en waarin hij een leidende functie moet vervullen, zal de beginnende leraar moeten ontdekken. Zoals één het uitdrukte: „Mijn eerste ervaringen voor de klas hebben me getoond, dat de jonge leraar vaak zo geabsorbeerd wordt door zijn persoonlijke moeilijkheden tegenover een klas, dat hij het recht van bestaan van die groep over het hoofd ziet.” Blijft hij in gebreke dit krachtenveld te structureren, dan heeft het ontbreken van leiding in vele gevallen een zodanige desintegrerende uitwerking op de groep, dat de „orde” verloren gaat. De leraar zal zijn functie *in* en niet *tegenover* de groep moeten leren vervullen, daaraan structuur en leiding moeten geven en de klas – door aandacht, belangstelling en medewerking te wekken – moeten „richten”, waardoor de les groeit tot een creatief proces, waarin leraar en leerlingen samenwerken om het gestelde doel te bereiken.

Om hiertoe in staat te zijn moet de leraar een dubbele functie vervullen: hij moet waarnemen, wat er in de groep omgaat en tegelijkertijd moet hij de klas leiden in het onderwijsproces. Dit eist van hem een andere instelling in de klas en een vaardigheid in het uitoefenen van deze dubbele functie, die de beginnende leraar in het algemeen mist.

Doel en opzet

Uitgaande van deze overwegingen is er bij de opzet van de „conferenties voor beginnende leraren” naar gestreefd hen iets te doen ervaren van deze andere instelling, waarbij men ten volle betrokken is in het groepsproces en tegelijkertijd zich daarvan zo weet te distanciëren, dat men in staat is waar te nemen, wat er in de groep gebeurt. Door deze ervaring kunnen zij de samenhang gaan zien tussen orde en de wijze van lesgeven en de grote betekenis ontdekken, die het waarnemen van wat er in de klas leeft, voor de leraar heeft. Want dit waarnemingsvermogen is voorwaarde voor het zich eigen maken van bekwaamheid in het leiden van een groep leerlingen in het onderwijsproces.

Het houden van een aantal voordrachten is niet het geschikte middel om dit doel te bereiken. Het is trouwens merkwaardig te constateren, dat vele beginnende leraren een afkeer hebben van theoretische verhandelingen over paedagogisch-didactische problemen. Zelfs blijken de meesten te twijfelen aan de steun die zij zouden kunnen ondervinden door kennis te nemen van litteratuur hierover. Blijkbaar werkt het beeld van de ideale leraar of de ideale situatie emotioneel irriterend op de beginnening, die zichzelf nog zo ver van dat ideaal verwijderd voelt.

Wel bestaat er een sterke behoefte eigen ervaringen tegenover derden uit te spreken. Daarin zoekt men een ontlading van emotionele spanning en een rechtvaardiging van eigen handelen.

Werkmethode

Als werkmethode voor deze conferenties werd de „groepsdiscussie” centraal gesteld. Daardoor wordt het nadeel van lezingen over losstaande theoretische onderwerpen vermeden en hebben de deelnemers de gelegenheid zelf hun eigen ervaringen in de discussies in te brengen. Wel wordt afgesproken, dat dit alleen in algemene formuleringen zal plaats vinden – om te sterke emotionaliteit en onvruchtbare casuïstiek te vermijden – en dat men niet over concrete situaties in de eigen school zal spreken. Aanvankelijk is men hierover meestal wel teleurgesteld, maar achteraf blijkt men toch dankbaar te zijn zichzelf deze beperkingen opgelegd te hebben. De groepen zijn niet groter dan twaalf deelnemers met twee of drie ervaren leraren als leiders. Aan de discussies wordt niet door de leiders deelgenomen.

De groepsdiscussie is evenwel vooral gekozen, omdat de deelnemers daarin zelf iets van het groepsgebeuren kunnen beleven en omdat zich talloze parallellen met de klassesituatie voordoen. Om ter illustratie

enkele extreme voorbeelden te noemen: wanneer een discussie te strak geleid wordt, gaan de deelnemers zich geremd voelen en ontstaat er een zekere spanning tussen de leider van de discussie en de groep. Wanneer de discussie gesloten wordt, komen de tongen pas los en blijken vaak de door de discussieleider geformuleerde conclusies geen gemeenschappelijk eigendom te zijn. Deze situatie doet zich tijdens deze conferenties herhaaldelijk voor. Het is een zeer instructieve ervaring, omdat de parallel met de klassesituatie zo voor de hand ligt: „houd je de teugels te strak, dan ontstaat er geen interactie, maar recalcitrantie”. Wanneer als reactie op deze ervaring in een volgende discussie te weinig leiding wordt gegeven, dan blijkt dit op de groep zo desintegrerend te werken, dat zelfs deze welwillende, goed gedisciplineerde deelnemers tot hun eigen verbazing zelf beleven, hoe een klas door aarzelende en onzekere leiding tot excessieve gedragingen a.h.w. gedwongen wordt¹.

Programma

Zonder het programma in details te beschrijven wil ik trachten de opzet daarvan nog iets nader te verduidelijken.

Na een korte inleiding over de regels van een geordend groepsgesprek wordt aan het begin van de conferentie een „proefdiscussie” gehouden over een vrij onderwerp, dat niet in direct verband met het onderwijs behoeft te staan. De discussie wordt geleid door één der deelnemers, van de overigen krijgt elk een eigen rol toebedeeld, die hem alleen bekend is. De een is b.v. ongeïnteresseerd, een ander dwaalt voortdurend van het onderwerp af, een derde tracht steeds de aandacht op zich te vestigen, waardoor anderen niet aan het woord kunnen komen, enz. Twee van de deelnemers weten, evenals de discussieleider, welke rollen vervuld worden, maar niet door wie: door het gesprek op enige afstand te volgen moeten zij trachten dit door waarneming te bepalen. Ook de discussieleider heeft de opdracht de „rollen” te ontmaskeren.

Met deze proefdiscussie wordt een driedelig doel beoogd: door het vervullen van een „rol” worden de remmingen tussen de deelnemers die elkaar niet kennen gemakkelijker en sneller overwonnen. In de onmiddellijk op de discussie volgende nabespreking is ieder daarbij nog zó betrokken, dat de groep zich ongemerkt in een open gedachtenwisseling – zonder rollen – bevindt. Deze versnelde aanpassing is voor een conferentie van enkele dagen van belang. In de tweede plaats leren de deelnemers zich

¹ Er wordt geen poging gedaan de klassesituatie opzettelijk na te bootsen, door dat b.v. de deelnemers de rol van leerlingen vervullen.

door deze proefdiscussie aan bepaalde regels houden, wat de verdere besprekingen ten goede komt. Tenslotte wordt met deze proefdiscussie beoogd de dubbele taak van de discussieleider duidelijk te maken: hij moet de discussie leiden en tegelijkertijd de gedragingen van de deelnemers waarnemen om te kunnen vaststellen, wie welke rol vervult. Hierbij wordt dadelijk de aandacht gevestigd op de parallel met de leraarsfunctie en de keuze van de groepsdiscussie als werkmethode gemotiveerd.

Het programma bevat verder vier onderdelen:

1. de *groepsbesprekingen* ter vaststelling van de onderwerpen die de groep samen wil bespreken. Deze onderwerpen worden dus niet tevoren door de leiding bepaald, maar door de deelnemers gezamenlijk in een bespreking gekozen en geformuleerd, zodat ze de instemming en belangstelling hebben van alle deelnemers;
2. de *groepsdiscussies* onder leiding van één der deelnemers, waarbij twee anderen telkens als waarnemers optreden. Deze waarnemers krijgen de opdracht op bepaalde aspecten te letten, zoals b.v. de wijze, waarop de discussieleider zijn taak vervult en de invloed die dit heeft op het verloop van de bespreking, het onbeantwoord blijven van vragen en de uitwerking hiervan op de vragensteller, e.d. Naderhand krijgen deze waarnemers de gelegenheid hun observaties aan de groep voor te leggen;
3. de *referaten* die op de groepsdiscussies volgen en die door één der leiders worden gehouden. Deze tracht in zijn referaat achtergrond te geven aan hetgeen in de discussie aan de orde werd gesteld en het besprokene in ruimer, algemener verband te plaatsen. Omdat het referaat, wat de inhoud betreft, aansluit op de discussie, spreekt de meer theoretische inhoud de deelnemers directer aan dan een „lezing”. Dikwijls krijgt het referaat daardoor meer het karakter van een geleid groepsgeprek, waarin referent en deelnemers samen de nieuwe inzichten opbouwen. Op die wijze kan een voorbeeld ontstaan van een vruchtbaar creatief onderwijsproces.
4. de *nabesprekingen over de groepsdiscussie*, onder leiding van één der leiders, die zich gedurende enkele uren met zijn tijdens de groepsdiscussie gemaakte aantekeningen en de op de band opgenomen bespreking heeft teruggetrokken om deze discussie – of een duidelijk sprekend deel daarvan – te analyseren. Daarbij gaat het er niet zozeer om de inhoud van het besprokene nader te beschouwen – dit is de functie van het referaat – als wel om de groep bewust te maken, wat er zich in de groepsdiscussie heeft afgespeeld. Daarbij kunnen

verschillende aspecten naar voren worden gebracht: de wijze, waarop de discussieleider zijn functie vervulde, de wijze, waarop hij het onderwerp inleidde of het probleem formuleerde en de reactie van de groep daarop, de interactie en participatie der verschillende leden van de groep, misverstanden ten aanzien van de inhoud der gebruikte begrippen, enz. Zonder te forceren zal in deze nabesprekingen telkens op parallellen met de klassesituatie gewezen kunnen worden, zelfs ontdekken de deelnemers deze vaak zelf. Deze analyse wordt aan de groep gepresenteerd met visuele en auditieve ondersteuning. Deze nabesprekingen leiden ertoe, dat de deelnemers in een volgende discussie zichzelf en het groepsgebeuren gaan observeren. Daar twee groepsdiscussies nooit eenzelfde verloop hebben, neemt men steeds nieuwe ontwikkelingen waar. Juist door deze nabesprekingen worden de groepsdiscussies instructief.

Uit deze korte toelichting op de opbouw van het programma moge duidelijk zijn geworden, dat deze vier onderdelen daarin hun eigen plaats hebben, maar onderling zo nauw samenhangen, dat zij één geheel vormen.

De reacties van de deelnemers op deze cursussen rechtvaardigen enig optimisme ten aanzien van het resultaat daarvan. Ter verduidelijking van het bovenstaande moge het volgende citaat dienen, waarin een deelnemer aan één dezer cursussen zijn ervaring beschrijft met deze woorden: „Aanvankelijk voelde ik mij zeer teleurgesteld in mijn verwachtingen. Ik had enkele lezingen over de praktijk van het onderwijs verwacht en daarom was het nut van de discussiemethode mij volkomen onduidelijk. (..) De eerste discussies, en vooral de nabesprekingen, wijdde mij in deze materie in. Vooral uit de nabespreking, die bijzonder verhelderend gebracht werd, werd het verband tussen de discussie en de klas duidelijk. Dit verband werd nog op uitstekende wijze betoond door het referaat (..) over de interactie en de psychologische achtergronden van een discussiegroep. Als resultaat van deze conferentie voor mij persoonlijk zie ik het nieuwe gezichtspunt, dat de klas als een groepsgemeenschap beschouwd moet worden en als zodanig door de leraar is te benaderen. De discussiemethode heeft mij enig inzicht in zo'n groep gegeven.(..) De groep is in deze conferentie op de voorgrond geplaatst en dat vind ik een onschatbare winst.”

De „nazorg”

Aan het eind van de conferentie wordt aan de deelnemers een lijst ter beschikking gesteld van vragen, aan de hand waarvan zij bepaalde

aspecten van hun lessen kunnen trachten waar te nemen en te analyseren. Van de gelegenheid daarover te corresponderen wordt door verschillenden gebruik gemaakt. Deze vragen worden met opzet positief geformuleerd. Om er enkele te noemen:

Wanneer een les bevredigend is verlopen, waaraan schrijft U dat toe? Probeer aan de hand van een lesverslag dat U maakt dit te analyseren.

Kunt U voorvallen noemen, waarbij U de neiging om te straffen hebt onderdrukt en er in geslaagd bent zonder straffen het gestelde doel te bereiken?

Hebt U een duidelijk beeld van de functie die mondelinge en schriftelijke overhoringen, proefwerken en repetities, enz. voor U in het onderwijsproces hebben? Welk beeld hebben de leerlingen hiervan?

U zult ervaren hebben, dat verschillende leerlingen op vragen, door hen tijdens de les gesteld, geen antwoord hebben gekregen. Wat zou de uitwerking hiervan kunnen zijn op de klas als geheel en op de individuele leerling?

Het is slechts mogelijk gebleken aan de wens van één dezer groepen tegemoet te komen om met hen nog twee afzonderlijke dagen in dezelfde omgeving samen te komen (in januari en maart). Door schriftelijk overleg werden de onderwerpen, die ter discussie zouden worden gesteld, bepaald. Daartoe dienden enkele vragen uit de zo juist genoemde vragenlijst. Door tijdige voorbereiding kon het programma voor deze „nadagen” zo vroeg worden bekend gemaakt, dat ieder zich gedurende geruime tijd op deze besprekingen kon voorbereiden en gelegenheid had materiaal te verzamelen. Lesverslagen werden ingezonden, vermenigvuldigd en aan alle deelnemers toegezonden, met een aantal vragen. Deze voortzetting van het contact is een nuttig onderdeel van deze „externe begeleiding” gebleken.

Samenvattend mag geconstateerd worden, dat deze conferenties aan hun *beperkte* doel hebben beantwoord, zodat de Paedagogische Centra besloten hebben deze proef voort te zetten. Daarmee kunnen ongetwijfeld nuttige ervaringen worden opgedaan.

Desiderata

Wanneer hierbij nog enkele kanttekeningen gemaakt mogen worden, dan zijn het deze:

1. Wanneer deze „externe begeleiding” van de beginnende leraar zinvol geacht moet worden, dan is het duidelijk, dat dit experiment slechts een eerste bescheiden poging is en dat de beschikbare tijd van twee en een halve dag voor de conferentie en twee nadagen onvoldoende is;
2. „Externe” en „interne begeleiding” maken elkaar niet overbodig. Door overleg tussen schoolleiding en conferentieleiding zullen beide zoveel mogelijk op elkaar afgestemd moeten worden om de steun die de beginnende leraar daarvan kan ondervinden zo groot mogelijk te doen zijn;
3. De Paedagogische Centra hebben een aantal ervaren leraren bereid gevonden aan deze proef mede te werken en zich op het leiden van deze conferenties voor te bereiden. Het is evenwel duidelijk, dat dit werk méér vraagt dan naast een volledige lestaak gegeven kan worden. Wil deze vorm van „externe begeleiding” tot verdere ontwikkeling gebracht worden, dan zal aan de leiders hiervoor tijd beschikbaar gesteld moeten worden. Maar bovendien zal het noodzakelijk zijn, dat naast leraren met grote onderrwijservaring ook vakkundig geschoolden – waarbij gedacht moet worden aan sociaal-paedagogen en sociaal-psychologen – hierin betrokken worden die op wetenschappelijke basis aan studie en onderzoek leiding kunnen geven.

Wanneer degenen die zich met deze conferenties voor beginnende leraren hebben bezig gehouden (om geen andere reden dan dat zij meenden voor hun jonge collegae iets te moeten doen), hiertoe de stoot zouden hebben gegeven, dan zouden hun bescheiden pogingen niet vergeefs zijn geweest. Hoe intensiever men zich in deze materie verdiept, hoe meer men tot de conclusie komt, dat dit geen terrein is voor vrijetijdsbesteding.

Dr. P. J. Couvée studeerde klassieke letteren aan de R.U. te Utrecht, waar hij in 1947 promoveerde. Van 1937–1947 was hij werkzaam als leraar in de klass. lett. aan Het Baarns Lyceum. In 1947 aanvaardde hij het rectoraat van Het Rijnland Lyceum te Wassenaar. In 1952 maakte hij een studiereis naar de Ver. Staten en bezocht in 1954 als inspecteur de onder de Stichting Nederlands Onderwijs staande concordante scholen voor v.h.m.o. in Indonesië. Werkte in c.b.o.-verband mede aan verschillende projecten voor v.h.m.o.-scholen, zoals beroepenvoorlichting, functie van schooldekaan, toepassing van discussie-techniek in de school, enz. Op grond van deze laatste werkzaamheden werd hij door de Paedagogische Centra betrokken in de leiding en organisatie van „Conferenties voor beginnende leraren”. Hij is benoemd tot Rector van het Studiecentrum „Bedrijfsbeleid” („Berg en Dal”), welke functie hij op 1 januari 1963 zal aanvaarden.

HET HUISWERKPROBLEEM OP EEN GROTE-STADS L.T.S.¹

S. A. J. DE VRIES ROBLES

INLEIDING

Uit gesprekken over het huiswerkprobleem met collega's komt telkens weer naar voren, dat huiswerk niet of onvoldoende gemaakt wordt, dat de resultaten onbevredigend zijn en dat de leerlingen niet weten hoe huiswerk gemaakt moet worden. Gedurende het cursusjaar 1960/61 is daarom naar dit vraagstuk een onderzoek ingesteld op de 3e L.T.S. te Amsterdam-O.

In het onderzoek zijn met behulp van schriftelijke enquêtes en van interviews de meningen van ouders, leraren en leerlingen gepeild. Voorts is nagegaan of de huiswerkproblemen op de lagere technische school overeenkomen met die bij andere takken van onderwijs. Aan het slot worden enkele suggesties gegeven, die misschien tot verbetering kunnen leiden.

KORTE SAMENVATTING VAN DE RESULTATEN

a. Opvattingen van de ouders:

1. Tegenover het maken van huiswerk staat men in het algemeen niet afwijzend.
2. Controle op het huiswerk is er in verreweg de meeste gevallen niet.
3. In meer dan de helft van de onderzochte gezinnen wordt het huiswerk in de huiskamer gemaakt; de leerlingen uit deze gezinnen beschikken wel over een eigen kamer.
4. De meeste leerlingen weten niet hoe zij huiswerk moeten maken; vaak blijkt, dat de ouders er weinig voor voelen zich met het huiswerk te bemoeien.
5. Door de meeste leerlingen wordt per dag ongeveer 1 uur aan huiswerk besteed.

b. Opvattingen van de leraren:

1. Er is wel degelijk een huiswerk-probleem op de lagere technische scholen.
2. De ouders geven de kinderen te weinig gelegenheid hun huiswerk te maken in een rustige sfeer; radio, gramfoon en televisie worden dikwijls niet afgezet.

¹ Samenvatting van een scriptie, gemaakt in het kader van de studie voor de akte M.O.-A van de pedagogische opleiding voor het technisch onderwijs van het Nuts-seminarium voor Pedagogiek aan de Universiteit van Amsterdam.

3. Bij de A.V.O.-leraren blijkt, dat zij bij voorkeur zo weinig mogelijk huiswerk opgeven en dan nog uitsluitend in de vorm van memoriseerwerk.
4. Voordat men over de behandelde leerstof huiswerk opgeeft, moet deze stof tijdens de les grondig voorbereid zijn.
5. Van belang is eveneens de leeftijd en de eventuele vooropleiding van de leerlingen; de „hogere” klassen leveren over het algemeen beter werk af dan de „lagere”.
6. Het huiswerk dient bij voorkeur na schooltijd gemaakt te worden onder leiding van de leraren.
7. Op het gemaakte werk dient controle te worden uitgeoefend door de leraar, waarbij tevens op de netheid gelet moet worden.

c. Opvattingen van ongeveer 500 leerlingen:

De leerlingen werd een vragenlijst overhandigd, die – na voorafgaande bespreking – ingevuld moest worden.

Vraag 1: Voor hoeveel vakken heb je gewoonlijk op één avond huiswerk te maken?

Ongeveer 80 % van de leerlingen geeft op, dat er gemiddeld voor 1 à 2 vakken per avond huiswerk te maken is.

Vraag 2, 3, 5 en 7: Welke vakken vind je gemakkelijk; welke vind je moeilijk; voor welke vakken maak je het liefst huiswerk; welke vakken vind je niet prettig?

Aardrijkskunde blijkt in de groep „gemakkelijke” vakken en in die voor het „liefst” huiswerk, het hoogste percentage te behalen, respectievelijk 54 % en 31 %; dit geldt in het algemeen ook voor de andere niet-exacte vakken, met uitzondering van Nederlands (21 % en 13 %). Technisch schetsen is geen geliefd vak (slechts 14 % vindt dit gemakkelijk).

Exacte vakken, die als moeilijk opgegeven worden zijn: Algebra (27 %), Meetkunde (32 %), Natuurkunde (28 %) en Wertkuigkunde (22 %). Een 3e klasse electrotechniek heeft moeilijkheden met het vak „electro”; 49 % vindt dit moeilijk.

Vraag 4: Vind je, dat je te veel, genoeg of te weinig huiswerk krijgt?
Te veel: 11 %. Te weinig: 10 %.

Vraag 6 en 8: Hoeveel tijd besteed je nu aan „prettige” vakken voor huiswerk op één avond; hoeveel tijd besteed je aan „niet-prettige” vakken voor huiswerk op één avond?

Prettige vakken	Opgegeven tijd	Niet-prettige vakken
15 %	$\frac{1}{2}$ uur	26 %
18 %	$\frac{3}{4}$ uur	15 %
24 %	1 uur	12 %
21 %	1 $\frac{1}{2}$ uur	11 %

Vraag 9: Hoeveel avonden per week heb je huiswerk te maken?

Geen avond huiswerk per week maakt: 1 %.

1 avond huiswerk per week maakt: 2 %.

2 avonden huiswerk per week maakt: 7 %.

3 avonden huiswerk per week maakt: 16 %.

4 avonden huiswerk per week maakt: 30 %.

5 avonden huiswerk per week maakt: 29 %.

6 avonden huiswerk per week maakt: 15 %.

Vraag 10, 11, 12 en 13: Maak je je huiswerk in de huiskamer; heb je een eigen kamer; staat de radio aan als je werkt; vind je het prettig wanneer bij je huiswerk aanstaat: radio, gramfoon of televisie?

73 % geeft op, dat zij een eigen kamer(tje) hebben.

36 % maakt huiswerk op het eigen kamertje.

64 % maakt huiswerk in de huiskamer.

55 % maakt huiswerk met de radio aan.

7 % maakt huiswerk met de televisie aan.

(22 % van de leerlingen heeft geen televisie).

Vraag 14: Maak je je huiswerk alleen of heb je hulp van ouders, broers, zusters of anderen?

70 % maakt het huiswerk alleen.

21 % wordt door de ouders geholpen.

9 % heeft hulp van broers, zusters of anderen.

Vraag 15: Heb je broers of zusters die ook huiswerk moeten maken en doen jullie dit gezamenlijk in één kamer of doet ieder dit apart?

39 % van de leerlingen hebben broers en/of zusters die ook huiswerk moeten maken; 37 % werkt gezamenlijk in één kamer.

Vraag 16: Maak je je huiswerk dadelijk als je 's middags thuiskomt, of maak je het eerst na het avondeten, of maak je het eerst de volgende morgen als je wakker wordt?

Vrijwel niemand maakt 's morgens zijn huiswerk.

73 % maakt huiswerk na het avondeten.

Vraag 17 en 18: Leer of maak je je huiswerk voor een bepaald vak dezelfde dag dat het op school besproken is, of doe je dit op de avond voordat je dat vak weer op school krijgt?

53 % van de leerlingen maken hun huiswerk direct na het bespreken van de les; 47 % maakt of leert het huiswerk op de avond voordat zij dat bepaalde vak weer op school krijgen.

Vraag 19: Schrijf je je huiswerk geregeld in je agenda?

87 % schrijft het huiswerk in de agenda; 13 % „onthoudt het wel zo”.

Vraag 20: Als je van je huiswerk niets begrijpt, vraag je dit dan aan je leraar, of aan je vrienden, of aan je ouders, broers of zusters, of probeer je het liever zelf uit te zoeken?

75 % probeert het zelf uit te zoeken; van de overige 25 % vraagt het:

38 % aan hun leraar;

18 % aan hun vrienden;

44 % aan ouders, broers of zusters.

Enkele conclusies en suggesties

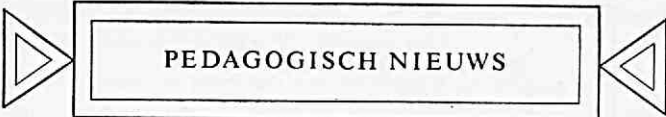
Uit een vergelijking van de opvattingen van ouders, leraren en leerlingen met de samenvatting in *Viaticum Didacticum*¹ blijkt, dat er een grote overeenkomst bestaat tussen de „kwalen” op de L.T.S. en die bij het v.H.M.O.

Misschien kunnen onderstaande suggesties een verbetering tot stand brengen:

1. Met de leerlingen samen een huiswerkrooster opstellen, teneinde een behoorlijke werk- en tijdsindeling te verkrijgen; dit kan geschieden aan de hand van het lesrooster.
2. In overleg en samenwerking met de directie komen tot:
 - a. eventuele huiswerkclassen na schooltijd;
 - b. het geven van slechts één repetitie per dag;
 - c. repetitie-vrije dagen, namelijk op maandag en zaterdag;
 - d. minstens eens per 4 weken een huiswerkloos weekend;
 - e. een regeling voor het overmaken van een onvoldoend gemaakt proefwerk.

Geboren in 1914 te Utrecht. Na H.B.S.-opleiding de H.T.S. te Amsterdam doorlopen, afd. Werktuigbouwkunde en diploma in 1937 behaald. Meerdere jaren bij verschillende industriën werkzaam geweest op Werktuigbouwkundig en Electrotechnisch gebied. Sinds 1956 leraar aan de 3de L.T.S. te Amsterdam-O. Momenteel studerende aan het Nutsseminarium voor Pedagogiek aan de universiteit van Amsterdam voor de acte M.O.-A, t.b.v. het Technisch Onderwijs voor Jongens.

1 H. W. F. Stellwag, *Viaticum Didacticum*, pag. 36 en 37.



PEDAGOGISCH NIEUWS

HET VLAAMSE HOGER INSTITUUT VOOR OPVOEDKUNDIGE WETENSCHAPPEN

Het Vlaamse Hoger Instituut voor Opvoedkundige wetenschappen (H.I.O.W.) is hier te lande weinig bekend. Het valt enigermate te vergelijken met het Nutsseminarium voor Pedagogiek te Amsterdam en de Nutsacademie voor pedagogische en maatschappelijke vorming te Rotterdam, zij het slechts voor wat betreft de pedagogische opleidingen van deze beide instituten. De pedagogische opleidingen van het H.I.O.W. zijn trouwens minder gedifferentieerd. Het wil echter ieder lid van het onderwijzend personeel de gelegenheid bieden „zich, na de dagtaak, te vervolmaken in zijn eigen algemene ontwikkeling, en zijn beroepsbekwaamheid te schragen en te consolideren door de studie, op universitair plan, van de daarvoor noodzakelijke theoretische vakken”, dit alles „buiten alle metaphysische levensbeschouwingen om”.

Anders gezegd: het H.I.O.W. dient de verheffing van de onderwijzersstand en het volksonderwijs. Het is door de Staat erkend bij Ministerieel Besluit van 12 juli 1949, zodat het gerechtigd is officiële getuigschriften en diploma's te verstrekken. Het H.I.O.W. neemt dus een sterkere positie in dan de Nederlandse instituten met overeenkomstige taak; bij ons beperkt de Overheid zich tot het zenden van „waarnemers”.

Ook in ander opzicht neemt de Belgische staat wat ruimer standpunt in: het honoreert het bezit van een verworven „getuigschrift” (na 2 jaar studie) en het bezit van een verworven „diploma” (na 3 jaar studie) met een, zij het geringe, weddeverhoging.

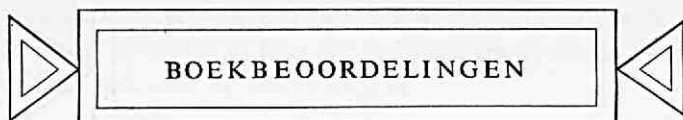
Overigens komen bezitters van getuigschrift en diploma, als bij ons bezitters van A- en B-akten Middelbaar Pedagogiek, bij voorkeur in aanmerking voor de hogere functies in het onderwijs: kantonnaal inspecteur, leraar in de pedagogiek bij de onderwijzersopleiding enz.

De docentenstaf bestaat voor een groot gedeelte uit hoogleraren aan de Rijksuniversiteit te Gent. De vakken die worden onderwezen, zijn in hoofdzaak dezelfde als in Nederland.

De cursus duurt van begin oktober tot midden mei; het aantal wekelijkse lesuren bedraagt 9 à 10. De cursussen kunnen ook gevolgd worden door belangstellenden, die geen examens wensen te doen.

Het Instituut is gevestigd te Mechelen.

VAN DER VELDE



BOEKBEoordelingen

Gedanken zur Wirtschaftspädagogik, Herausgegeben von Karl Abraham Lambertus Verlag, Freiburg im Breisgau, 1962, 195 S.

De belangstelling van de Duitse wetenschappelijke pedagogen voor de theoretisch-wijsgerige aspecten van hun vak is nog steeds bijzonder groot. Het is alleen betreurenswaardig wanneer zij in achtergronds- en indelingsproblemen blijven steken. Zo zou het goed zijn geweest wanneer de auteurs van deze feestbundel voor Friedrich Schlieper hun intelligentie en energie niet in zo sterke mate aan zulke bespiegelingen hadden opgebruikt. Men zou toch bij wetenschappelijke activiteiten, die zich op het raakvlak van pedagogiek en economische bedrijvigheid richten, mogen verwachten dat zij het zoeklicht ook eens op mensen en hun vorming zouden hebben gericht. De meeste van deze bijdragen houden zich bezig met de vraag naar de plaats en het wezen van de *Wirtschaftspädagogik* eventueel in onderscheid met *Sozialpädagogik* en *Berufspädagogik*. Wie daarin is geïnteresseerd kan hier ruimschoots terecht.

Van andere aard is het opstel van Hans Krasensky over de betekenis van de *Wirtschaftspädagogik* voor de praktijk. Walther Löbner schreef over „Berufsfördernde Erwachsenenbildung“. Verder is er een historisch artikel van Fritz Urbschat „Der Zusammenhang von Wirtschaft und Erziehung zur Zeit des Merkantilismus“. Wolfgang Stratenwerth schreef over „Entwicklungsphasen des Berufserziehungswesens in der Sowjetunion“. Het boek sluit met een bibliografie van Friedrich Schlieper.

PH. J. I.

JOHN VAIZEY, *The Economics of Education*, Faber and Faber, 24 Russel Square, London, 1962, 165 p.

Er is op 't ogenblik heel wat activiteit gaande op het gebied, dat men kan aanduiden als dat van onderwijs en economie. De O.E.C.D. (vroeger O.E.E.C.) heeft zich dit terrein speciaal aangetrokken. Aan sommige Amerikaanse universiteiten schenkt men aan de hier liggende vraagstukken bijzondere aandacht. De schr. van dit boek staat midden in deze beweging. Zijn werk geeft een verantwoorde beschrijving van wat er gaande is: de studies omtrent de kosten van het onderwijs en die aangaande zijn waarde als consumptie en investering; de berekeningen van de manpower-behoefte; de plaats van het onderwijs in het proces der economische ontwikkeling o.a. van onderontwikkelde gebieden. De auteur schrijft levendig soms uitdagend. Zijn werk is een goede inleiding voor hen, die de wetenschappelijke bedrijvigheid niet hebben gevolgd. Er is een bibliografie aan het werk toegevoegd. Wij moeten de economen in de onderwijswereld van harte welkom heten en aan hun inzichten ter dege aandacht schenken. Als ze er maar niet het hoogste woord gaan voeren! Er zijn nl. aspecten aan het onderwijs, die zich in hun denkschema's niet laten onderbrengen: bijv. dat van de mensvorming. Daarvoor moet men in dit boek niet in de eerste plaats begrip verwachten.

PH. J. I.

J.M.P. RICHTERS, *Lichamelijke opvoeding van het debiele en imbeciele kind*. Orthopedagogische geschriften VI. Wolters 1962.

De auteur heeft met het schrijven van dit boekje een poging gedaan, de aandacht van opvoeders van debielen en imbecielen te richten op een weinig-ontgonnen gebied in de studie van deze groepen: de tekorten in het bewegen en de orthopedagogische aanpak daarvan.

Met Buytendijk (Algemene Theorie der menselijke houding en beweging) ziet hij de beweging als menselijke gedraging. Wanneer hij dan ook de gerichte handeling, de uitdrukkingsbeweging en de representatieve beweging beschrijft, komt duidelijk naar voren, dat elk van deze beïnvloed wordt door het algemene anders-zijn van de oligophrenen. In de handeling bv. is het bewegen enerzijds inadequaat door de gebrekkige gerichtheid en het slechte overzicht van het subject, anderzijds door gebrekkige organische „uitrusting”. Dit laatste, aldus de schrijver, schijnt vooral bij de slechte fijne motoriek van vele imbecielen een rol te spelen.

Bij de beschrijving van de afwijkende motoriek, vooral die der imbecielen, confronteert de schrijver ons op zijn gebied met een probleem, waar ook de psycholoog telkens tegen aanloopt op het zijne: in een concreet geval zegt de laatste eventueel: „deze 14-jarige heeft de intelligentie van een 6-jarige – maar het is toch weer een heel andere intelligentie. Zo blijkt het ook met het bewegingsbeeld te zijn; het is kinderlijker, maar toch niet echt jeugdig, en men „vangt” het ware karakter der beweging pas door het strikt-eigene te beschrijven. Daar streeft Richters dan ook naar. Juist bij het ontstaan van de typisch-eigen beweging blijkt dan de „totale persoon” een grote rol te spelen.

De schrijver wijst er op, dat de motoriek zeker reeds in de lagere-schooljaren geoefend moet worden. Beginnen bij de jongens en meisjes in de puberteit betekent verlies, dat niet in te halen is. Uit praktische overwegingen zal hij alleen terug willen gaan tot de voor de orthopedagoog momenteel bereikbare lagere schoolleeftijd. Zou hij, idealiter, niet graag vroeger beginnen?

Een interessant boekje, en bijzonder nuttig. De geïnteresseerde onderwijzer kan onmiddellijk grijpen naar de uitgebreide serie aangepaste oefenstof en de aanwijzingen voor de gymnastiekles. De serie kan best meer van deze overwegend-praktisch gerichte deeltjes gebruiken!

VL.

DR. ULRICH BEER, *Geheime Miterzieher der Jugend*. Düsseldorf, Walter Rau Verlag, 1960. Prijs 4,50 D.M., S. 70.

De schrijver Ulrich Beer, Diplom-Psychologe und Dozent an der Heimerzieherschule Reutlingen, hebben wij reeds leren kennen door zijn uitstekende studie „Familien- und Jugendsoziologie”, die verschenen is in de serie „Jugend im Blickpunkt”.

In deze studie bespreekt Ulrich Beer de betekenis en invloed van de sensatiepers, de film, de radio, de schlager en de litteraire kitsch. Vanuit een diepe verantwoordelijkheid voor de toekomst van onze beschaving in het algemeen en van onze jeugd in het bijzonder, onderwerpt Ulrich Beer de moderne massa-media aan een critische beschouwing. Dat de televisie niet wordt behandeld zal een gevolg zijn van het feit, dat nog te weinig empirisch materiaal over de invloed van dit medium is verzameld.

Diep bezorgd is de schrijver over de opvoeding van de rijpere jeugd. Hij constateert, dat het gezin niet meer alleen in staat is de opvoeding van jonge mensen te voltooien en dat de pedagogische invloed van instellingen als kerk en jeugdbeweging beperkt is. In deze situatie wordt te weinig gedaan tegen de valse beelden, die de sensatiepers, bepaalde films en schlagers, jongeren voorhouden. Voorts appelleren o.a. zij, die prikkellektuur aan de markt brengen, op de sexuele nood en onwetendheid van jonge mensen.

Schrijver bepleit aan het eind van zijn studie een mobilisering van pedagogische en politieke krachten ten behoeve van de volwassenwordende jongeren.

Tijdens het lezen van deze publicatie zullen velen geneigd zijn, hoewel zij het met de strekking van het betoog eens zullen zijn, kritische kanttekeningen te plaatsen. De onrust over de toekomst van de beschaving en de bezorgdheid over de ontwikkeling van de civilisatie in onze samenleving komen voort uit een persoonlijke cultuur-pessimistische instelling. Onze samenleving is dermate veelzijdig en ingewikkeld, dat het mogelijk is zowel strekkingen aan te wijzen die duiden op een cultuur-verval, als voorbeelden aan te voeren, die een optimistische cultuurbeschouwing ondersteunen.

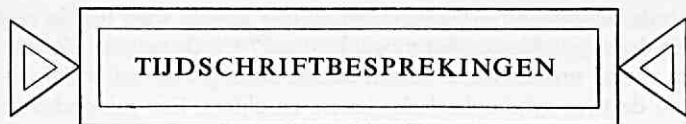
Bedenkelijke feiten wijst Ulrich Beer in onze maatschappij aan, die het gevolg zijn van techniek en civilisatie. Maar techniek en civilisatie hebben in onze maatschappij ook belangrijk bijgedragen aan het uitbannen van honger, het voorkomen van epidemieën, het opheffen van massale armoede en – ondanks verkeersongelukken, het gebruik van verdovende middelen, etc. – het verlengen van de levensduur van de mens.

De gegevens over de gezondheidstoestand van schoolkinderen, die Dr. Beer ons verstrekt, zullen zeker waar zijn. Maar, . . . ze bewijzen op zichzelf niets! Deze gegevens zijn nl. uit hun historisch verband gehaald. Zij worden pas zinnig indien geplaatst tegenover de uitkomsten van een gelijksoortig onderzoek van bijv. 50 jaar terug. Dat tegenwoordig allerlei afwijkingen bij het onderzoeken van schoolkinderen worden gevonden komt ondermeer, dat de kinderen tegenwoordig veelvuldiger en nauwgezetter worden onderzocht dan vroeger het geval kon zijn, en bovendien is men technisch voor het medisch onderzoek beter uitgerust, zodat scherper een diagnose kan worden vastgesteld en afwijkingen aan het licht komen, die vroeger onopgemerkt bleven.

Voorts moet de negatieve invloed van de z.g. sensatiepers niet worden overschat. De massa zoekt wel sensatie in en verstrooiing door deze pers, maar denkt en handelt daarom nog niet altijd zoals deze kranten suggereren en adviseren. Dit is ondermeer gebleken bij presidentsverkiezingen in de Verenigde Staten. Verder is het ook niet juist het feit te negeren dat de miljoenen, die thans de sensatiepers lezen, vroeger tot de analfabeten behoorden en overigens door de lange werktijden en armoede, toch niet aan lezen toekwamen. Van betekenis is voorts dat bijv. een blad als *The Times*, sinds de opkomst van de sensatiepers, haar oplage heeft kunnen vertienvoudigen. Een indirect bewijs dat velen, die tot lezen gekomen zijn, een krant van niveau op prijsstellen.

Deze kritische kanttekeningen beogen niet de betekenis van de studie van Ulrich Beer discutabel te stellen. Integendeel, zijn geschrift is waard gelezen en overdacht te worden en moge aanzetten om praktische verbeteringen aan te brengen in de opvoedingssituatie van jonge mensen.

J. H. N. G.



TIJDSCHRIFTBESPREKINGEN

DE CAHIERS PEDAGOGIQUES van oktober 1962 (18 année no. 2, 37) zijn grotendeels gewijd aan de samenhang en de integratie van de leervakken. Het samenstellen van dit no. is voorbereid door het uitzenden van vragenlijsten aan leerkrachten bij het v.h.m.o. De redactie informeerde daarin naar hun beredeerde mening over het principe van coördinatie, eventuele voorbeelden uit de eigen praktijk en didactische en/of organisatorische voorstellen die het werken op deze wijze zouden vergemakkelijken.

Hoofdstuk I bespreekt dan eerst enkele praktijk voorbeelden van het werken met 'centres d'intérêt' bij het middelbaar onderwijs.

Hoofdstuk II bevat artikels over het verband van leervakken met de esthetische vorming, bijv. taal en tekenen, literatuur, geschiedenis en muziek enz.

De kunstzinnige vorming komt ook nog ter sprake in twee artikels op blz. 70-82.

In hoofdstuk III komt de samenhang en het samenwerken op het terrein van de exacte vakken aan de orde, terwijl de afdelingen IV en V nog algemeen theoretische artikels bevatten over wenselijkheid en mogelijkheid van coördinatie.

Op blz. 62 e.v. zijn reacties opgenomen, die bij de redactie waren binnengekomen naar aanleiding van de beide vorige no.'s over literatuuronderwijs en over beschavingskringen in de huidige wereld.

DE CAHIERS PEDAGOGIQUES van november 1962 (18 année, no. 3, 38) bevatten twee hoofdthema's zonder onderling verband, nl.

a. het moderne talenonderwijs en internationaal contact. (p. 6-40);

b. leren lezen. (p. 40-78).

De eerste rubriek spreekt voor zich zelf en bevat veel concrete gegevens uit de schoolpraktijk, ook op het terrein van internationale correspondentie en uitwisseling. De tweede rubriek zou men in een blad voor het middelbaar onderwijs niet verwachten, ware het niet dat ook in Frankrijk de leraren klagen over slechte leesgewoonten en onvoldoende leesvaardigheid. Om dit kwaad in de wortel te bestrijden moet het leesonderricht van de grond af worden opgebouwd, want bij het eerste leren lezen liggen de kiemen voor de hele verdere ontwikkeling ten goede of ten kwade. Zo worden hier dan achtereenvolgens besproken o.a.: La lecture et le respect de la pensée, la querelle des méthodes, apprentissage et motivation, la fonction de lecture en la dyslexie.

Voor belangstellenden, ook leraren, zeer aanbevolen.

L'EDUCATION NATIONALE, november 1962

No 30 bevat een eerste serie antwoorden die zijn binnengekomen op het verzoek van de redactie aan ervaren leerkrachten om hun ervaringen op specifiek didactische probleemgebieden door te geven ten dienste van jonge pas

beginnende onderwijzers. De eerste vraag die gesteld was, luidde ongeveer: wat is in de laagste klassen het moeilijkste vak? Uit de reacties bleken taal en rekenen overal problemen te geven, vooral de ongeveer gelijktijdige aanbieding van de twee symboolstelsels: letters en cijfers. Een minderheid van de ruim 700 leerkrachten die hun mening gaven, klaagde ook over de moraalles, omdat . . . de inhoud ervan door het leven buiten de school ieder moment weer ontkracht schijnt te worden! Dank zij de systematische verwerking van de antwoorden door de redactie belooft dit een interessante serie te worden.

Verder schrijft Jean Hassenforder over het vormingswerk onder volwassenen in Engeland; hij spoort verschillende instanties in Frankrijk en vooral de universiteiten aan, om ook dergelijke initiatieven tot cultuurspreiding en ontwikkelende vrije-tijdsbesteding te ontplooiën.

No. 31 opent met een filosofische beschouwing van Prof. Raymond Polin over gebruik en misbruik van het woord „methode” in opvoeding en onderwijs, naar aanleiding van de vakterm „methode” voor leergang op school. Interessant is zeker ook de bijdrage van Olga Wormser over de literaire bekroningen in Frankrijk, onder de veelzeggende titel: „achter de schermen bij de prijzen voor literatuur”. In haar interview met schrijvers en juryleden komt duidelijk naar voren hoezeer het franse lezerspubliek zich laat leiden door bekroningen, zodat er voor schrijvers en uitgevers financieel veel afhangt van de jaarlijkse prijzenverdeling.

In de didactische rubriek tenslotte pleit Jean Delmas voor het gebruik van de film als instructiemiddel bij de staatsburgerlijke opvoeding. Maatschappelijke en sociologische problemen ook in andere landen kunnen via de filmtaal op indringende wijze worden behandeld.

No. 32. Ook in deze aflevering vinden we allereerst een theoretische beschouwing n.l. het eerste deel van een uitvoerig artikel van Prof. Jean Chateau over *examens* in het algemeen.

De reportage biedt een uitgebreide geïllustreerde beschrijving van het centrum voor orthopedagogiek in Beaumont en van het studieprogramma aan dit internaat.

Dan volgt het tweede gedeelte van het enquête verslag over didactische problemen voor de beginnende leerkracht. (vgl. no. 30). Dit deel bevat de antwoorden en suggesties op de vraag, hoe de jonge leerkracht zo vlug mogelijk de eerste moeilijkheden en onzekerheden kan overwinnen en welke methode de beste is om mee te beginnen. De antwoorden op deze vraag gaven drieërlei opvatting te zien: 20% pleitte voor traditionele methodes om mee te beginnen omdat die de meeste steun en vastheid bieden, 2% daarentegen pleitte voor de modernste aanpak omdat het werken op deze wijze de meeste bevrediging schenkt en 62% prees vooral methodes aan die de zelfwerkzaamheid in het middelpunt stellen.

De populair-wetenschappelijke bijdrage is van Jean-Michel Leclercq en behandelt de verhouding: handwerk-machinale productie. De schrijver pleit in z'n interessante betoog voor een zekere symbiose tussen handwerk en industrie.

In de didactische afdeling tenslotte signaleren we een kort artikel van Jean

Vial die uit de geschiedenis van het leesonderwijs een methode van abbé Berthaud uit 1744 naar voren haalt, waaruit blijkt dat de „globaal-methode” in wezen ouder is, dan men geneigd zou zijn te denken!

No. 33 is een belangwekkende aflevering, speciaal gewijd aan vragen van bezinning en heroriëntering in het onderwijs in verband met de grote maatschappelijke en culturele veranderingen in onze tijd. Dit no. is getiteld: „De school, de jeugd en haar toekomst”. Het zou ons in dit bestek te ver voeren in extenso op al de artikelen in te gaan; wij willen ze ter oriëntatie noemen met enkele korte kanttekeningen.

Gilles Ferry opent de rij met een beschouwing over de *functies* van de school. De schr. ziet een tweeledige functie: ieder kind het maximum aan algemene ontwikkeling en vorming bieden dat het kan verwerken, maar ook hem de ogen openen voor het hele ingewikkelde maatschappelijk bestel en voorbereiden op zijn taak daarin. Na deze inleiding is de stof verdeeld in drie groepen:

1. *Kennen en vormen.* Hier treffen we kinderpsychologische en didactische beschouwingen aan van Prof. D.E. Super (over interesse als motivatie); F. Hotyat (zelfwerkzaamheid en persoonlijkheidsvorming); L. Lefèvre (observeren in de klas) en dokter Debar (de rol van de schoolarts).

2. *begrijpen van de wereld.* Deze rubriek bevat korte bijdragen over de intrede in het arbeidsproces, de overgang van agrarische naar industriële economie en perspectieven voor de technische wereld van morgen. Hierbij aansluitend geeft Pierre Naville een uitvoerige, geïllustreerde uiteenzetting over „technische ontwikkeling en humane vorming”.

3. *vooruitzien en bouwen.* Onder deze titel zijn opgenomen de bijdragen van Raymond Poinant (ontwikkeling van het onderwijs in samenhang met de maatschappelijke veranderingen) en Jean Beaussier (mensen vormen voor de wereld van morgen).

No. 34 opent met een artikel van Jean Capelle over de inhoud en de betekenis van het vak „technologie” dat dit jaar is ingevoerd voor de klassen 4 en 3 van het „programme moderne” bij het middelbaar onderwijs. Op het eerste gezicht een zuiver franse aangelegenheid, maar in de pedagogisch-didactische doordenking zoals in dit artikel gegeven, toch ook voor leraren hier te lande o.i. zeer belangwekkend.

Dan zijn er nog drie bijdragen opgenomen in het kader van de discussie over de classesituatie als groepsverschijnsel, resp. van Dr. Berge, inspecteur Lhotte en Mej. Briançon, een kweekschoolirectrice. Vooral de heer Lhotte is sceptisch tegenover al te veel generaliserende en statistische beschouwingen in een zo persoonlijke en levende kwestie als de verhouding leraar-leerlingen.

Françoise Fourastié verzorgde een geïllustreerde populair-wetenschappelijke reportage over architectuur in verschillende cultuursferen, met name de verschillen in dakconstructies.

In de didactische afdeling bespreekt A. Ravé de mogelijkheden van radio-uitzendingen bij het activeren van zelfwerkzaamheid in zaakvakken en heemkunde. Men schijnt een soort landelijke radiowedstrijden te organiseren voor openbare scholen.

L'EDUCATION NATIONALE, december 1962

Uit no. 35 vestigen wij de aandacht op het derde deel van het enquêteverslag betreffende de specifieke problemen van beginnende leerkrachten. Ditmaal zien we de reacties op vraag 3: „welke eigenschappen ziet men het liefst bij een jonge leerkracht”? Natuurlijk is het onbegonnen werk **alle genoemde idealen hier te releveren**; wel is het opvallend dat de factor „constantheid, stabiliteit” steeds terugkeert en dan zowel van het humeur, het **gedrag, de stemming** als van de gezondheid.

Ook de fotoreportage is een vervolg, en wel een voortzetting van de kennismaking met het orthopedagogische opleidingsinternaat te Beaumont.

Voor de didactische noot zorgt A. Plenel met enkele beschouwingen over audiovisuele leermiddelen. Men moet ze nuchter zien als normale verschijnselen in de ontwikkelingsgang van hulpmiddelen bij het onderwijs, niet meer en niet minder en als zodanig toepassen. Schr. zou ze liever ook van een andere naam voorzien: „als die ongelukkige term „audiovisueel” uit onze taal werd geschrapt, zou er heel wat vrees en verwarring verdwijnen. Dan zou men weer beseffen dat de leerling, als *mens*, door de techniek gediend moet worden, maar niet aan haar onderworpen zijn.”

No. 36. In deze laatste aflevering van 1962 is het hoofdartikel van P.B. Marquet dat onder de titel „verlaging van het peil” de vraag behandelt of inderdaad de klachten over dalende prestaties bij de jongere generaties l.l. gerechtvaardigd zijn. Schr. is van mening, dat de leerkrachten naarmate ze zelf meer door jarenlange herhaling de stof beheersen, vaak onbewust de eisen hoger gaan stellen, het verleden idealiseren en zo tot een subjectief en dan onzuiver oordeel komen over de huidige prestaties. Bovendien schrijven de wetenschappen voort en worden vandaaruit de programma's zwaarder, nu het accent niet meer ligt op leren, maar op begrijpen.

De geïllustreerde reportage is gewijd aan cursussen in expressie en dramatische kunst, die door het CEMEA, een organisatie voor praktische onderwijsvernieuwing, ieder jaar voor leerkrachten worden georganiseerd.

Verder wordt ook in dit no. het verslag van de enquête betreffende problemen van beginnende leerkrachten voortgezet met de behandeling van de antwoorden op vraag 4: „hoe zou de belangstelling van de jonge onderwijzer voor zijn vak versterkt en verdiept kunnen worden?” De zeer uiteen lopende antwoorden hierop worden samengevat in enkele conclusies, nl.: verbetering van financiële positie en sociale status, en verbetering van de opleiding aan de Ecole Normale in praktische gerichtheid.

Voor wie daarin geïnteresseerd mocht zijn, vermelden we tenslotte nog een kort overzicht van de resultaten na afsluiting van de eerste 2-jaarlijkse „cycle d'observation” waarbij de geadviseerde en gekozen richtingen van voortgezet onderwijs in een tabel zijn verwerkt.

DE PAEDAGOGISCHE CENTRA IN ACTIE

In dit nummer wordt de lezer een zestal artikelen aangeboden, die een overzicht bieden van de structuur, de werkzaamheden en de wetenschappelijke problematiek van de Paedagogische Centra en het Onderwijskundig Studiecentrum. In het bijzonder wordt een instructief beeld gegeven van de fundamentele aspecten van de didactische en paedagogische scholing van het onderwijskader en de vernieuwingsarbeid in de scholen. De redactie van Paedagogische Studiën is bijzonder verheugd dit speciale nummer, dat ontstaan is door haar samenwerking met de Paedagogische Centra en het Onderwijskundig Studiecentrum, de lezerskring van haar tijdschrift te kunnen aanbieden. J. H. N. G.

ONTSTAAN EN GROEI VAN DE PEDAGOGISCHE CENTRA

J. M. H. CRIJNS

De stand van de onderwijsvernieuwing vóór 1940

In 1928 meende Prof. Dr. J. H. Gunning Wzn te moeten schrijven, dat vele onmiskenbare tekenen erop wezen, „dat de belangstelling in de pedagogiek bij den nederlandschen onderwijzersstand, in 't algemeen gesproken, op 't oogenblik bijna tot het nulpunt gedaald is”. (De plaats van de school in de huidige maatschappij, Wolters, 1928, bldz. 6.)

Het was een hard oordeel, maar het was tenvolle verdiend. Terwijl het in de twintiger jaren in de omringende landen gonsde en zoemde van bedrijvigheid rond de onderwijsvernieuwing, beperkte zich die in Nederland tot de pioniersarbeid van een figuur als Kohnstamm, tot wat theoretisch-praktische voorlichting – o.a. van de onvermoeibare Fr. S. Rombouts –, tot eenzame arbeid in de school van enkelingen als Boeke, Groeneweg, Evers, of van kleine groeperingen als de Montessorianen en de voorstanders van Daltononderwijs.

Rond 1935 zien we wat meer beweging komen in het starre schoolfront. Allereerst door de activiteiten, die uitgingen van hoofdinspecteur Welling en zijn naaste medewerkers. Vervolgens door de invloed van de, regelmatig terugkerende, Pedagogische Weken in Tilburg, de conferentie van het Christelijk L.O. op de Ernst Sillem Hoeve te Lage Vuursche (1938) en het Amsterdamsche Congres van 1939 met als thema: de moderne didactiek.

Nog in datzelfde jaar 1939 stelde het K.O.V. een commissie in wier

taak zou zijn „een rapport samen te stellen, waarin de moderne denkbeelden inzake de reorganisatie van het R.K. onderwijs in concrete vorm tot uitdrukking zouden worden gebracht”, en riep de wethouder van onderwijs van Amsterdam een commissie in het leven „voor onderwijsvernieuwing en voor voorbereiding van een herziening van het leerplan der openbare scholen voor G.L.O. en V.G.L.O.”

De situatie na de tweede wereldoorlog

De tweede wereldoorlog verlamde de reeds op gang gekomen activiteiten, maar onmiddellijk daarna zien we een geheel andere situatie ontstaan.

Allereerst valt op een bijna overmatige bedrijvigheid: men vergadert, discussieert, confereert, publiceert; er worden vernieuwingsrapporten op tafel gelegd en er wordt in de scholen het een en ander beproefd, meer en minder verantwoord, meer en minder ingrijpend van aard.

Vervolgens is opmerkelijk, dat het initiatief inzake vernieuwing en het stuwen in die richting nu in hoge mate uitgaat van de onderwijzersverenigingen.² Zij blijken terdege te beseffen dat ze een taak hebben ten aanzien van een zich veranderend schoolwezen en de daarmee samenhangende applicatie van de onderwijzers. Ook bij de lerarenorganisaties is een toenemende belangstelling te constateren voor vernieuwingsvragen.

De derde belangrijke verandering is gelegen in de houding van het Ministerie van Onderwijs, Kunsten en Wetenschappen, dat nu geneigd bleek te zijn om financiële consequenties te aanvaarden in verband met de voortgezette scholing, of herscholing van hen die onderwijzen.

De vierde en zeker niet geringste verandering betreft een samenwerken van didactische theorie en didactische praktijk in de vorm van experimenten voor een gehele tak van onderwijs, b.v. meisjes N.O., V.G.L.O.

Dr. H. Nieuwenhuis heeft deze verandering „een nieuwe fase in ons onderwijs” genoemd (Paedag. Studiën, 27ste jaargang, 1950, bldz. 322 en vlg.) en naar ik meen terecht, ook al vond men niet onmiddellijk de meest geëigende vormen voor die samenwerking. Daardoor immers kwam de onderwijsvernieuwing, die tot dan toe een te individuele aan gelegenheid was gebleven, principieel in de sfeer van teamwork en van algemener toepasbaarheid.

De pedagogische centra nu zijn ontstaan in dit naoorlogse klimaat van grote bedrijvigheid, van Overheidssteun aan het vernieuwingswerk der vakorganisaties en van verbinding van theorie en praktijk.

Het ontstaan van de (landelijke) pedagogische centra

In de kringen van het Christelijk onderwijs bestonden al in 1939 „plannen om te komen tot een orgaan ter bestudering van de onderwijsproblemen teneinde de scholen met de Bijbel tot daadwerkelijke vernieuwing te stimuleren en daarbij hulp te bieden” (cfm. Tien Jaren Christelijk Paedagogisch Studiecentrum, bldz. 1). De naoorlogse omstandigheden hebben er ongetwijfeld toe bijgedragen, dat alle in aanmerking komende onderwijsorganisaties, zowel die van de besturen als die van de leerkrachten, zich in korte tijd aansloten bij de nieuwe stichting: het C.P.S.

Dat was in 1946 en daarmee had het Christelijk onderwijs de primeur. De bekende P. van Duyvendijk was de eerste voorzitter van de „Commissie van Uitvoering” van het Christelijk Pedagogisch Studiecentrum, dat het Protestants-Christelijk onderwijs in zijn totaliteit omspant.

In de sector van het Openbaar en Neutraal bijzonder onderwijs werkten oorspronkelijk twee groeperingen naast elkaar voor de ideeën der onderwijsreform: de in 1946 opgerichte Pedagogische Commissie van de N.O.V. en de Werkgroep „Een nieuwe school”, die in 1947 een stichting werd met Prof. Kohnstamm als wetenschappelijk leider. Het jaar daarop kwamen deze groepen reeds tot een vorm van samenwerking, die al gauw nauwer werd en leidde tot de oprichting van het Pedagogisch Centrum van de N.O.V. in 1949. Begin januari 1950 werd het nieuwe centrum door de algemene vergadering van de N.O.V. goedgekeurd en de bekende F. Evers werd de eerste voorzitter.

Het Katholiek Pedagogisch Centrum is voortgekomen uit de reeds genoemde vernieuwingscommissie, wier belangrijke rapport „Reorganisatie van het R.K. Lager Onderwijs” in 1946 gepubliceerd werd en die tevens de mogelijkheid onderzocht van de oprichting van een eigen pedagogisch centrum. In 1948 was men zo ver, dat men voor het L.O. een bruikbare organisatievorm meende te hebben gevonden en het jaar daarop werd het K.P.C. voor het L.O. van het Katholiek Onderwijzers verbond opgericht. Prof. Dr. H. Robbers S.J. was de eerste voorzitter en hij is het nu nog.

Verdere uitbouw der Pedagog. Centra

Het lager onderwijs is met onderwijsvernieuwing vooraan gegaan en het is dus begrijpelijk, dat de activiteiten der pedagogische centra zich gedurende de eerste jaren van hun bestaan toespitsten op het G.L.O., V.G.L.O., het U.L.O. en het B.L.O.. Al spoedig waren echter ook het kleu-

teronderwijs en de opleidingen: de nieuwe kweekschool en de opleiding voor kleuterleidsters, in hun werkprogramma's opgenomen.

Intussen was er heel wat gaande op de terreinen van het nijverheids-
onderwijs. De commissie Goote bracht in 1948 een rapport uit betreffende
het lagere technisch onderwijs, waarna de commissie Faber-Hennequin
aan het werk kon gaan om een aantal denkbeelden, in het eerste rapport
neergelegd, te concretiseren in leerplannen en leerstofschemata's. Nog voor-
dat deze laatste commissie haar werkzaamheden had afgesloten, waren
er drie werkgroepen tot stand gekomen, die het werk der vernieuwing
van het lager technisch onderwijs zouden voortzetten: een voor het
R.K., een voor het Protestants-Christelijk en een voor het Openbaar en
Bijzonder-Neutraal onderwijs.

Het Meisjes N.O. kwam in beweging door het rapport van het Nuts-
seminarium voor Pedagogiek: „Het Meisje van 12 tot 14 jaar” en het
Studierapport van de commissie-Kohnstamm tot voorbereiding van goede
onderwijsmethoden voor het primaire nijverheidsonderwijs voor meisjes.
Deze rapporten en de daarop aansluitende van de commissie Van Houte
geven een goed beeld van de veranderingen, die zich reeds in deze sector
van het onderwijs voltrokken en nog steeds bezig zijn zich te voltrekken.

Het Voorbereidend Hoger en Middelbaar Onderwijs tenslotte bleven
al evenmin onberoerd door de vernieuwingsgolf. De activiteiten die er
op gang kwamen, bleven voorlopig nog beperkt van omvang en doel-
stelling, maar ook daar groeiden onmiskenbaar het begrip en de belang-
stelling voor allerlei pedagogisch-didactische vraagstukken en daarmee
de behoeften aan nadere bezinning hierop en dieper bestudering ervan.
Bij al deze activiteiten ervoer men al spoedig, dat samenwerking tussen
de verschillende sectoren van het onderwijs niet alleen geboden was uit
een oogpunt van efficiëncy, maar ook omdat er tal van raakvlakken wa-
ren en allerlei gemeenschappelijke vraagstukken, Zo lag het voor de
hand, dat er daar, waar zulks nog niet gebeurd was, ook gestreefd werd
naar organisatorische bindingen.

Het C.P.S. omvatte van meet af aan het gehele Christelijk Onderwijs
en daar kwam het dus alleen nog aan op intensivering van de onderlinge
samenwerking.

Bij het Katholiek Onderwijs echter waren onderling onafhankelijke
bureaus of werkgroepen ontstaan en daar was dus een bundeling ge-
wenst. In maart 1954 kwam die tot stand in de Stichting Katholiek
Pedagogisch Centrum, dat vanaf dat ogenblik dus ook geen centrum
meer was van het K.O.V..

Bij het Openbaar en Bijzonder-Neutraal Onderwijs zien we een enig-

zins andere ontwikkeling. Uit een initiatief van een aantal leraren, rectoren en directeurs van scholen voor v.h.m.o. (de commissie-Van Willigen) en dat van de Algemene Bond van Schoolbesturen ontstond in 1958 het Onderwijskundig Studiecentrum, dat zich beperkte tot het terrein van het v.h.m.o., omdat het Pedagogisch Centrum van de N.O.V. al bestond.

Dit laatste kreeg contacten met groeperingen, die leiding gaven aan vernieuwingsactiviteiten bij het N.O. en bij het Land- en Tuinbouwonderwijs en ook daar ontstond de behoefte aan nauwere aansluiting en verdere bindingen. Die kwamen tot stand bij de Stichting van een Algemeen Pedagogisch Centrum, welke aan het einde van 1962 haar beslag kreeg.

Een andere ontwikkeling, die hier gememoreerd moet worden, is gelegen in de opbouw van een staf van vaste wetenschappelijke en pedagogisch-didactische medewerkers van de centra.

De feitelijke vernieuwings-werkzaamheden werden tot en met 1954 verricht door „vernieuwingscommissies” uit elk van de onderwijssectoren. De leden van deze commissies moesten dit werk doen naast hun gewone dagtaak en het spreekt dan ook vanzelf dat het daardoor noch de omvang, noch de intensiteit, kon bereiken, welke door de besturen der pedagogische centra als noodzakelijk werd gevoeld.

Dat werd anders toen een ruimere subsidie het aantrekken mogelijk maakte van full-time medewerkers, die de plannen opstelden, voorbereidden en ze, na de goedkeuring ervan, ook konden begeleiden. De werkzaamheden namen toen in de loop van enkele jaren een zodanige vlucht, dat elk der Centra momenteel een overigens beperkte staf van vaste medewerkers in dienst heeft.

De structuur der pedagogische centra

Wanneer ondergetekende er nu toe overgaat iets te zeggen over de structuur der centra, bedenke men wel dat de ontwikkeling dezer organen nog steeds voortgaat, zodat veranderingen, ook op korte termijn, alleszins mogelijk zijn.

Het Christelijk Paedagogisch Studiecentrum wordt bestuurd door een Raad van Beheer, waarin 21 besturen- en personeelsorganisaties zijn vertegenwoordigd. Een Moderamen, benoemd uit leden van de Raad van Beheer, vormt het Dag. Bestuur van het C.P.S..

De Raad van Beheer benoemt bovendien een aantal deskundigen, die tezamen de Commissie van Uitvoering vormen. Zij is belast met het ont-

werpen en uitvoeren van plannen en heeft voor deze arbeid de beschikking over een Bureau met een staf van vaste medewerkers.

De gevarieerdheid van de vraagstukken, die zich in de verschillende schooltypen voordoen, maakte een verbijzondering van de Commissie van Uitvoering nodig in een aantal Contactcommissies; voor elk der school-typen één.

Het Katholiek Pedagogisch Centrum is een stichting in het leven geroepen door een groot aantal organisaties van onderwijzers, leraren en schoolbesturen, die tezamen het gehele R.K. Onderwijs tot aan de universiteit omspannen en die ten behoeve daarvan vier betrekkelijk onafhankelijke pedagogische bureaus hebben opgericht:

een katholiek pedagogisch bureau voor het v.H.M.O., omvattende gymnasium, H.B.S., lyceum en M.M.S.;

een voor het L.O.c.a. omvattende het G.L.O., het B.L.O., het V.G.L.O., het U.L.O., het kleuteronderwijs, de opleiding voor kleuterleidsters en de kweekschool;

een voor het N.O., dat nog weer uit een Werkcommissie Jongens N.O. en een Werkcommissie Meisjes N.O. bestaat en dat omvat de L.T.S., de U.T.S.; de huishoud- en industrieschool en de landbouwhuishoudschool;

een voor het Land- en Tuinbouwonderwijs.

Elk van deze vier pedagogische bureaus heeft een eigen bestuur, gekozen uit de organisaties, die erbij zijn betrokken en eigen (vaste) medewerkers of leiders.

Het overkoepelende K.P.C. bestuur wordt gevormd door vertegenwoordigers van de bij elk bureau betrokken organisaties; 2 van het v.H.M.O., 2 voor het Land- en Tuinbouwonderwijs, 4 van het N.O. en 13 van het L.O.c.a. Bovendien is het R.K. Centraal Bureau voor Onderwijs en Opvoeding in het K.P.C. bestuur vertegenwoordigd.

De vier pedagogische bureaus zijn verantwoordelijk voor de activiteiten binnen de eigen grenzen, terwijl het K.P.C.-bestuur de gemeenschappelijke belangen naar binnen en naar buiten behartigt en tevens zorg draagt voor de onderlinge samenwerking.

Het Algemeen Pedagogisch Centrum is een stichting van organisaties uit de bestuurlijke sector, de maatschappelijke sector en die van de leerkrachten.

Het stichtingsbestuur bestaat uit vertegenwoordigers van de deelnemende organisaties, de gemeentebesturen en van de Rijksoverheid t.w. het

Ministerie van O.K. en W. en het Ministerie van Landbouw en Visserij.

De uitvoering der werkzaamheden geschiedt door de Raad van Uitvoering, die in opdracht en onder verantwoordelijkheid van het stichtingsbestuur uitvoering geeft aan het werkplan.

De directeur van het Algemeen Pedagogisch Centrum is belast met de algehele leiding der werkzaamheden, terwijl aan de wetenschappelijke staf verder wetenschappelijke en pedagogisch-didactische medewerkers zijn verbonden.

Het Onderwijskundig Studiecentrum is een stichting van 7 grote gemeenten, het Rijk en de Algemene Bond van scholen voor v.H.M.O.. Het staat onder het beheer van een Raad van Bestuur, waarin de wethouders van de samenwerkende grote gemeenten zitting hebben, tezamen met twee vertegenwoordigers van de Minister van O.K. en W. en twee van de Algemene Bond van Scholen voor v.H.M.O.. Het toezicht wordt uitgeoefend door een Curatorium.

Voor het contact met de lerarenwereld en de maatschappij is er een Raad van Advies, samengesteld uit vertegenwoordigers van leraren-, directeuren- en rectorenorganisaties, van een federatie van ouderverenigingen en van organisaties uit het bedrijfsleven.

De directeur van het Onderwijskundig Studiecentrum stelt de plannen op en voert ze na goedkeuring uit.

Met het Algemeen Pedagogisch Centrum is overeengekomen, dat dit laatste zijn activiteiten niet zal uitstrekken tot het v.H.M.O.; het Onderwijskundig Studiecentrum zal zich op zijn beurt juist tot dit terrein beperken.

Zo omspannen nu het nieuwe Algemeen Pedagogisch Centrum, voortgekomen uit het Pedagogisch Centrum van de Nederlandse Onderwijzersvereniging, en het Onderwijskundig Studiecentrum tezamen het gehele Openbare en Bijzonder-Neutrale Nederlandse onderwijs.

In tegenstelling met wat in het Nederlandse onderwijs toch niet ongevoen is: wrijving en rivaliteit tussen de „zuilen”, hebben de pedagogische centra vanaf het begin cordiaal met elkaar samengewerkt; eerst alleen op het niveau van de besturen, later bovendien nog op dat van de vaste medewerkers. Dit samen denken over de gemeenschappelijke vraagstukken van het onderwijs en het samen uitvoeren van allerlei activiteiten vormen een bijzonder kostbaar goed, dat door alle betrokkenen zeer op prijs wordt gesteld. Het is niet uitgesloten, dat in de toekomst een nog intenser samenwerking tot stand komt.

Ontwikkeling van de activiteiten der pedagogische centra

1. De bij- en de herscholing van de leerkrachten vormden vanaf het begin een van de belangrijkste taken van de centra.

De bewogen jaren van de tweede wereldoorlog en de snelle opeenvolging van min of meer verbijsterende gebeurtenissen daarna hadden veel conservatisme weggespoeld, allerlei weerstanden tegen onderwijsvernieuwing gebroken en de geesten meer ontvankelijk gemaakt voor reform en progressie. Grote aantallen onderwijzers en leraren, die vóór de 2e wereldoorlog aan de kant waren blijven staan, bleken er daarna van overtuigd te zijn dat in een zich veranderende samenleving het schoolwezen mee evolueert en daarmee dus ook de onderwijzers en leraren voor nieuwe taken stelt, waarop ze niet, of althans onvoldoende, zijn voorbereid. Men zag tevens in dat in een dynamische maatschappij het onderwijs zich steeds *weer* moet hervormen, niet alleen nu, maar ook morgen en overmorgen. Bovendien zag men nu duidelijker dan voorheen, dat zelfs de beste opleiding geen onderwijzer kan afleveren, die alleen nog maar wat onderwijsroutine zou behoeven. Men begreep dat „Lehrer-ausbildung einfachhin angewiesen ist auf weiterführende Lehrerbildung”; dus op „Lehrerfortbildung”. (cfm. Felix Messerschmidt: *Die Weiterbildung des Lehrers*, Werkbund Verlag, Würzburg 1956, blz. 6 en 7).

Deze voortgezette vorming en vervolmaking van de onderwijzer of leraar kunnen niet volledig aan hen zelf worden overgelaten. Die taak overstijgt zowel hun materiële als hun geestelijke mogelijkheden.

Het is bovendien een zaak van eminent belang voor het onderwijs en daarmee voor het algemeen welzijn van volk en natie.

Er mag dan ook gesteld worden, dat de onderwijzers en leraren bij hun bij- en herscholing passende hulp dienen te ontvangen. De pedagogische centra, voortgekomen uit initiatieven van hun organisaties, waren wel de meest aangewezen lichamen om deze hulp op adequate wijze te bieden.

Oorspronkelijk was er alleen maar extensieve scholing, die zich dus richtte tot velen in de vorm van korte cursussen, studiedagen, conferenties en lezingen. Een legertje van docenten was daarbij steeds in beweging om door het gehele land de ideeën der onderwijsvernieuwing uit te dragen en toe te lichten.

Extensieve scholingsarbeid is volstrekt onmisbaar als middel om grote groepen voor bepaalde hervormingen te winnen en bij te scholen; voorts nog om de bodem te bereiden voor de daarop volgende intensieve scholingsarbeid. De pedagogische centra konden daarmee pas beginnen, nadat full-time medewerkers waren aangetrokken.

Intensieve scholingsarbeid geschiedt door middel van soms zeer uitge-

breide kadercursussen, door middel van het werk in contact- en rayon-scholen en door middel van scholenexperimenten. De beide laatste activiteiten zijn in dit nummer van *Paedagogische Studiën* in afzonderlijke artikelen beschreven.

Dat zowel voor de extensieve als voor de intensieve scholingsarbeid allerlei lesmateriaal, brochures enz. gereed gemaakt moeten worden, behoeft wel geen nadere toelichting.

2. Aan schoolexperimenten, vooral als ze tot object hebben het voorbereiden van en het inhoud geven aan nieuwe onderwijsvormen, gaat niet alleen een periode vooraf van voorlichting aan de daarbij betrokken scholen en leerkrachten, maar vooral ook van studie en creatief pedagogisch-didactisch werk:

het bestuderen van de literatuur die op het project betrekking heeft, het ontwerpen van voorlopige leerplannen, het uitwerken van passende methodieken, het opstellen van een experimenteerschema enz.

3. Vaak blijkt het nodig om hetzij in samenhang met schoolexperimenten, hetzij ook los daarvan, onderzoekingen te doen verrichten om ten aanzien van bepaalde kwesties meer helderheid te verkrijgen. De pedagogische centra verrichten dergelijke research meestal niet zelf, maar dragen deze op aan daartoe geëigende wetenschappelijke instituten.

4. In de loop der jaren is ook het geven van adviezen aan het Ministerie van Onderwijs, Kunsten en Wetenschappen en aan de organisaties, welke met de pedagogische centra verbonden zijn, een steeds belangrijker en omvangrijker taak geworden. Zij bracht met zich mee dat de Centra vertegenwoordigd zijn in allerlei commissies, die zich met onderwijs- en opvoedingsvraagstukken bezighouden.

In de naaste toekomst zullen de pedagogische centra zich vooral bezighouden met taken, die verband houden met de komende onderwijsstructuur: de nieuwe schooltypen die in het ontwerp van wet op het voortgezet onderwijs zijn voorzien, de selectie voor de verschillende schooltypen, het determineren van de leerlingen binnen eenzelfde school, de zorg voor soepele overgangen en de kwesties die samenhangen met een vlotte doorstroming.

Binnen een tijdsverloop van nauwelijks twaalf jaar hebben de pedagogische centra een plaats verkregen binnen het Nederlandse onderwijsbestel, waaruit ze moeilijk zijn weg te denken. Ze verwierven die onge-

twijfeld door arbeid, die algemeen waardering vond, maar hadden daarbij de onmisbare steun en de belangstelling van verschillende instanties en personen, onder wie in het bijzonder de Inspecteur Generaal van het Onderwijs hier genoemd moge worden.

De Centra zullen echter moeten blijven bedenken, dat hun positie geenszins probleemloos is geworden; ze is dit noch in de verhouding ten opzichte van de organisaties, die hen in het leven riepen, noch ten opzichte van het Ministerie van Onderwijs, Kunsten en Wetenschappen, noch ten opzichte van hen, die in de onderwijspraktijk staan.

De pedagogische centra zijn nog in ontwikkeling en houden in elk geval belangrijke beloften in voor de toekomst. Men mag zelfs verwachten, dat hun activiteiten ten behoeve van het Nederlandse onderwijs in de eerstkomende jaren nog aan betekenis zullen winnen.

De pedagogische centra groeien nu snel naar de volwassenheid.

Crijns, J. M. H.: geb. 7-9-1899; 1918 onderwijzer; 1923 naar het voormalige N. Indië en achtereenvolgens onderwijzer, schoolhoofd, mulo-onderwijzer. 1929-'33 studie pedagogiek aan de universiteit v. Nijmegen (m.o.A in '31, m.o.B in '33). Terug in N. Indië werkzaam bij het kweekschoolond. en de hoofdactopleiding. Na de Japanse krijgsgevangenschap in 1946 Hoofd Afd. Opleidingen en Leerplans v.h. Ministerie v. Opv. Ond. en Cultuur te Djakarta; 1950 adviseur voor Opv. en Ond. van dat Ministerie; 1961 gepensionneerd. 1955 verbonden aan het Kath. Pedag. Centr. als pedag.-didact. leider van het Bureau voor het L.O. c.a. 1961 om gezondheidsredenen als zodanig ontslag genomen; momenteel parttime medewerker v.h. Kath. Pedag. Centr. Publicaties o.a. kweekschool leerboeken voor de kweeksch. in Indonesië; met P. Post: Het totaliteitsonderwijs; pedagogische en didactische artikelen in diverse tijdschr. en bladen.

DE METHODIEK VAN DE SCHOLING

L. VAN GELDER

Scholingstaken

De scholingstaak, die de Paedagogische Centra op zich genomen hebben, is gericht op de toekomstige vorm, waarin het onderwijs pedagogisch en didactisch gegeven zal worden. De Centra staan hiermede voor een dubbele opgave: in de eerste plaats de overdracht van de vernieuwingsinzichten, die in de loop van de jaren in de praktijk en door theoretische bezinning ontwikkeld zijn, en in de tweede plaats het samenvatten, synthetiseren en hanteerbaar maken van de vernieuwingsinzichten voor de praktijk van de nederlandse school.

Terwijl ten aanzien van deze laatste taak het inzicht is gegroeid dat hiervoor een nauwe samenwerking tussen praktijk en wetenschap noodzakelijk is, verkeren wij in het algemeen nog in de periode, waarin de overdracht grotendeels berust op de praktische ervaring. Toch blijkt het noodzakelijk te zijn de overdracht van onderwijsdenkbeelden, zoals deze geschiedt in de talrijke cursussen, lezingen, werkvergaderingen, commissies en werkgroepen, aan een ernstige studie te onderwerpen. De eerste vraag, die zich bij ieder, die de verantwoordelijkheid van de verbreiding van de onderwijsvernieuwing voelt, opdringt, is: „welk resultaat is te constateren van alle scholingsactiviteiten, die door een pedagogisch centrum ontwikkeld worden.” Tenslotte mag verwacht worden, dat het resultaat van dit werk „zichtbaar” wordt in de pedagogische en didactische praktijk van het schoolleven. In dit opzicht zou men zijn eisen zelfs zeer hoog kunnen stellen en verwachten dat elke cursist, elke toehoorder, onmiddellijk het geleerde in de praktijk zal omzetten.

Wie langer meeloopt in de „beweging” van de onderwijsvernieuwing weet echter dat een dergelijk snelle doorwerking van ideeën in het onderwijs niet mogelijk, zelfs niet gewenst is.

In dit kort bestek willen wij trachten enkele problemen van de overdracht aan te snijden.

Hoe komt onderwijsvernieuwing tot stand

Wij gaan daarbij uit van een drietal modellen, die zich in de loop van de laatste vijftig jaar ontwikkeld hebben. In het eerste model leggen wij de nadruk op de individuele activiteit van de pioniers. Deze vernieuwers zijn de oorspronkelijke geesten, die eerder dan de anderen het nieuwe

inzicht verwerven, en deze nieuwe inzichten in een eigen praktijk weten te realiseren.

Als treffend voorbeeld van zo'n pionier willen wij hier Jan Ligthart noemen. Uitgaande van de eigen praktijk, wist Ligthart door bezinning en doordenking van zijn praktijk zelfstandig de vernieuwing van zijn school toe te passen. Het is duidelijk, dat deze vernieuwing een sterk persoonlijk karakter had, en dat de overdracht alleen kon plaatsvinden door de persoonlijke invloed van deze pionier.

Ook in het tweede model, dat in de periode na 1920 naar voren kwam, zien wij oorspronkelijk zelfstandige hervormers optreden. Maar deze hervormers staan niet meer alleen, zij zijn omringd door een kring van gelijkgezinden, die mede zoeken naar nieuwe opvoedingsvormen en nieuwe opvoedingsmethoden. Als meest sprekend voorbeeld van dit type van zelfstandige hervormers noemen wij hier Kees Boeke, die oorspronkelijkheid en enthousiasme wist te verenigen. Daarnaast kennen wij de vele zelfstandige vernieuwers, die ieder in hun eigen kring de vernieuwing gestalte gaven.

Na de laatste wereldoorlog is echter een geheel nieuwe werkwijze naar voren gekomen. Deze nieuwe werkwijze wordt gekenmerkt door de systematische voorlichting en instructie. Berustte in de eerste maar ook in de tweede periode de vernieuwing op de persoonlijke verantwoordelijkheid van enkele geestelijk actieve persoonlijkheden, in de derde periode is de onderwijsvernieuwing tot een algemeen maatschappelijk vraagstuk geworden. Wij bedoelen hiermee dat de onderwijsvernieuwing niet meer mag afhangen van het inzicht van een enkele onderwijzer of van de leider van een school. Dit betekent dat de methoden van de vernieuwing gericht moeten worden op de grote groepen van onderwijzers en leraren in de gehele onderwijswereld. Uit deze behoefte zijn de pedagogische centra ontstaan, en wij zien dan ook dat in vrijwel elke tak van onderwijs een dergelijke poging tot systematische vernieuwing ter hand wordt genomen.

Maar hiermee is de overdracht van de vernieuwingsdenkbeelden tot een probleem geworden, dat nauwgezette studie vereist. Vergelijken wij nog eens de twee laatste modellen dan treft ons in de periode van 1920-1940 het streven naar de „nieuwe” school, terwijl na 1945 het accent is gaan liggen op de „vernieuwde” school. Dit is begrijpelijk, want wie het gehele onderwijs wil veranderen zal rekening moeten houden met de traditie, met het verworvene in de nederlandse school.

De persoon van de onderwijzer

Daarmee zijn wij gekomen aan het centrale punt van alle vernieuwing: de persoon van de onderwijzer. Vernieuwing is alleen mogelijk, indien de onderwijzer zich vernieuwt. In zijn algemeenheid is deze uitspraak een veel gebruikte, misschien al misbruikte, waarheid. Maar achter deze uitspraak staat de psychologie van de onderwijzer. Onderwijsvernieuwing betekent: doorbreking van de gevestigde routine, durf tot inventiviteit, overwinning van onzekerheden, verwerving van nieuwe inzichten en van een vernieuwde zelfstandigheid. Reeds vaak is betoogd dat aan elke verandering van houding een periode van twijfel, van onzekerheid, vooraf moet gaan. Wie deze twijfel mist, zal de vernieuwingsinzichten volledig afwijzen. De ontvankelijkheid voor de vernieuwingsinzichten wordt door tal van persoonlijke, materiële, sociale en organisatorische problemen bepaald. Daarom is het zo bijzonder moeilijk de overdracht af te stemmen op de behoeften van de verschillende groepen van onderwijzers. Gelukt het niet deze overdracht aantrekkelijk te maken, d.w.z. te laten voldoen aan de praktische behoeften, dan zien wij dat allerlei klachten komen: de onderwijsvernieuwing biedt te weinig concrete steun, de nodige hulpmiddelen ontbreken, de materiële omstandigheden zijn ongunstig, de nieuwe werkmethoden zijn alleen met intelligente leerlingen uitvoerbaar, en tenslotte: de opleiding voor de examens maakt elke poging tot verbetering onmogelijk.

Wanneer wij deze negatieve factoren overzien, moeten wij met recht alle waardering hebben voor de onderwijzers, die ondanks deze moeilijkheden trachten de verworven vernieuwingsdenkbeelden in praktijk te brengen. In de loop van de jaren hebben de Paedagogische Centra dan ook getracht de methoden van de scholing aan te passen aan de behoeften, die uit het onderwijs naar voren zijn gekomen.

Beperken wij ons nu voornamelijk tot het lager onderwijs, dan zien wij een opeenvolging van een viertal fasen.

In de eerste fase werd de nadruk gelegd op de algemene oriëntering van de leerkrachten. Een dergelijke eerste kennismaking met de vernieuwing heeft een vrijwel geheel onverplichtend karakter. Men kan na afloop van de lezing gepakt worden door de ontwikkelde gedachte maar het is evengoed mogelijk dat de toehoorder te weinig stimulans heeft gevonden om zijn praktijk te gaan herzien. Veelal wordt na afloop van deze lezingen de klacht geuit, dat er te weinig praktische aanwijzingen geboden worden. Een meer systematische beïnvloeding vond in de tweede fase plaats, door het oprichten van studiekringen, waarin naast een

theoretische fundering een eerste verwijzing naar de praktijk werd gegeven.

Uit deze studiekringen zijn de praktijkcursussen ontstaan, die de directe overdracht in de praktijk ten doel hebben.

In de derde fase wordt de praktische toepassing in de school vooropgesteld, maar ook hier blijken tal van praktische en persoonlijke moeilijkheden een remmende werking te hebben. Een van de belangrijkste moeilijkheden: de geïsoleerde positie van de cursist in het schoolgeheel, trachten de Centra te ondervangen door het contactscholenwerk. Hiermede is een vierde fase van de overdracht bereikt, die een zeer intensieve begeleiding van de gehele scholen inhoudt. De ervaringen van de laatste jaren wijzen uit, dat dit contactscholenwerk, mits het voorlopig met een nog beperkte kring van scholen wordt opgezet, een bijzonder belangrijke plaats in de overdracht gaat innemen. Niet alleen ontstaat hier een werkplan, dat een richtsnoer vormt voor deze contactscholen zelf, ook ontstaat de mogelijkheid in de toekomst andere scholen mee te laten werken in dit aan de praktijk getoetste werkplan. Wel is gebleken dat deze overdracht niet alleen berust op een verbetering van het inzicht en op de kennisname van nieuwe werkmethoden. Een belangrijk deel van de veranderingen voltrekt zich door het persoonlijk contact tussen de docenten en de personen van de scholen en tussen de deelnemende scholen onderling. Hiermede is dan opnieuw een ervaring naar voren gekomen, die bij het sociaal-psychologisch onderzoek reeds bekend was.

Een verandering van houding – en deze is het meest belangrijke bij de onderwijsvernieuwing – ontstaat niet langs intellectuele, maar langs gevoelsmatige weg. Het besef, samen aan een plan te werken, geeft een grote steun en bevordert daardoor de toepassing in de praktijk. Deze werkwijze vereist echter zowel van de leerkrachten als de docenten een grote mate van inspanning en veel tijd, zodat naast deze intensieve vormen de meer oriënterende vormen steeds een plaats moeten behouden.

Deze scholingstaak der Centra is echter in onze tijd zo omvangrijk geworden, dat het noodzakelijk is na te gaan welke werkwijzen het meest efficiënt zijn, d.w.z. hoe in een afzienbare tijd een groot aantal nederlandse scholen bereid is de weg naar een vernieuwde school in te slaan.

Intensieve begeleiding en extensieve scholing

Daarbij zal aandacht besteed moeten worden aan de toepassing van werkmethoden, die twee kenmerken zullen verenigen:

een intensieve begeleiding, én het bereiken van grote groepen van onderwijzers.

Door een voortdurende bezinning op het scholingswerk en door verdergaand wetenschappelijk onderzoek zal het mogelijk zijn deze methode, die het kenmerk moet worden van een volgende fase, te ontwikkelen en toe te passen.

De extensieve scholing richt zich in de eerste plaats op het wekken van belangstelling voor de vernieuwing van het onderwijs. In de vorm van lezingen, cursussen, gesprekskringen, studiebijeenkomsten, wordt aan de belangstellende toehoorder een exposé gegeven van de mogelijkheden, die door de moderne didactiek geboden worden. Aan de toehoorder wordt overgelaten uit deze gegevens zijn conclusie te trekken en na te gaan, welke veranderingen hij in zijn praktijk wil aanbrengen.

Het is gebleken, dat de docent heel wat weerstanden moet overwinnen, voor dat de toehoorder bereid is mee te denken in de richting van de aangeboden inzichten.

Veelal richt de kritiek zich niet zozeer op de inhoud van de didactische vernieuwing – men vindt de moderne didactiek belangrijk, zelfs ideaal – maar de omstandigheden laten nu eenmaal een dergelijke verandering in de huidige school niet toe.

Daarbij beroept men zich de ene keer op te grote klassen, de andere keer op de vastgestelde examens, dan weer op de reeds omvangrijke taak of wel, dat voor deze kinderen geen andere werkwijze mogelijk is. Natuurlijk liggen de moeilijkheden niet alleen aan de kant van de toehoorder. Afgezien van de bekwaamheid en de praktische instelling van de docent ligt hier een principiële moeilijkheid.

Een lezing of een les kan niet meer dan een aanwijzing, een bepaling van richting bevatten, waarbij toch weer de uitwerking aan de toehoorder moet worden overgelaten. Hoe tenslotte deze toehoorder de wijze lessen van verschillende docenten tot een geheel weet te integreren, en daarmee een nieuwe didactische aanpak in zijn onderwijs zou moeten opbouwen, blijft voor de docent in de regel een onbekend terrein.

Een wezenlijke verandering van het onderwijs kan langs deze weg niet bereikt worden. Men moet tevreden zijn met het wekken van de belangstelling, met de individuele en partiële pogingen tot verandering van de eigen praktijk en met de confrontatie van de nieuwe inzichten met grotere groepen.

Hiermede zijn reeds een aantal desiderata, die vervuld moeten worden bij de intensieve begeleiding, aangegeven.

Intensieve begeleiding

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

Dit houdt direct in, dat het model geen ideale vorm is, maar een bereikbaar geacht compromis, bepaald enerzijds door het geheel van aanwezige didactische inzichten, anderzijds door de omstandigheden. Tot deze omstandigheden behoren ook de tradities in het onderwijs, de aansluiting tot andere scholen, de bereidheid en bekwaamheid der leerkrachten, de overdraagbaarheid van het model op andere scholen enz. enz.

Hoe wordt nu een dergelijk model ontwikkeld?

In het lager onderwijs is aan de inrichting van het contactscholenplan een vernieuwingsactiviteit van welhaast 50 jaar vooraf gegaan.

Talrijke pogingen tot nieuwe onderwijssystemen getuigen daarvan. Van deze gegevens kan men op twee wijzen gebruik maken. De voorheen gebruikelijke methode bij een bewust streven naar vernieuwing was het opstellen van een geheel nieuw model (b.v. de Montessori-school, de Dalton-school) of het overnemen van een dergelijk model.

Dr. v. d. Velde heeft op goede gronden in zijn publicatie: „Onderwijsvernieuwing op de lagere school en haar organisatorische problemen” (1946) een dergelijke modelbouw, uitgaand van het Dalton-onderwijs, bepleit.

Het voornaamste bezwaar tegen deze modelbouw is de methodische eenzijdigheid. „Het wezenlijkste element van het Daltononderwijs,” schrijft Dr. v. d. Velde, „is de z.g. taak, de opdracht een bepaalde hoeveelheid werk uit verschillende vakken in een bepaalde tijd af te maken.”

In „Vernieuwing van het basis-onderwijs” hebben wij getracht aan te tonen, dat het complex karakter van het leer- en onderwijsproces een zodanige reducering tot één methode niet toelaat. De „taak” behoort uiteraard een plaats in dit onderwijsproces in te nemen, maar slechts daar, waar door de aard van de leerstof en door de aard van het kind de toepassing efficiënt geacht kan worden.

Wij komen nu tot de grondslag van het tweede model. Zoals gezegd, vindt daarin de taak een plaats, maar ook de individuele arbeid, het

groepswork, het totaliteitsonderwijs, het onderwijs in de expressievakken, de klassikale introductie, de differentiatie.

Gezien vanuit de meer geconsolideerde systemen (Montessori, Dalton, Decrolyschool, Jena-plan, Unit-plan etc.) kan dit model eclectisch genoemd worden. Maar daarmee is de wezenlijke grondslag niet aangegeven.

Het hierbedoelde model berust op de toepassing van de gedifferentieerde leersituaties, in overeenstemming met de aard van het kind en de structuur van de leerstof.

Deze leersituaties worden gezien als de ervaringsmogelijkheden, waardoor de ontmoeting tussen kind en leerstof tot stand kan komen. Wil men hier spreken van een systeem, dan heeft het de kenmerken van een „open” systeem.

De openheid toont zich in de verscheidenheid van toepassing: het is toepasbaar in de lagere school, maar ook bij het voortgezet onderwijs; alsmede in de variabiliteit: vernieuwingen in de didactiek stuiten niet af op een eenmaal gekozen organisatie-principe.

In het contactscholenplan is dit „open” systeem het verst ontwikkeld, zoals Evers in zijn beschouwing aangeeft. Dit was mogelijk, omdat in de voorafgaande jaren tal van didactische ervaringen verkregen waren, soms op een omschreven gebied, b.v. de expressie, soms bij een werkwijze: de leerstofkernen en belangstellingscentra.

Het model van de contactscholen werd als volgt opgesteld:

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

In de praktijk bleek het wenselijk te beginnen met het rekenonderwijs en de expressievakken.

Voor de expressievakken zijn deskundigen nodig, die in de eerste plaats de praktische uitvoerbaarheid van hun didactiek in de klas aan de leerkracht tonen. Dit „voordoen” in de klas blijkt essentieel te zijn voor het veranderen van de werkwijzen van de leerkrachten. Zonder dit voordoen blijft de instructie te theoretisch en ontstaan dezelfde weerstanden als in het cursuswerk.

Wisselwerking tussen theorie en praktijk

Dit werk stelt aan de deskundige hoge eisen. Niet alleen moet hij een duidelijk inzicht hebben in de didactische verwerking van zijn vak, hij moet tegelijkertijd in staat zijn met kinderen en volwassenen om te gaan. De eisen, die aan de moderne groepswerker worden gesteld, moeten ook aan deze deskundigen gesteld worden.

Aan de introductie van de didactiek moet meer vooraf gaan dan een eenvoudige selectie van de leerstof. Het terrein van de didactiek is een terrein vol controversen, met veel partiële vernieuwingspogingen en nog meer vastgeroeste onjuiste praktijken. Slechts door nauwe samenwerking tussen theorie en praktijk is het gelukt een samenvattende didactiek op te stellen, die berust op de voorhanden zijnde wetenschappelijke gegevens en getoetst is aan een zich vernieuwende praktijk.

Wij hebben enigszins uitvoerig over deze didactiek geschreven, omdat hieruit een belangrijke voorwaarde voor het opzetten van een scholen-experiment blijkt. Een scholen-experiment vereist niet alleen een algemeen plan, dat voortkomt uit een vernieuwingstheorie, maar ook een aangepaste didactische opbouw van elk der vakken. Gelukkig behoeven niet alle onderdelen bij het startpunt volledig uitgewerkt klaar te liggen, maar enige onderdelen moeten uitgewerkt zijn, en van de andere delen moet althans het grondpatroon duidelijk aanwezig zijn. In de loop van het scholenexperiment is gebleken, dat de ontwikkeling van nieuwe leerstof en nieuwe werkmethoden een uiterst nauwkeurig afgestemde samenwerking vereist tussen de deelnemende scholen en de staf.

Hiermede wordt niet slechts bedoeld het bespreken van de aangeboden leerstof en werkmethoden maar ook het herhaald toetsen van de toegepaste werkwijzen, het analyseren van gebleken tekorten, het wijzigen van de instructies, het overwinnen van persoonlijke moeilijkheden, het overtuigen van theoretische noodzaak, doch tevens het daadwerkelijk tonen van de bereidheid tot veranderen, wanneer de praktijk dit nodig maakt.

Onderwijsvernieuwing is primair een verandering in de instelling, in de houding van de leerkracht. Dit betekent dat elk scholenexperiment, gezien naar de relatie tussen leerkrachten en begeleidende deskundigen, een sociaal-psychologisch experiment is. De Amerikaanse groepspsycholoog Thelen heeft vele malen gewezen op de betekenis van de participatie van de leerkrachten bij veranderingen in de school. Deze participatie is niet een formeel deelnemen aan besprekingen over didactische details, maar een volledig deelhebben aan het plan tot vernieuwing.

Eenzijds betekent dit voor de staf een voortdurend betrekken van de leerkrachten in de planning, anderzijds vereist dit van de leerkrachten een grote bereidheid tot meedenken. Daar waar de participatie het karakter krijgt van het beslissingsrecht bij meerderheid van stemmen over pedagogische en didactische vraagstukken, overheersen andere motieven dan de wil tot vernieuwing.

De participatie is alleen mogelijk in een wederzijds vertrouwen en een duidelijke gelijkgerichtheid in doelstelling. In het voorgaande zijn zowel de mensen, dit zijn de leerkrachten, de deskundigen, én de stof en het materiaal, d.i. de didactische aanwijzingen, neergelegd in stofomschrijvingen, lesmodellen, leerplannen, urentabellen e.d., aan de orde gekomen.

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

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

Onze ervaringen geven aanwijzingen dat door een totale aanpak een school veranderd kan worden en dat deze nieuwe vorm hanteerbaar gemaakt kan worden voor de overdracht op andere scholen.

De overdracht in de extensieve sfeer

Van het extensieve cursuswerk heeft de ontwikkeling van het werk ons gebracht tot de vormen van de intensieve begeleiding van een beperkt aantal scholen. De taak van de Centra is hiermede echter niet afgesloten. De intensieve begeleiding heeft ons ervaringen, gegevens, inzichten over de schoolorganisatie, de leermethoden, de leerplannen, de didactische aanpak gegeven, die nu dienstbaar gemaakt moeten worden aan grotere groepen van docenten.

Hiermede wordt het probleem van de verhouding tussen intensieve begeleiding en extensieve scholing opnieuw gesteld. Concreet luidt hier de vraag: Moet de overdracht vanuit de Centra op dezelfde intensieve wijze geschieden als in de experimenteerscholen geschied is of moet deze overdracht in een meer extensieve sfeer geschieden.

Eenvoudig al uit praktische overwegingen door tekorten aan mankracht en middelen moet de keuze vallen op de extensieve methode. Doch deze is alleen mogelijk, indien in de ontwikkeling van het experiment een kader van docenten gevormd is. dat in deze extensieve scholing de overdracht ter hand kan nemen.

Zowel in het contactscholenwerk als in het ulo-experiment is het mogelijk gebleken uit een beperkte groep van voortrekkers een voldoende aantal kaderleden te vormen, die als docenten, praktijkmedewerkers en deskundigen in de overdracht in de tweede kring van scholen kunnen optreden.

De moeilijkheden bij deze kadervorming kunnen wij hier niet beschrijven: mutaties en promoties zijn nog de meest verheugende interfererende verschijnselen.

Veel ernstiger is de vraag: tot welke omvang kan de overdracht nog hanteerbaar blijven?

In het lager onderwijs betrekken de Centra \pm 400 à 500 scholen direct in hun arbeid, dit is minder dan 10% van het totale aantal scholen. In het U.L.O. is dat aantal \pm 150 à 200; in het V.G.L.O. zal na een eerste kring van 15 scholen een tweede kring van 65 à 80 scholen ontstaan, in het M.O. zijn nog geen volledige scholen in de scholing betrokken evenals in het kweekschoolonderwijs, het N.O. voor jongens en het N.O. voor meisjes.

Het lijkt ons steeds duidelijker te worden dat binnen het werk van de Centra twee taken, ieder met een eigen methodiek, zich gaan aftekenen. De intensieve begeleiding in de scholen-experimenten vereist een sterke concentratie van mankracht voor het ontwikkelen van nieuwe inzichten, de extensieve scholing vereist een breed en deskundig kader, dat onder leiding van een beperkt aantal scholingsleiders de overdracht in brede kring zal moeten organiseren.

De problemen van de scholingsmethodiek zijn groot. Hoewel wij al proberend en toetsend onze weg trachten te vinden, zijn wij er van overtuigd hier nog pas aan het eerste begin van een ontwikkeling te staan.

Een duidelijk inzicht in de tekorten in onze mogelijkheden, en in de beperktheid van onze resultaten, vooral afgemeten naar de totale behoeften van het gehele onderwijs, zal ons voorlopig nog wel behoeden voor elke vorm van zelfgenoegzaamheid.

L. van Gelder studeerde Pedagogiek M.O. A en B, psychologie en pedagogiek aan de Rijksuniversiteit van Utrecht, promoveerde in 1953 op een proefschrift over schoolpsychologie: „Ontsporing en Correctie”. Directeur van het Algemeen Pedagogisch Centrum. Voorzitter van de W.V.O., lid van de Executive Board van de N.E.F., adviseur van de N.O.V., docent en leider van de orthopedagogische afdeling van de opleiding Pedagogiek M.O. aan het Nutsseminarium voor Pedagogiek. Publiceerde o.a. op het gebied van de didactiek, de expressievakken en de orthopedagogiek.

CONTACTSCHOLEN BIJ DE DRIE PEDAGOGISCHE CENTRA

F. EVERS

I

Sedert enige jaren heeft elk van de drie centra, die bemoeienis hebben met het lager onderwijs (het Onderwijskundig Studiecentrum beperkt zijn activiteiten tot het v.H.M.O.) een aantal contactscholen.

Deze contactscholen zijn ontstaan uit ervaringen met cursuswerk. Men heeft nl. geconstateerd, dat de begeleiding van cursisten in het algemeen niet intensief genoeg is en bovendien van te korte duur om de praktische toepassing van nieuwe onderwijskundige en opvoedkundige denkbeelden die steun te geven, welke nodig blijkt voor verantwoorde en blijvende doorwerking in de scholen.

Aan het cursuswerk was bovendien het grote bezwaar verbonden dat in lang niet alle gevallen het volledig personeel van een school aan een cursus deelnam. Het zal duidelijk zijn, wat dit kan inhouden.

De onderwijzeres b.v. van een tweede leerjaar bezoekt een cursus over taaldidactiek. Zij neemt daar kennis van een aantal aspecten van een nieuwe didactiek voor het onderwijs in de nederlandse taal, Zij stelt vast, dat enkele daarvan wel ingepast kunnen worden in haar eigen werkmethode en verwacht daarvan gunstige resultaten. Maar wanneer deze kinderen nu in het derde leerjaar een andere onderwijzeres krijgen, die de cursus niet heeft bezocht, is continuering wel buitengewoon moeilijk en het gevaar niet denkbeeldig dat bij de kinderen verwarring ontstaat.

Contactscholen zijn scholen, waarvan het gehele personeel zich bereid heeft verklaard aan de vernieuwingsarbeid deel te nemen, zoals die in de plannen der centra is aangegeven.

Zo'n vernieuwingsplan strekt zich meestal uit over circa 4 jaren en gedurende deze vier jaren is er vanuit de pedagogische centra een zéér intensieve begeleiding en wordt gezorgd voor veel contact tussen de scholen.

Men moet kennis nemen van elkaars ervaringen, men moet gezamenlijk van gedachten wisselen over didactische en pedagogische problemen. Bij alle drie-centra is de grondslag van het contactscholenwerk een pedagogische vernieuwing, welke vanzelfsprekend ook belangrijke didactische consequenties heeft.

In hoofdzaak komt dit neer op het volgende:

1. Toepassing van een nieuwe didactiek bij het in vakken gesplitste onderwijs;
2. Er wordt grote zorg besteed aan de nederlandse taal in al haar facetten;
3. Invoering van totaliteitsonderwijs;
4. Expressie;
5. Toepassing van lossere klasseverband;
6. Gebruik maken van pluriforme werk- en leersituaties;
7. Voorbereiding tot het deelnemen aan de cultuur in de meest uitgebreide zin, ook in zijn eenheid en verscheidenheid, zoals het nederlandse volk die heeft verworven.

1. Er wordt wel eens beweerd, dat de lagere school (het basisonderwijs) een didactiek van de drie centra krijgt opgelegd. Dat is een misvatting. De drie centra *trachten door te geven*, wat op het ogenblik de stand der wetenschap op dit gebied kan worden genoemd.

Het is dan ook van grote betekenis, dat elk der centra een wetenschappelijk medewerker heeft, die tal van relaties onderhoudt met de wereld van de wetenschap en met instituten aan de universiteiten.

Enkele aspecten van deze didactiek zijn:

- a. ze is pedo-centrisch gericht;
- b. ze doorbreekt alleenheerschappij van de uniforme leersituaties;
- c. individualisering, zowel gericht op de verwerking van de leerstof als op het gedeeltelijk verlenen van hulp.

2. De structuur der verschillende vakken en de verschillende denkwijzen bij deze vakken maken voor een deel cursorisch onderwijs noodzakelijk.

De omvang daarvan neemt toe in de opeenvolgende leerjaren.

In de lagere leerjaren kan met een beduidend kleiner aantal uren worden volstaan dan in de hogere leerjaren.

Naast dit cursorisch onderwijs komt een vorm van onderwijs voor, waarin in sterke mate de samenhang van de leerstofgebieden tot uitdrukking wordt gebracht en waarin het kind in zijn totaliteit wordt aangesproken.

Dit is gewenst op de volgende gronden:

- a. er is een groeiend besef, dat de mens als een geheel geplaatst is in de totaliteit van de hem omringende culturele en stoffelijke wereld;

- b. ook het kind ervaart deze wereld als een totaliteit, als een eenheid, waarvan de indeling in afzonderlijke vakken, die door de wetenschappelijke differentiatie is ontstaan, niet als noodzakelijk wordt beleefd;
- c. in de ordening van een gedeelte der leerstof verdient het aanbeveling de integratiegedachte tot uitdrukking te brengen ¹.

3. De expressie mag niet beperkt blijven tot enkele uren op de rooster voor vakken, die men vaak als „expressievakken” pleegt aan te duiden maar behoort één der leeractiviteiten te zijn, die in het schema van nageoeg elke les een plaats krijgt.

Het leerproces en de ontwikkeling der persoonlijkheid worden gunstig beïnvloed, wanneer het kind regelmatig en incidenteel gelegenheid wordt geboden zich te uiten, hetzij in taal en gebaar, hetzij in tekenen, schilderen en boetseren, hetzij muzikaal.

4. Losser klasseverband wordt gezien als een organisatievorm, waarbij de gezamenlijke introductie, behandeling of oefening afgewisseld wordt door individuele arbeid. De klassikale lessen of de groepslessen kunnen daarbij zowel uitgangspunt voor opgaven en opdrachten zijn als afsluiting op de individuele verwerking.

Er wordt dus afstand genomen van uitsluitend een beperkte werkwijze voor enkele uren van de week of voor een enkel vak.

Op de contactscholen is losser klasseverband *géén systeem* in de plaats van klassikaal gelijktijdig verband, maar een organisatievorm, die tal van verschillende en wisselende mogelijkheden biedt tot differentiatie en individualisering.

De praktische toepassing van losser klasseverband loopt op de scholen dan ook nogal sterk uiteen.

5. Tot het programma voor de contactscholen (basisonderwijs) behoren in verband met dit punt:

- a. de instrumentele culturele vaardigheden;
- b. gemeenschapsvorming;
- c. het in aanraking brengen met schillende aspecten van de cultuur;
- d. godsdienstige c.q. levensbeschouwelijke vorming.

In de leerplannen worden deze vier punten duidelijk tot uitdrukking gebracht.

¹ Vernieuwing van het basisonderwijs, Dr. L. van Gelder, Wolters - Groningen.

II

a. CONTACTSCHOLEN VAN HET CHRISTELIJK PEDAGOGISCH STUDIECENTRUM (C.P.S.)

1. Het C.P.S. beschikt over 9 contactscholen A en 13 contactscholen B.
2. De B-scholen zijn alle oefenscholen van kweekscholen.
Een leraar (of team van leraren) is belast met de begeleiding van het werk op de B-school. Hij bezoekt de school elke week een morgen of middag en heeft daarna een bespreking met het personeel.
De A-scholen worden begeleid door een stafmedewerker van het C.P.S., eenmaal per maand. Deze scholen hebben geen contact met een kweekschool.
Het is de bedoeling, de A-scholen om te zetten in B-scholen. Het verschil tussen beide ligt dus uitsluitend in de wijze van begeleiding.
3. De begeleiding vindt plaats aan de hand van een werkplan, dat is vastgesteld voor een tijdvak van drie jaar.
Het C.P.S. gebruikt de handleiding en enkele speciale nota's voor de contactscholen als richtlijn.
De begeleiders vormen samen een college dat geadviseerd wordt door de pedagogisch-didactisch medewerker van het C.P.S. De schriftelijke richtlijnen worden in de bijeenkomsten van dit college besproken om een uniforme werkwijze aan de scholen te waarborgen.
4. Tweemaal per jaar worden de personen van de contactscholen in conferentie bijeengebracht om ervaringen uit te wisselen.
5. De pedagogisch-didactisch medewerker bezoekt alle contactscholen in de loop van het jaar en bespreekt in aanwezigheid van de begeleider van de school de tot nu toe bereikte resultaten.
6. Deze wijze van begeleiding is begonnen op 1 januari 1961.

b. CONTACTSCHOLEN VAN HET KATHOLIEK PEDAGOGISCH BUREAU LAGER ONDERWIJS c.a. (K.P.B.)

1. *Het aantal contact- en rayonscholen*

A. Contactscholen

Er zijn momenteel 3 groepen van contactscholen, welke onder leiding staan van de pedagogisch-didactische medewerkers.

Groep III¹ (gestart 1961) omvat een achttal scholen in verschillende steden van ons land, waarvan de schoolbevolking voor een belangrijk deel voorkomt uit zwak-sociale milieus.

1 De groepen I en II hebben de gehele vernieuwingscursus reeds doorlopen.

Groep IV is begonnen in 1962; de 9 deelnemende scholen liggen in Friesland.

Groep V begon oktober 1962. Aan deze groep nemen 8 scholen in Eindhoven deel.

De begeleiding van groep I (9 scholen verspreid over het gehele land) is beëindigd. De groep geniet nog wel enige nazorg.

Ditzelfde geldt voor groep II, welke ook bestond uit 9 scholen, voornamelijk in grotere steden.

B. Rayonscholen¹

Er zijn momenteel 27 groepen van rayon-scholen (\pm 150 scholen), welke worden begeleid door een hoofd van een contact-school of pedagogiek leraar van de kweekschool, praktijkmedewerkers genaamd.

De groepen rayonscholen zijn verspreid over het hele land. In Zeeland en Drente is het nog moeilijk contacten te leggen.

2. De begeleiding

A. De begeleiding duurt momenteel 4 jaar. Achtereenvolgens komen aan de orde het eerste leerjaar, het tweede, het derde en vierde, en tenslotte het vijfde en zesde leerjaar.

B. De leerkrachten van het betreffende leerjaar ontvangen 10 instructies per jaar.

De hoofden zijn zo veel mogelijk bij alle bijeenkomsten aanwezig.

Eens per trimester is er een contact-dag of weekend met de hoofden der contact- en rayonscholen, welke geleid wordt door de pedagogisch-didactische medewerkers.

De contactscholen worden eens per trimester bezocht door de ped. did. medewerkers.

De rayon-scholen worden indien de mogelijkheid daartoe aanwezig is een of twee keer per trimester bezocht door de praktijkmedewerker.

Zij krijgen indien mogelijk eenmaal per jaar bezoek van de ped. did. medewerker.

C. De praktijkmedewerkers beschikken voor het geven van de instructies over 4 handleidingen, welke corresponderen met de 4 begeleidingsjaren.

Deze handleidingen worden ook beschikbaar gesteld voor de hoofden van scholen.

¹ Dit zijn scholen, die regionaal met een contactschool samenwerken.

Daarnaast zijn er nog een aantal brochures, b.v. over centrale leerstof, de expressievakken, enz., waar tijdens de lessen regelmatig naar wordt verwezen.

D. 4 × per jaar wordt een bijeenkomst gehouden met de praktijk-medewerkers om ervaringen uit te wisselen en bepaalde moeilijkheden te bespreken.

c. ALGEMEEN PEDAGOGISCH CENTRUM

1. Het Alg. Ped. Centrum heeft drie groepen contactscholen, nl.:

a. Contactscholen A.

Dit is de oudste groep, waarmee we nu 5 jaar bezig zijn. De groep omvat 13 scholen.

b. Contactscholen B.

Deze groep is gesplitst in B-Oost en B-West.

B-Oost omvat 6 scholen en B-West 5 scholen.

Ze zijn bijna 3 jaar bezig.

c. Contactscholen C-Noord.

Deze zijn ruim een jaar bezig.

De groep bestaat uit 6 scholen.

2. Elk der groepen wordt begeleid door een pedagogisch didactisch medewerker.

3. De organisatie van het contactscholenplan is als volgt:

a. per jaar 6 tot 8 hoofdbijeenkomsten per groep.

(bespreking van didactische en schoolorganisatorische vraagstukken);

b. centrale bijeenkomsten van de personen, gesplitst in bijeenkomsten voor de leerkrachten uit de leerjaren 1 t/m 3 en uit de leerjaren 4 t/m 6
Ze worden driemaal per jaar gehouden.

c. bezoek van de pedagogisch didactische medewerker aan de scholen.
Elke school wordt 3 × per jaar bezocht en in bijzondere gevallen meer dan drie keer.

d. twee keer per jaar een week-end van vrijdagavond tot zaterdagmiddag voor de hoofden van alle contactscholen.

e. voor de expressie zijn op de contactscholen specialisten ingeschakeld.
Zij komen ongeveer 6 × per jaar een dag op elke school

- 1e jaar: beeldende expressie;
- 2e jaar: taal en gebaar;
- 3e en 4e jaar: muzikale vorming.

Afhangend van omstandigheden en mogelijkheden kan de volgorde soms anders zijn.

4. Werkgroepen bij de contactscholen.

Als de ontwikkeling op een contactschool ver genoeg gevorderd is – minimaal na 3 jaar – kan bij een contactschool een werkgroep worden gevormd.

Bij zo'n werkgroep worden behalve de pedagogisch-didactisch medewerker, hoofd en personeel van de contactschool ingeschakeld.

Er zijn momenteel zeven werkgroepen:

- a. Kop van Noordholland (6 scholen)
bij de contactschool in Den Helder.
- b. IJsselstreek (11 scholen)
bij de contactschool in Doesburg.
- c. Veluwe (12 scholen)
bij de contactscholen in Epe.
- d. IJmond (6 vakken)
bij de contactschool in Beverwijk.
- e. Kennemerland (5 scholen)
bij de contactschool in Haarlem.
- f. Noordholland Oost (6 scholen)
bij een contactschool in Zaandam
- g. Zaanstreek (6 scholen)
bij een contactschool in Zaandam.

5. Applicatie-cursussen.

Een van de allergrootste problemen in het contactscholen-werk wordt gevormd door de mutaties op de contactscholen.

Om moeilijkheden daaruit voortkomend enigermate op te vangen, worden applicatie-cursussen gehouden voor nieuw-benoemde leerkrachten.

De cursussen worden op woensdagmiddagen gehouden te Utrecht.

In het schooljaar 1961/1962 hadden 12 bijeenkomsten plaats, nl.:

- 5 voor leerkrachten van het 1e leerjaar;
- 3 voor leerkrachten van de leerjaren 2 en 3;
- 4 voor leerkrachten van de leerjaren 5 en 6.

III

Bij het contactscholenwerk doen zich bij alle drie centra enkele bijzondere moeilijkheden voor, nl.:

- a. de vele mutaties aan de scholen (huwelijken; overgang naar U.L.O., N.O. en V.H.M.O., geen bevrediging in en met het werk);
- b. te weinig tijd en gelegenheid voor de hoofden om leiding te geven aan het personeel der school;
- c. de onaangepastheid van de leer methode aan de nieuwere pedagogisch-didactische principes;
- d. het geen of onvoldoende gelegenheid hebben naar andere scholen te gaan door ontbreken van plaatsvervangers(sters).

IV

De drie centra streven er naar, dat elke kweekschool desgewenst kan beschikken over tenminste één contactschool als oefenschool. Het is nl. zo, dat er in vele gevallen een kloof bestaat tussen datgene, wat tegenwoordig onder het nieuwe kweekschoolbestel op de kweekschool wordt onderwezen en datgene, waarmee de kwekelingen bij hun praktische oefening kennis maken.

HET SCHOLENEXPERIMENT

W. DE HEY

In de loop der jaren hebben de Pedagogische Centra verschillende zg. „scholenexperimenten” opgezet en gedeeltelijk reeds voltooid. Als een van de eerste kunnen wij noemen het U.L.O.-experiment. Andere zeer recente experimenten zijn het Kweekschoolexperiment en het V.G.L.O.-experiment. Voor de kleuterleidstersopleiding is een experiment in voorbereiding. Aangezien het U.L.O.-experiment in dit blad al eens eerder is besproken, willen wij thans een kort overzicht geven van de laatstgenoemde experimenten.

Het Kweekschoolexperiment

Tot op heden is vrijwel alle aandacht voor de vernieuwing van het Kweekschoolonderwijs geconcentreerd geweest op de tweede en derde leerkring.

Toch zou ook een vernieuwing van de eerste leerkring niet achterwege mogen blijven, gezien het grote belang van een goede algemene vorming als grondslag voor het beroepsgerichte onderwijs in de tweede en derde leerkring. Wanneer wij dit zo stellen, dan houdt dit geenszins een critiek in op het onderwijs in de eerste leerkring. Elke vorm van onderwijs dient zich steeds in evolutie te bevinden, wil het aangepast blijven aan de eisen van de tijd en de veranderende pedagogische en didactische inzichten. Als belangrijke punten, waarop een vernieuwing en verbetering van de eerste leerkring mogelijk en gewenst zouden zijn, noemen wij:

- de selectie-procedure aan het begin van de eerste leerkring, opdat de meest geschikte leerlingen tot de kweekscholen worden toegelaten;
- de begeleiding van de leerlingen, waardoor zij die pedagogische en didactische hulp ontvangen gedurende de opleidingstijd, welke zij behoeven (de guidance);
- de feitelijk gehanteerde didaktiek en methodiek volgens de pedagogisch-didactische inzichten, welke met betrekking tot het algemene onderwijs aan leerlingen op het niveau van de eerste leerkring thans bestaan;
- de afsluiting aan het eind van de eerste leerkring op een wijze, welke zoveel mogelijk voordelen (o.a. vergelijkbaarheid met andere scholen van middelbaar niveau; stimulans voor de leerlingen) en zo weinig mogelijk nadelen (gevaar van examendril, overbelasting van de leerkrachten enz.) met zich brengt;

- het scheppen van differentiatie-mogelijkheden, waardoor de leerlingen meer in hun specifieke positieve mogelijkheden kunnen worden aangesproken.

Daar ons gebleken is, dat dit punt nogal eens aanleiding geeft tot misverstanden, willen wij er wat uitvoeriger op ingaan.

De differentiatie in de eerste leerkring kan op verschillende manieren tot uiting komen.

Vooreerst in de didaktiek en methodische werkwijzen, welke men in de lessen hanteert. Via moderne werkwijzen als het klasgesprek, takenwerk, het werken met projecten en groepswork kunnen de individuele leerlingen meer dan in een uniform gehanteerde didaktiek tot hun recht komen.

De differentiatie in deze zin zal ongetwijfeld een aspect van het experiment vormen.

Vervolgens kan de differentiatie tot uiting komen in de organisatorische structuur van het onderwijs binnen een schooltype.

De differentiatie in deze zin opgevat bestaat hierin, dat men verschillende richtingen creëert, waarin bepaalde vakken een speciaal accent verkrijgen, bijvoorbeeld een richting met een accentuering van de vreemde talen en een richting met een accentuering van de exakte en wiskundige vakken. Ter voorkoming van misverstand moet duidelijk gesteld worden, dat men de differentiatie in deze vorm moet zien als een verdere uitbreiding en verdieping van de stof in bepaalde vakken op basis van een voor alle leerlingen geldend kernprogramma. Dit kernprogramma moet zodanig zijn opgesteld, dat het een voldoende algemene vorming en ontwikkeling geeft, welke vereist is voor het vruchtbaar kunnen volgen van het hoger beroepsonderwijs. Op deze wijze wordt voorkomen, dat door de invoering van de differentiatie bepaalde leemten in de kennis van de leerlingen zouden ontstaan.

De differentiatie is uitdrukkelijk bedoeld als een *positieve* mogelijkheid voor de ontplooiing van de bijzondere mogelijkheden der leerlingen.

Zij spreekt de leerling dus aan in zijn sterke kanten, zonder de andere aspecten van zijn begaafdheden te verwaarlozen.

Men zou ook in tegengestelde zin kunnen redeneren, nl. dat de differentiatie juist op de zwakke kanten van de leerlingen zou moeten zijn gericht en dat men de leerlingen in die vakken waarin zij zwak zijn juist de meeste uren zou moeten geven.

Om de volgende redenen wordt deze redenering afgewezen. Vooreerst ligt aan deze opvatting de gedachte ten grondslag, dat alle leerlingen uit-

eindelijk voor alle vakken op eenzelfde niveau moeten uitkomen. Wij zijn daarentegen van mening, dat het geenszins bezwaarlijk is, wanneer niet alle leerlingen in alle vakken hetzelfde niveau bereiken, indien er maar voor gezorgd wordt, dat zij allen een voldoende kernprogramma hebben verwerkt.

Wij achten het juist verkieslijk, wanneer de leerlingen voor verschillende vakken uiteindelijk op een ander niveau uitkomen, daar dit meer ruimte laat voor de individualiteit der leerlingen. Vervolgens achten wij het in zekere zin verspilling van tijd juist de meeste aandacht te besteden aan de ontwikkeling van die aspecten der begaafdheid, welk zich het moeilijkst laten vormen.

De tijd is vruchtbaarder te besteden, wanneer men de leerlingen in hun positieve begaafdheden weet aan te spreken, ook al vanwege het grote voordeel, dat het onderwijs aldus voor de leerlingen boeiender en interessanter wordt.

De Pedagogische Centra zijn van mening, dat men met bovenstaande theoretische overwegingen niet kan volstaan, doch dat een kweekschool-*experiment* zeer gewenst zou zijn. In feite hebben zij de nodige voorbereidingen reeds daartoe getroffen, zoals het opstellen van het experimenteerplan, de selectie der scholen, het instellen van vakcommissies, en het ontwerpen van voorlopige leerplannen en didactische richtlijnen. In bescheiden mate is zelfs op sommige scholen een zekere differentiatie ingevoerd. De boven vermelde beginselen kunnen op dit moment nog niet volledig worden beproefd, aangezien de mogelijkheden daartoe thans nog ontbreken. Een onderzoek naar de aard en de begaafdheid der leerlingen, is reeds ingesteld, speciaal ook om aanwijzingen te krijgen voor de differentiatie in een A- en B-richting, en het verloop van het experiment wordt in de praktijk gevolgd.

Het V.G.L.O.-experiment

De laatste jaren is op sommige V.G.L.O.-scholen de tendens te constateren het onderwijs duidelijker te richten op een bepaalde beroepensector in onze maatschappij: nl. die van administratie en handel. Men tracht hiermede te ontkomen aan het bezwaar van een te vage doelstelling, dat door sommigen aan het V.G.L.O. verweten wordt. Deze tendens werd versterkt door het noemen van een nieuwe schoolsoort in de sector van het lager beroepsonderwijs door de Mammoetwet: het Lager Economisch Administratief onderwijs.

De school voor lager economisch en administratief onderwijs is een

vorm van lager beroepsonderwijs, gegeven op een driejarige school, onmiddellijk aansluitend aan de lagere school, aan leerlingen, die zich voorbereiden op het vervullen van eenvoudige functies in de administratie, de handel en het winkelbedrijf. Het eerste leerjaar is van algemene aard (L.A.V.O.: Lager Algemeen Voortgezet Onderwijs). De twee volgende jaarjaren geven beroepsgericht onderwijs. De vakken in het eerste jaar zijn: nederlands, engels, geschiedenis en aardrijkskunde, kennis der natuur, rekenen en wiskunde, handvaardigheid, muziek, tekenen en lichamelijke vorming.

In het tweede leerjaar komen daarbij de handelsvakken, de maatschappijleer en eventueel een tweede vreemde taal.

Er moet opgemerkt worden, dat de vakken, in het bijzonder de op het beroep gerichte vakken, een sterk praktische inslag hebben. Zo wordt in de handelsvakken een vrij groot aantal uren besteed aan praktijkoefeningen, zoals het uitvoeren van eenvoudige kantoorwerkzaamheden, het omgaan met veel voorkomende kantoor machines, het invullen van tabellen, formulieren, het sorteren van gegevens, het verrichten van archiefwerkzaamheden, het behandelen van de post enz. Het ligt voorts in de bedoeling, dat in het derde jaar de leerlingen gedurende enige tijd stage lopen. Deze stages hebben een beperkt karakter en dienen voornamelijk om de leerlingen enig idee te geven van de administratieve werkzaamheden in een bedrijf.

Het is voor de hand liggend, dat het voor sommige v.G.L.O.-scholen zeer aantrekkelijk is, zich om te schakelen tot een school voor L.E.A.O.

Het L.E.A.O. stelt echter zodanige eisen, wat betreft outillage, bevoegdheden der leerkrachten, leerlingenaantal etc., dat niet iedere v.G.L.O.-school die kan vervullen. Bovendien mag men eisen, dat elke beroepsgerichte school rekening houdt met de vraag van de maatschappelijke omgeving waarin zij staat. Een v.G.L.O.-school op het platteland, waar in geen velden en wegen zoiets als een kantoor of winkelbedrijf te vinden is, doet niet verstandig ernaar te streven een L.E.A.O.-school te worden.

Er is nog een andere kwestie, waardoor men met de nodige voorzichtigheid ten aanzien van de omzetting van een v.G.L.O.-school in een school voor L.E.A.O. dient te staan. Weten wij op dit moment al voldoende van de aard en de functie van het lager economisch en administratief onderwijs? Kennen wij reeds voldoende de voorwaarden waaronder v.G.L.O.-scholen zich zinvol tot L.E.A.O.-scholen zouden kunnen ontwikkelen?

Teneinde nu een antwoord te vinden op deze laatste vragen, achten de Pedagogische Centra een experiment nodig. Het leek hun niet voldoende deze vraagstukken louter theoretisch te benaderen.

In het afgelopen jaar is dit experiment door de Centra voorbereid aan een vijftiental scholen.

De voorbereiding bestond in een nadere uitwerking van het experimenteerplan, een bestudering van de literatuur, die direct of indirect op het experiment betrekking heeft, de instructie van de hoofden en de personen van de betreffende scholen en een nadere bestudering van de inhoud en de methodiek der vakken, o.a. via vakcommissies, bestaande uit een deskundig vakdidacticus en de leerkrachten van de experimenterende scholen voor de betreffende vakken.

Per 1 september 1962 is met het eigenlijke experiment een aanvang gemaakt. In dit experiment, dat vier jaren zal duren, kan men onderscheid maken in de follow-up enerzijds en het onderzoek anderzijds.

De follow-up zal bestaan in een nauwkeurig volgen van de feitelijke gang van zaken in de experimenterende scholen. Via gesprekken met hoofden en leerkrachten o.a. in de vakcommissies, via observaties van lessen en werkwijzen in de praktijk en het analyseren van de werkproducten der leerlingen moet het mogelijk geacht worden vast te stellen, of en in hoeverre de voorstellen betreffende de inhoud en de didactiek der verschillende vakken in feite te realiseren zijn, welke moeilijkheden zich daarbij voordoen, en welke voorwaarden vervuld dienen te zijn, wil men met succes kunnen werken.

Naast deze follow-up is een nader onderzoek gewenst naar verschillende facetten van het onderwijs.

Voor een juiste aansluiting van het onderwijs op de begaafdheden van de leerlingen zal een gedifferentieerde kennis daarvan gewenst zijn.

Eveneens is het voor een juiste aanpassing van het onderwijs aan de leerlingen gewenst iets meer van hun belangstellingen te weten.

Het gaat er niet alleen om langs de bovengenoemde wegen een meer genuanceerd beeld van de leerlingen op het moment van de school-intrede te verkrijgen.

Belangrijk is ook, dat nagegaan wordt, in hoeverre de school de mogelijkheden van de leerlingen in de loop van de drie jaren van het experiment tot verdere ontplooiing heeft gebracht en hun interessen beïnvloed heeft.

Derhalve is het gewenst, dat het onderzoek naar de begaafdheids- en interessenstructuur aan het einde van het derde schooljaar herhaald zal worden.

Zeer waarschijnlijk komen bij de leerlingen verlerlei manco's in hun „lagere school-kennis” voor.

Nagegaan zal daarom moeten worden, welke deze manco's zijn en op welke wijze deze manco's verholpen kunnen worden.

Teneinde een indruk te verkrijgen van de culturele „bagage” van de leerlingen, zou een onderzoek naar het sociaal-culturele niveau van het gezin waaruit zij voortkomen gewenst zijn. Dit onderzoek zou via een eenvoudige enquête verricht kunnen worden.

Van grote betekenis moet het worden geacht, dat ook op een wetenschappelijk verantwoorde wijze de effectiviteit van verschillende didactische werkwijzen beproefd zal worden. Met name zal een punt van onderzoek moeten zijn, welke waarde de individuele werkwijzen bezitten (takenwerk e.d.) en anderzijds welke invloed het groepswerk in zijn verschillende vormen heeft.

Een onderzoek zal ingesteld moeten worden naar de eisen, welke de lagere economisch-administratieve functies en beroepen aan de inhoud en de vorm van het lager economisch-administratief onderwijs stellen. Dit onderzoek zal o.a. kunnen bestaan in een bestudering van de bestaande beroepen- en functieanalyses, terwijl tevens het bedrijfsleven zelf gevraagd zal worden, welke werkzaamheden de genoemde functies in concreto inhouden en welke eisen dienovereenkomstig aan de opleiding gesteld moeten worden ¹.

Tenslotte zal nagegaan moeten worden, in welke functies de abiturienten van de experimenterende scholen na het beëindigen van hun schoolloopbaan, terecht komen. De Centra zijn van mening, dat via dit experiment het gevaar van overspannen verwachtingen, een irreële aanpak en vooral een niet-aangepaste werkwijze in de toekomstige L.E.A.O.-scholen voorkomen kan worden.

Het Experiment Opleiding Kleuterleidsters

Aan de noodzaak van een uiterst zorgvuldige opleiding van de kleuterleidster zal niemand thans meer twijfelen. De tijd, dat men meende, dat een onberispelijke levenswandel en een zekere belangstelling voor de kleuter voldoende waren om een goed kleuterleidster te kunnen zijn, is wel voorgoed voorbij. Deze noodzaak klemmt te meer, als men bedenkt, dat velen van de jonge leidsters reeds na enkele jaren het onderwijs verlaten, zodat zij nauwelijks kunnen profiteren van de opgedane ervaringen, die immers eerst na enige tijd een nuttig effect kunnen hebben. Bovendien zijn allerlei sociologische en sociaal-pedagogische factoren werk-

1 Dit onderzoek houdt niet in, dat het bedrijf uitsluitend de inhoud van het onderwijs dient te bepalen.

zaam, die de noodzaak van een zo goed mogelijke opleiding accentueren, zoals de vermindering van de speelmogelijkheden van het kind door de verstedelijking, en de functieverhuizing in het gezin.

Het zwakke punt in de huidige opleiding, ondanks de mogelijkheden welke de Wet daartoe verschaft, is het ontbreken van een voldoende samenhang tussen praktijk en theorie enerzijds en tussen de verschillende vakken anderzijds. De Pedagogische Centra stellen zich dan ook een experiment voor, waarin de integratie-gedachte centraal staat. Hoe denken zij deze gedachte te realiseren?

Vooreerst door een dusdanige ordening van de leerstof, dat de leerling deze als een eenheid kan aanvaarden.

De sterk doorgevoerde splitsing van de leerstof in afzonderlijke vakken dient – zeker gedurende de eerste periode van de opleiding – gemitigeerd te worden. Een goede mogelijkheid zou gelegen zijn in het projectonderwijs, of in de groepering van de leerstof rond een aantal centrale onderwerpen, zoals bijvoorbeeld: het spel, het kind in het gezin, feest in de school e.d.

Een dergelijk centraal onderwerp zou enige weken aan de orde kunnen blijven en naar verschillende kanten uitgediept kunnen worden.

De onderlinge samenhang tussen de vakken pedagogiek, psychologie en didaktiek is het meest voor de hand liggend. Wanneer men bijvoorbeeld de psychologie van het spel behandelt, dan kan daarbij heel goed de pedagogiek en de methodiek van de spelleiding aansluiten.

De expressie-vakken zijn ook eenvoudig te betrekken in dit centrale onderwerp: men „leert” kinderspelen, speelliedjes; men bestudeert kindertekeningen enz.

De relatie met andere vakken is minder eenvoudig, ofschoon men zich kan voorstellen, dat bij biologie en gezondheidsleer heel natuurlijk over de invloed van spel en sport op het lichaam kan gesproken worden, dat in de maatschappijleer iets behandeld wordt over de functie van spel en sport in de moderne samenleving; dat in de geschiedenisles de spelen in de verschillende historische perioden te behandelen zijn en in de nederlandse-taalles iets behandeld kan worden van speelliedjes en literaire fragmenten van spelbeschrijvingen worden gelezen. Natuurlijk dient er tegen onnatuurlijke of geforceerde verbindingen gewaakt te worden.

Deze werkwijze impliceert een goede keuze van onderwerpen.

Vervolgens is het noodzakelijk, dat een zeer nauwe samenwerking tussen de docenten van de verschillende vakken tot stand wordt gebracht. Zeer frequent dienen zij elkaar te ontmoeten om te overleggen hoe zij bij elkaars lessen en werkopdrachten kunnen aansluiten. Een andere moge-

lijkheid tot het realiseren van de integratiegedachte is de aanstelling van stafdocenten, die een taak kunnen hebben t.a.v. de individuele studie- en praktijkhulp en bij de coördinatie van de verschillende onderdelen.

Behalve een integratie van de theoretische vakken is ook een nauwere verbinding tussen theorie en praktijk nodig. De theoretische lessen zullen zo veel mogelijk moeten uitgaan van of aansluiten bij de ervaringen van de cursisten in de praktijk. Omgekeerd: de theoretische stof dient in een functionele relatie tot de praktijk ervaren te worden en de docenten dienen door observatieopdrachten de theorie zoveel mogelijk in toepassing te laten brengen in de praktijk. Ook dit impliceert uiteraard een hechte samenwerking tussen theorie- en praktijkdocent.

Het onderhavige experiment verschilt in zijn organisatorische opzet niet wezenlijk van de voorafgaande experimenten. Ook hier is een voorbereidingsfase (opstellen van het plan, het uitwerken van projecten en richtlijnen in vakcommissies en – gezien de integratiegedachten – in coördinatiecommissies – etc.), een invoeren van het plan in de praktijk en een begeleiding met evaluatie. Het accent ligt in dit experiment op het onderzoeken van de mogelijkheden tot samenwerking tussen de docenten. Is de noodzakelijke samenwerking zoals boven voorgesteld, wel mogelijk, en zo ja op welke wijze en onder welke voorwaarden? Zal men bereid zijn af te zien van de systematiek van het eigen vak terwille van de samenhang binnen het geheel? In hoeverre kunnen gemaakte afspraken binnen een teambespreking de lesperioden van een of meerdere weken overbruggen? Alle vragen, waarop het experiment een antwoord zal moeten geven.

De bovenstaande voorbeelden bieden nu voldoende aanknopingspunten voor de meer theoretische vragen naar de eigen aard, de bedoeling en de mogelijkheden van het scholenexperiment.

Het Scholenexperiment

Het begrip experiment stamt uit de natuurwetenschappelijke sfeer. Men beoogt in de natuurwetenschappen door middel van het experiment bepaalde natuurkundige wetmatigheden op te sporen, die men het liefst in kwantitatieve grootheden uitdrukt.

Teneinde de betekenis van een bepaalde natuurkundige factor te kunnen meten, wordt veelal vergelijkenderwijs te werk gegaan: wanneer vast staat dat twee stoffen in alle opzichten aan elkaar gelijk zijn met uitzondering van één eigenschap, dan is deze eigenschap verantwoordelijk voor het verschil in effect dat beide stoffen in hun uitwerking hebben. Dit betekent dan, dat men alle factoren steeds constant moet houden met uitzondering van de variabele.

Een kenmerk van het natuurwetenschappelijke experiment is voorts de herhaalbaarheid. Men kan het experiment steeds opnieuw nemen en dit is ook een eis, wil men tot algemeen geldende conclusies komen. In de natuurwetenschappen geldt immers de inductieve methode.

De psychologie heeft onder invloed van het natuurwetenschappelijk denken het experiment in boven omschreven zin zoveel mogelijk trachten te benaderen. Men denke aan de experimenten van Weber en Fechner, Ebbinghaus, Münsterberg, Thorndike e.a. en aan meer recente experimenten buiten de laboratoriumsfeer (b.v. op het terrein van de „transfer of training” en in de sociale psychologie). Evenals bij het natuurkundig experiment trachtte men bepaalde factoren constant te houden (men denke aan de opstelling van de proefpersonen, de tijd van de dag enz.). Verder probeerde men ook vergelijkenderwijs tot conclusies te komen: men stelde bijvoorbeeld twee groepen samen, die in zoveel mogelijk aspecten met elkaar correspondeerden, met uitzondering van één gegeven. Tenslotte trachtte men (inductief) tot het vaststellen van wetmatigheden te komen, die men het liefst in kwantitatieve categorieën uitdrukte (b.v. de wet van Weber en Fechner, van Jost e.a.).

Is het scholenexperiment nu naar zijn aard identiek aan het experiment zoals dat boven is uiteengezet? Hierop moeten wij ontkennend antwoorden. De situatie die men schept in het natuurkundige experiment wordt beheerst door onveranderlijke¹ wetmatigheden; het scholenexperiment heeft betrekking op een menselijke situatie, waarvan de componenten verankerd liggen in de vrijheid van de mens. Men kan *qua methodische opzet* in het scholenexperiment de natuurwetenschappelijke methode benaderen. Er zijn in de literatuur voorbeelden van dergelijke experimenten te vinden². Ook de Centra zullen in de toekomst – vooral nu door het z.g. „experimenteerwetje” geheel nieuwe vormen van scholenexperimenten mogelijk zijn – wellicht experimenten ondernemen, die qua methodiek zoveel mogelijk de oorspronkelijke betekenis van het woord benaderen.

De scholenexperimenten, die door ons in het bovenstaande beschreven zijn, komen meer overeen met wat men in de angelsaksische literatuur

1. Gezien de huidige ontwikkeling der natuurwetenschappen wordt de term „onveranderlijk” hier met reserves gehanteerd.

2. Men zie o.a.: F. Süllwold: „Zur Frage der Präzision und Ergiebigkeit von pädagogischen Experimenten”, in: Heckel: „Pädagogische Forschung und pädagogische Praxis”. Heidelberg 1958.

K. Güntter: „Pädagogisches Experiment und Schulpraxis”, in: „Pädagogik”, Volk und Wissen 1961.

aanduidt met „curriculum revision” of „curriculum improvement”¹.

Aangezien men de verschillende vormen waarin het scholenexperiment kan voorkomen, niet altijd duidelijk van elkaar onderscheidt en men slechts op de naam afgaat, ontmoet men met betrekking tot het scholenexperiment tal van misverstanden, niet in het minst ook ten aanzien van de resultaten die deze experimenten zouden kunnen opleveren. Het is daarom goed het eigen karakter van het scholenexperiment in de vorm waarin het in dit artikel aan de orde is nauwkeuriger te analyseren.

De eigen aard van het scholenexperiment

Wanneer men de boven vermelde voorbeelden van scholenexperimenten bestudeert, dan valt vooreerst op, dat men in het scholenexperiment de experimenteersituatie slechts zeer ten dele zelf bepalen kan. De meeste factoren, die deze situatie bepalen, treft men als bestaande gegevens aan: de school is er met haar tradities, haar programma, haar examenprogramma, haar lerarencorps, haar directie, haar bestuur, haar maatschappelijke omgeving en haar leerlingen. Slechts zeer bepaalde factoren kan men bewust invoeren, zoals een bepaalde leerstof, een urentabel, een bepaalde didactische methode, bepaalde leerboeken ed., maar ook deze factoren heeft men slechts zeer ten dele in handen, omdat zij in de verschillende scholen in een andere schoolsituatie belanden, door andere leerkrachten gehanteerd worden enz. Het tweede dat opvalt is de gecompliceerde structuur van de factoren in het experiment, zodat men deze niet als constante en duidelijk meetbare grootheden kan hanteren. Wat betekent het b.v. voor de uitslag van het experiment, als op de ene school een prettige sfeer heerst en op een andere school een onprettige? En hoe „meet” men deze sfeer? Welke invloed oefent de persoon van de leerkracht op het experiment uit en hoe moet men deze in meetbare en vergelijkbare categorieën vastleggen? Hoe peilt men de invloed van traditie, schoolleiding, culturele achtergrond der leerlingen enz. enz.? Bovendien hebben al deze factoren een inwerking op elkaar.

Kenmerkend voor het scholenexperiment is vervolgens dat de situatie in voortdurende verandering is. Er treden wijzigingen op in het lerarencorps, en zo dit al niet het geval zou zijn, in elk geval in de persoonlijkheid der docenten. Ook de leerlingen veranderen, de leiding vertoont

1. Men zie hiervoor o.a.:

M.R. Lawler: „Curriculum Consultants at work. N.Y. 1958.

Unesco: Curriculum Revision and Research. Ed. Studies and documents, nr. 28.

Unesco: Education Abstracts. Vol. IX, 1957 en Vol. XII, 1960.

een ontwikkeling; kortom: we hebben te maken met een dynamische situatie, waarin weinig constante factoren aanwezig zijn.

Deze dynamiek is mede van invloed op een vierde kenmerk: nl. de onvergelykbaarheid van de onderscheiden factoren, althans de onmogelijkheid om tot een *exakte* vergelijking te komen. Er is in het scholenexperiment dan ook geen sprake van een *expliciete* vergelijking tussen proefgroep van scholen en een controle-groep.

Vervolgens moet als verschilpunt met het „natuurwetenschappelijke” experiment gereleveerd worden, dat het resultaat nooit exakt in kwantitatieve categorieën uitgedrukt kan worden. Wat betekent het bijvoorbeeld, wanneer uitslagen van het eindexamen van school A, welke in het experiment is opgenomen, gemiddeld 1 punt lager liggen dan de uitslagen van school B, welke niet aan het experiment heeft meegedaan? Betekent dit dat het experiment mislukt is? Geenszins, want allerlei factoren van school B zouden wel eens aanzienlijk gunstiger kunnen liggen dan in school A: betere intelligentie der leerlingen, betere outillage van de school, grotere bekwaamheid der docenten enz. enz.

Het gaat er in het scholenexperiment niet om tot een meetbaar resultaat te komen. Het gaat er om vast te stellen, hoe en in welke opzichten door de invoering van nieuwe of door wijziging van bestaande elementen in de school, de pedagogisch-didactische situatie verandert en onder welke voorwaarden dit geschiedt. Men kan het scholen-experiment dus wel evaluëren, doch deze evaluatie zal, gezien de genuanceerdheid van de pedagogisch-didactische situatie eerder in beschrijvende en interpreterende termen geschieden dan in het vermelden van kwantitatieve resultaten. Wij zijn het dan ook eens met Van Gelder, die opmerkt, dat het experiment iets anders beoogt dan na te gaan of een bepaalde organisatievorm „beter” is dan een andere of dat een bepaalde didactiek „meer” resultaat oplevert dan de traditionele. Het scholenexperiment gaat uit van de bestaande situatie, stelt zijn doelen op grond van sociale, pedagogisch en didactische inzichten, getoetst aan ervaring en wetenschap en tracht dan de voorwaarden te bepalen, waaronder de gewenste organisatievorm en de didactische vormgeving met de aanwezige leerlingen en leraren te bereiken is¹.

Tenslotte is kenmerkend voor het scholenexperiment de participatie van alle betrokkenen in de pedagogisch-didactische situatie: het bestuur van de school, de directie, de ouders en de leerlingen en in het bijzonder de docenten. Men kan met andere woorden niet volstaan met het aan-

¹ Dr. L. van Gelder: De 3-jarige opleiding in het ULO-experiment. Groningen 1962.

brenge van uiterlijke veranderingen zonder meer (een nieuwe uren-tabel, een nieuwe werkwijze etc.). Deze elementen functioneren immers pas, als ze met overtuiging door alle betrokkenen worden gerealiseerd. Niet alleen is deze medewerking een *conditio sine qua non* voor het experiment als zodanig, doch evenzeer is zij de voorwaarde voor een vruchtbare integratie van de resultaten van het experiment in de school na de experimenteerperiode.

Het zal de lezer op grond hiervan begrijpelijk voorkomen, dat de Centra daarom zo'n waarde hechten aan de vrijwillige deelname aan het experiment zowel door bestuur en ouders als directie en leerkrachten.

Uit het bovenstaande is duidelijk geworden, dat de verwachtingen die men mag koesteren van het „natuurwetenschappelijke” experiment niet gelden voor het scholenexperiment. Dit is negatief geformuleerd. Wat mag men positief van het scholenexperiment verwachten?

De waarde van het scholenexperiment

Allereerst zien wij de waarde van het scholenexperiment gelegen in de mogelijkheid bepaalde theoretische inzichten en overwegingen te toetsen in een concrete situatie.

Men kan aldus niet alleen vaststellen, of hetgeen men theoretisch heeft uitgedacht ook praktisch te realiseren is, maar vooral ook: welke voorwaarden vervuld moeten zijn om het te realiseren. Deze voorwaarden kunnen van organisatorische aard (de regeling van de teambesprekingen, het lesrooster e.d.), van pedagogisch-didactische aard (kennis van nieuwe didactische werkwijzen) of van sociaal-psychologische aard zijn (verhoudingen tussen directie en docenten e.d.). Daardoor kan het theoretisch concept door de praktijk gecorrigeerd, aangevuld en soms als irreëel afgewezen worden. Vervolgens kan opgemerkt worden, dat het experiment een belangrijke stimulans bevat voor andere scholen, waarop de resultaten van het experiment worden overgedragen. De wetenschap dat de vernieuwing in de praktijk mogelijk blijkt te zijn, zal de leiding van deze scholen eerder tot navolging ervan brengen dan wanneer zij slechts kan afgaan op een theoretisch betoog. Dit wil niet zeggen, dat wat mogelijk blijkt te zijn aan een bepaalde school ook mogelijk is aan elke andere school. Het scholenexperiment bedoelt ook niet een absolute wetmatigheid te vinden, welke geldt voor alle soortgelijke gevallen. Het levert wel een inzicht op in allerlei voorwaarden en verhoudingen, waarmee men in principe rekening moet houden. In welke mate dit dient te geschieden kan het experiment niet voor elke school zeggen, omdat de

geconstateerde factoren nu eenmaal voor elke situatie verschillend zijn. Het verworven inzicht zal dus in iedere nieuwe situatie op een eigen wijze geconcretiseerd moeten worden.

Een andere zeer belangrijke waarde van het scholenexperiment is gelegen in de mogelijkheid tot scholing der docenten. Men zou hier kunnen spreken van een in-service-training. Door het experiment worden zij op veel directer en concreter wijze bij de problematiek van de onderwijsvernieuwing betrokken dan wanneer zij alleen maar voordrachten of cursussen over de onderwijsvernieuwing zouden volgen. De onderwijsvernieuwing is niet langer een onderwerp waarop men op academisch niveau met elkaar van gedachten kan wisselen; het is een kwestie geworden, waarmede men persoonlijk moet klaar komen.

Tenslotte heeft het scholenexperiment dit voordeel, dat het verschillende deskundigen mobiliseert doordat deze bijvoorbeeld gevraagd worden als leider van een vakcommissie, als adviseur e.d. Niet alleen heeft dit positieve gevolgen voor de didaktiek van het betreffende vak in de experimenterende scholen, doch eveneens voor de didaktiek in het algemeen.

Het verband met de research

Het scholenexperiment zelf kan men een vorm van „action-research” noemen. Het impliceert immers een onderzoek naar het dynamisch geheel van activiteiten, dat de pedagogisch-didactische situatie uitmaakt. Bovendien betreft het degenen in het onderzoek, die een wezenlijke rol spelen in deze situatie. Het experiment geeft echter ook aanleiding tot meer algemene research-taken.

Zo is bijvoorbeeld in het U.L.O.-experiment, teneinde een meer genuanceerd beeld te verkrijgen van de U.L.O.-leerlingen, een psychologisch onderzoek ingesteld naar het intelligentie-niveau van vele honderden leerlingen¹. Soortgelijke onderzoekingen zijn ingesteld in het v.G.L.O.-en het Kweekschool experiment.

Andere research-taken die in het kader van de scholen-experimenten worden verricht, zijn o.a. het onderzoek naar de sociaal-culturele achtergronden van U.L.O.-leerlingen en v.G.L.O.-leerlingen; en de feitelijke bestemming van afgestudeerden uit het gewijzigde v.G.L.O.. Voor een meer uitvoerige behandeling van de research der Pedagogische Centra moge verwezen worden naar het artikel van Drs. C.v.d.Zwet in dit nummer.

¹ Zie o.a.: Drs. W. de Hey en Drs. J. Pulles: „Het ulo in vernieuwing” Roermond 1960.

In dit artikel is getracht in grote lijnen de specifieke aard en de eigen waarde van de scholenexperimenten te schetsen zoals die tot nu toe door de Centra zijn opgezet. Wij zijn er ons van bewust, dat over het scholenexperiment als wetenschappelijk probleem nog vele vragen te behandelen zouden zijn. Wij denken bijvoorbeeld aan het probleem van de motivatie van degenen, die in het experiment betrokken zijn, het bepalen van de probleemstelling, en vooral het probleem van de evaluatie. De bestudering van deze vragen is nog volop in ontwikkeling. Het werk kan echter niet wachten totdat er een volledig antwoord op gevonden is.

Wilhelmus de Hey werd in 1928 geboren te Gouda. Studeerde voor onderwijzer te Dongen. Na het behalen van het Staatsexamen Gymnasium studeerde hij pedagogiek en psychologie te Nijmegen en Utrecht.

Hij was werkzaam als hoofd van de afdeling opleidingen aan het Hoogveld-instituut te Nijmegen en als wetenschappelijk hoofdambtenaar aan de R.K. Universiteit.

Thans is hij directeur van het Katholiek Pedagogisch Bureau voor het L.O. c.a. te 's-Gravenhage.

DE CENTRA EN DE RESEARCH

C. VAN DER ZWET

Bij hun streven naar een pedagogisch-didactische vernieuwing in de verschillende schooltypen worden de centra herhaaldelijk geconfronteerd met onderwijsproblemen, ten aanzien waarvan het wetenschappelijk inzicht nog geheel of ten dele ontbreekt: hoe kan de lichamelijke opvoeding voor kleuters het best tot haar recht komen?, is er een optimale klassegrootte voor de L.S. en zo ja, welke? hoe komt men tot de meest verantwoorde schoolkeuze na de L.S.?, hoe kan opgevoed worden tot een adequate beroepskeuze?, wanneer ontstaat een zekere rijpheid voor de uiteenlopende facetten van het technisch onderwijs en hoe kan de school er rekening mee houden? en vele andere meer.

Bijna zonder uitzondering vraagt elk nieuw verworven inzicht weer om voortgezet onderzoek. Door ieder pedagogisch centrum wordt „schoolresearch” dan ook als een steeds sterker wordende behoefte gevoeld, die tot nu toe slechts gedeeltelijk bevredigd werd.

Een praktische moeilijkheid bleek daarbij reeds dadelijk de beperktheid van het aantal Nederlandse deskundigen op dit terrein. Deze zijn ook tot andere zaken bekwaam en overbelast. Maar zelfs als de juiste figuren het onderzoek leiden, is hun werk met vruchteloosheid geslagen, zodra ze gebruik moeten maken van hulpkrachten, die tegen hun taak niet opgewassen zijn en bijvoorbeeld bij een klassikaal experiment geen wanorde kunnen voorkomen of bij een individueel onderzoek de juiste toon niet weten te treffen.

Het gebrek aan deskundigen is te begrijpen: In de schoolresearch zat tot nog toe „geen brood”, dus was er weinig animo om er zich op te specialiseren. Gevolgen: werken met minder deskundigen – resultaten geringer – afnemende interesse bij de opdrachtgevers – waarmee de vicieuze cirkel zich sluit.

Er zijn echter tekenen, die wijzen op groeiende mogelijkheden voor dergelijke onderzoeken. Een toenemende vraag zou de beruchte kringloop kunnen doorbreken. Gelukkig wint het inzicht veld, dat het niet onverstandig is, als men f 100 voor het onderwijs uitgeeft, f 1 te besteden om te zien of de investering efficiënter kan geschieden. Daarmee zou ook specialisatie op het gebied van de schoolresearch – op verschillende niveaus – groter levensvatbaarheid krijgen.

Een tweede, vaak onderschatte moeilijkheid ontstaat, doordat de research nog al eens resulteert in een algemene conclusie, terwijl de

pedagogiek in vele gevallen een individuele toepassing vraagt. Als het door nauwgezet onderzoek en statistische verwerking gelukt bijvoorbeeld een predictieformule samen te stellen over de kans van slagen van een leerling met een I.Q. van 95 voor het U.L.O.-diploma, kan dit bij de beoordeling van groepen leerlingen zeker zijn nut hebben. Maar wat betekent een kans van 1 op 10 in het concrete geval van leerling A? Waarom zou hij nu juist niet die éne van de tien kunnen zijn? Zijn ouders twijfelen er niet aan.

Bovendien, zelfs als in die predictie-formule rekening met milieu en karakterfactoren gehouden is – het totale beeld van een kind-in-zijn-situatie is in geen enkele formule te verwerken. Als A's vader onderwijzer is, met lust en tijd om avond aan avond met zijn zoon mee te werken, als A's moeder van Franse herkomst is, zodat voor deze taal een uitstekend cijfer op het examenlijstje reeds nu vaststaat, als de kwalitatieve analyse van A's intelligentie-structuur laat zien, dat vooral een mislukken van de proeven over ruimtelijk inzicht zijn I.Q. heeft gedrukt, terwijl hij op de U.L.O. geen stereometrie behoeft te leren en voor meetkunde vrijstelling kan krijgen, als Ieder kan de rij voortzetten. De predictie-formule kan in dit individuele geval niet meer betekenen dan: wees voorzichtig.

De oplossing wordt, tegen deze achtergrond, op het pedagogische vlak door een open contact met ouders, onderwijzers en leerling gevonden.

Het is duidelijk, dat de waarde van een dergelijke formule voor groepsverband veel groter is. Wie een klas van 20 leerlingen moet les geven, waarvan niemand groter kans heeft op het behalen van het U.L.O.-diploma dan 1 op 10, zal wijs doen op grond van dit gegeven de klas als zodanig op L.V.O. en niet op de U.L.O. voor te bereiden. Daarbij zal hij door nauwgezette observatie de enkele gegadigden voor de U.L.O. trachten te vinden, waarvan hij immers vermoeden kan, dat ze er bij zijn. En wellicht ontdekt hij wegen, ook deze leerlingen de hulp te bieden, die zij nodig hebben.

Uit deze illustraties moge blijken, dat research-resultaten voor individuele beslissingen binnen de school vaak slechts een beperkte betekenis hebben. En nog gevaarlijker is, dat men zich dit gewoonlijk te weinig realiseert.

We raken hiermee aan een derde moeilijkheid. De uit research verkregen gegevens zullen voor de centra op het pedagogisch-didactische vlak bruikbaar moeten zijn.

Psychologische of sociologische instituten hebben vragen van de centra, die op hun terrein lagen, tot voldoening van beide „partijen” be-

antwoord – blijft voor de centra de soms lang niet eenvoudige vraag: Wat doen we met de verkregen resultaten in het pedagogisch geprefor-meerde veld van de school? Hoe trekken we er, opvoedkundig-didactisch gezien, het meeste voordeel uit?

Voor het Centrum ontstaan dus moeilijkheden, als het zich voor de taak geplaatst ziet research-resultaten zò aan de scholen door te geven, dat ze er op de juiste wijze gebruikt zullen worden.

Maar ook de geraadpleegde instituten voelen zich op dit punt nog al eens onzeker. Het ligt in de lijn der verwachtingen, dat bij hun onderzoek meermalen de gedachte rijst: Dit vinden wij wel belangrijk, maar heeft „de school” er wat aan?

De vragen stuwen in een richting van een voor schoolresearch nauwer samengaan tussen research-instituten en centra, dan alleen een zakelijke verhouding opdrachtgevers-uitvoerders zou impliceren. Ze wekken ook de gedachte aan het verbinden van deskundigen aan de centra zelf, waar-bij de integratie met de pedagogische toepassingen bevorderd kan wor-den door deze onderzoekers tevens de experimenten te laten begeleiden, opgezet om de door hen gevonden resultaten te verifiëren.

Voorzover het echter onderzoeken van meer fundamentele aard be-treft, zien de centra het in beginsel als een taak van universitaire en an-dere onderzoeksinstituten deze ter hand te nemen, hetzij op eigen ini-tiatief, hetzij op initiatief der centra. Research op het gebied der onder-wijsplanning valt evenzeer buiten het terrein van een pedagogisch centrum.

Er zal dus altijd een algemene onderwijsresearch noodzakelijk blijven, waarin de centra, krachtens hun doelstellingen, niet meespelen.

Na de bespreking van enkele moeilijkheden bij de schoolresearch en mogelijkheden om deze te beperken, memoreren we iets over de door of in opdracht van de centra (gezamenlijk of apart) reeds verrichte onder-zoeken:

- a. Het z.g. „Breedteonderzoek”, waarbij o.a. het intelligentieprofiel van een 1800 leerlingen op de L.T.S. bepaald werd¹.
- b. Bij het U.L.O.-, kweekschool- en v.G.L.O.-experiment werden gegevens verzameld over verstandelijke aanleg en belangstellingsrichting van de leerlingen der deelnemende klassen. Soms werden ook de karakter-structuur en het milieu nagegaan.

¹ Men zie hierover: A.H.M.Struik: Wie gaan naar de L.T.S.? (Nijmegen 1960).

- c. In het kader van een experiment i.v.m. de persoonlijkheidsvorming werden op verzoek van één der centra door een der universitaire instituten de intelligentie en interesse-richting der primaire leerlingen bij het nijverheidsonderwijs meisjes nader bestudeerd.
- d. Bij een onlangs gestart experiment aan middelbare landbouwscholen werden bovendien de schoolvorderingen en de algemene ontwikkeling der pas toegelaten leerlingen onderzocht.
- e. Eén der centra was ook betrokken bij een onderzoek naar ontstaan en ontwikkeling van diverse niveaus van rijpheid, die bij het opstellen van leerplannen voor technisch onderwijs van belang kunnen zijn. Nadat een literatuuranalyse tot stand was gekomen, werd het werk door universitaire instituten voortgezet.
- f. De centra werkten mee aan research voor basisonderwijs (1956-1963) en over „schoolrijpheid” (1959-1961).
- g. Eveneens aan een onderzoek naar de godsdienstig-zedelijke vorming van leerlingen van het B.L.O.¹.
- h. Eén der centra gaat prognose-mogelijkheden voor schoolkeuze na.

Aan universiteiten of andere instituten werden o.a. uitbesteed:

- i. Een proefkas-onderzoek (1957-1961). Een poging om uit een voor enkele weken in de zomermaanden gevormde klas de juiste toekomstige v.H.M.O.-leerlingen te vinden.
- j. Een brugklas-onderzoek (1960-1964). Hierbij worden ervaringen opgedaan over de toepassing van nieuwere didactische werkwijzen in de eerste klasse van enkele v.H.M.O.-scholen, waarbij tevens aandacht aan observatie der leerlingen, foutenanalyse, groepswork, discussiemethode, gesprekstechniek, „leren studeren” enz. geschonken wordt.
- k. Een uitgebreid mathematisch onderzoek (o.m. over de mogelijkheden der z.g. „bewegingsmeetkunde”).

Bij hun planning voor toekomstige research zijn de centra er zich van bewust, dat de mogelijkheid tot het uitvoeren van onderzoekingen wier wenselijkheid aanvankelijk niet voorzien kon worden, open gehouden moet worden.

Toch zal ook hier een zekere ordening noodzakelijk zijn. Ze werken dan ook aan het opstellen van een vijfjarenplan om in dit raam verschillende voorstellen naar urgentie onder te brengen.

1 Voor een uitvoerig verslag: Dr. J. M. Kijm S.J.: Het kind in zijn milieu (Op zoek naar een pedagogisch denken, Roermond en Maaseik, 1958).

Zij realiseren zich eveneens, dat hun instelling ten opzichte van de schoolresearch soms anders zal zijn dan die van een wetenschappelijk instituut aan een universiteit. Dit laatste kan zich de houding permitteren een bepaald onderwerp, om welke reden dan ook, voorlopig ter zijde te stellen. De pedagogische centra zijn vooral praktisch gericht en zullen vaak moeten handelen op de basis van wat in de huidige omstandigheden – bij alle onzekerheden – het meest gewenst is.

Als b.v. een aantal scholen aan een experiment deelneemt, dat tevens research-werk vraagt, zullen de participerende onderwijsinrichtingen niet steeds aan de strenge eisen van een juist samengesteld sample voldoen omdat ze dikwijls uit een beperkt aantal gegadigden moesten worden gekozen. Natuurlijk wordt daardoor de algemene waarde der gevonden resultaten sterk verkleind.

Ondanks dergelijke beperkingen, waarvan de centra zich tenvolle reukenschap geven, willen ze zich voor activiteiten ter verbetering van het onderwijs blijven inspannen. Ze hopen daarbij geen vergeefs beroep op geïnteresseerde deskundigen te doen, zodat dit praktische werk ook wetenschappelijk gezien inderdaad zo verantwoord mogelijk wordt gerealiseerd.

C. van der Zwet, geb. '05, cand. wijsb. '47, doct. ped. '49,
Sinds '55 wetensch. medew. Chr. Paed. Studiecentrum.

HET ONDERWIJSKUNDIG STUDIECENTRUM EN VOORTGEZETTE SCHOLING VAN DE DIENAREN VAN HET V.H.M.O.

A. J. S. VAN DAM

Wat is het Onderwijskundig Studiecentrum?

Voor een groot aantal lezers van dit tijdschrift zal de beantwoording van deze vraag welkom zijn.

Het Onderwijskundig Studiecentrum is voortgekomen uit het initiatief van een aantal leraren, rectoren en directeuren van scholen voor V.H.M.O., die zich verenigden op initiatief van de heer D. M. van Willigen enerzijds en dat van de Algemene Bond van Schoolbesturen, die te zelfder tijd een organisatieschema voor zulk een studiecentrum had opgesteld, anderzijds. Door samenwerking, krachtig bevorderd door Dr. J. B. Drewes, directeur-afdelingschef van de afdeling V.H.M.O. van het Ministerie van Onderwijs, Kunsten en Wetenschappen, wilde het centrum gaan voorzien in de behoeften van zowel de openbare als bijzondere neutrale scholen voor V.H.M.O. in Nederland. De Commissie van Willigen ter voorbereiding van een studiecentrum bestond uit vertegenwoordigers van gemeentebesturen en de zoëven genoemde bond, en uit onderwijzsmensen. Zij beval een gemeenschappelijke regeling van de grote gemeenten aan, met medewerking van het Rijk en onder toetreding van de Algemene Bond van Schoolbesturen. In deze vorm is het Onderwijskundig Studiecentrum in 1958 tot stand gekomen, en op 1 september van dat jaar met zijn werkzaamheden begonnen. Het staat onder het beheer van een Raad van Bestuur, waarin de wethouders van de samenwerkende grote gemeenten zitting hebben, te zamen met twee vertegenwoordigers van de Minister van Onderwijs, Kunsten en Wetenschappen en twee van de Algemene Bond van Scholen voor V.H.M.O. Toezicht wordt uitgeoefend door een Curatorium, grotendeels gevormd door hoogleraren. Voor het contact met de lerarenwereld en de maatschappij in brede zin is er een Raad van Advies, samengesteld uit vertegenwoordigers van leraren-, directeuren- en rectorenorganisaties, van een federatie van ouderverenigingen en van organisaties uit het bedrijfsleven. Ook de wereld van het lager onderwijs kan er haar stem doen horen.

Hoewel het centrum naar zijn opzet de mogelijkheid biedt ook werkzaam te zijn op andere terreinen dan dat van het V.H.M.O. beperkt het zich in verband met de bestaande situatie op het gebied der centra tot dit laatste en werkt het samen met het A.P.C.

Taak en doel van het centrum

Als taak is het opgedragen: de bestudering van pedagogische en didactische problemen en van hiermede samenhangende vraagstukken van onderwijsorganisatorische aard, alsmede de bevordering, de ontwikkeling en de coördinatie van initiatieven op dit gebied ten behoeve van het openbaar en daarmede in dit verband gelijk te stellen onderwijs.

Men begrijpt, dat deze taak voortvloeit uit het doel van het centrum, dat bij de oprichting als vanzelfsprekend werd voorondersteld: verbetering van het voorbereidend hoger en middelbaar onderwijs, voor zover dit nodig is. Dit doel heeft ten gevolge, dat de nadruk in de eerste jaren komt te liggen op de ontwikkeling van initiatieven om de problematiek van het V.H.M.O. in het centrum van de aandacht te brengen en deze voor studie vatbaar te maken, in het bijzonder bij hen, die deze zaak in de eerste plaats aangaat, n.l. de schoolleiders en de leraren bij het V.H.M.O. In verband daarmee heeft het Onderwijskundig Studiecentrum een aantal conferenties belegd om tot een bezinning te komen over enige fundamentele zaken, die met de voortgezette ontwikkeling van het onderwijs verband houden. De rectoren en directeuren werden uitgenodigd, de vraag te beantwoorden, wat een schoolleider kan doen voor het eigenlijke onderwijs. Aan de leraren werd de vraag voorgelegd naar hetgeen de verantwoordelijkheid van de leraar inhoudt. In verband met de wetenschappelijke standing van de dienaren van het V.H.M.O. is daarbij uitgegaan van de gedachte, dat deze hun problemen zelf moeten oplossen en dat een centrum dus alleen de gelegenheid moet scheppen, om dit te doen en vanzelfsprekend ook alle hulp moet bieden, die verlangd wordt, maar dat de eigen activiteit der deelnemers aan de conferenties de wezenlijke bron van verheldering van inzicht zal zijn. In die zin kan men de conferenties een voortgezette scholing in de problemen van het onderwijs voor de daarbij aanwezigen noemen, niet in de zin van het overgeven van ideeën en oplossingen door enkelen, die het weten, aan hen, die deze moeten leren. Dit neemt natuurlijk niet weg, dat de werkgroepen gaarne kennis nemen van de bestaande literatuur of zich laten voorlichten door personen, die op bepaalde gebieden grote ervaring of kennis hebben verkregen. Deze worden uitgenodigd als deelnemers aan de besprekingen, en wat zij inbrengen aan materiaal wordt als een belangrijke bijdrage aan het gemeenschappelijke denken gewaardeerd. In verband met de vruchtbare verwerking van zulk materiaal worden echter nota's en verhandelingen in het algemeen meer op prijs gesteld dan voordrachten, al kunnen deze van tijd tot tijd zinvol worden ingelast.

De problemen van de schoolleiding

In de boven vermelde conferenties zijn de problemen van de schoolleiding aan de orde gekomen en er is een beeld ontstaan van de wijze, waarop deze leiders der scholen hun taak zien. Velen beschouwen de sfeer van de school als het voornaamste: zij willen, dat leraren, leerlingen en ouders vertrouwen in de school hebben en dat ieder er met plezier werkt. De leider, menen zij, schept de sfeer niet, maar hij kan er wel veel aan doen. Hartelijkheid en belangstelling voor de leden van de schoolgemeenschap zijn van groot belang. Men moet daarbij beseffen, zo zegt een van hen, dat men veel moet geven en weinig terug krijgt. Als voornaamste middel zien zij de omgang met leraren, leerlingen en ouders. Dit achten zij ook het boeiendste deel van hun werk. Daar zij alle leerlingen persoonlijk willen leren kennen zien zij de grote scholen van tegenwoordig als ongunstig, omdat deze enige diepgang bij het omgaan met de leerlingen in hoge mate bemoeilijken en zelfs vrijwel onmogelijk maken. Deze omgang echter zien zij als de uitvoering van de opvoedende taak van de school, die meer de hunne dan die van de leraren is. Deze rectoren achten activiteiten buiten de lessen: werkweken, projecten, schoolverenigingen, excursiës e.d. van veel belang. Zij moeten vaak constateren, dat de stimulans daartoe van de rectorkamer uit moet gaan en dat vele leraren niet voor hulp bij dit werk te vinden zijn, omdat zij in sterke mate zijn ingesteld op een bepaald aantal lessen als hun eigenlijke taak, waarbuiten iemand als hij wil, iets kán doen, maar stellig niet behoef te doen. In verband daarmee werd de behoefte gevoeld, om de volledige taak van een leraar een andere interpretatie en inhoud te geven dan thans gebruikelijk is. Bij pogingen om het geheel van de opdracht van de rector of directeur te overzien verwonderde een groep zich erover, dat de administratieve taak en de verantwoordelijkheid voor de pedagogische leiding geplaatst werden vóór de directe bemoeiing met het onderwijs in de school. Men meende een verklaring te vinden in het feit, dat deze taak de moeilijkste wordt geacht om aan te pakken en men er daarom gemakkelijk toe komt om deze in de veelheid van beslommeringen van zich af te schuiven.

Dr. E. Pelosi omschrijft (in „Vrij Onderwijs”, Tilburg 1960, p. 148 e.v.) de taak van de rector aldus:

1. het regelen van het onderwijs (leerplan, rooster e.d.)
2. het geven van leiding aan de leraren (aanwijzingen over stof, methodiek, de behandeling der leerlingen e.d.)
3. het doen van onderwijsresearch aan de eigen school (het beschouwen van de resultaten van het onderwijs)

Het onder het eerste punt genoemde is vanzelfsprekend en wordt algemeen gedaan, maar anders ligt het met de taken onder 2 en 3 aangegeven, die het eigenlijke onderwijs betreffen. Hier komen nl. benauwende vragen op: hoe kán een rector leiding geven op een gebied, dat hij niet als vakman beheerst? en: hoe moeten de resultaten van het onderwijs worden bestudeerd?

De eerste vraag leidt er gemakkelijk toe, dat de schoolleider zich incompetent verklaart t.a.v. de didactiek van een afzonderlijk vak en hoogstens over algemene aspecten van het optreden van de leraar in de klasse meent te kunnen oordelen. Inspecteur Dr. J. P. Chr. de Boer (in: „De taak en de functie van de leider van een middelbare school”, 1957, p. 8) vindt het bijwonen van lessen een van de voornaamste bezigheden van de directeur. Maar waarvoor? Om te letten op helderheid en tempo, op de omvang der huiswerken en repetities, op de wijze van controleren van de leerlingen en op de betekenis van de waarderingen, blijkbaar de cijfers, die de leraar de leerlingen geeft. Bij het gewone ritme der meeste lessen: overhoren, expliceren, taak opgeven, raakt het expliceren niet zelden in het gedrang en is er in de lessen van oefeningen al te weinig sprake (blz. 9). Dit betekent dus, dat de les tamelijk beperkt gezien wordt als middel om leerstof te leren en dat de structuur ervan met het oog op een aantal opvoedingsdoeleinden, in de school na te streven (van welke het leren van een zekere stof er slechts één is; daarnaast zijn: leren denken, zoeken en onderzoeken, leren formuleren, leren zelfstandig iets aan te pakken e.d., minstens even belangrijk), niet aan de orde komt. Het overleg der directeuren en rectoren leidde er toe aan het bijwonen van lessen een veel méér omvattende betekenis toe te kennen en een aantal gezichtspunten op te stellen, voorlopig nog proberenderwijze, om tot een analyse van lessen te komen, die uitgangspunt kan zijn voor een vruchtbaar gesprek er over. Hieronder wordt verstaan een gesprek, dat de verdiensten en tekortkomingen van een les in verband brengt met algemene beginselen, die voor goed onderwijs kenmerkend zijn. Hierbij geldt het nadrukkelijke voorbehoud: voor zover wij thans menen te weten. Openheid voor herziening van deze beginselen achten wij, zeker nu er nog weinig onderzoek is gedaan, een onvoorwaardelijke eis. Zonder analyse van het werkelijk gegeven onderwijs echter is kennis van deze beginselen niet te verwerven. Op de analyse der lessen dient vervolgens bepaald een studie van het effect te volgen. Als uitkomst daarvan zal het mogelijk zijn, meer nauwkeurig dan elk van ons het nu voor zich zelf doet, verband te leggen tussen een bepaald didactisch handelen in de klas en de onderwijsresultaten. Dat hiermede een zeer

ingewikkeld probleem is aangesneden staat de deelnemers van de conferentie helder voor de geest. De onderwijsresultaten immers zullen alleen te zien zijn aan verworvenheden bij de leerlingen, die door véle oorzaken tot stand kunnen zijn gekomen, óók buiten het onderwijs om b.v.: door omgang met ouders, familie, vrienden, lectuur, radio, televisie en wat al niet meer. Maar men kan het probleem niet ontlopen, als men een rationele verbetering van het onderwijs nastreeft. En het daarvoor nodige onderzoek zal in de school moeten plaats vinden door schoolleiders en leraren, waarschijnlijk met de hulp van specialisten op verschillend gebied (didactici, paedagogen, psychologen, test-deskundigen e.d.). Wij zijn hiermede reeds gekomen tot de tweede vraag: hoe moeten de resultaten van het onderwijs bestudeerd worden? Velen zullen geneigd zijn te zeggen: door cijfers, rapporten en examenresultaten. Deze hebben stellig een zekere betekenis. Zij geven echter zeer onduidelijke maatstaven. Wat betekent het cijfer van een leraar? Wat wil hij er in uitdrukken? Wat hééft hij er in feite in uitgedrukt? Zo rijzen er vele vragen, die niet beantwoord kunnen worden. Men moet dus naar nauwkeuriger gegevens streven. In het bijzonder moet allereerst aandacht worden geschonken aan de doeleinden, die men in de school nastreeft, deze gezien in het licht van de gehele opvoeding van de leerlingen. Dan zal, allereerst op beperkt terrein, moeten worden nagegaan of er iets van wat men wilde bereiken, ook tot stand is gekomen. Wij begeven ons hier op een moeilijk, maar principiëel niet a priori onbetreedbaar terrein. Ik deel daarom het pessimisme van Prof. Ph. J. Idenburg niet, als hij schrijft (Schets van het Nederlandse schoolwezen, 1960, blz. 517): „Niemand zal ooit kunnen vaststellen, wat het onderwijs voor zijn leerlingen betekent. De vruchten, die het afwerpt, kunnen niet worden gewogen. Elke weegschaal zou wegens haar ontoereikendheid moeten worden afgekeurd. Weegt men kennis, dan doet men aan de ontplooiing der verstandelijke vermogens tekort, meet men intelligentie, dan komt de vorming van persoonlijkheid en karakter niet tot haar recht. De schade, welke de school haar leerlingen aandoet, valt evenmin te bepalen. Negatieve posten zijn er natuurlijk wel: belemmeringen van kinderlijke spontaniteit, het fnuiken van de fantasie, verschrompeling van het gevoelsleven, ondermijning van het zelfvertrouwen. Maar nee, de rekening van het schoolwezen wordt nooit afgesloten en nimmer openbaar gemaakt”. In deze visie worden reeds vele aspecten genoemd, op welke onze aandacht moet worden gericht. Binnen de school kan het lerarencorps onder leiding van de rector zich afvragen (en dit gebeurt reeds in feite): wat doen wij de kinderen aan? Ondermijnen wij

het zelfvertrouwen, fnuiken wij de fantasie? enz. En dan is er reeds veel gewonnen.

De directeuren en rectoren, die de conferenties van het Onderwijskundig Studiecentrum hebben bijgewoond, zijn tot de conclusie gekomen, dat het zinvol is om met de leraren te spreken over de lessen, die gegeven worden en deze samen te analyseren. Daardoor krijgen de deelnemers een dieper inzicht in de wezenlijke trekken van hun onderwijs en krijgen waardering en kritiek een zakelijke basis. Het boven reeds genoemde schema voor les-analyse is het resultaat van de studie van een aantal lessen, die op de geluidsband zijn opgenomen. De uitgewerkte protocollen zijn bovendien gestencild. Daardoor is het mogelijk na het beluisteren van de band de gehele les nog eens rustig te bekijken en te overzien. Ook kan men nu bij elke opmerking over de les precies aangeven, op welke waarneming deze gegrond is. De deelnemers aan de conferenties kwamen daardoor van de oorspronkelijk meer globale „oordelen” tot „analyses”, waarbij een leidraad onontbeerlijk bleek. Meer en meer werd het prijzen of misprijzen uitgesteld tot na de analyse en werd het oordeel dus meer gefundeerd. Ook moest een intuïtief oordeel na analyse wel eens worden herzien. In verschillende gevallen was het mogelijk om verschil van mening tijdens de discussies te vereffenen; de lesanalyses waren meestal gelijkkluidend, de waarderingsoordelen bleven vaak verschillend. In elk geval was het mogelijk om bepaalde opvattingen duidelijker onder woorden te brengen dan zonder deze confrontatie met werkelijk gegeven lessen mogelijk zou zijn geweest.

Uit den aard der zaak is er kritiek geweest op de protocollen in die zin, dat deze show-lessen zouden zijn geweest of te sterk door de aanwezigheid van de tape-recorder beïnvloed. Bij een aantal ervan is dit inderdaad het geval geweest, maar voor een belangrijk deel bleef toch de „normale” aanpak behouden. Voor het doel van de protocollen was zulks in dit stadium trouwens minder belangrijk; het ging er hier vooral om de typische op te merken trekken te vinden, die nodig zijn om een redelijke beschrijving van een les te kunnen maken.

Hiermede zijn enkele onderwerpen van het overleg van rectoren en directeuren aangeduid; deze verschaffen de mogelijkheid van een verbeterde taakuitoefening.

De verantwoordelijkheid van de leraar

In een vijftal conferenties, in 1961 gehouden, is dit onderwerp aan de orde gesteld. De deelnemers hadden daarbij de gelegenheid om de vragen, die door hen in dit verband in het bijzonder als belangrijk werden beschouwd, in bespreking te brengen. Daardoor hadden de besprekingen in verschillende groepen een heel verschillende inhoud en kwamen veel aspecten van de verantwoordelijkheid van de leraar aan de orde.

Een aantal voorbeelden kan dit nader belichten. Zo werd de vraag gesteld, of goede eindexamens insluiten, dat men als leraar zijn plicht heeft gedaan. Het antwoord hield in, dat het goede eindexamen niet voldoende is, maar dat daarnaast het een en ander bereikt moet zijn, dat niet bij het examen zichtbaar wordt, maar toch wezenlijk is; men dacht daarbij in het bijzonder aan kritisch denken in allerlei situaties, aanraking met een waardenstelsel (plichtsbetrachting, verdraagzaamheid, schoonheid, e.d.) en aan sociale vaardigheid. Veel hiervan, meende men, kan slechts tot zijn recht komen bij buitenschoolse werkzaamheden. Voor het slagen daarvan achtte deze groep de leraren dus ook verantwoordelijk, een conclusie, die niet algemeen werd gedeeld.

Een andere groep hield zich bezig met de vraag of het eindexamen een belemmering is voor het bereiken van de doeleinden van het onderwijs, die men samenvatte als: 1. het aanbrengen van kennis en vaardigheden, gepaard gaande met denkscholing, 2. het de leerlingen in staat stellen zich in te leven in een stelsel van waarden op velerlei gebied, 3. sociale opvoeding. Het antwoord van de groep luidde, dat de veelheid van stof het inzicht in het gedrang doet komen, dat de korte duur van elk examen maakt, dat inzicht helemaal niet aan de orde kan komen en de denkscholing dus niet door het examen wordt gestimuleerd; ook de onder 2 en 3 genoemde doeleinden worden door het examen vrijwel niet bevorderd, veeleer staat het deze in de weg, doordat het prepareren voor het examen, zoals het nu is, vrijwel alle beschikbare tijd absorbeert. Deze groep kwam dus tot de conclusie, dat hier problemen liggen, die grondig dienen te worden onderzocht en tot voorstellen tot verbetering van de examens moeten leiden.

Een interessante kwestie werd aangesneden, toen men zich afvroeg, wat er zou moeten gebeuren, als een leraar steeds veel te hoge of te lage cijfers geeft en daardoor een slechte selectie veroorzaakt. De moeilijkheid om te beoordelen, wat te hoog of te laag moet worden genoemd loste men op, door vergelijking van gemiddelden van cijfers bij analoge vakken als uitgangspunt te nemen, gevolgd door het geven van dezelfde proefwerken, in gemeenschappelijk overleg vastgesteld, in parallelklas

sen. Men oordeelde, dat allereerst de rector, maar dan, zo nodig, de leraarsvergadering het recht moest hebben tot zulke procedures te besluiten en de autonomie van de leraar op dit gebied, die meestal als vanzelfsprekend wordt beschouwd, te beperken.

Conferenties voor beginnende leraren

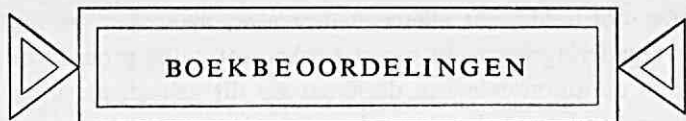
Samen met het Christelijk Paedagogisch Studiecentrum en het Katholiek Paedagogisch Bureau ten behoeve van het v.H.M.O. heeft het Onderwijskundig Studiecentrum een aantal conferenties georganiseerd voor leraren, die ongeveer één of twee jaar praktisch werkzaam zijn. Deze plegen een avond en twee volle dagen in beslag te nemen.

De deelnemers worden eerst in de gelegenheid gesteld om de moeilijkheden, die zij bij het uitoefenen van hun taak hebben ondervonden, uiteen te zetten. Van deze concrete problemen uitgaande worden dan inleidingen gehouden door de conferentie-leiders en besprekingen op touw gezet, waarbij de deelnemers zelf als de discussie-leiders van een groep optreden. Door waarneming van hetgeen dan plaats vindt en analyse na afloop krijgen zij een kijk op het gebeuren in een groep en worden hun ogen geopend voor de analogie met een klas. Op deze wijze wordt gestreefd naar inzicht in de oorzaken van allerlei moeilijkheden en de weg gebaad naar mogelijke oplossingen van allerlei problemen. Vrij wel algemeen hebben de beginnende docenten zeer gunstig over deze conferenties geoordeeld.¹

Hiermede zijn enkele facetten gegeven van de „in service training”, zoals die door de studiecentra wordt mogelijk gemaakt.

A. J. S. van Dam, geb. 1902, nat. phil. en phil. drs., oud-leraar, oud-directeur, oud-rector en oud-inspecteur van het gymniaal en middelbaar onderwijs, is thans directeur van het Onderwijskundig Studiecentrum te Amsterdam.

¹ Dit artikel was reeds ingezonden, vóórdát de lezing van Dr. P. J. Couvée, Paed. Stud. 1963, blz. 134, was gehouden. Men zie aldaar voor verdere bijzonderheden.



BOEKBEoordelingen

HELMUT SCHELSKY, *Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft*. (No. 20 Weltbild und Erziehung) Im Werkbund-Verlag, Würzburg, 1961, 82 S.

Dit geschrift bestaat uit twee delen, waarvan het eerste sociologische beschouwingen omtrent de rol van de school in de huidige maatschappij bevat, het tweede actuele vragen van beroep en vrije tijd bespreekt. Het boekje heeft vooral wegens de eerste verhandeling reeds een grote bekendheid verworven. Schelsky belicht de situatie van het onderwijs vanuit de veranderingen in de klassen- en standenstructuur, in het gezin, in de productie en in de consumptie. Een belangrijk werkje.

PH. J. I.

JOHN DEWEY AND EVELYN DEWEY, *Schools of Tomorrow*. Uitg. E. P. Dutton and Co. Inc., New York, 1962, 226 p.

De schrijvers, de bekende Amerikaanse wijsgeer en zijn dochter, publiceerden dit boek in 1915. Het geeft een beschrijving van een aantal „vernieuwings-scholen”, zoals deze er in het begin van de beweging tot modernisering van het onderwijs uitzagen. Hoewel het geschrift niet tot Dewey's principiële-belangrijke werken behoort, heeft het destijds als presentatie van schoolher-vormingsmogelijkheden zijn waarde gehad. Nu is het met een inleiding van William W. Brickman als *paperback* opnieuw uitgegeven. *A classic text in the history of American Education* zegt de omslag.

PH. J. I.

CHANG-TU HU, EDITOR, *Chinese Education under Communism*. Uitg. Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, 525 West 120th Street, New York 27, N.Y., 1962, 157 p.

Wie wil kennismaken van de beginselen en doelstellingen van het Chinese onderwijs in de huidige bedeling vindt in dit nummer van *Classics in Education* (een pocketboekserie) een aantal teksten van Mao Tse-Tung en andere leidende figuren uit Communistisch China. Het boekje wordt ingeleid door Prof. Chang-Tu Hu, professor aan Teachers College, Columbia University, New York. Hij geeft een bij uitstek helder beeld van verleden en heden van het onderwijs in China. Ik citeer het slot ervan: "Regardless of the viewpoint of the investigator of contemporary Chinese affairs, the inescapable impression is that one-fifth of mankind is being re-educated and remade with prodigious effort. Aggressive nationalism has replaced traditional humanism, and the major objective of education – now heavily scientific and technical – has become the maximization of national power through industrialization. The present phase of China's march into modernity is one of release of national energy, for which education provides both the direction and the key."

Wij moeten dit boek lezen.

PH. J. I.

HEINRICH DIEHL, *Die englische Schule zwischen Tradition und Fortschritt*. Ernst Klett Verlag, Rotebühlstrasse 77, Stuttgart W. 1962, 156 S.

Dit boek is een voorbeeld van internationale samenwerking op het gebied van de vergelijkende opvoedkunde. Het vond zijn oorsprong in de Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung te Frankfurt a. M., die zich op het onderhavige terrein beweegt, en het werd voltooid aan Teachers College, Columbia University, te New York, een van de centra van de studie der comparative education. Anders gezegd het begon onder leiding van Prof. Dr. W. Schultze en het leidde tot een dissertatie onder Prof. George Z. F. Bereday. De spanning tussen traditie en vooruitgang in het Engelse onderwijssysteem wordt beschreven aan de hand van de lotgevallen van de comprehensive school. In een bondig overzicht van de geschiedenis van het Engelse schoolstelsel worden de ideeën beschreven, welke daarin door de historie zijn belichaamd. Daartegenover wordt de idee van de comprehensive school gesteld. Zij is in de loop der ontwikkeling verschoven van de gedachte van de bevordering der maatschappelijke eenheid naar die van de toedeling van gelijke ontwikkelingskansen. Het valt de comprehensive school niet gemakkelijk de oude driedeling in grammar, technical en moderns schools te doorbreken. De auteur beschrijft haar moeilijkheden en tekortkomingen. Eén van de weerstanden zij hier genoemd: de Engelse publieke opinie ziet de essentie der democratie eerder in de vrijheid van de individu dan in de gelijkheid van allen.

Het boek worde alle belangstellenden met overtuiging aanbevolen. In het bijzonder verdient het de aandacht van hen, die in ons land menen dat een comprehensive school zou zijn verkregen wanneer men een stel scholen voor voortgezet onderwijs op een stuk gronds bijeen zet en onder een directorium plaatst.

PH. J. I.

DR. A. J. ERDMAN SCHMIDT, *Hoe maak je je huiswerk?* Uitg. J. B. Wolters, Groningen, 1962, 166 blz.

Dit is een uitermate nuttig boek, omdat het leraren en ouders aan het denken zet over het probleem van het huiswerk. De schrijfster verwerkt in dit boek materiaal van enige enquêtes onder middelbare schoolleerlingen en eigen ervaringen met kinderen, die leermoeilijkheden hadden. Het is bijzonder instructief, dat ze ook de leerlingen zelf aan 't woord laat komen.

Het probleem van de overgang van het L.O. naar de middelbare school wordt nog eens duidelijk belicht en in het bijzonder komt het verschil in methodiek te voorschijn. De consequenties van dit verschil voor de leerlingen kunnen niet dikwijls genoeg naar voren worden gebracht.

De functie van het huiswerk, wordt besproken en daarna komt uit de enquête over de werkgewoonten van de leerlingen te voorschijn, dat aan de leerlingen de functie van het huiswerk niet duidelijk is. Dàt is eigenlijk een ontstellende conclusie. De schrijfster beveelt een remedie aan: de leerlingen moeten er aan gewend worden vooruit te werken. Uit de enquête blijkt, dat de meeste leerlingen tegen de vóóruitwerk-methode bezwaren hebben. Het materiaal is hier allesbehalve bemoedigend. En toch heeft de schrijfster gelijk: aan de organisatie van het huiswerk ontbreekt bij onze leerlingen heel veel. De leraren bemoeien zich daar nauwelijks mee.

Ik meen, dat de methode, die de schrijfster aanbeveelt, alléén dan algemene

erkenning zal vinden, als schoolleiders en leraren samen met de leerlingen tijds- en werkindeling gaan oefenen en aldus een voldoende motivatie wordt verkregen voor de toepassing van een methode, die de nodige zelfdiscipline eist.

De schrijfster verdient het, dat er op haar werk serieus wordt ingegaan en – dat haar werk wordt voortgezet. Nauwkeurige observatie van werkgewoonten van individuele leerlingen en analyse van opgegeven huiswerk zal verder nodig zijn, maar dit boek zal als uitgangspunt van verdere discussies tussen leraren ouders en leerlingen! – zijn waarde bewijzen.

J. KONING

Publikaties van het katholiek paedagogisch bureau ten behoeve van het v.H.M.O.
Uitg. L. C. G. Malmberg, 's-Hertogenbosch.

Nr. 11. *Beschouwingen rond de klassieke opleiding*

Zoals het „ten geleide” zegt, is dit rapport het resultaat van de bezinning van een studiegroep van classici op de waarde en de vorm van de klassieke opleiding in onze tijd.

Maar het is niet bedoeld om uitsluitend door classici gelezen te worden, ook „andersdenkenden” worden uitgenodigd kennis te nemen en aan de discussie deel te nemen.

Het rapport behandelt achtereenvolgens: „Het eigene van de klassieke opleiding”, „De klassieke opleiding binnen het moderne wereldbeeld”, en „Enkele praktische vraagstellingen”.

Het geheel vormt een rustig en evenwichtig betoog voor het handhaven van een klassieke opleiding, speciaal in onze tijd. Het lijkt me dat men er nauwelijks bezwaren tegen in zal kunnen brengen. Alleen één uitspraak deed mij even schrikken. Op pg. 15 staat nl., nadat gesproken is over de Oudheid als fundament en bron van onze westerse beschaving: „Dit betekent dat ik vele actuele en wezenlijke elementen van het geestesleven van onze tijd en van heel onze Europese geschiedenis niet werkelijk begrijpen en doorgronden kan zonder het uitgangspunt: de Oudheid, in die zin, dat dit uitgangspunt nog altijd in die elementen voortleeft”. En dan te bedenken dat volgens de laatste gegevens van het Centraal Bureau voor de Statistiek 4 % van alle nederlandse kinderen het gymnasium gaat bezoeken, waarvan dan onderweg nog een gedeelte strandt. Dat ziet er voor de rest – maar 97 % ongeveer – en dus voor de hele nederlandse samenleving – maar somber uit. Waarmee ik maar wil zeggen, dat men toch wel heel voorzichtig moet zijn in de keuze en de formulering van zijn argumenten. Anders schiet men z'n doel voorbij.

Nr. 12. *De klasseleraar*

In deze brochure zijn de gegevens verwerkt van een enquête onder de katholieke scholen voor v.H.M.O., betrekking hebbende op *de praktijk van het klasseleraarschap*.

De inhoud van dit geschrift heeft dus een zuiver oriënterende en informatieve betekenis. Men wilde eerst alleen maar eens trachten vast te stellen: hoe functioneert het klasseleraarschap op verschillende katholieke scholen voor v.H.M.O., en, op hoeveel scholen functioneert het in de een of andere vorm.

Het geheel geeft een tamelijk bont, maar zeer interessant beeld van alles wat zo onder de vlag van „klasseleraar” reilt en zeilt. En die vlag blijkt vele ladingen te dekken. Als eerste materiaalverzameling zeker een waardevolle publicatie.

H.N.

J. W. VAN HULST, *De beginselleer van Hoogvelds pedagogiek*. Wolters, Groningen, 1962, 243 p., prijs f 12,50.

Van Hulst heeft het voor een protestant stoute stuk bestaan een dissertatie te schrijven over het „functioneel thomisme” van Hoogveld. De moeilijkheden hiervan heeft hij wel terdege beseft, maar hij meende dat deze oecumenische tijd van hem een bijdrage verlangde tot wederzijds begrip en waardering. Zo verdient zijn initiatief alle lof. De schrijver geeft een uiteenzetting van het thomisme, het neo-thomisme, de moraalleer en de psychologie. Hij geeft aan hoe het thomisme functioneert in Hoogvelds pedagogiek en wijst zijn plaats aan in de verschillende pedagogische stromingen. Een historisch overzicht van de katholieke pedagogiek ontbreekt uiteraard niet. Van Hulst schrijft gemakkelijk en indringend en het is een genoegen zijn uiteenzettingen te lezen. Zijn suggestieve stijl doet ons echter wel eens vergeten, dat hij soms beweert zonder argumenten te geven. We zijn dan ook geneigd bij vele van zijn „markante” uitspraken vraagtekens te zetten. De scherpe tegenstelling die hij ziet tussen calvinisme en thomisme op het punt van de vrije wil, geldt misschien voor het neo-calvinisme van b.v. Waterink, maar toch niet, dunkt me, voor het calvinisme van Brunner (p. 72) Dit gemakkelijk poneren zonder gevoel voor nuance of differentiëring komen we te vaak tegen. Een tweede zwakke punt is het gebruik van allerlei termen als pedagogiek, theoretische pedagogiek en vele wijsgerige begrippen zonder dat duidelijk is wat er mee wordt bedoeld. Op p. 105 b.v. wordt gesproken van de „opvoeding” van de student en van de universiteit als „opvoedingsinstituut”. Het gaat hier niet over mogelijke retardaties bij de hedendaagse student, zoals men misschien denkt, want Van Hulst heeft het over de 19e eeuwse universiteit in Engeland. Hier kan men toch beter niet het woord opvoeding gebruiken maar vorming. Rouma wordt theoretisch pedagoog genoemd. Waarom? Augustinus schrijft, zoals bekend is, voor volwassenen. Verdient het dan niet de voorkeur de hilaritas te zien als omgangsbegrip en niet als opvoedingsbegrip? In zijn historische uiteenzettingen kan ik Van Hulst niet steeds volgen, noch in zijn waardeoordelen van pedagogen als Canisius, Fénelon of Rousseau. Van de katholieke pedagogen wordt niet duidelijk gemaakt in hoeverre ze van invloed zijn geweest op Hoogveld, hetzij in positieve hetzij in negatieve zin. Waarom in deze lange rij Vives ontbreekt evenals Von Felbiger of Sailer, terwijl iemand als Zaragueta wordt genoemd is me niet duidelijk. Op p. 142 vlg. worden de tegenstellingen en de overeenkomst geschetst tussen Hoogveld, Waterink, Kohnstamm en Langeveld. Eerst lijkt het of ze ver van elkaar staan of zelfs tegenover elkaar: Langeveld tegenover de anderen. Dan blijkt dit weer niet het geval: een fenomenoloog als Langeveld weet immers wel, maar ook Waterink weet wel . . . Tenslotte echter staan deze geleerden of althans hun standpunten, als ik Van Hulst tenminste goed begrijp, „fundamenteel en principieel” tegenover elkaar: „of men neemt zijn uitgangspunt in de opvoedingssituatie of men neemt de levensbeschouwing als basis (p. 144). Helder is dit alles niet. Dat Kohnstamm zijn bekende definitie van opvoeding (Persoonlijkheid in Wording, p. 122) na de oorlog niet meer voor zijn rekening kon nemen, is mogelijk, maar kan ik in de opgegeven bewijspplaats (Ensie, 10, p. 529) niet lezen: de schrijver verwacht hier de definitie met het gedefinieerde. Zo is er meer, maar Van Hulst dient deze opmerkingen te zien als voortgekomen uit de critische belangstelling waarmee ik van zijn werk kennis heb genomen.

GÜNTHER KAISER, „*Randalierende Jugend*”. Eine soziologische und kriminologische Studie über die sogenannten „Halbstarken”. Herausgegeben vom Studienbüro für Jugendfragen e.V. Bonn, Direktor Professor Dr. Hans Mieskes. Heidelberg, Verlag Quelle & Meyer, 1959. 272 S., kart. D.M. 12,—.

In 1956 waren in de Bondsrepubliek de opstootjes en relletjes van opgeschoten jongens tot een hoogtepunt gekomen. In 1950 bedroeg het aantal aanvals- en overvalsdelikten 1723, in 1953 was dit gestegen tot 2534 en in 1956 tot 3890. De schrijver, werkzaam bij de jeugdrechtbank te Stuttgart, heeft getracht de problemen van de relletjes veroorzakende en agressieve jeugd te begrijpen. Zijn leermeester Prof. Dr. E. Kern heeft hem tot deze studie, over dit aspect van de jeugdcriminologie, aangezet, en met Prof. Dr. A. Flitner waardevolle aanwijzingen verstrekt en zijn onderzoek ondersteund.

Het boek begint met een literatuuronderzoek naar de herkomst en betekenis van het begrip „halbstark”. Bekende namen als Dehn, Hoffmann, Schultz, Muchow komen dan ter sprake.

Vervolgens wordt, aan de hand van een tiental stellingen, de te onderzoeken problematiek begrensd.

Daarna worden, op grond van politicrapporten, uitvoerig de misdragingen beschreven van opgeschoten jeugd in Frankfurt, Gelsenkirchen, Mannheim, Bielefeld, Stuttgart, Braunschweig, Hannover, Hamburg, Berlin, Osnabrück, Dortmund, Saarbrücken, Nürnberg, etc. Ook wordt verslag gedaan van de omstandigheden waaronder de misdragingen plaatsvonden.

De vele plaatsen – waar jongeren samenscholen om voorbijgangers te molesteren, auto's om te werpen, café-inrichtingen stuk te slaan, politie-agenten en soldaten van de Bondsrepubliek aan te vallen, enz. – duiden er op, dat het maken van relletjes een wijd verspreid kwaad is geworden.

Naar aanleiding van zijn uitvoerig en diepgaand onderzoek is de auteur in staat een reeks aspecten te noemen van het probleem van de „Halbstarken” nl. het behoren tot de onderste sociale laag, het verrichten van arbeid voor ongeschoolden, psychische labiliteit tengevolge van de puberteitsleeftijd, het behoren tot een onvolledig gezin, waar weinig of geen geborgenheid is, het gebrek aan geestelijke belangstelling, een afkeer van het organisatieleven en een privatistische levensinstelling, die anarchistisch aandoet. Het onderzoek brengt Günther Kaiser tot het inzicht, dat het geconstateerde wangedrag onder opgroeiende jongeren meer een gevolg is van het sociale milieu waarin zij opgroeien en verkeren, dan dat negatieve aanlegfactoren daarvan de oorzaak zijn. Vandaar dat het wangedrag in het algemeen meer gericht is tegen de geciviliseerde verhoudingen van zeden en gewoonten in onze maatschappij, dan tegen de normen van het strafrecht.

Hoewel belangrijke drijfveren – als het streven naar gelding en macht en de zucht naar spanning en avontuur – het gedrag van „Halbstarken” bepalen, is de auteur niettemin van mening, dat deze niet van doorslaggevende betekenis zijn voor het verschijnsel van de lawaai makende jeugd. Als wezenlijke oorzaken worden door de schrijver genoemd ongunstige opvoedings- en gezinsverhoudingen, de groeps- en massasituatie waarin jongeren worden betrokken en die hen aanzetten tot wangedrag. Verder het verkeren in de puberteit, vertraging in het geestelijk zelfstandig worden, publiciteit daar jongeren brutale

stunts uithalen om in de krant te komen, het opzweepende ritme van Rock and Roll en het gebruik van alcohol.

Niettegenstaande deze jongeren het materieel goed gekregen hebben, zijn ze niet gelukkig. Zij vervelen zich en de wereld verveelt hen. Zij weten zich sociaal niet geborgen en komen in opstand tegen de wereld der volwassenen in het algemeen en het openbare gezag in het bijzonder.

In menig opzicht is deze niet eenvoudige publicatie door de wijze van probleemstelling, literatuurstudie, onderzoek en de didactische verwerking van de verkregen gegevens, voortreffelijk.

Met dit boek heeft Günther Kaiser zeer belangrijk sociaal-pedagogisch werk verricht.

J. H. N. G.

„*Vorming. Handboek voor sociaal-cultureel vormingswerk met volwassenen.*”

Onder redactie van Prof. Dr. T. T. ten Have. Uitgegeven ter gelegenheid van het 175-jarig bestaan der Maatschappij tot Nut van 't Algemeen. Uitgever: J. B. Wolters, Groningen, 1959. 451 pag., prijs f 12,50.

Dit handboek, tot stand gekomen onder leiding van Prof. Dr. T. T. ten Have, is een waardevol boek dat veelvuldig zal worden geraadpleegd door hen, die werkzaam zijn op het terrein van het sociaal-cultureel vormingswerk, verder door diegenen, die ambtelijk met dit werk in contact komen of een bestuursfunctie in deze sector van het maatschappelijk leven vervullen en het is een doelmatig naslawerk voor een ieder, die zich terzake nader wil oriënteren.

De omvangrijke studie, waarin veel praktisch en theoretisch materiaal is verwerkt, opent met een algemene inleiding en verantwoording. Gezien het hoofdthema van het handboek, begint Prof. Ten Have met het geven van een uiteenzetting over het begrip vorming. Vervolgens gaat hij na wat onder „sociaal” wordt verstaan en in welke betekenissen het woord „cultureel” wordt gebruikt. Zijn begripsbepalingen worden duidelijk geformuleerd en verhelderen het inzicht in het sociaal-culturele vormingswerk.

Daarna volgt een historisch overzicht tot 1940, van Prof. Dr. W. Banning, waarin spel en ontspanning, onderwijs en volksontwikkeling, in verband worden gebracht met de emancipatiebewegingen.

De ontwikkeling na 1945 wordt door Prof. Dr. H. D. de Vries Reilingh beschreven vanuit de boeiende visie, dat de vorming van mens en gemeenschap moet plaats vinden in de geest van het personalisme.

Op grond van materiaal, dat verzameld is door een aantal kandidaten in de sociale pedagogiek aan de Universiteit van Amsterdam, gaat Prof. Ten Have de problemen en de doelstellingen van het sociaal-culturele vormingswerk na. Op pag. 74 en 75 stelt de schrijver dat de afnemende betekenis van gezin en arbeidsmilieu voor de opgroeiende mens, zorgen geeft. Deze zienswijze herhaalt Prof. Ten Have nog eens op pag. 78: „Immers een der kenmerken van deze situatie is, dat de vormende betekenis van gezins- en arbeidsmilieu geringer is geworden en dat het nog moeilijker is dan voorheen om buiten deze milieus tot een oriëntatie in maatschappij, leven en wereld te komen, met als gevolg een vertraagde groei tot psychische volwassenheid (of soms groei tot een houding van quasi-volwassenheid)”. Van betekenis zou zijn geweest indien Prof. Ten Have het bewijsmateriaal zou hebben gepubliceerd waarop zijn

visie is gebaseerd. Het is nl. de vraag of de vormende betekenis van het gezin wel is afgenomen. Deze kan ook zijn toegenomen, maar relatief ten achter gebleven zijn gezien de eisen, die het maatschappelijk leven aan het volwassen-zijn stelt. Indertijd heeft Prof. Nieuwenhuis reeds aandacht voor dit probleem gevraagd.

Vervolgens geeft de directeur van de Arbeiders Gemeenschap der Woodbrookers te Bentveld, Dr. A. van Biemen, een voortreffelijk overzicht van de algemene aspecten van het vormingswerk. De theologische opleiding en de sociaal-filosofische kennis van de schrijver, hebben hem in staat gesteld door te stoten naar de wijsgerige achtergronden van het vormingswerk.

Prof. Dr. B. C. J. Lievegoed heeft de inleiding geschreven voor het gedeelte, dat handelt over media en methoden. Instructieve bijdragen zijn daarin opgenomen over het bibliotheekwezen van Mr. M. Wijnstroom; radio, film en televisie van H. Wielek; informatieve tentoonstellingen van Dr. T. Wittermans; belevingstentoonstellingen van W. Jos de Gruyter; de vereniging als vormingsinstituut van C. Cabout; de werkwijze der volkshogescholen en vormingscentra van R. Hajer; het houden van voordrachten van Prof. Dr. B. C. J. Lievegoed; de leergangen van C. Cabout; het groepswerk van Drs. A. H. Bos; het sociaal gemeenschapswerk van Mr. C. W. Kroft; de kunstbeoefening van E. J. van Maanen; opvoedkunst van Prof. Dr. H. Nieuwenhuis; sociaal-pedagogische aspecten van de recreatie in de natuur van H. C. J. Meys. Voor de practici op het terrein van het sociaal-cultureel vormingswerk is dit gedeelte een uitnemende bron voor oriëntatie en het verkrijgen van suggesties.

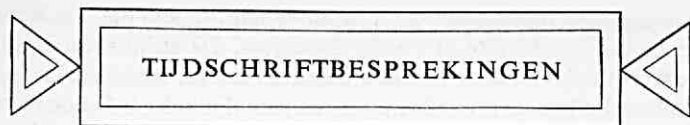
Vervolgens komt een informatief gedeelte, waarin worden behandeld door: Dr. J. A. de Koning de organen voor sociaal-cultureel beraad en beleid; Drs. E. A. van Trotsenburg de instellingen voor praktisch sociaal-cultureel vormingswerk;

H. Wielek de organisatie met sociaal-culturele bemoeienis als neventaak; Drs. J. Henrick Mulder de cultuurfinanciering in Nederland; Mevr. Dra. W. Geilman-De Jong de opleidingen.

Het handboek wordt dan afgesloten door Drs. E. Lopes Cardozo die de lezer beknopt, zonder te vervallen in oppervlakkigheid, een terugblik en een vooruitzicht biedt. Zijn bewering echter, dat Pestalozzi de eerste is geweest, die zich over „het arbeiderskind” heeft ontfemd en geijverd heeft voor volksopvoeding, is historisch moeilijk te verdedigen, nog afgezien van de vraag of het, gezien de maatschappelijke situatie van toen, juist is om te spreken van „arbeiderskinderen”. Voor Pestalozzi heeft Jean Baptiste de la Salle, die geleefd heeft van 1651-1719, zich het lot van de verwaarloosde jeugd aangetrokken en de eerste kosteloze school voor jongens gesticht.

Zijn uitgebreide kennis stelt Drs. Lopes Cardozo in staat het werk voor de volksontwikkeling in een breed historisch verband te plaatsen en daarbij tevens recht te doen aan Hélène Mercier, die ten onrechte onbekend is gebleven.

Het hoofdbestuur der Maatschappij tot Nut van 't Algemeen kan verheugd zijn het 175-jarig bestaan van zijn instelling, met het uitgeven van het handboek Vorming, te hebben herdacht. Het is een uitgave, die met toewijding en vakbekwaamheid is samengesteld.



TIJDSCHRIFTBESPREKINGEN

TIJDSCHRIFT VOOR OPVOEDKUNDE, 8e jaargang Nr. I.

G. Beel schrijft over „Handicaps in de studie eigen aan kinderen uit sociaal-economisch benadeelde gezinnen”, een probleem dat meer en meer de aandacht begint te trekken. Hij geeft in hoofdzaak weer wat hij in de literatuur gevonden heeft, bij Hollingshead: Elmtown's Youth; De Coster en Van der Elst: „Mobilité sociale et enseignement; Floud, Halsey en Martin: Social Class and Educational Opportunity enz. Men krijgt nog niet de indruk dat dit moeilijke arbeidsveld rijp is voor vaststaande conclusies, te denken ook aan de rede die Van Heek uitsprak op het begaafdheidscongres van het Werkcomité voor Opvoeding tot Democratie, november 1962.

V.M. Geerts maakt „Psychologische kanttekeningen bij Rousseau's Emile”. 1962 is nu eenmaal het Rousseau-jaar geweest. Hij betoogt op grond van citaten uit de Emile, dat Rousseau op vele terreinen der moderne psychologie „gedacht” heeft: op dat der kinderpsychologie, individuele psychologie, psychologie van het spel, denkpsychologie, vooral ook differentiële psychologie. Hij meent het accent te moeten leggen op het feit, dat „Rousseau een werkelijk wetenschappelijke kinderpsychologie wenste te zien ontstaan, gebaseerd op nauwkeurige waarnemingen”. De Emile, dit „evangelie van de moderne pedagogiek”, acht hij „ook een interessante lectuur voor psychologen”, al zullen die misschien meer van hun gading vinden in de drie autobiografische werken van zijn ouderdom, de Confessions, Rousseau juge de Jean-Jacques, Rêveries du promeneur solitaire.

VAN DER VELDE

PAEDAGOGICA HISTORICA

Over dit nieuwe internationale tijdschrift schreven we in Paedagogische Studiën 1962 p. 197 een aankondigend artikelje. Van de tweede jaargang is het eerste deel verschenen. Opnieuw een boekdeel, 207 p. dik, acht artikelen omvattend van zeer gevarieerde inhoud en oorsprong. Van veel betekenis blijft de uitvoerige, naar natie gerangschikte, rubriek Chronica, en de niet genoeg te waarden Index Gandensis, een systematisch gerangschikte opgave van de aanwinsten van het Centrum voor de studie van de Historische Pedagogiek te Gent, die niet minder dan 35 p. druks omvat.

Niet alle artikelen zijn van belang voor alle lezers. Dit bezwaar heeft Paedagogica Historica natuurlijk gemeen met alle tijdschriften. Maar het wordt hier sterker gevoeld omdat het nationaal-historisch moment een beperkende rol gaat spelen.

Twee artikelen bespreken we hieronder, dat van F. Musgrove: „Two Educational Controversies in Eighteenth-Century England”, vanwege de internationale ondergrond en dat van F. Parker: „The Case of Harold Rugg”, als waarschuwend voorbeeld van begripsvernaauwing in kritieke tijden, waarvan ook, misschien juist, pedagogen het slachtoffer kunnen worden.

De beide tegenstellingen waarover Musgrove schrijft, zijn die van Nature of Nurture en die van Private of Public Education. De strijd rond Nature en Nurture wordt beheerst door drie hoofdfiguren: Locke, Rousseau en Helvétius en op Engelse bodem gestreden door een aantal minder bekende nationale pedagogen, die, dit zij tot hun eer gezegd, een zelfstandig oordeel hebben weten te handhaven. I. Watts, J. Barclay, Th. Sheridan zijn inzake Nurture volgelingen van Locke; R. E. Edgeworth, D. Williams inzake Nature volgelingen van Rousseau. Locke op eigen terrein bestookt door Rousseau; voor wie zich voor de verhouding Locke-Rousseau interesseert (zie P. St. 1962) een niet oninteressant gegeven. Nog interessanter, maar tevens gecompliceerder wordt de controverse dan weer door de steun die Locke geniet van de andere Fransman, Helvétius. Het eerste gedeelte van Musgrove's studie is wat moeilijk te volgen, omdat de zuiverheid der tegenstellingen vertroebeld wordt door de bekende inconsequenties van Locke en Rousseau beiden. Rousseau blijkt niet alleen Franse dames, ook Engelse dames veroverd te hebben. Charlotte Mason schrijft: „... under the spell of Rousseau's teaching, people in the fashionable world, like that Russian Princess Galitzin, forsook society, and went off with their children to some quiet corner where they could devote every hour of the day, and every power they had, to the fulfilment of the duties which devolve upon parents”.

De tweede tegenstelling: Private of Public Education wordt gedeeltelijk door de eerste beheerst. Beide standpunten worden op de bekende motieven verdedigd.

The Case of Harold Rugg. Rugg (1886-1960) was hoogleraar aan Columbia University, collega en medewerker van de grote figuren uit de Amerikaanse wetenschappelijke onderwijswereld: Dewey, Bagley, Counts, Horn, Kilpatrick. Publicist van onbegrijpelijke activiteit. Radicaal schoolhervormer als zijn collega's, anders dan zij, kritischer en sceptischer dan zij. Zijn boeken „caused doubt about America's greatness. They struck a blow at private enterprise.” Hij ging uit van de stelling „that all of American life must be brought into the school, the magnificent achievements as well as the deficiencies”. Hij streefde, meer en anders dan de andere reformatoren, ook naar „an improved social order”. Dit alles was in de dertiger jaren voldoende om hem van communistische gezindheid te doen verdenken. Hij was voor sommigen „the ringmaster of the fifth columnists in America, financed by the Russian government”. Schoolboeken en wetenschappelijke werken werden verboden, zelfs verbrand. Rugg ontkende communist te zijn, het ooit geweest te zijn. Hij ontkende socialist te zijn en ooit geweest te zijn. Urenlang werd hij verhoord, door mensen die zijn boeken niet gelezen hadden, maar die op horen zeggen aanvaardden dat zijn boeken slecht en gevaarlijk waren. Hij was een slachtoffer van voor-oorlogs Mac Carthy-isme, maar bleef tot het laatst ongebroke, „a vigorous man and a prodigious worker”. VAN DER VELDE

THORBECKE'S MIDDELBAAR ONDERWIJSWET

1863-1963¹

PH. J. IDENBURG

De herdenking, waarvoor wij hier samen zijn, heeft bij mij een oude twistvraag in herinnering geroepen: die naar de betekenis van de grote man in de geschiedenis. In mijn jonge jaren was zij belichaamd in twee boeken uit de Wereldbibliotheek. Daar waren vooreerst Thomas Carlyle's (1795-1881) lezingen over *Helden, Heldenverering en Heldengeest in de geschiedenis*. De geschiedenis is - zo zegt hij - in wezen de geschiedenis van de grote mannen. Zij waren de leiders der mensen. „De boetsaemers, de modellen en in ruime betekenis de scheppers van hetgeen de grote menigte heeft weten te bereiken.” Daarnaast stond Ralph Waldo Emerson's (1803-1882) *Vertegenwoordigers der Mensheid*, waarin de grote mannen geschetst worden als onze representanten. Ze zijn - zo betoogt deze auteur - onze afgevaardigden, onze tolken, die de ideeën van de tijd uitspreken, belichamen en verwerklijken.

Vandaag zouden wij het hiermede gestelde alternatief waarschijnlijk afwijzen. Wij zouden er de aandacht voor vragen dat de held zijn scheppend werk slechts kan doen indien en inzover hij daarmede aan de tijdgeest gestalte geeft en dat de vertegenwoordiger der mensheid juist door het vertolken en realiseren van de eisen van de tijd de gang der historie helpt bepalen.

Met deze laatste formule is de betekenis van minister Johan Rudolph Thorbecke (1798-1872) doeltreffend gekarakteriseerd. Hij was bij uitstek een man van zijn tijd. Hem is enerzijds het lot bespaard van de conservatief, wiens voorkeur ernaar uitgaat om het eens tot stand gekomen te behouden en die de kans daartoe voortdurend ziet vergaan. Hij was evenmin de man, die zijn tijd vooruit is, en zijn denkbeelden onbegrepen ziet vervliegen; een tragische figuur, die óók voorkomt. Thorbecke's situatie vindt men omschreven in zijn eigen rectorale oratie van 1841. Het onderwerp is *Simon van Slingelandt's toeleg om de staat te hervormen*. Thorbecke spreekt daar van de strijd van de „mannen van verheven karakter en geest” in wie „leefde en werkte de eigenaardige kracht van hun tijd, die bij hun tijdgenoten lag te sluimeren.” Hij heeft de opdracht van zijn tijd vervuld. Die opdracht was de burgerij staatkundig en economisch te helpen haar plaats in de maatschappij te veroveren. Haar opkomst heeft hij met zijn wetten en maat-

¹ Rede, gehouden ter gelegenheid van de herdenking te Zwolle op 2 mei 1963.

regelen begeleid en bevorderd. „Dit ontwerp” – zo zegt hij bij de behandeling van de Middelbaar Onderwijswet op 6 maart 1863 – „wil zorgen voor de burgerij, geroepen om de gezamenlijke kracht der maatschappij hoger op te voeren”. Het geldt van zijn gehele ministeriële arbeid.

Er waren toen dit woord gesproken werd in Nederland precies 50 jaren van onafhankelijk volksbestaan verlopen. Toen Willem I het bewind aanvaardde, verkeerde ons land in armoede. Een „failliete boedel” heeft men de toestand genoemd. Wanneer men de tien tests van Alfred Sauvy op de situatie aanlegt, komt er zonder mankeren een „onder-ontwikkeld land” te voorschijn¹. De demografische criteria passen nauwkeurig. Vooreerst hoge sterfte, met name kindersterfte, en een lage gemiddelde levensduur. Verder grote huwelijksvruchtbaarheid. Landbouwers en vissers namen een aanzienlijke plaats onder de werkzame bevolking in, in tegenstelling tot de werkers in de nijverheid en in het dienstenverkeer. Armoede en werkloosheid waren verbreid. In 1816 was 1/11 gedeelte van de bevolking armlastig. De rijken werden bovendien steeds rijker, de armen steeds armer. De middenklasse ontbrak. Tot het midden der eeuw waren er twee standen: de bourgeoisie en het proletariaat, of in de toenmalige terminologie: de deftige stand en de armen². De voedingstoestand van de massa was meer dan bedroevend. Aan de volksontwikkeling moest nog zeer veel gedaan worden. Zelfs in 1863 waren er nog 18 % analphabeten onder de recruten. Kinderarbeid was frequent. De positie van de vrouw was ondergeschikt, haar werkkring tot het huis beperkt. Er was een autocratisch regime; democratische instellingen ontbraken.

Het heeft een lange aanlooptijd gevraagd eer ons land uit deze betreurenswaardige toestand, die er een was van „onbeweeglijkheid en stilstand”, werd verlost. Met name onze industrie is slechts zeer geleidelijk op gang gekomen. In technisch opzicht bleef ons land lang achter. Het is beschamend te zien hoe de weinige nieuwe technische projecten door buitenlanders moesten worden uitgevoerd, b.v. de aanleg van de eerste spoorwegen. Ons fiasco op de Wereldtentoonstelling van 1851 te Londen is vermaard; de Nederlandse inzending was kortweg waardeeloos.

Er is ook heel wat nodig, zal een land van de stagnatie tot ontwikkeling en vooruitgang komen. Bovenal een mentaliteitsverandering. Zo-

1 *Théorie Générale de la Population*, vol. I, Paris 1952, p. 241 s.

2 I. J. Brugmans, *Paardenkracht en Mensenmacht*, Den Haag 1961, bl. 198.

lang men de „dampende stoomtuigen als de afgrijselijke walm van de put des afgronds” beschouwde, zou de mechanisatie moeilijk veld winnen. En dat was niet het enige vlak, waarop een mentale heroriëntatie nodig was. Het statische beeld van standen en klassen vroeg evenzeer om herziening. Voorts was er behoefte aan een aanzienlijk verbeterd credietwezen en aan een weldoordachte infrastructuur van wegen, spoorwegen en havens. Stellig ook aan betere volksgezondheid, een produktiefaktor van niet te miskennen betekenis. En dan was ontwikkeling van het onderwijs vereist, kwantitatief en kwalitatief. Men studeert tegenwoordig veel over de rol van het onderwijs in het kader der economische ontwikkeling. De economen ontdekken dat het een belangrijke bijdrage levert tot de voortbrenging en daarom in hun denksystemen eertijds ten onrechte bij de consumptie is gerangschikt. In 't begin van de vorige eeuw heeft men dit toch eigenlijk wel ingezien. De verbreiding van het volksonderwijs heeft toentertijd in de maatregelen ter bestrijding van de armoede reeds een belangrijke plaats ingenomen, zodat tot heden onderwijs en armenzorg gezamenlijk een hoofdstuk van de Grondwet vullen en men in 1809 terwille van de sociale verheffing zelfs een 7-jarige leerplicht heeft overwogen. In 1814 verklaart de Grondwet in overmaat van ijver de middelbare scholen reeds tot „een aanhoudend voorwerp” van de zorgen der Regering, al wist men in 't minst niet wat dat voor scholen waren. Van den Ende, de spil der onderwijshervorming, noemde het begrip in 1817 zelfs *nonsens*; eigenlijk wel wat onhoffelijk jegens onze hoogste staatswet. Niettemin is men er in die eerste helft der eeuw voortdurend delibererend mee bezig geweest.

Maar van het gehele werkprogramma is eerst na 1860 in ernst wat terecht gekomen. Dan neemt het vroeg-kapitalisme een einde en zet eindelijk ook bij ons de industriële revolutie in.

In dat proces heeft Thorbecke twee taken voor zijn rekening genomen. Vooreerst de hervorming van de staat: de vervanging van het autochraisch bewind door een, waarin zich de „zelfstandige kracht” der natie zou kunnen doen gelden. In dit verband staan zijn werk voor de Grondwetsherziening van 1848 en de organieke wetten – de provinciale en de gemeentewet –, die hij met de kieswet en die op de kerkgenootschappen tijdens zijn eerste ministerie in de jaren 1849–1853 tot stand bracht. De sociaal-economische wetgeving volgde tijdens zijn tweede ministerie, van 1862–1866, waarin hij de liberale tariefwet en de wet tot constructie van het Noordzeekanaal en de Nieuwe Waterweg wist te realiseren. Daarnaast vermocht hij de oprichting van de Maatschappij tot Ex-

plaatse van Staatsspoorwegen te regelen: de spoorwegen zijn bij de opkomst van het moderne kapitalisme van groot gewicht geweest. Als onderdeel van de infrastructuur van een land, dat aan zijn welvaart begon te werken, kwam in deze periode de wet tot stand, waaraan wij vandaag aandacht schenken.

* * *

Een merkwaardige tijd die jaren na 1860! Wij zien dan een expansie beginnen, die heel de eeuw verder zou kenmerken. Zij manifesteerde zich op economisch gebied. Maar de beweging op dat terrein blijft nimmer op zichzelf staan. In het sociale vlak registreren wij de opkomst van de middenstand. Later de emancipatie van de arbeidersklasse. De vrouwenbeweging begint. En met dit alles expanderen theologisch wijsgerige stromingen mede, zoals die van het modernisme, en confessionele groeperingen: de Katholieken onder Schaepman's leiding, de Gereformeerde „kleine luyden” onder die van Abraham Kuiper. „De burgerij richt zich in,” zouden we kunnen zeggen. Bij zo'n gelegenheid gaat het om beslissende keuzen. Hoe zullen nieuwe wetenschappelijke visies, nieuwe staatkundige denkbeelden, nieuwe sociale opvattingen, nieuwe technische vindingen, nieuwe levensvormen in het overgeleverde patroon worden ingepast?

Bij de totstandkoming van de Middelbaar Onderwijswet ontbrak het niet aan zulke fundamentele problemen en gezichtspunten. Zij zou – wij zagen het reeds – dienstbaar moeten zijn aan de opkomende burgerstand. Thorbecke onderkende in de maatschappij een hiërarchie van standenstructuur. Het schoolwezen zou zich daarbij moeten aanpassen. De Middelbaar Onderwijswet zou er zijn voor „de vorming van die talrijke burgerij, welke het lager onderwijs te boven, naar algemene kennis, beschaving en voorbereiding voor de onderscheidene bedrijven der nijvere maatschappij tracht” (Memorie van Toelichting). Een middengroep. Boven hen is het zeer kleine getal te vinden van hen, die hoger onderwijs gaan genieten; de wetenschappelijke elite, de geleerde stand, waarvan „weldadige stralen” naar de rest van de bevolking uitgaan. Zij werd door het hoger onderwijs op gymnasium en universiteit opgeleid. Beneden de beoogde bevolkingscategorie bevindt zich de grote menigte: de arbeidersklasse en het „gemeen”. Voor deze bevolkingscategorie kan vooralsnog met lager onderwijs worden volstaan. De middengroep vormt – zo constateert Thorbecke – de kern der tegenwoordige maatschappij.

Het is duidelijk dat binnen deze middengroep nog een verdere ge-

leding mogelijk is. Daar is vooreerst – maar dat is niet Thorbecke's maar een oudere terminologie – de „eenvoudige burgerstand”. Het is die van de ambachtslieden, waaronder de winkeliers, die eigen producten verkochten, de boeren en de kleine neringdoenden. Voor hen waren er enkele industriescholen. Het eigenlijke vaktechnische onderwijs was echter avondonderwijs. Omstreeks 1860 telt het 4000 leerlingen¹. Het was de bedoeling van de nieuwe wet dat deze categorie voortaan gedurende twee jaren in de burgerdagscholen wiskunde, beginselen van natuur- en scheikunde en technologie of landbouwkunde alsmede tekenen zou leren. Daarbij zou het praktische, de toepassing op de voorgrond moeten staan, al zou het geen vakonderwijs zijn. Het denken moest er – zo zei men – onmiddellijk steun vinden in de zintuigelijke waarneming en toepassing. Tegelijk zou dan het onderwijs in de moedertaal, in de geschiedenis en aardrijkskunde worden voortgezet en de weg tot heldere economische begrippen worden gebaad. Door de laatste werd, naar de verwachting der leidinggevendenden, de realiteitszin der lagere standen bevorderd. Naast dagonderwijs zouden er ook burgeravondscholen zijn.

Vervolgens is daar de gezeten burgerstand. „De grote burgerij,” zegt Thorbecke soms. Daartoe behoren kooplieden, handelaars, waaronder de winkeliers, die bij een grossier kochten en en detail verkochten, fabrikeurs, boekdrukkers en boekverkopers en beoefenaars van niet-academische vrije beroepen. Thorbecke onderscheidt deze categorie van de vorige door te veronderstellen dat zij meer vrijheid bezit om te denken en kennis te ontwikkelen dan de voorafgaande. Voor haar waren er in 1863 29 z.g. tweede afdelingen aan de gymnasia, waar Nederlands, twee of drie moderne talen, geschiedenis en aardrijkskunde en wiskunde werden gedoceerd. Aan enkele scholen bovendien wat natuur- en scheikunde. Zelden boekhouden. Het was een vorm van modern onderwijs naast het klassieke aangebracht, maar daarin allerminst geïntegreerd. Er waren 500 à 600 leerlingen. Vervolgens telde ons land ongeveer 140 particuliere scholen of instituten, soms nog Franse scholen genaamd, waarvan er verscheidene kostscholen waren. Het aantal leerlingen ervan is niet bekend. En de reputatie dezer instellingen was niet groot.

Voor deze hogere groep bestemde de Middelbaar Onderwijswet de 3- en de 5-jarige hogere burgerscholen. De naam is naar Duits voorbeeld gekozen. Het onderwijs zou er meer algemeen vormend en tot studie voerend zijn dan op de burgerscholen.

¹ H.P. Meppelink, *Technisch vakonderwijs voor jongens in Nederland in de 19e eeuw*, diss. Utrecht, blz. 175.

Verder zijn in het ontwerp van wet bij wijze van beroepsopleiding nog landbouwscholen en de Polytechnische School te Delft geprojecteerd, die op de hogere burgerscholen voortbouwen. De Polytechnische School had reeds een voorloopster met de wijdlopige naam: „Koninklijke Akademie, ter opleiding van burgerlijke ingenieurs, zoo voor 's lands dienst, als voor de nijverheid en van kweekelingen voor den handel". Deze ingenieurs bevinden zich in de gezeten burgerij dicht bij de top, maar tot de „geleerde stand" mogen zij volgens Thorbecke niet worden gerekend.

De opzet van het ontwerp van wet was niet vanzelfsprekend. Ook voor de tijd omstreeks 1860 niet. Dat blijkt uit de gedachtenwisseling omtrent het wezen van het middelbaar onderwijs en zijn plaats in de paedagogische structuur van het schoolstelsel, welke in de decennien, voorafgaande aan de indiening van de wet, was gevoerd. Het blijkt evenzeer uit de debatten, die op de indiening in beide Kamers der Staten-Generaal zouden volgen.

Thorbecke kiest hier voor wat men in de vergelijkende opvoedkunde het *dual system* in tegenstelling tot het *ladder system* zou noemen. Een standsmatige onderwijsopbouw. Reeds in het 12de levensjaar zou over de toekomstige studie der kinderen in positieve of negatieve zin worden beslist. Wie voor de universiteit bestemd was ging naar het gymnasium, wie straks in een niet-academische werkkring terecht zou komen, zou de H.B.S. moeten volgen. De beslissing werd niet op grond van de individuele aanleg der kinderen genomen – dat ware bij de toenmalige psychologische kennis onmogelijk geweest en het is nog uiterst bezwaarlijk – maar uit hoofde van hun sociale afkomst.

Thorbecke deed hiermede bij het begin van de nieuwe geschiedperiode – want zo mogen wij de situatie toch wel kenschetsen – een keuze van grote sociale draagwijdte.

Gelijktijdig daarmede werd in het culturele ontwikkelingsproces van ons land de controverse tussen klassiek en modern in die zin beslist, dat de klassieke opvoeding kenmerkend zou zijn voor de wetenschappelijke elite, het moderne onderwijs voor hen, die in administratie en bedrijfsleven terecht zouden komen. Ook hiermede werd een richting ingeslagen, die principieel en in haar doorwerking in gedrag en mentaliteit van de betrokken volksdelen van doorslaggevende betekenis zou blijken te zijn.

Het siert het parlement dat het bij deze beide aspecten van de voorgestelde organisatie van het middelbaar onderwijs de vinger heeft gelegd. Er ware grond om te veronderstellen dat Thorbecke's standsmatige be-

nadering in het Nederland van zijn tijd nog geen aanstoot zou geven. Men zag de maatschappij toen nog zonder kwaad geweten als een standenhiërarchie. Uit de kamerdebatten zijn evenwel duidelijke tekenen van kentering te beluisteren. Zo vraagt men uit de Tweede Kamer: „Is deze onderscheiding der standen wel in de geest dezer eeuw? En is dit geen terugtred op de weg, die men vóór 1848 heeft ingeslagen?” (Van Goltstein, Tweede Kamer, 3 maart 1863). Een Eerste-Kamerlid betoogt: „Ik heb in de ontwikkeling van de Minister met leedwezen gezien de scherpe afscheiding van de grote massa der burgerij, van de burgerstanden, en van de geleerde stand.” De spreker erkent dat de afscheiding bestaat, „maar zou de wet, die zoveel mogelijk de slagboom ophief, niet nuttiger zijn, dan de wet, die tengevolge hebben zal dat de slagboom wordt versterkt? 't Is beter dat de jongelieden van de hogere stand en van de burgerij, van de praktische en van de geleerde stand, zo lang mogelijk samen blijven en aan elkander gewennen, opdat zij later de maatschappij beter kennen en zich daarin herkennen.” (Cremers, Eerste Kamer, 1 mei 1863). Het argument zou in onze dagen bij pleidooien voor de schoolgemeenschappen terugkeren. Zou het – zo vroegen de parlementariërs – daarom niet juister zijn ook de Latijnse scholen tot het middelbaar onderwijs te rekenen? Andere overwegingen wijzen in dezelfde richting: de leeftijd van de leerlingen en de methoden van onderwijs zijn gelijk. Waarom zou de plaats in het schoolwezen dan verschillend wezen? Indien men onder middelbaar onderwijs alle onderwijs tussen lagere school en universiteit zou verstaan, ware ook de anomalie vermeden, dat aan leraren van gymnasia geen eisen van bekwaamheid en zedelijkheid gesteld worden – omdat de Grondwet die voor het hoger onderwijs niet kent – terwijl de leraren van de burgerscholen en hogere-burgerscholen, evenals de onderwijzers bij het lager onderwijs, wèl aan zulke criteria zijn onderworpen, omdat de Grondwet dit uitdrukkelijk aangeeft.

Er werd in verband met deze bezwaren een amendement-Van Heemstra ingediend, dat het middelbaar onderwijs kenschetst als: „de voortzetting van het lager en de voorbereiding voor het hoger onderwijs”.

Ook de cultuur-historische aspecten van de gestelde keuze zijn het parlement niet ontgaan, al koesterde het meer zorgen over een tekort aan klassieke scholing voor de opkomende burgerij dan aan moderne scholing voor de toekomstige geleerden. Men wenst het bij velen bestaande gevoelens te bestrijden „dat de nijvere burgerij de kennis der oude talen voor hare beschaving missen kan”. (Van der Heim van Duyvendijke, Eerste Kamer, 30 april 1863). „Als die (nieuwe I.) scholen

zullen kunnen strekken tot algemene beschaving en verlichting . . . moet immers de wetenschap in haar ganse omvang op die scholen worden geleerd tot een zekere hoogte; dan moet het onderwijs strekken tot verheffing van het gemoed, tot zuivering van de smaak, tot veredeling van het hart, en waar is de bron te vinden, waaraan men zich tot dat einde moet laven?" De oude talen en letterkunde worden hier uitgesloten. Men heeft slechts oog voor de praktische richting. (Van Goltstein, Tweede Kamer, 4 maart 1863). Ook maken er kamerleden bezwaar tegen de depreciatie van het technisch onderwijs, die in de rangschikking van de polytechnische school onder het middelbaar onderwijs tot uitdrukking kwam.

Maar Thorbecke bleef onwrikbaar aan zijn systeem vasthouden.

Waarom?

Van Welderen Rengers, die onze parlementaire geschiedenis met zoveel inzicht heeft beschreven, meent dat de Minister bij de Rooms-Katholieke kamerleden in 't gevlj heeft trachten te komen door de gymnasia bij het hoger onderwijs te laten. Daarmede zouden immers tevens de katholieke seminaria voor de grondwettelijke eisen van bekwaamheid en zedelijkheid zijn gevrijwaard. Tegen deze veronderstelling valt echter op te merken dat men voor de inrichtingen tot opleiding tot de geestelijke stand toch gemakkelijk en met historisch recht een uitzondering had kunnen maken. Deze zouden ook voortaan als hoger onderwijs hebben kunnen worden aangemerkt.

Evenmin acht ik het aannemelijk dat Thorbecke met de scheiding tussen de beide opleidingswegen tegemoet heeft willen komen aan de standsbelangen, die bij het uitzonderingskarakter van de klassieke opleiding betrokken waren. Het is onmiskenbaar dat deze opleiding van ouds als middel tot maatschappelijke differentiatie heeft gefunctioneerd. In 1839 houdt men zich ernstig bezig met de vraag hoe het opdringen van kinderen uit de middengroepen naar de „geleerde stand" kan worden tegengegaan. Een middel daartoe is het zuiver handhaven van de klassieke vorming tegenover een te sterke infiltratie met „moderne" vakken¹. Maar ik betwijfel ernstig of Thorbecke zich door dit motief heeft laten leiden; hij, die het als een van de voorrechten van zijn tijd beschouwde geroepen te zijn om voor de menigte te zorgen, voor het volk „ten einde die zelfstandigheid van ontwikkeling op te wekken, die van ieder man van het volk meer kan maken dan hij tot dusver kon zijn."

¹ A.J. van Duyvendijk, *De motivering van de klassieke vorming*, diss. Utrecht, Groningen 1955, bl. 249 vlg.

Ik meen dat Thorbecke de waarheid sprak toen hij tegenover het streven naar het gelijktrekken van gymnasiaal en middelbaar onderwijs een paedagogische overweging stelde. Hij vreesde van zulk een maatregel schade voor de vorming van de wetenschappelijke élite. Latijnse scholen en gymnasia „behoren tot een ander stelsel, tot een ander gebied dan hetgeen hier behandeld wordt”. Naar zijn overtuiging kunnen de universiteiten onmogelijk bereiken wat zij bestemd zijn om te bereiken, wanneer er niet is „eenheid van stelsel, voortzetting in éne reeks, van studie en oefening van het gymnasium tot de hogeschool”. Er is wezenlijk onderscheid tussen het onderwijs, waardoor iemand moet worden opgeleid, die hoopt doctor in de wis- en natuurkundige wetenschappen te worden en de opleiding van de ingenieur. Het is iets anders „zich te vormen geheel en al voor de behoeften van de tegenwoordige tijd, voor diensten, aan de tegenwoordige maatschappij te bewijzen in technische of economische vakken, of zich te vormen gelijk men gevormd moet worden, om er later welke partij dan ook van te trekken, aan de universiteit.”

Thorbecke hield vast aan het klassieke vormingsideaal en meende dit tegen de aanslagen van de opkomende macht der realia te moeten beschermen. Wij zijn daarmede op het spoor van een merkwaardige dichotomie in zijn persoon. Hij, de vertegenwoordiger van zijn tijd, de representant met name van de opkomende burgerij, erkende de betekenis van de natuurwetenschappen en van de techniek. Ze waren onmisbare instrumenten bij de opbouw van een nieuwe wereld. De welvaart des lands eiste hun verzorging. Geen expansie zonder hun bijdrage. Maar deze staatsmanswijsheid is voor Thorbecke niet de enige en ook niet de hoogste waarheid. Er is nog een andere lijn in zijn bestaan. En waarschijnlijk is ze voor hem uiteindelijk nog wezenlijker dan de eerste¹.

Om deze tweevuldigheid te verstaan moeten wij ons realiseren, dat het individualistisch streven in deze periode der geschiedenis een dubbel aangezicht heeft gehad. Er is de stroming van het neo-humanisme en de romantiek, welke zich van het Duitse geestesleven meester had gemaakt. En er is de stroming van het realisme en empirisme, die uit Engeland en Frankrijk kwam overwaaien. Thorbecke heeft, zo veronderstel ik, de eerste liefgehad en de tweede uit staatsmansplicht aanvaard. Dit vraagt om nadere toelichting.

* * *

¹ J. en A. Romein, *Johan Rudolf Thorbecke, Politicus zonder Phrase*, in *Erflaters van onze beschaving*, deel IV, Amsterdam 1940, bl. 7 vlgg.

In een verhandeling over *Duitsland's invloed op de Nederlandse beschaving* beschrijft J. Huizinga de invloed van de Duitse wetenschap op het Nederlandse geestelijke leven in de 19e eeuw. Hij noemt daarbij ook Thorbecke: „geen Nederlander van die dagen is, naar alle schijn, zo diep in de Duitse geest doorgedrongen, en heeft die zo scherp weten te schatten” als hij¹. Het zal stellig juist zijn. Thorbecke had na zijn promotie te Leiden gedurende vier jaar grondig gelegenheid gehad zich in Duitsland te oriënteren. Hij bezocht daar alle belangrijke universiteiten. Hij kwam in aanraking met vele leidende persoonlijkheden. Hij was er privaat-docent in de wijsbegeerte, eerst in Giessen en daarna in Göttingen. In die jaren is hij – het kan niet anders – volop in aanraking gekomen met het neo-humanistische vormingsideaal, zoals dat tegen het einde der 19e eeuw door J.G. Herder (1774–1803), Wilhelm von Humboldt (1767–1835) en anderen tot ontwikkeling was gebracht. Daarbij ging het om de ontplooiing van het innerlijk zijn van de mens. Aan dit doel te werken was een roeping, die boven de sociale kanten van de persoonlijkheid en de plichten ten aanzien van de wereld moest prevaleren. „Het was toen nog mogelijk dat de mens zijn ziel trachtte te redden door uit de historische werkelijkheid weg te vluchten in een geïsoleerd rijk van de geest om daar door de ontplooiing van zijn gaven en krachten te streven naar de volmaakte harmonie”². De klassieke oudheid zou daarbij als het vormings- en inspiratiemiddel bij uitnemendheid gelden. Wij vinden het geschetste ideaal terug in de wereld van de romantiek, waarmede Thorbecke nauw in betrekking stond en waarmede hij affiniteit moet hebben gehad. Zijn vrouw, Adelheid Solger, een Berlijnse van huis uit, stamde uit deze levenssfeer. Ook in die kring achtte men het de taak van de elite-mens om in eenzaamheid en vrijheid aan zijn zelfvervolmaking te arbeiden. Zijn opdracht was die van de beschouwing en de bezinning, ook op eigen bestaan.

Scherp daartegenover staat de levensvisie, die niet de persoonlijkheid maar de zaak centraal stelde. Zij aanvaardt de vruchten van het natuurwetenschappelijk onderzoek en de daarop gebaseerde technologie en plaatst zich daarmede midden in de stroom des tijds, die door het opkomend machinewezen en de verzakelijking van de arbeid wordt getypeerd. Voor deze richting zijn gedachte en daad verbonden. Het is haar om de rationalisatie van het leven in al zijn vertakkingen te doen.

Thorbecke zag voor beide opvattingen een plaats. Voor de geïntroverteerde en voor de geëxtroverteerde, zouden wij nu zeggen. Voor de

1 *Cultuur-historische verkenningen*, Haarlem 1929, bl. 139.

2 *Mijn Schets van het Nederlandse Schoolwezen*, Groningen 1960, bl. 189 vlg.

geest en voor de daad. Voor de contemplatie en voor de actie. Maar hij zag ze als gescheiden levensuitingen. Zoals zij in hemzelf de eigenaardige dualiteit hebben gevormd, die zijn verschijning en optreden typeerden. Hij zag ze tevens als twee taken, die door verschillende maatschappelijke groeperingen moesten worden vervuld. De tegenstelling was zo oud als de klassieke oudheid; zij had zich heel de cultuurhistorie door gemanifesteerd. Maar nu in het midden der 19de eeuw was een nieuwe plaatsbepaling nodig. Want het wetenschappelijk karakter van de studie van de stoffelijke wereld liet zich niet meer loochenen en de kennis van de vaardigheden en middelen, waarmede de mens de natuur aan zijn doeleinden dienstbaar maakt, bleek voor welvaart van het land onmisbaar. Men zou de vraag kunnen stellen of het niet bij uitstek de tijd was om de mensen van de geest en die van de dingen bijeen te brengen. Twee wijzen van benadering van de werkelijkheid zouden zodoende met elkaar kunnen worden geconfronteerd. De mensen van de ene categorie zouden erdoor voor een onwerkelijk idealisme worden behoed, de mensen van de andere categorie zouden erdoor van een knieval voor een onmatige technocratie zijn teruggesloten.

Maar Thorbecke heeft de tegenstelling gecontinueerd. Het gymnasium zou met de universiteit één systeem vormen. Het zou door de oriëntatie van de leerlingen op de Griekse en Romeinse oudheid de grondslag voor de studie leggen. Thorbecke heeft zich over de verwachtingen, die van de klassieke opleiding zouden zijn te koesteren, slechts uiterst sober geuit. In de Eerste Kamer heeft de heer Van der Heim van Duyvendijke er evenwel nog eens van getuigd, dat „de krachtigste hefboom tot beschaving der maatschappij... gelegen is in de studie der oude talen en der klassieke oudheid” (30 april 1863).

Het middelbaar onderwijs zou daartegenover opleiden tot de kennis, welke in het dagelijks leven was vereist, tot het presente leven van alle dag, de „tegenwoordige tijd”, de „tegenwoordige maatschappij”, zoals wij Thorbecke zo juist hebben horen zeggen. In deze tegenstelling stond de polytechnische school en de ingenieur, door haar gevormd, aan de middelbare kant. Wie zo aan de stof gebonden is, zo moet Thorbecke gedacht hebben, is van de sfeer der wetenschap buitengesloten.

Op gelijke wijze hebben vele auteurs het gezien. Dr. W. Doorenbos, de bekende leraar van Perk, Kloos en Verwey, zegt in 1853, een uitvoerig betoog samenvattend: „Ontwikkeling van de geest in de ruimste zin des woords is het doel in het algemeen van het onderricht op de gymnasiën”¹. De Rotterdamse rector J. B. Kan vult deze uitspraak in

¹ A. J. v. Duyvendijk, t.a.p. bl. 268.

1869 nog wat aan. De klassieke vorming is mensvorming, maar dan in uitdrukkelijke tegenstelling tot de op beperkte, praktische doeleinden gerichte opleiding van de mens als „werkman”. De *homo faber*. Hij ziet deze tegenstelling parallel aan die tussen gymnasium en H.B.S. en tussen talen en natuurwetenschappen, waarbij de talen de dragers van de geest zijn¹.

De distantie van de werkelijkheid, die ik in het neo-humanistische ideaal van Duitse bodem signaleerde, vinden wij in ons land tot in 1940 terug, wanneer Hoving en Van IJzeren onder de vormende invloed der klassieken naast intellectuele training ook „geestesbeschaving” begrijpen, die is te verstaan als een „emancipatie van het nu en het hier”².

De 19e eeuw, die immers niet slechts staat in het teken der expansie, maar evenzeer gekarakteriseerd wordt door de ontbinding in factoren, kon de kracht tot een synthese tussen de beide stromingen niet opbrengen. Het was voor Thorbecke een geval van òf – òf. Of geest òf de beheersing der stoffelijke realiteit en de dienst aan de „tegenwoordige wereld”. Daarmede vertolkte hij een kloof in de representatieve cultuur van zijn tijd. Zij werd tot een tegenstelling ook in de organisatie van het schoolwezen. Bij het onderwijs staat aan de ene kant de combinatie gymnasium-universiteit. Er valt een samenbindende gedachte in te ontwaren. Er is een *centre d'intérêt*. Aan de andere kant komen scholen, die getypeerd worden door niets dan een lange vakkenlijst. Daaruit kunnen de organisatoren kiezen. Geen leerling is verplicht andere lessen bij te wonen dan die hij goed vindt te volgen. Iedere leerling kan plaats nemen in de klasse, die hij verkiest. Aan het eindexamen werden geen eisen gesteld. Aan de leraarsopleiding werd niets gedaan. Men heeft deze bepalingen als vrijheid geprezen. Men zou ze ook als gemis aan samenbindend beginsel kunnen veroordelen: de gesloten vorm en de profilering ontbreken hier al te zeer.

Intussen ware het onbillijk Thorbecke euvel te duiden dat hij de twee richtingen onverbonden liet optrekken. Het is geweest tot schade van mens en maatschappij. Immers hier werd de gescheidenheid van geest en stof geïnstitutionaliseerd. De desintegratie werd in twee gescheiden schooltypen belichaamd. Wij zouden – van onze huidige situatie uit – de eenheid hebben willen accentueren. Het gymnasium zou aan het stellige weten omtrent de natuur en haar wetten niet hebben mogen voorbijgaan; de middelbare school zou iets hebben moeten tonen van

1 T.a.p. bl. 270 vlg.

2 T.a.p. bl. 328.

het bespiegelend zoeken naar waarheid. Hoezeer ontbrak op haar lange vakkenlijst alles wat naar kunst en bezinning zweemt. Maar het was nog niet de tijd om de beide stromen in één bedding te leiden. Thorbecke vertegenwoordigde bij zijn wetgevende arbeid – zij het niet onweersproken – de tijd, waarin hij was gesteld.

Wij hebben die tijd gezien als een van expansie en ontbinding. Expansie van de economie, van de wetenschap, van de techniek. Expansie ook in die zin, dat de cultuur in het bezit kwam van sociale lagen, die er vroeger van gespeend waren. Anderzijds ontbinding in zoverre zich in het denken en beleven zowel als in het maatschappelijk gebeuren een desintegratie voltrok, welke de traditionele eenheid in stukken deed vallen. In de wetenschap wordt het verschijnsel door een veelheid van vakken gedemonstreerd. In de maatschappij door de scheiding van geloof en dagelijks leven, van ethiek en zakendoen, van menselijke verantwoordelijkheid en rekenend handelen, van kunst en samenleving¹. Wij hebben in het stuk van Thorbecke's levenswerk, dat wij vandaag gedenken, die beide elementen onmiskenbaar teruggevonden. De burgerij ontving bij het begin van haar bloeiperiode in de Middelbaar Onderwijswet een instrument, dat de expansie van krachten als weinig andere heeft gediend. Tegelijkertijd heeft de wijze, waarop het moderne onderwijs in de paedagogische structuur van het schoolwezen is ingepast, het probleem gesteld en onderhouden van een tweeledigheid in onze beschaving, die moeilijk kan worden overwonnen. Natuurlijk mag men van een schoolorganisatie niet verwachten dat zij een fundamenteel schisma in de cultuur uit eigen macht te boven zal komen. Dat ware een vergaande overschatting van haar mogelijkheden. Maar in een situatie als deze kan de school zich ten dienste stellen zowel van de krachten, die verbinden als van die, welke verdelen. Zij kan streven naar de ontmoeting van geestesrichtingen en sociale groepen. Zij kan ook bevestigen en versterken wat hen scheidt.

* * *

Het is nu nog onze taak na te gaan hoe de Middelbaar Onderwijswet heeft doorgewerkt. Het ligt voor de hand dat wij daarbij die twee lijnen: expansie en ontbinding nog wat doortrekken.

Het is een indrukwekkend ogenblik wanneer een vliegtuig, na aan het

¹ J. Romein, *Schets ener cultuurgeschiedenis van de negentiende eeuw in Tussen vrees en vrijheid*, Amsterdam 1950, bl. 117 vlg.

begin van de startbaan met draaiende motoren te hebben gewacht, in beweging komt om zijn vlucht door het luchtruim te beginnen. Dit is een moment van spanning voor de bemanning en de passagiers zowel als voor de toeschouwers. Met deze *take off* hebben de economen de periode vergeleken, waarin een land zich uit het tijdvak van het draaien op de plaats zonder vooruitgang van het levenspeil der bevolking, weet los te maken en van de grond komt. Nederland heeft dit fascinerend gebeuren tussen 1860 en 1870 beleefd. Toen begon het groeipercentage van het reële inkomen boven de bevolkingsgroei uit te komen. Tevens mag men aannemen dat dit accrespercentage gaandeweg toenam. De verklaring van dit verschijnsel is gecompliceerd. Evenals bij de omschrijving van de situatie, waarmede de eeuw is begonnen, gaat het om een samenstel van interdependente factoren. Daarin behoort de ontwikkeling der industrie thuis, door de stoomkracht bevorderd. De spoorwegen en de havens, evenzeer stimulerende elementen, heb ik in verband met Thorbecke's werkzaamheid reeds genoemd. De moderne banken ontstaan. Laat ons niet de fout maken van de onweegbare invloeden te vergeten, nl. de gewijzigde mentaliteit, bestaande in de optimistische mensbeschouwing, het geloof in de vooruitgang, het begrip voor de rationalisering van het menselijk gedrag, de „rekenachtigheid”, waarvan Sombart in dit verband spreekt, de openheid voor de mogelijkheden der techniek, de bereidheid tot het aanvaarden van risico's. Daarnevens moet de energie in het vlak van staat en gemeente worden genoemd, die door inschakeling der burgerij op gang was gekomen.

Naarmate de groei voortschrijdt en ook de bedrijven zelf uitdijen, wordt de expansie geïnstitutionaliseerd. Was zij in het eerste stadium nog afhankelijk van toevallige factoren, van ondernemende individuen en van geniale doch incidentele uitvindingen, op de duur wordt uitbreiding levensregel. „Stilstand is achteruitgang” zegt men dan. Het grote bedrijf wordt voortaan minder geleid met het oog op maximale winst dan wel met het oog op produktievergroting en produktieverbetering. De 19e-eeuwse ondernemer wordt tot de 20ste-eeuwse manager. Uitvindingen worden niet meer aan het toeval overgelaten; zij worden nagestreefd in laboratoria, waarin door overheid en bedrijfsleven enorme bedragen zijn geïnvesteerd. *Know-how* wordt systematisch onderzocht en verbreid. Een leger van beroepsmatige produktiviteitsbevorderaars draagt bij tot de institutionalisering van de expansie. De investeringen, zowel van overheidswege als door de ondernemingen, vragen steeds meer planning op lange termijn; dit verhoogt de rationaliteit en de regelmaat. De verkooptechniek en de reclame proberen deze

regelmaat te vergroten. Zij helpen bij de uitbreiding van de produktie¹. Daarbij moet behalve de producent ook de consument worden gevormd. Het gebruik van consumptiegoederen vraagt evenzeer kennis en ervaring als het beheer en de bediening van het produktie-apparaat.

Welnu, dit gehele proces is mogelijk geweest dank zij de organisatie en de groei van het middelbaar onderwijs. Wat een vaart heeft Thorbecke erachter gezet! Er worden aanstonds drie bekwame inspecteurs benoemd. Er worden, krachtens wettelijk voorschrift, 15 Rijks hogere burgerscholen gesticht, over het land verspreid. Met minder kon men volgens de minister niet toe: „Wij zijn veel te ver ten achter dan dat zonder een krachtig initiatief van staatswege een wezenlijke verandering van de toestand of genoegzame deelneming en medewerking te hopen waren”. De minister bedoelde: „ten achter” ook vergeleken met het buitenland. De eerste Rijksscholen openden hun poorten reeds bij het begin van de cursus 1864/65. In 1870 was het wettelijk aantal Rijks hogere burgerscholen al overschreden. In 1900 waren er 64 H.B.S.-sen, waarvan 23 met 3-jarige en 41 met 5-jarige cursus. Er waren toen 6550 leerlingen. Parallel met deze ontwikkeling verdwenen de tweede afdelingen der gymnasia. Tot 1876 werd op de gymnasia weer zuiver klassiek onderwijs gegeven.

Op deze wijze heeft Nederland de *man-power* verkregen, die bij het grote opstijgingsproces nodig was. Vooreerst verwierf ons land door tussenkomst van Delft en daarna ook van Wageningen de technische en agrarische ingenieurs, die het hier en overzee behoefde, en door tussenkomst der universiteiten de natuurkundigen, de mathematen, de chemici, de biologen en de artsen, welke een land in opkomst vraagt. Reeds in de jaren 1867-1876 ging meer dan de helft der abiturienten van de 5-jarige hogere burgerscholen verder studeren. Van 1917 af zou – dank zij het initiatiefvoorstel-Limburg – de weg over de H.B.S. ook de koninklijke weg voor deze studierichtingen zijn. Vervolgens werden de leiders gekweekt van een toenemend getal ondernemingen in de industriële en de dienstensector. De H.B.S. leverde het kantoorphoneel van de Overheid en de bedrijven: de brede groep van witte-boordwerkers, zonder welke geen welvaart mogelijk is. Wij leren dat telkens opnieuw van de onderontwikkelde gebieden, waar deze tussenlaag de *bottle-neck* vormt. Economen, die de betekenis van het onderwijs willen doorgronden, kunnen hier terecht. In de ontwikkeling van onderontwikkeld gebied

¹ J. Pen en P. J. Bouman, *Een eeuw van toenemende welvaart*, in *Drift en Koers*, 2e druk, Assen 1962, bl. 91 vlg.

aan het begin der 19e eeuw tot welvarend land speelt het schoolwezen overal mee. En niet 't minst het middelbaar onderwijs.

De zg. burgerscholen zijn, zoals men weet, niet aangeslagen. Zulks ondanks het feit dat ons land op het stuk van het industriële onderwijs van alle West-Europese staten het minst ontwikkeld was. In 1861 komt er door de stichting van de eerste ambachtsschool te Amsterdam een eerste begin van verbetering. Maar het dagnijverheidsonderwijs heeft zich buiten de wet om ontwikkeld. Ik neem aan omdat het niet met theoretisch onderwijs wilde volstaan en ook de werkplaatspraktijk wilde invoeren. Daarentegen heeft zich het nijverheidsavondonderwijs onder de Middelbaar Onderwijswet krachtig ontplooid. In 1900 waren er 116 burgeravondscholen met 14556 leerlingen.

Expansie in allerlei richting. Het meisjesonderwijs ontplooit zich binnen het kader der wet. Confessionele richtingen, die eerst met argwaan naar het „ongeloof kwekend” middelbaar onderwijs hadden gekeken, kregen eigen scholen. Naast de wis- en natuurkundige richting ontwikkelde zich een literair-economische branche. Thorbecke had gelijk gehad toen hij op 1 mei 1863 in de Eerste Kamer verklaarde: „Wij gaan Mijne Heren, een grote en blijvende weldaad aan het land bewijzen. Wij gaan krachten en instellingen in het leven roepen, die het intellectuele, het praktisch, voortbrengend vermogen van de kern des volks moeten verhogen. Aan deze Kamer behoeft niet te worden herinnerd dat de hedendaagse maatschappij, bovenal in ons land, nieuwe ongewone inspanning eist en dat de overheid moet weten daartoe, voor zoveel van haar afhangt, in staat te stellen.”

Als wij vandaag dit zelfbewuste woord beamen, kan dat toch niet het enige en laatste zijn, dat gezegd wordt.

Want het is een groots gebeuren wanneer wij een land zich tot welvaart zien ontwikkelen. Maar wij hopen en verwachten meer. Er wordt na de totstandkoming der wet telkens gezocht naar een synthese der richtingen, welke Thorbecke zo opzettelijk had gescheiden. Bij de behandeling der begroting voor 1869 reeds werd vanuit de Kamer over de „eenzijdige richting” van het middelbaar onderwijs geklaagd. Bij de mondelinge behandeling dezer begroting zag een der sprekers „de hogere burgerscholen op een helling, neerdalende tot het materialisme”, terwijl een Eerste-Kamerlid vreesde „dat de materiële richting ervan op de duur kon leiden tot het ontstaan van een generatie zonder fantasie, zonder enthousiasme en dus zonder nationale zin”¹ Dit alles

1 A. Bartels, *75 Jaar middelbaar onderwijs, 1863-1938*, Groningen 1947, bl. 75.

terwijl het een bekend feit was, dat de gymnasia het monopolie van de opleiding voor de hogere studie reeds verloren hadden en bovendien in een ernstige staat van verkommering verkeerden.

De eerste belangrijke poging tot een ontmoeting werd ondernomen toen de gymnasia in 1876 de betha-afdeling kregen. De tweede toen in 1909 het lyceum tot stand kwam, waarin gymnasium en H.B.S. werden verenigd, waarbij behalve de wens tot uitstel van beroepskeuze toch ook heeft meegesproken dat de gymnasiale en de H.B.S.-geest in één schoolsfeer tot een „heilzame” wisselwerking konden komen. En de groei van dit schooltype heeft wel bewezen dat deze gedachte ingang vond.

* * *

Niettemin heb ik de indruk dat de werkelijke overwinning der tweeledigheid nog onderweg is. Wij moeten bedacht zijn op een geleidelijke overbrugging van de oude tegenstelling. In het hedendaagse denken zijn er daarvoor aanwijzingen te over. Terwijl de 19e eeuw allerwege de antithese onderkent, begint de 20ste van coëxistentie te gewagen en in de menswetenschappen gaat men de relationele betrekking der verschijnselen zien.

Zo staan geest en materie, naar huidig wijsgerig besef, niet meer tegenover elkaar, zoals naar vroegere opvatting het geval was. De geest is niet meer het onstoffelijke gegeven, dat achter puur materiële verschijnselen verborgen is¹ en dat daar in ongelimiteerde vrijheid bestaat. Anderzijds is materie niet meer de stoffelijkheid zonder meer, door vaste wetten gebonden en beheerst. Wij zien het thans zo dat de geest machteloos is zonder de wereld, waarop hij is betrokken. Hij manifesteert zich in de stof: in het lichaam, in het samenlevingspatroon. Anderzijds is materie niet meer de stoffelijkheid zonder meer door vaste wetten gebonden en beheerst. Onze visie op het natuurlijke leven heeft evenzeer sterke wijzigingen ondergaan. „Menselijk bestaan is . . . geen biologisch gegeven meer, dat door een metafysisch gedachte ziel aangevuld moet worden, maar het is inzichzelf al, op de wijze zoals het zichtbaar in deze wereld functioneert, meer dan materiële lichamelijkheid.”² De natuurgebeurtenissen zijn pas „feiten” binnen de theorie, de „methodische idee” (Strasser) van de onderzoeker, die ze onderkent en betekenis geeft. In het kader van deze ontwikkeling beschouwen wij de mens dan ook als een wezen, waarin geest en stof tot volstrekte eenheid verbonden zijn. Wij trachten hem óók niet meer in zijn isolement te verstaan maar

¹ C. A. van Peursen, *Het denken der twintigste eeuw*, in Banning en Bierens de Haan, *Europese geest*, Zeist, Arnhem, Antwerpen 1962, bl. 371 vlg.

² Van Peursen t.a.p.

slechts in zijn relatie tot de wereld, waarin hij is gesteld. Zijn vrijheid is een „gesitueerde vrijheid”. Een opvoedingsideaal, dat, zoals dat van het Duitse neo-humanisme, naar distantie van de alledaagse werkelijkheid streeft en dat eenzaamheid en vrijheid van de opgroeiende mens noodzakelijk acht, is met de nieuwe denkwijze moeilijk in overeenstemming te brengen.

Het is duidelijk: het òf . . . òf van Thorbecke en zijn geestverwanten wordt allerwege èn . . . èn.

De vraag wát iets is, b.v. geest of materie, wordt vandaag dan ook niet meer met dezelfde nadruk gesteld als vroeger. Het is nu veeleer de vraag hoe alles functioneert. Het gaat om de zin der dingen, om de betekenis der feiten eerder dan om de neutraal-constaterende benadering ervan. Het is bepaald niet meer de bedoeling, dat wij zo ver mogelijk afstand nemen van „de tegenwoordige wereld” (Thorbecke). Veeleer dat wij ons zeer concreet bewust zijn van haar functionering en van de verantwoordelijkheid, die wij daarin dragen voor mens en mensheid¹.

Daarom kunnen wij in onze dagen ook niet meer volhouden dat het onderzoek naar het wezen van de mens en de dingen belangrijker is dan het streven naar kennis van hun gedrag en werkingen. Er is een eerherstel gaande van de praktijk tegenover de theorie. Het verdient de aandacht, dat het handelen in feite vaak aan het verstaan voorafgaat. De theoretische kennis heeft dan ook vaak meer weg van een bezinksel dan van een fundament². Aan de depreciatie van de man, die de middelen vindt om deze wereld tot onze wereld te maken, tegenover de theoreticus, die tracht haar wezen te doorgronden – ik grijp nog eenmaal op Thorbecke terug – kunnen wij daarom niet meer meedoen.

Onze tijd staat voor de zware opdracht om haar culturele tradities met de daaraan ontgroeide visie op de werkelijkheid in overeenstemming te brengen. Ook de traditie van het onderwijs. Allerlei is daar reeds aan de gang. Wij zijn reeds wel zover dat wij aan de literair-historische leerstof niet langer een monopolie op het stuk der vorming toekennen. Wij erkennen de waarde van de exactheid, de zelftucht en de wil tot objectiviteit, welke door de wis- en natuurkundige vakken worden gekweekt³. Als voorbereiding tot het wijsgerig denken van deze tijd zijn deze vakken reeds bij uitstek geschikt gebleken. De ervaring leert bovendien dat de belangstelling voor het doordenken der fundamentele vragen bij de leerlingen van de wis- en natuurkundig gerichte opleidingen zeker

1 H.J.Pos, *Theoria en Praxis*, Universiteit en Hogeschool, jrg. 1, 1954-55, bl. 9 vlg.

2 H.J.Pos, t.a.p.

3 Th. Litt, *Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt*, Bonn 1955.

niet minder, eerder meer aanwezig is dan bij hun literair gevormde collega's. Wij zijn dus op weg.

Naarmate deze heroriëntatie voortgaat, zal het denken en beleven van deze tijd zich beter in de manifestaties van de school weerspiegelen. Haar leerstof en methoden zullen greder als levensecht worden ervaren.

Het ware nu evenwel een misverstand te menen dat het wijsgerig systeem, waarin Thorbecke kennelijk heeft gedacht, voor een nieuw stelsel plaats maakt. Tot dusver is dit geenszins het geval. Ik heb met mijn, immers slechts incidentele, aanwijzingen voor een nieuwe visie deze suggestie ook niet bedoelen te wekken. Tot de typische trekken van de hedendaagse wetenschapsbeoefening behoort juist dat zij slechts fragmenten van een wereld- en mensbeschouwing biedt. Er komt geen afgerond geheel uit voort. Hetgeen gezegd wordt draagt het karakter van een aanloop, soms van een experiment. Tegenover het denken in afgeronde structuren van de vorige eeuw staan de voorlopigheid en de openheid van dat van onze levensperiode. Daarom ontbreekt ons voor de onderwijshervorming een wijsgerige blauwdruk, die enigermate compleet is. Ik acht mij in elk geval niet bij machte voor U het veelomvattend perspectief van een nieuw-doordacht onderwijssysteem te schetsen¹. Wij komen niet veel verder dan het gedeeltelijk herstel, de partiële correctie en de proefneming. En daarmee moeten wij het aandurven. Ons gehele bestaan heeft vandaag een experimenteel karakter.

Ons pogen zal intussen niet nalaten gevolgen te hebben voor het sociaal bestel. De kloof in de cultuur reflecteerde zich, mede door de school, in de standenstructuur van ons volk. Elke stap, die wij in de richting van het nieuwe denken zetten in de wetenschap zowel als in het schoolwezen, zal ertoe leiden dat de sociale gelaagdheid minder rigoureuus wordt beleefd en plaats maakt voor een doorbreking van scheidsmuren. Ook hier mogen wij meer openheid verwachten en wezenlijke menselijke ontmoeting.

Een overwinning op Thorbecke dus? Ja en neen. Nadat zijn levenswerk is voldragen, evolueren wij verder. Daarbij laten wij hem onmiskenbaar achter. Hij kan onze leidsman niet meer zijn. Maar tevens moge zijn gebleken dat de Middelbaar Onderwijswet van 1863 een onmisbare schakel is geweest in het verband van de ontwikkeling van ons land en zijn schoolwezen. Zij had vergaande invloed op ons huidig onderwijsbestel en daardoor op de hedendaagse samenleving. In zoverre dat zo is nemen wij Thorbecke en zijn werk met zijn pro's en zijn contra's mede, de toekomst tegemoet.

¹ Zie mijn *Taak en vorming van de intellectueel in het nieuwe Europa*, Amsterdam 1962, waarin ik enkele lijnen heb trachten aan te geven.

HET PLAN LANGEVELD IN DISCUSSIE

G. F. DEN TOOM

In de 38e jaargang van Paedagogische Studiën (1961 pag. 227) staat van Prof. Langeveld een artikel, getiteld „Plan op kort zicht”, waarin wordt bepleit een brugschool te creëren voor intellectueel begaafde kinderen uit het milieu van de ongeschoolde c.q. geschoolde arbeider. Deze brugschool heeft een leerplan van vijf jaren, te weten de leerstof van het vijfde en zesde leerjaar van de lagere school en van de eerste drie jaren van de middelbare school. De leerlingen worden geselecteerd op grond van de leerprestaties in het tweede, derde en vierde leerjaar van de lagere school.

Zonder dat het expliciet wordt gesteld is uit de toelichting af te leiden, dat Prof. Langeveld dit plan heeft gelanceerd om twee redenen:

1e kinderen uit milieus, die in het algemeen geen middelbaar onderwijs gaan volgen, de weg daartoe te vergemakkelijken;

2e te voorkomen dat intellect, waaraan, gezien de sociale en technische ontwikkeling, dringend behoefte is, voor de maatschappij verloren gaat.

De eerste reden is een eis van sociale rechtvaardigheid. De tweede is een eis van pragmatiek nl. het in ons volk aanwezige intellect zo goed mogelijk te benutten.

Bij voornoemd initiatief hebben zich aangesloten de hr. Diepenhorst met een artikel „Grotere vrijheid van inrichting van het onderwijs gewenst” (Paed. Studiën jg. 1961, pag. 230), de hr. Post in zijn bijdrage „De brugschool van Langeveld” (Paed. Studiën, jg. 1961, pag. 481) en de hr. J. H. Ringrose met een beschouwing getiteld „Enkele aspecten van het plan op korte zicht van prof. Langeveld”, (Paed. Studiën, jg. 1962, pag. 1)

Uit Paramaribo is echter van de heer Den Toom onderstaand artikel binnengekomen, waarvan de strekking afwijzend is. De heer Den Toom noemde het „Wolverdeeld naar de openbare school”. Wij plaatsten het onder een meer algemene titel.

J. H. N. G.

De twintigste eeuw kent een reeds in de vorige eeuw begonnen tendens tot voortgaande specialisering. Het is hierbij dikwijls niet steeds mogelijk aan te geven waar de specialisering als zodanig eindigt en overgaat in wat men wel overspecialisering noemt. Nemen we het lager onderwijs. De gewone lagere school in Nederland heeft reeds vele jaren geleden een deel van zijn taak tot het geven van onderwijs aan het volk-kind overgedaan aan gespecialiseerde instituten (b.l.o.-scholen voor blinden, doven, schipperskinderen, woonwagenkinderen enz.). Nog niet

zo lang geleden zijn o.a. ontstaan de VGLO-scholen, en verder LOM-scholen en MOK-scholen. Professor Langeveld heeft onlangs in dit tijdschrift het idee van een „brugschool” gelanceerd. De heer P. Post plaatst hierbij enkele kritische kanttekeningen, maar betuigde tot slot toch zijn instemming met het idee. Geheel van harte ging dat echter waarschijnlijk niet; de „brugschool” mocht volgens de heer Post ook dienen als breekijzer ter ondermijning van de betonnen tradities van het basisonderwijs.

Het zal nuttig zijn de kritische kanttekeningen van de heer P. Post uit te breiden met nog enkele andere.

De liftschool

De brugschool van professor Langeveld is bedoeld voor leerlingen uit niet-intellektuele milieus, waarvoor een brug geslagen zou moeten worden naar de intellektuele beroepen. Consequent gedacht zal er spoedig een tweede type school moeten komen voor de minder begaafde zonen uit de intellectuele milieus naar de niet-intellektuele beroepen. Dit zal mettertijd veel leed voorkomen en in ieder geval de honoraria voor vele psychiaters uitsparen. De naam „liftschool” zal beter de functie van beide schooltypen aangeven. Het gaat immers om het bevorderen van de verticale sociale mobiliteit. De gang naar „beneden” zal echter wel middels wettelijke maatregelen verplicht gesteld dienen te worden.

De rompschool

Na aftrek van alle gehandicapte, te lastige, te domme, te knappe, te vervelende, te moeilijk opvoedbare, te veel aandacht eisende en wat niet al voor leerlingen zal de gewone lagere school tot een soort rompschool verworpen zijn. Het zal wel rustig worden bij het gewone lagere onderwijs. Immers ook al die vervelende, lastige, veeleisende al te actieve vernieuwers en dergelijke buitenbeentjes zijn ook verdwenen. Allen ondergebracht in een gespecialiseerde school met toeslag voor de onderwijzers. Het kan binnen de betonnen muren van het basisonderwijs werkelijk gezellig worden.

Iets over zelfkwidatie

Professor Langeveld ziet geen financiële bezwaren in deze proef. De gemeente immers houdt op zijn slechtst een schoon schoolgebouw over. En andere bezwaren zijn er ook niet; de leerlingen zullen, indien men ten-

minste niet al te simpel rekent, er niet eens een extra jaar door verliezen. En geen nood met die leraren in deze tijd van leraren en onderwijzersnood. Alleen voor de directeur (over een directeurenood werd nog nimmer geschreven) zal dan nog wel een speciale regeling moeten komen. Met dat al zullen de leraren en hun directeur na een paar jaar over het voortbestaan van hun school moeten beslissen, in ieder geval aantonen of hun school aan de verwachtingen heeft voldaan, mitsgaders zichzelf indien nodig gaan likwideren. Met vele ervaringen rijker als doekje voor het bloeden.

Iets over bloeiende instituten

Zodra men een instelling, een organisatie, een instituut in het leven roept zullen er bepaalde belangen ontstaan, zal een traditie groeien, worden er afdelingen van een vakbond opgericht, misschien wel een afdeling op het betreffende departement in Den Haag enz. enz. De deelnemers zullen met vreugde de groei en de bloei van hun organisatie, instelling, instituut of wat dan ook bevorderen, de directeur met wat meer ijver, sommige anderen met wat minder. Wat de brugschool betreft, het zou na verloop van tijd wel eens heel moeilijk blijken te zijn om aanvaardbare normen (lees: voldoende leerlingen om de school in stand te houden) vast te stellen, waarbij de oorspronkelijke doelstelling niet uit het oog verloren wordt. Maar wat is er eenvoudiger dan om de letter van de oorspronkelijke doelstelling te veronachtzamen. Wie belet na verloop van een enkel jaar een kleine wijziging in de interpretatie van die doelstelling? Men zou bijvoorbeeld ook begaafde leerlingen kunnen aanvaarden die niet zozeer door hun milieu gehandicapt zijn als wel door ziekte, door zwakke gezondheid, moeilijke huiselijke omstandigheden enz. Men kan bijvoorbeeld denken aan bepaalde groepen kinderen, wel knap maar ontmoedigd, of met partiële ontwikkelingsdefecten enz. enz. Aan leerlingen hoeft men geen gebrek te hebben.

Over koerswijzigingen gesproken

Nog niet zo lang geleden werd het VGLO in het leven geroepen. Een betere aansluiting tussen lagere school en het volle leven heette het aanvankelijk. Maar wie niet „verder leert”, blijft dikwijls een of twee keer zitten, en komt dus niet of nauwelijks op een VGLO-school. En wie niet bleef zitten? Dan nog liever naar ulo of ambachtsschool, zei menig ouder. Toch werd de groei en bloei van het VGLO hierdoor niet volledig geremd. Onder de voorstanders werd het devies al heel spoedig: Het

VGLO zij schakelschool, tevens determineerschool, tussen lager en voortgezet onderwijs. En zie, vele leerlingen bleven komen, menige VGLO-school bloeide. En is er vorige eeuw niet iets dergelijks gebeurd bij het gymnasiale onderwijs wat de beide klassieke talen betreft? Eerst heette het dat de landstaal ongeschikt was voor wetenschappelijk denk- en spuurwerk. Niet zodra was echter het latijn als voertaal op onze wetenschappelijke centra afgeschafte, en daarmee een belangrijk deel van het bestaansrecht van het gymnaasiaal onderwijs, of het werd: Grieks en Latijn zijn onvervangbaar voor de verstandelijke en klassieke vorming van onze beste leerlingen.

Ook de UNESCO heeft soortgelijke ervaring in de jonge staten van Azië en Afrika. Wat enige jaren geleden als onderwijsprogramma werd opgezet, hetgeen uiteraard in haast en dikwijls met betrekkelijk grote willekeurigheid geschiedde (bijvoorbeeld door toevallig aanwezige en beschikbare leerkrachten) is nu nauwelijks voor wijziging vatbaar. Er zijn grote en kleine belangengroepen ontstaan, men krijgt met emotionele weerstanden te maken enz. enz.

Resultaten waarvan?

Na verloop van tijd zullen de resultaten van de nieuwe school worden gewogen. De resultaten waarvan eigenlijk? De resultaten van het werken met kleinere klassen soms? Of met geselecteerde en daarom misschien wat bekzamere onderwijzers en leraren? Het toezicht bij het maken van huiswerk? Trouwens men kent in ons land een probaat middel om onderwijsresultaten te verbeteren: men selekteert strenger of laat meer leerlingen zitten (het peil verhogen heet dat zeer eufemistisch bij ons). Professor Langeveld schijnt al iets in die richting vermoed te hebben, want hij stelt enkele maxima voor wat betreft aantal zittenblijvers en dergelijke.

Vraagtekens en breekijzers

De heer P. Post heeft reeds enige vraagtekens geplaatst bij het voorstel van professor Langeveld, maar betuigt tenslotte toch zijn instemming met het plan. Al was het alleen maar om de brugschool als stalen breekijzer te laten dienen voor het doorbreken van de betonnen tradities van het basisonderwijs. Maar zijn er dan nog niet genoeg breekijzers gesmeed? Al de bestaande vernieuwingsscholen? Hoe staat het met de bressen die reeds geslagen zijn? We denken aan het rekenonderwijs. De oude, lange rekensommen uit het begin van deze eeuw zijn nu wel ver-

dwenen, maar wat kwam er voor in de plaats? De sommen zijn korter geworden, de redactie helderder, zuiverder gesteld, gestroomlijnd zelfs. Maar de inhoud is vrijwel gelijk gebleven aan wat het al eeuwen was. Winst is nog steeds dat wat overblijft na aftrek van de inkoopsprijs van de verkoopprijs. (Welke winkelier lacht daar?) Het mengen, verdelen en combineren van de meest onwezenlijke zaken als arbeidsprestaties en dergelijke is gebleven. Nog steeds staat het rekenen buiten het wezenlijke, het hier en nu belangrijke, het concrete, het zinvolle, het vanzelfsprekende. Het is nog even puzzle-achtig.

Beton en glas

Het zijn toch niet steeds de slechtste onderwijzers die het betonnen bouwwerk van het gewone basisonderwijs verlaten om in de glazen kastjes van de vernieuwing te gaan werken. Vele vernieuwingsscholen, meer of minder radikaal en varend onder verschillende vlaggen of namen hebben zo langzamerhand een respectabele leeftijd gekregen. Heeft men zich op de omringende scholen laten beïnvloeden? Neemt men werkelijk moeite om eens daadwerkelijk kennis te komen maken of dekt men eigen onwil met een „wat wil je, wij met onze grote klassen” of „Van dat gespeel op school moet ik niets hebben, bij ons wordt gewerkt” of „Heb je gehoord dat dáár drie van de vijf zijn gezakt voor de HBS?” En de ouders? Die zijn niet georganiseerd, nauwelijks op de hoogte van de werkelijke problematiek, zijn in potentie beslist wel geïnteresseerd, maar niet bereid storm te lopen tegen de betonnen argumenten van het gewone basisonderwijs. Bovendien, een mens is een mens, menig ouder met een niet al te best lerend kind gedraagt zich menselijker dan ooit. Op een gewone school wordt het onvermogen van het eigen kind gedekt door opmerkingen als „Hij is nog wat speels” of „Hij kan wel, als hij maar wil” of „Hij is zo vlug afgeleid” enz. Maar op een moderne school wordt het: „Zij kan niet tegen die drukte en afleiding op zo'n daltonschool”, of „Al dat gespeel op zo'n montessorischol heeft hem totaal verknoeid” enz. enz.

Splijten, ondermijnen of overtuigen

Hoe zal dan de aanval op het lagere onderwijs kunnen plaatsvinden? Door het afsplitsen van steeds meer schooltypen kan men voor een steeds groter wordend aantal leerlingen steeds betere condities scheppen. Konsekwente doorvoering zal wel nimmer plaatsvinden, maar een gedeeltelijke ontmanteling van de lagere school vindt toch reeds plaats

met alle kwalijke gevolgen van dien. Ook ondermijnen heeft zijn bezwaren, de bewoners van de betonnen bunkers laten zich niet ondermijnen en zullen in nog steviger en stijvere konstrukties zich te weer stellen. De voortdurende verbetering van het basisonderwijs zal meer gediend zijn met een verbetering van binnen uit. Maar onze zwakte zit in onze vrijheid. In een kommunistisch staatsbestel is het vrij eenvoudig om bepaalde principes over de gehele linie doorgevoerd te krijgen. Wij zijn in ons land wars van invloed van bovenaf, staatspedagogiek zij ons verre. De vrijheid binnen de muren van hun klas, die de Nederlandse onderwijzers genieten, is toch ook een goed dat we niet al te snel overboord mogen gooien. In plaats van ontmantelen of ondermijnen zal een voortdurende en steeds weer herhaalde goedaardige vorm van inbraak meer effect sorteren.

Penetratie en regeneratie

Wat de organisatorische en technische zijde van de onderwijs-vernieuwing betreft, we denken hierbij dus aan invoering van verbeterde leermethoden, onderwijsmiddelen, onderwijsorganisatie, lesroosters, vakkenindeling en leerplannen enz. wordt het volgende ontleend aan een bijlage bij het rapport van de Structuur Kommissie van de SITO¹, uitgebracht in 1961:

ANALYSE VAN HET PROCES VAN ONDERWIJSVERNIEUWING

fase 1: *Waarin de wenselijkheid van een bepaalde vernieuwing wordt gesteld. Als aanleiding tot de wenselijkheid spelen steeds drie factoren in wisselende mate van belangrijkheid een rol:*

- a. een maatschappelijke;*
- b. een wetenschappelijke;*
- c. een die uit het onderwijs zelf komt.*

fase 2: *Waarin de grondstudie wordt verricht.*

fase 3: *Waarin wordt vastgesteld welke invloed de bepaalde verandering of ontwikkeling of het gekonstateerde probleem op de gang van zaken bij een bepaalde tak van het onderwijs moet hebben.*

fase 4: *Het experiment.*

fase 5: *De voorlichting en de applicatie.*

fase 6: *De korrektie.*

¹ SITO: Stichting Instituut voor het Technisch Onderwijs. Adres: Postbus 9 Purmerend.

Een belangrijke taak zal worden toegekend vanaf fase 2 aan de wetenschappelijke en didactische centra van ons land. Zij zullen voor de wetenschappelijke verantwoording, de wetenschappelijke begeleiding zorgdragen. In toenemende mate zal vanaf fase 3 zij, die rechtstreeks uit het onderwijs komen, betrokken moeten worden in het werk.

De beïnvloeding van het basisonderwijs zal geschieden via de Kweekscholen die nauw betrokken zullen moeten zijn bij het werk van de didactische centra. En voorts kunnen over een breed front via de experimentele groepen en applicatiecursussen de reeds op school werkzame onderwijzers benaderd worden.

Doorstromen en uitwaaiëren

Op het gebied van de didactiek zijn de laatste jaren verschillende publicaties verschenen. Hoe staat het nu met de doorstroming naar en de uitwaaiëring over het lager onderwijs van de belangrijkste hierbij ontwikkelde gedachten en vondsten? Nemen we een proefschrift als dat van Dr. I. van der Velde: „De tragedie der Werkwoordsvormen”. Op blz. 316 daarvan wordt opgemerkt: Er is dus een frappante, beter tragische, diskongruentie tussen het werkwoordelijke apparaat dat de school offreert en het apparaat, dat de leerlingen voor hun expressie blijken te behoeven”. Nemen we nu een overigens zeer verdienstelijke taalmethode voor het lager onderwijs: „Taal het centrale vak” van D. van Zuilekom. Van der Velde stelt vast (blz. 316) dat van de werkwoorden met moeilijkheden met dt, dd en tt de volgende het frekwentst voorkomen bij de 400 opstelletjes die hij onderzocht:

houden	branden	heten
vinden	kleden	wachten
worden	antwoorden	zetten
rijden	praten	rusten

Een steekproef (uit deel 5A het eerste deel) leert dat onder de oefeningen met dit soort werkwoorden, b.v. het woord branden in het geheel niet voorkomt, woorden als houden, kleden, antwoorden en heten slechts een enkele maal. Daarentegen moeten in de taalmethode woorden als zenden, lijden, snijden, arbeiden, baden, bereiden, leiden en groeten zeer veelvuldig door de leerlingen worden vervoegd. En wat doen woorden in oefeningen die voor iedereen bestemd zijn (niet aangeduid met *) als fakultatief) het „weiden van schapen”, het „stranden van schepen”, het „bevinden van kreeften”, het „bereiden van eten” en „berijden van

paarden", het „raden van een kind" (in de betekenis van aanraden) enz. enz. Nogmaals, dit is uit een zeer verdienstelijke methode voor het lager onderwijs, er zijn er die nog veel meer woorden uit de romans van voor de Tachtigers aan hun kindertjes in de twintigste eeuw menen te moeten voorleggen als oefening voor het spellen.

Isolement

De Nederlandse onderwijzer pleegt men op te sluiten in een afgesloten lokaal tezamen met zijn leerlingen. Binnen een minimum van tijd voelt hij zich binnen dit isolement op zijn gemak. Het binnen komen van anderen is storend, hoofden worden bemoeials, inspecteurs dwarskijkers, kollega's die andere opvattingen hebben worden niet geduld. Hij heeft in het isolement zijn element gevonden. Het afsplitsen van allerlei taken van de lagere school, het toevoegen van allerlei deskundigen van buiten zullen hem steeds dieper in zijn isolement drukken. We denken hierbij aan schoolpsycholoog, schoolarts, maatschappelijk werker. Vooral de eerste twee zijn door hun academische vorming nauwelijks in staat de onderwijzer te ontmoeten in een gesprek dat meer is dan een mededelen van wat zakelijke gegevens. Mogelijk dat in de toekomst een steeds groter aantal onderwijzers met een pedagogische opleiding (bedoeld is de m.o.-A opleiding) bij het gewone lager onderwijs zullen blijven. Maar dan zal het ook financieel en anderszins aantrekkelijk moeten zijn om bij het lager onderwijs te blijven. Tot op heden plegen aktebezitters immers „weg te promoveren"?

Rust roest

Uitgaande van de stelling dat leerlingen eerder hun onderwijzer vormen dan omgekeerd, kunnen de gevolgen voor het onderwijzerscorps van de lagere school niet uitblijven. Door het ontbreken van de lastige (lees pittige) en luie (lees al te actieve) leerlingen, het overblijven van de gehoorzame (lees dociele) en ijverige (lees saaie) leerlingen zal een nieuw soort onderwijzer gevormd worden.

We merken van die invloed van de leerlingen op hun onderwijzer iets bij onze oudindië-gasten. Ondanks een goede staat van dienst overzee kunnen zij, teruggekeerd in ons land, dikwijls geen orde meer houden in hun nieuwe klassen (wat zich dan of uit in wanorde of in een ijzig regiem). Ook hier in Suriname roemen de meeste onderwijzers (vooral de Nederlandse) de Hindoestaanse en Javaanse leerlingen om hun ijver en gedrag.

Begrijpelijk want deze leerlingen passen geheel binnen het kader van een klassikale les. Men kan een klas Hindoestanen gerust een uur aan de zorg van een oudere leerling overlaten. Ondanks zijn zittenblijven heeft hij als oudere zoveel gezag over zijn medeleerlingen, dat moeilijkheden uitblijven. Dit vanzelfsprekend aanvaarden van gezag, – de ouders zullen thuis nooit iets denigrerends over school zeggen, zullen zelden of nooit op hoge benen naar school stappen om al of niet vermeend wangedrag van de onderwijzer recht te zetten – doet de klassikale schoolmeester weldadig aan: eindelijk rust en een programma dat afgewerkt kan worden!

Zal door het ontbreken van de lastige klanten in onze klassen één van de machtigste stimulansen voor het zoeken naar nieuwe wegen verdwijnen?

De dommenschool

Uit mijn kwekelingen periode herinner ik me nog een juffrouw, die, als zij een leerling op een fout betrapte deze toesnauwde: „Jij moet maar naar de „dommenschool”.” Als een leerling betrapt werd op afkijken of iets dergelijks dan kreeg het te horen: „Laat jij je maar inschrijven op de „fijne school”.” De lezer zal onder de eerste uitdrukking de BLO-school herkend hebben, dat met de tweede een nabijgelegen school voor Christelijk bijzonder onderwijs bedoeld wordt ligt minder voor de hand. Maar de toon waarop dergelijke zaken gezegd worden laat de kinderen al vroeg begrijpen dat in onze maatschappij het „dom-zijn” een misdaad is die gestraft moet worden, dat „anders-zijn” uitstoting tengevolge heeft. Nu trekt het abnormale ons steeds aan om tegelijk af te stoten. Een misvormde op straat trekt de blikken van alle voorbijgangers, wekt bij velen een krampachtige lachlust op. De Europese toerist schrikt indien hij in andere werelddelen bij het verlaten van zijn schip of van zijn vliegtuig ineens wordt gekonfronteerd met invalide bedelaars die als kleine stukjes menselijke ellende bij deuren en ingangen op de grond liggen. Hij schrikt, maar binnen schrikwekkend korte tijd stapte hij over de benen van deze ellendigen heen alsof het obstakels waren van anorganische stof.

De neiging tot afstoting van al wat buiten de norm valt is steeds in ons aanwezig. Bij tijd en wijle uit het zich in zeer brute vormen, gelijk in het Nazi-Duitsland, sommige godsdienstoorlogen van voorheen, de rassendiscriminatie heden. Maar doen wij niet in fijnere vormen hetzelfde met onze kinderen in de klas. Dat domme meisje, groot traag, ze zit achter in de klas, speelt wat afwezig met papiertjes onder onze les; ze is ons een doorn in het oog, wekt in ieder geval onlustgevoelens

op. We zijn 's avonds maar al te vlot bereid om de ouders de voordelen van een BLO-school aan te praten, niet waar? Toch weten we wel dat de BLO-scholen een bepaalde „naam” hebben, dat het woord B.L.O.-school gevoelsgeladen is. Ook de MOK en de ZMOK-scholen zijn al hard bezig zich een bepaalde „naam” te verwerven en niet bepaald in gunstige zin.

Wat dan?

Dus geen B.L.O.-scholen? Weer terug naar de oude toestand?

Hier in Suriname ziet men die oude toestand nog in konkreto. In vrijwel elke tweede of derde klas treft men een klein groepje twaalf-, dertien-, soms zelfs veertien- en vijftienjarigen aan. Groot, dik en dozig vaak zitten ze achter of opzij in de klas wat te spelen met een papiertje. Soms opstandig en recalcitrant, soms ook volkomen leeg en ongeïnteresseerd. Het klasseleven gaat vrijwel geheel aan ze voorbij, aandacht wordt nog nauwelijks van ze geëist. Na zes of zeven jaar verlaten ze de lagere school zonder iets uit het hoofd te kunnen uitrekenen, zonder te kunnen schrijven, zonder te kunnen lezen; in ieder geval zonder de minste lust om ooit iets te gaan lezen of schrijven, wat nog veel ernstiger is. Wat zij meenemen is een slechtverwerkte herinnering aan lange met onlust betoonde jaren van verveling.

Er zal ergens een grens moeten zijn, dat wil zeggen, om der wille van de praktische noodzakelijkheid zullen de allermoeilijkste gevallen uit de lagere school gelicht moeten kunnen worden om aan meer gespecialiseerde instituten te worden toevertrouwd. We denken hierbij aan blindheid, ernstige mate van doofheid, invaliditeit enz. We denken hierbij ook aan idiotie, imbeciliteit. Maar debiliteit? Hier kan een grens getrokken worden, een grens die niet noodzakelijk bepaald wordt door een test, maar in zeker niet mindere mate door de wijze waarop de lagere school waar het kind op zit in staat is dit kind met zijn afwijking werkelijk op te nemen en wat mee te geven voor zijn verdere leven. In plaats van de kinderen naar de B.L.O.-school te sturen zou men de onderwijzers uit de B.L.O.-school een taak binnen het raam van de lagere school kunnen toewijzen.

Besluit

In plaats van het ondermijnen van het basisonderwijs, in plaats van het steeds weer oprichten van nog weer andere schooltypen voor nog weer andere leerlingen met speciale moeilijkheden, kan beter gezocht worden naar een niet al te geleidelijke herbouw van onze onderwijsorganisatie. In een Interim-rapport van de Commissie Beheersvorm Lager Onder-

wijs wordt gesproken over een geleidelijk groter wordende invloed van ouders, onderwijzers en belangstellenden (lees: deskundigen als schoolarts enz.?) op de gang van zaken bij het onderwijs (blz. 7). Leest men verderop (blz. 16) wat tot die taken behoort dan komt men werkelijk niet veel verder dan adviseren al of niet op verzoek. Inplaats van enkel een vergaderkollege met adviserende stem zou de schoolraad uitgebouwd kunnen worden tot een onderwijsorgaan bij uitstek. Indien een voldoende aantal scholen onder een schoolraad ressorteren, kunnen al of niet voor volledige weektaak, psychologen, pedagogen, artsen, maatschappelijke werkers worden aangesteld. De voortdurende verbetering van de didaktiek kan de nodige aandacht krijgen, inclusief omscholing van reeds lang of kort werkzame onderwijzers. Onderwijzers kunnen dan „promoveren” zonder zijn school noodzakelijk te moeten verlaten. Kortom de onderwijzer kan uit zijn isolement verlost worden, wat trouwens niet alleen voor het lager onderwijs geldt maar ook voor menige betonnen burcht die tot het voortgezet onderwijs gerekend wordt.

Het niet te verwezenlijken ideaal zal in dezen bereikt zijn, indien de B.L.O.-scholen zichzelf overbodig hebben gemaakt, mede door de wijze waarop de mensen van het B.L.O. die van de gewone lagere school in hun nieuwe taak hebben geïnstrueerd.

De schrijver is geboren en getogen in het voormalige Nederlands Oost-Indië, kwam na de oorlog naar Nederland om via de spoedkursus van '48 bij het lager onderwijs te komen. In 1954 leerde hij in Eindhoven onder leiding van de heer A. Peters het vernieuwingsonderwijs in zijn volle omvang kennen. Na enige tijd als vormingsleider onder de fabrieksjeugd te Enschede gewerkt te hebben werd hij wiskundeleraar bij het lager nijverheidsonderwijs. Hij nam deel aan het werk van verschillende werkgroepen voor onderwijsvernieuwing bij het technisch onderwijs om in 1961 naar Suriname te vertrekken als leraar opvoedkunde.

Nabeschuwing

Het is juist dat het voorstel van Prof. Langeveld aansluit bij een tendentie in onze samenleving naar meer differentiatie in het onderwijs. Een verder doorgevoerde differentiatie behoeft op zichzelf niet bezwaarlijk te zijn indien deze gestimuleerd wordt door het streven het onderwijs ten goede te doen komen aan alle kinderen. De school is n.l. opzichzelf, als instelling, niet belangrijk. De leerstof is evenmin van primaire betekenis. Centraal staat het kind: het gezonde zowel als het lichamelijk of geestelijk gehandicapt kind, het intelligente zowel als het

minder intelligente kind, het kind uit een milieu dat stimulerend werkt op zijn sociale, culturele en intellectuele ontplooiing zowel als het kind, dat van huis uit weinig meekrijgt.

Hoewel de heer Den Toom het probleem op ironische wijze stelt zou het niettemin uit pedagogische overwegingen van betekenis kunnen zijn – indien daaraan behoefte is – scholen voor minder begaafde kinderen uit intellectuele milieus op te richten, waar zij kunnen worden opgeleid voor niet-intellectuele beroepen. De school en het onderwijs zijn er voor het kind en niet omgekeerd!

Wat de auteur verder aanvoert op het gebied van het rekenen en het taalonderwijs is op zichzelf waar, máár . . . het heeft als zodanig niets te maken met het plan Langeveld. De heer Den Tooms pleidooi voor een schoolraad met bevoegdheden is eveneens de moeite van het overdenken en bespreken waard maar . . . heeft ook weinig met het plan Langeveld van doen.

De kinderen uit de sociaal hogere milieus hebben de zorg, vervat in Langevelds voorstel, niet nodig. Zo is bekend, dat academici het grootste getal bijzonder intelligente leerlingen leveren en dat dit komt door het milieu. De gezinnen der academici zijn meestal niet groot, zodat aan de kinderen meer aandacht en zorg kan worden besteed. De opvoeding in deze gezinnen en het milieu van deze kringen zijn voor het opgroeiende kind doorweven met intelligentietraining, stelt Langeveld vast.

Voorts heeft B. G. Palland (Mededelingen 25 van het Nutsseminarium) bijzonder duidelijk aangetoond hoe andersom in een gunstig schoolmilieu door kinderen uit zeer ongunstige maatschappelijke milieus toch goede intellectuele prestaties bereikt worden.

Verder is door wetenschappelijke onderzoekingen aangetoond, dat in het algemeen de kinderen uit de gezinnen van de ongeschoolde arbeiders en daarmee gelijk te stellen groepen, onvoldoende gelegenheid krijgen zich intellectueel te ontplooiën.

Een brugschool nu, voor intellectueel begaafde kinderen uit deze milieus, zal in dit pedagogisch tekort kunnen voorzien, zodat de intelligentievorming van deze leerlingen wordt gestimuleerd. Voorts dient deze school zijn leerlingen karakterologisch voor te bereiden op het volgen van volledig middelbaar- en zo mogelijk universitair onderwijs.

In de kritische overwegingen van de heer Den Toom zijn vorenstaande aspecten van het plan Langeveld onvoldoende tot zijn recht gekomen.

J. H. N. G.

„DE INVLOED VAN GROEPSWERK OP DE SOCIALE AANPASSING EN DE INDIVIDUELE LEERPRESTATIES VAN LEERLINGEN UIT EEN ZESDE KLAS VAN EEN LAGERE SCHOOL”¹

G. VAN DUINEN

INLEIDING

Het is een vreemd verschijnsel dat binnen de praktijk van ons L.O. zo weinig aandacht wordt besteed aan „groepswerk”. Er is een duidelijk gemis aan praktische richtlijnen voor deze zo bijzonder moeilijk hanteerbare leervorm. Wel is er herhaaldelijk gewezen op de waarden van groepswerk. We mogen dit met twee citaten illustreren:

„Wat het schoolleven betreft dienen vormen te worden gezocht, zodat elkaar helpen niet langer een laakbaar en strafbaar feit is, opdat met recht gesproken zal kunnen worden van een groeien naar de gemeenschap”²

en

„Groepsarbeid is een vorm, die evenzeer als het voldoen aan opdrachten de tendentie heeft – het gevoel voor verantwoordelijkheid te scholen, het intellect te oefenen, en daardoor de leerlingen tot hoger individuele prestaties te brengen”³.

Men kan zich na het lezen van dergelijke uitspraken afvragen, in hoeverre ze wetenschappelijk aan de praktijk zijn getoetst. Vragen als:

„Wordt het intellect door groepswerk geoefend?”

Zo ja, „In welke mate?” en „Wordt het gevoel voor verantwoordelijkheid werkelijk groter?” of „Verbeterd de sociale aanpassing?” dringen zich op. Bij al deze vragen missen we gefundeerde wetenschappelijke research en de statistische verwerking daarvan. Wij zullen trachten, d.m.v. een empirisch onderzoek, op enkele vragen een antwoord te geven. (zie vraagstelling).

I. WAARDEN VAN GROEPSWERK

a. *Sociale waarde:*

De intensiteit in ontmoeting van de kinderen onderling is groot: ontmoeting van gedachten, ontmoeting van initiatief. De faktor „we zijn

1 Samenvatting van een scriptie, gemaakt in het kader van de studie voor de acte M.O.-B van het Nutsseminarium voor Pedagogiek aan de Universiteit van Amsterdam.

2 „Een nieuwe school”. Grondslagen en richtlijnen. Deel I (6e druk) door F. Evers, Jac. A. Hazelaar, A. C. Oleff, J. M. Reijnders en B. Swanenburg (blz. 115).

3 „Naar een nieuwe didactiek”. Algemene inleiding door Dr. Ph. Kohnstamm, I. van der Velde en L. Welling (6e druk) (blz. 64).

op elkaar aangewezen" heeft een bindende kracht: de gemeenschappelijke taak moet er door worden opgelost. In bepaalde gevallen zullen individuele oplossingsmethodes ongeschikt moeten worden gemaakt aan die van de groep, zonder dat daarbij een persoonlijke konflikt-situatie ontstaat: echter, de persoonlijke verantwoordelijkheid is bij de oplossing niet teruggedrongen. De samenwerking vereist luisteren naar anderen, argumenteren met de ander, selekteren van gegevens en gezamenlijk opstellen van de vermeende juiste oplossing.

b. Pedagogische waarde:

Een goede samenwerking kan het individu binnen de groep gunstig beïnvloeden: immers, tijdens het werken aan de gemeenschappelijke taak kan het individu, bewust of onbewust, gelegenheid vinden in het algemene probleem eigen conflicten te projekteren.

Tijdens het werken wordt voortdurend alle aandacht van de groepsleden gevergd. Verslapping van aandacht kan betekenen, dat ze buiten de groep komen te staan.

c. Psychologische waarde:

Prof. Dr. Ch. Bühler¹ schrijft, wanneer zij de kenmerken van kinderen van 8-12 jaar bespreekt: „Deze periode heeft een buitengewoon sociaal karakter. Op geen andere leeftijd wordt de groep zo hoog gewaardeerd dan in deze jaren.”

Het begrip „groep” kan hier opgevat worden als „klas”, doch eveneens als groepje van 4 à 5 leerlingen. In zo'n kleine groep voelt het kind zich veelal „veiliger”.

II. VRAAGSTELLING

Alvorens over te gaan tot een nadere concretisering van de problemen, zoals die in de inleiding naar voren zijn gekomen, willen we een onderscheiding in het groepswerk aanbrengen nl.

- a. groepswerken met opdrachten, die liggen op intellectueel terrein (rekenen, taal, aardrijkskunde enz.);
- b. groepswerken met opdrachten, die liggen in het vlak van de manuele expressie.

Rekening houdend met deze verdeling komen we tot de volgende vraagstellingen:

¹ „Praktische kinderpsychologie” van Prof. Dr. Ch. Bühler (blz. 136) (5e druk).

1. Verhoogt het werken in groepsverband de sociale aanpassing?
2. Verhoogt het groepswerken met opdrachten, genoemd onder *a.* meer of minder de sociale aanpassing dan groepswerken met opdrachten genoemd onder *b.*?
3. In hoeverre is er sprake van een leerprestatieverbetering bij de twee verschillende soorten groepswerk?
4. Welk facet van de sociale aanpassing wordt eventueel het meest verbeterd?

III. ONDERZOEK

Algemeen overzicht. De proefklassen zijn drie zesde klassen van lagere scholen, nl. pk.A (36 leerl.), pk.B (29 leerl.), pk.C (30 leerl.). Geen der pkn. zijn z.g. opleidingsklassen, geen selectie vond plaats i.v.m. voortgezet onderwijs.

Aan groepswerk is niet eerder speciale aandacht besteed. De sociaal-economische milieus van de 3 pkn. kunnen geheel gelijk worden gesteld.

Alle proefleerlingen zijn allereerst getest op individuele leerprestaties en sociale aanpassing. Op grond van de verkregen uitkomsten zijn groepen samengesteld volgens een vastgesteld systeem. Iedere groep telt 4 leerlingen (behalve enkele groepen in pk.B). Binnen een tijdsduur van ruim 6 weken maakte iedere groep van pk.A en pk.B 10 groepswerken. (Eén groepswerk duurde maximaal 50 min.) Er bestaat echter een wezenlijk verschil in opdrachten nl.

pk.A maakt: 5 opgaven met getallenrijen,
5 stilleesgroepswerken.

pk.B maakt: 10 groepswerken in het vlak van de manuele expressie.

pk.C maakt geen groepswerk.

De groepen van pk.A zijn tijdens het experiment nauwkeurig geobserveerd volgens een van te voren opgesteld observatieschema. Door analyse en vergelijking van resultaten kan worden nagegaan in hoeverre – en welke fouten door de groep worden verbeterd.

Na afloop van de groepsopdrachten zijn alle proefleerlingen wederom getest op individuele leerprestaties en sociale aanpassing.

III A. METHODEN VAN ONDERZOEK

Leerprestatietests. Door middel van een leerprestatietest proberen we inzicht te verkrijgen in de individuele vorderingen in een bepaald leer vak. Het is voor ons doel niet noodzakelijk deze tests te valideren, op

betrouwbaarheid te toetsen e.d., omdat ze alleen fungeren als vergelijkingsmaatstaven. Het gaat nl. om een vergelijking van resultaten van voor- en na het werken in groepsverband. Onze test omvat twee gedeelten van de L.S. leervakken, nl. getallenrijen en stillezen.

Getallenrijen: We zijn bij het opstellen van de items van deze test uitgegaan van een bepaalde systematiek. Er is voor gezorgd, dat de 4 hoofdbewerkingen van het rekenen, zowel enkelvoudig als gecombineerd, in de reeksen voorkomen (foutenanalyse kan eenvoudig worden vastgesteld). We verkrijgen 13 reeksen met de volgende principes: +, —, ×, :, ++, —+, +×, +:, —, —×, —:, ×× en ×:. De principes van voor- en natest zijn gelijk, het gemaakte werk is niet besproken; zodoende hebben we beide tests niet geijkt.

Stillezen: Hiervoor zijn 2 lessen gekozen uit: „Op weg naar denkend lezen”¹, nl. „Goede hulp” (voortest) en „Dure koppigheid”. Beide lesjes behoren dezelfde moeilijkheidsgraad te bezitten; vandaar dat de vragen van beide lessen eerst zijn beantwoord door 160 andere leerlingen van 6e klassen van lagere scholen. Vanuit deze resultaten zijn onze proefvragen gekozen. Iedere test bestaat uit 4 lexicologische, 4 reproducerende en 7 producerende vragen.

Sociale aanpassingstest: Van alle proefleerlingen is de sociale aanpassing vastgesteld. Deze sociale aanpassing vormt o.a. een zeer belangrijke faktor bij het samenstellen van groepen. Bij het zoeken naar een geschikte test voor het meten van de sociale aanpassing ontmoeten we allereerst de meest gebruikte, nl. het sociogram. Het sociogram echter geeft gelimiteerde keuzemogelijkheden.

Het is in dit verband wellicht interessant te wijzen op het artikel van A.J. Govers in „Paedagogische Studiën” (oktobernummer 1956). Hij zegt als kritiek op het sociogram o.a., dat dit alleen de kwantiteit, en niet de kwaliteit van sociale relaties bepaalt. Men is aan bepaalde keuzes gebonden. Maar tussen sympathie en antipathie ligt een scala van mogelijkheden van sociale waardering, die bij het toepassen van een sociogram niet aan de p.p. worden overgelaten.

Wij gebruiken als test de „Classroom Social Distance Scale”². Bij deze Amerikaanse test wordt het kind bij zijn keuze 5 mogelijkheden

¹ „Op weg naar denkend lezen” van Dr. M.J. Langeveld en Drs. B.G. Palland.

² „Understanding Group Behaviour of Boys and Girls” van R. Cunningham e.a. (hoofdstuk 5, 1e druk).

geboden, waaruit hij er één mag kiezen. De test is als volgt onderverdeeld:

- a. self social distance score, die de graad van aanvaarding of verwerping van de groep door het individu aangeeft;
- b. group social distance score, die de graad van aanvaarding of verwerping van het individu door de groep aangeeft.

In het eerste geval karakteriseert het individu de groep, in het tweede geval vindt het omgekeerde plaats.

Elke leerling moet zijn klasgenoot waarderen in één van de 5 rubrieken, die op het testblad zijn aangegeven. Wij hebben deze rubrieken als volgt geïnterpreteerd:

1. Ik zou hem of haar als één van mijn beste vrienden of vriendinnen willen hebben.
2. Ik zou hem of haar graag in de groep willen hebben, maar niet als mijn beste vriend of vriendin.
3. Met hem of haar zou ik wel eens willen samenwerken of spelen, maar niet voor lange tijd.
4. Ik wil niets met hem of haar te doen hebben, maar deze klasgenoot mag van mij in de klas blijven.
5. Ik zou graag willen, dat deze klasgenoot niet in onze klas zat.

Bij de aanbidding van deze test werd gewezen op de noodzaak van „eerlijkheid in keuze”. Het is vanzelfsprekend, dat bij het gebruiken van deze test een goede verstandhouding tussen onderwijzer en leerlingen een eerste vereiste is.

Hoe kan nu de score worden bepaald? We nemen b.v. het testblad van Klaas en bezien zijn keuze:

4 × iemand in kolom	I =	4 × 1 =	4
10 × „ „ „	II =	10 × 2 =	20
15 × „ „ „	III =	15 × 3 =	45
11 × „ „ „	IV =	11 × 4 =	44
5 × „ „ „	V =	5 × 5 =	<u>25</u>
45 l.l. self soc. dist. sc.			= 138

(Opm. Klaas zal eveneens achter zijn eigen naam een kruisje moeten zetten en wel in diè kolom, waarvan hij meent dat de anderen hem zullen waarderen).

Klaas is door de klas b.v. als volgt gekozen:

6 × iemand in kolom	I = 6 × 1 = 6
12 × „ „ „	II = 12 × 2 = 24
12 × „ „ „	III = 12 × 3 = 36
10 × „ „ „	IV = 10 × 4 = 40
5 × „ „ „	V = 5 × 5 = 25
Group soc. dist. sc.	= 131

In ons voorbeeld voelt Klaas minder voor de klas dan de klas voor hem. Immers, hoe lager de score is, des te beter sociaal aangepast is de p.p. Deze test beoogt aldus enerzijds een uitbreiding, anderzijds een verdieping van het sociogram te zijn en een verbetering in te houden.

Nadat van elke p.p. zodoende de leerprestatie en sociale aanpassing is vastgesteld, worden de groepen samengesteld en met de groepswerken begonnen. Buiten deze groepswerken is gedurende de experimenteertijd geen opzettelijke aandacht besteed aan het werken in groepsverband. Tenslotte zij opgemerkt, dat de p.l. in geen geval hulp aan een groep heeft verleend. Hij heeft alleen geobserveerd en sporadisch enkele groepen verzocht hun gesprekken niet al te luidruchtig voort te zetten.

RESULTATEN VAN HET ONDERZOEK

Getallenrijen	Voortest	Natest	Vooruitgang
pk. A	40 % goed	73 % goed	33 %
pk. B	50 % „	54 % „	4 %
pk. C	38 % „	50 % „	12 %
Stillezen	Voortest	Natest	Vooruitgang
pk. A	35 % goed	56 %	21 %
pk. B	47 % „	54 %	7 %
pk. C	10 % „	20 %	10 %

Self social distance score (aantal p.p. in %)

	Vooruitgang	Achteruitgang	Constant
pk. A	61 %	36 %	3 %
pk. B	74 %	23 %	3 %
pk. C	44 %	56 %	—

Group social distance score

	<i>Vooruitgang</i>	<i>Achteruitgang</i>	<i>Constant</i>
pk. A	72 %	25 %	3 %
pk. B	80 %	17 %	3 %
pk. C	44 %	56 %	—

Nemen we als norm voor sociale aanpassing de som van self- en group social distance score, dan wordt de interpretatie als volgt:

<i>Sociale aanpassing</i>	<i>Vooruitgang</i>	<i>Achteruitgang</i>	<i>Constant</i>
pk. A	78 %	22 %	—
pk. B	86 %	14 %	—
pk. C	36 %	56 %	—

CONCLUSIES

1. Bestuderen we alle hierboven vermelde gegevens, dan blijkt een ding overduidelijk: de sociale aanpassing van de leerlingen wordt door het werken in groepsverband in ruime mate verbeterd. De gemiddelde sociale aanpassing van de pkn. A en B laat een verbetering zien van 82 %. Tegenover dit percentage staat het veel lagere van pk. C, slechts 36 % van de leerlingen behaalt een vooruitgang.

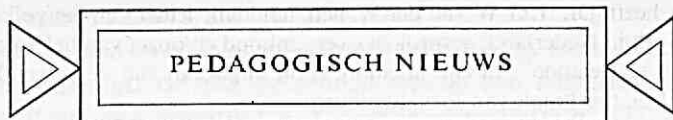
Vanzelfsprekend mogen we deze percentages niet volledig interpreteren tegen de achtergrond van „wel groepswerk – niet groepswerk”. Allerlei factoren die een kleinere of grotere invloed op deze percentages hebben uitgeoefend, zijn niet verwerkt. Niettemin is het verschil zo groot, dat we als antwoord op onze eerste vraagstelling een duidelijk „ja” mogen uitspreken.

2. Er blijkt tussen pk. A en pk. B geen duidelijk verschil in vooruitgang van sociale aanpassing. Dit wijst er op, dat de aard van het groepswerk niet doorslaggevend is om de sociale aanpassing te bevorderen. Het onderzoek is te bescheiden om hierover definitieve uitspraken te doen. Detailonderzoek zal vereist zijn. In aanvang is echter mogelijk gebleken, dat de „intellektuele” vakken ingepast kunnen worden in een systeem van groepswerk, waarbij een even groot rendement wordt verkregen als met de expressie-vakken inzake verbetering sociale aanpassing.

3. De leerlingen van pk.A gaan, wat de leerprestaties betreft goed vooruit. Dit moet zonder meer worden toegeschreven aan de oefening die deze leerlingen met de stof hebben gehad; het trainingsmotief is absoluut. De prestatieverbeteringen van leerlingen van pk.B wijzen niet op een eventuele transfer van verhoogde sociale aanpassing op individuele leerprestaties.

4. Geen definitieve uitspraak kunnen we geven op de vraag: „Welk facet van de sociale aanpassing verbetert eventueel het meest?” Het individu verandert in zijn houding t.o.v. de klas iets minder positief dan omgekeerd. De verschillen zijn echter gering en deze zaak is te subtiel om na één onderzoek te worden vastgezet in zelfs één voorlopige conclusie. Op grond van onze observatie-resultaten in pk.A mogen we stellen, dat praktisch elke leerling tijdens het groepswerk actiever en intensiever bezig is geweest dan bij het normale schoolwerk. Bovendien is groepswerk een prettige leervorm gebleken voor de kinderen, getuige het schriftelijk antwoord op de vraag: „Zit je liever in de groep of alleen?” en waarbij 82 % van de kinderen liever in de groep zit.

G.van Duinen, geboren 19 april 1932 te Groningen. H.B.S.-studie te Eindhoven; onderwijzersdiploma behaald aan de Gem. Kweekschool te Amsterdam; na behalen hoofddakte begonnen aan studie m.o. pedagogiek (Nuts-seminarium); in 1959 A-, in 1962 B-diploma; deze studie begonnen i.v.m. de theoretisch-pedagogische en didactische achtergronden van het vernieuwingsonderwijs; vanaf 1954 – eerst als onderwijzer, later als hoofd – verbonden aan een vernieuwingsschool in Zaandam; deze school is momenteel contact-school van het Algemeen Pedagogisch Centrum; de auteur is bijzonder geïnteresseerd in het onderzoeken van mogelijkheden tot realisering van vernieuwingsdenkbeelden binnen het L.O.



PEDAGOGISCH NIEUWS

VORMING, ONDERWIJS EN JONGERENWERK TEN PLATTELANDE

Over bovengenoemd onderwerp hebben het Koninklijk Nederlands Landbouw-Comité, de Nederlandse Bond van Plattelandsvrouwen en de Plattelands Jongeren Gemeenschap Nederland in 1962 in de eerste drie dagen van november een congres in Hoofddorp georganiseerd.

Op dit congres zijn de volgende inleidingen gehouden:

- a. „Noodzaak en inhoud van vorming in deze tijd”
door Prof. Dr. Ph. J. Idenburg;
- b. „Inhoud en opzet van het vormingswerk ten Plattelande”
door Dr. H. G. W. van der Wielen;
- c. „Mogelijkheden en vormen van vormingswerk ten Plattelande”
door Mej. M. Geertsema;
- d. „De verantwoordelijkheid van overheid en organisaties voor onderwijs, jongerenwerk en vormingswerk”
door Zijne Excellentie de Staatssecretaris van Onderwijs, Kunsten en Wetenschappen, Prof. Dr. H. H. Janssen.

Ter informatie van onze lezerskring volgt hieronder een beknopt verslag van de inleidingen.

Prof. Idenburg begint met te stellen waarom vorming noodzakelijk is. Enerzijds maakt de mens deel uit van de natuur. Anderzijds kan hij denken, kiezen en handelen waardoor hij in staat is te leren en zichzelf te veranderen. Het is dus niet zo dat zijn gedrag instinctief wordt bepaald. Essentieel is het appèl, dat de omgeving op de intelligentie doet. Van overwegend belang zijn voorts de methoden van denken en leren, die worden overgedragen. Vandaar de onmisbaarheid van opvoeding, onderwijs en vorming. De mens is voor zijn geestelijke groei volstrekt afhankelijk van de mensen om hem heen. Meer dan het natuurlijk gegevene geeft het cultuurpatroon richting aan het gebruik, dat de mens van zijn krachten maakt. Een mens kan slechts bestaan in en door de cultuur, die hem wordt overgeleverd en die hem wijst hoe hij moet gaan.

Van wezenlijke betekenis voor het vormingsproces is:

- het worden van zichzelf;
- het ontmoeten van de ander en de anderen;
- de omgang met de dingen en
- de houding tegenover het geheim achter de kenbare wereld.

Niet in de eerste plaats is cultuur bezit, maar dynamiek.

Onze wereld wijzigt zich fundamenteel en daarmee ons beeld van wereld en leven. Dit brengt onzekerheid met zich, die door vorming dient te worden geëlimineerd. De mens moet door het vormingswerk in staat worden gesteld een creatief antwoord te geven op het appèl, dat op hem wordt gedaan tengevolge van de structuurwijzigingen van onze samenleving.

Daarna heeft Dr. H. G. W. van der Wielen, landelijk leider van het volkshogeschoolwerk in Nederland, gesproken over „inhoud en opzet van het vormingswerk ten plattelande”. In zijn inleiding is hij uitgegaan van de volgende passages uit de toespraak van Prof. Idenburg:

„Er zijn fundamentele veranderingen in ons beeld van wereld en leven aan de gang en in voorbereiding”

„In al deze dingen èn in nog veel meer komt een appèl tot de moderne mens. Het is alsof hij een nieuwe ongekende wereld binnengaat”.

Van der Wielen is van mening dat de plattelandssamenleving zich heeft gewijzigd en dat nog ongekend snelle veranderingen zijn te verwachten. Daardoor zijn de plattelandsbewoners in een spanningsveld komen te verkeren, waardoor de samenlevingsvormen van het min of meer gesloten gezins-, dorps- en streekverband op de proef worden gesteld. Volksontwikkeling en voorlichting zijn noodzakelijk, waardoor de zich schoksgewijze voordoende wijzigingen kunnen worden opgevangen. In het bijzonder is van betekenis, dat ervaringen en gedachten worden uitgewisseld.

Voorwaarde voor de volksontwikkeling is, dat het bestaan van alle groepen van de gehele bevolking is gewaarborgd. Van der Wielen bepleit tenslotte: beschermende maatregelen voor de boerenstand, verlenging van de leerplicht, wettelijke verplichting van en toezicht op het leerlingwezen, herziening van het land- en tuinbouwonderwijs, vormingswerk onder jeugdigen en volwassenen.

Vervolgens heeft Mej. M. Geerstema, volkshogeschoolleidster te Bergen, gesproken over „mogelijkheden en vormen van vormingswerk ten plattelande”. Het is de taak van de leiders en begeleiders van het vormingswerk:

- informatie te geven over de situatie, waarin de mens verkeert, d.w.z. de mens helpen zijn taak en plaats in deze ingewikkelde samenleving duidelijk te maken.
- uit te dagen tot het vormen en het tot uitdrukking brengen van een eigen mening.
- om de fantasie, het initiatief en de zelfwerkzaamheid van de deelnemers te ontplooien.
- een klimaat te scheppen, waar de openheid voor andere mensen en ideeën kunnen worden ontwikkeld.
- wegen te zoeken om samenwerking te bevorderen.
- kansen te geven om verantwoordelijkheid voor zich zelf en anderen te dragen.

Toegelicht met voorbeelden uit Denemarken, Duitsland en Frankrijk geeft de inleidster een aantal mogelijkheden aan voor het vormingswerk ten plattelande, zowel op plaatselijk, provinciaal als landelijk niveau.

Tenslotte is nog het woord gevoerd door Prof. Dr. H. H. Janssen, staatssecretaris van o., k. en w., over het onderwerp „de verantwoordelijkheid van overheid en organisaties voor onderwijs, jongerenwerk en vormingswerk”.

Zijne Excellentie zet uiteen dat het onderwerp van zijn inleiding een uitdaging inhoudt zich te bezinnen op een zeer principiële zaak nl. de vraag, waar het scheidingspunt der verantwoordelijkheid ligt van overheid en samenleving op het gebied van onderwijs en cultuur.

Uitgangspunt van het ministerieel beleid is onder meer dat onderwijs en cultuur een zaak zijn van volk en overheid beide en dat daarom een samendenken en samenwerken tussen deze twee noodzakelijk is. De overheid heeft nl. tegenspel van de zijde van de maatschappij nodig. De opvatting, dat volk en overheid elkaar tegenspel moeten geven en tot een samenspel moeten komen, sluit niet uit dat ieder een eigen verantwoordelijkheid draagt. De verantwoordelijkheden van elk van beiden zijn echter niet even groot. Het zwaartepunt ligt, zonder de taak van de overheid te onderschatten, bij de burgers, de maatschappij, het volk. De overheid stemt nl. haar beleid af op de denkbeelden en de wensen, welke onder het volk leven. De taak van de overheid bestaat in dienstbaarheid aan het welzijn van het volk. Primair zijn onderwijs en cultuur volkszaak en het is de roeping van de overheid voor het volk diè mogelijkheden te scheppen, die dit volk in staat stellen zijn verantwoordelijkheid beter en doelmatiger te dragen en het onderwijs en de cultuur als zijn eigen zaken zo goed mogelijk te behartigen. De overheid heeft terzake een secundaire taak nl. het geven van leiding en dat betekent, dat zij, een eigen rol speelt, een zelfstandige plaats inneemt en het recht en de macht heeft beslissingen en regelingen te treffen.

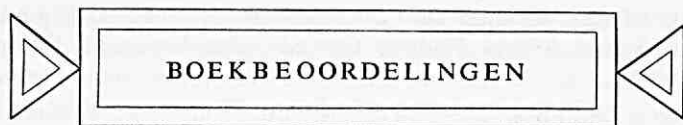
O., K. en W. beoogt decentralisatie en zoveel mogelijk zelfregeling door de betrokkenen. Aan dat oogmerk is zijn voorstel tot instelling van maatschappelijke onderwijsorganen ontsproten, waarop artikel 3 van het oorspronkelijk ontwerp van de Mammoetwet betrekking had (zie in dit verband *Paedagogische Studiën* 1962 pag.467). Dit voorstel, dat in deze vorm niet de instemming van de meerderheid der Tweede Kamer heeft kunnen verwerven, was geheel op de gedachte geïnspireerd, dat onderwijs primair volkszaak is en dat de roeping der overheid beperkt is en in wezen bestaat in het scheppen van mogelijkheden voor het volk.

Merkwaardig is de tweeslachtige houding der burgers jegens de overheid; enerzijds verzet men zich tegen bemoeiingen, anderzijds stelt men haar voor alles aansprakelijk. Bij moeilijkheden verwacht men van de overheid plannen, maar wanneer deze op tafel komen neigt men tot een afwerende houding.

Het grote doel, dat de minister zich heeft gesteld, is een sluitend geheel van onderwijsvoorzieningen. Voor het gehele onderwijsstelsel, van kleuterschool tot universiteit, wordt een organisatorische geslotenheid nagestreefd. Het moet een innerlijk, organisch geheel worden. Daar het personalisme een eis is van deze tijd moet aan het onderwijs een personalistische structuur gegeven worden.

Het onderwijs en de verdere vorming van de jeugd zijn een geïntegreerd doel van de opvoeding. Mitsdien zijn de ouders mede verantwoordelijk en dienen zij zelf mede de vormgeving van het onderwijs te bepalen. Voorts dienen persoonlijkheidsvorming en beroepsscholing inniger met elkaar in overeenstemming te worden gebracht.

Zowel de stad als het platteland moeten weer de signatuur krijgen van waarlijk menselijke verhoudingen, aldus de staatssecretaris van O., K. en W.



BOEK BEOORDELINGEN

C. A. MACE, *The psychology of study*. Pelican Book, 1962, 120 blz., sh. 3/6.

Dit is de gewijzigde tweede druk van een dertig jaar geleden verschenen boekje over studeren. De hoofdthema's van dit boekje zijn: „Study is self-directed education” en „study is research”. Een dergelijk boek bevat steeds goede raadgevingen over concentratie, uit 't hoofd leren, luisteren, lezen, waarnemen, en examenvorbereiding, die aan velen half bekend zijn en door weinigen worden opgevolgd. Zo ook hier. Maar de verdienste van dit boekje ligt in de presentatie. De humor breekt overal door. Na een bespreking van het uit 't hoofd leren b.v. begint de schrijver een nieuw hoofdstuk: „On originality” aldus: „What distinguishes the intelligent student from the dictaphone is that the latter will give a more accurate reproduction of what it has been told.”

Het boekje is opgedragen aan alle studenten; d.w.z. aan hen, die met hun leermeesters de verantwoordelijkheid dragen hun eigen studie te regelen. Een van de meest belangrijke recente ontwikkelingen acht de schrijver de organisatie van echte research voor leerlingen in de middelbare school. Het is de moeite waard dit boekje te lezen.

J. KONING

ALFONS OTTO SCHORB, *Schule und Lehrer an der Zeitschwelle*, Ernst Klett Verlag, Rotebühlstrasse 77, Stuttgart-W. 1962, 134 S.

Een verzameling opstellen betreffende de situatie der school in de veranderende maatschappij. De auteur behandelt o.m. de vraag of het onderwijs, wat rationalisering aangaat, bij de produktie achterblijft, de invloed van de automatisering, de onderwijsstijl, politieke vorming in de volksschool, de school en de hulp aan onderontwikkelde gebieden. Ik werd geboeid door een beschouwing over onderwijzen en leren in de tijd der massacommunicatiemiddelen. „Die alte Schule” – zo zegt de schr. – „rechnete mit dem Leiden am Nichtwissen; die heutige musz mit einem Leiden am Wissen rechnen, am Zuvielwissen, am Zufrühwissen, am Wissenmüssen eines nicht Gesuchten, am Halbwissen, am bloz fetzenhaften Wissen, am ungeordneten Wissen.” De auteur leeft evenwel op gespannen voet met de verhouding tussen idee en realiteit. Hij is bijzonder ingenomen met de wijze, waarop de didaktiek zich met behulp van de psychologie heeft ontwikkeld. Hij schrijft over een hoogtepunt in haar ontplooiing. Daar zou men een vraagteken bij kunnen zetten. Maar merkwaardig is dat hij stilzwijgend veronderstelt dat deze evolutie zich nu tevens in de onderwijspraktijk voltrekt. Evenzo neemt hij op grond van rationele gedachten van Comenius en Pestalozzi aan dat de school een baanbrekster is geweest wat de rationaliteit van haar werkmethoden aangaat: „die Schule hat die Rationalisierung nicht nachzuholen, sie hat sie weithin vorausgeleistet”. In overeenstemming met deze denkfout is het dat de auteur enige malen de noodzaak stelt van iets te *prüfen*, doch aanneemt dat aan die eis door een bewering zijnerzijds wordt voldaan. Er komen in dit boek stellig beschouwingen voor, die de moeite van het lezen waard zijn. Maar met de plaatsing ervan in een *Erziehungs-wissenschaftliche* Bücherei heb ik wat moeite.

PH. J. I.

DR. JOSEF MÜLLER, *Wird das Dorf zur Stadt?*, Schriftenreihe Geist und Zeit, Progress-Verlag Johann Fladung G.m.b.H. Post-Verlagsort Darmstadt, 1962, 186 S.

Dit is een geschrift over „die neue gesellschaftliche und geistige Situation des Landvolkes”. De auteur doet ons duidelijk zien hoe het dorp de stad nader komt. Alle levensaspecten zijn bij dit proces betrokken. De school staat midden in deze verandering. Maar wij hebben hier met meer dan een interessante sociologische verhandeling te doen. Dit is tevens een strijdschrift. Met onmiskenbare agressiviteit richt de schr. zich tegen hen, die voor de nieuwe situatie geen begrip willen of kunnen hebben, o.a. de kerken. Die op behoud gerichte krachten schijnen in Duitsland groot te zijn. Toch maakt de zo progressief denkende auteur de indruk de consequenties van zijn visie op het nieuwe platteland niet ten volle getrokken te hebben. Zijn spraakgebruik herinnert reeds aanstonds aan een romantische beschouwingwijze. Wij lezen doorlopend over „das deutsche Dorf” en zelfs van „unser Landvolk”. De auteur pleit voor „Landschulreform”. Maar deze blijkt niets na te streven wat niet met gelijk recht voor de stadsschool kan worden bepleit, en verdient deze naam dus nauwelijks meer. Wanneer er met zoveel vuur voor een achterblijvend volksdeel wordt gepleit, mag de lezer zich voor kritisch zelfonderzoek evenwel niet afsluiten. Er zijn toch stellig wel punten, waarop het platteland misdeeld is. Wellicht zijn er in Duitsland nog vele al te kleine scholen, die men ten onzent „pedagogische jammergestalten” placht te noemen. (Wat de auteur over de kleine scholen in ons land schrijft is onvoldoende gemotiveerd.) In 't algemeen geldt zeker dat er op het platteland meer talenten dan elders braak blijven liggen. Hier kunnen Nederlandse cijfers van het C.B.S. dienen. Per 1000 kinderen van 12/13 jaar namen in 1960 op het platteland 93 aan het V.H.M.O. deel, terwijl het nationaal totaal 148 was. Maar zelfs op dit punt maakt de schr. de indruk een oud strijdros bestegen te hebben. In ons land haalt het platteland zijn achterstand nl. snel in. De deelneming aan het V.H.M.O. steeg er van 1952 op 1960 met 75 %, terwijl het nationaal accres 41 % was. Men mag wel aannemen dat de verstedelijking zulke problemen vanzelf oplost. Zou het in Duitsland nu zo anders zijn? Is daar voor de plattelandsjeugd „eine Bildungssperre” zoals de schr. zegt? Zonder nadere statistische gegevens ben ik er niet van overtuigd. Misschien is de auteur als strijder antiquarischer dan als socioloog. Maar daarbij is er één uitzondering. Het geschrift schenkt groter aandacht aan de pedagogische prestaties van de landen van Oosteuropa dan gemeenlijk geschiedt. In dit opzicht is het verheugend modern. Jammer dat de auteur daarbij geen blijk geeft de gevaren van de staatsbemoeiing met de cultuur in 't algemeen en in 't bijzonder die in de communistische wereld te beseffen. Hij belijdt overigens toch zulke democratische denkbeelden.

Men ziet het: een studie, die tot weerspraak opwekt. Blijkens het voorwoord, dat gewaagt van de weerstanden, ja „Angriffe”, die de schr. wegens zijn vroeger werk ervoer, is hij daaraan gewoon.

PH. J. I.

PROF. DR. S. STRASSER, *Opvoedingswetenschap en Opvoedingswijsheid*.

No. I van de serie „Nijmeegse bijdragen tot de opvoedkunde en haar grensgebieden”. Uitgaven van het Pedagogisch Instituut van de Katholieke Universiteit te Nijmegen. 's-Hertogenbosch, 1963. 117 pag. f 7,50.

De leiding van het Pedagogisch Instituut van de Katholieke Universiteit van Nijmegen is voornemens op beperkte schaal onderzoekingen te verrichten. De resultaten zullen gepubliceerd worden in bovengenoemde serie. Deze reeks wordt geopend met een studie van Prof. Strasser, waarin de schrijver zich bezint over de centrale vragen van de opvoedkunde. Een aantrekkelijk en, door de wijze waarop dit wordt gedaan, een waardig begin.

Het is niet de bedoeling van de auteur geweest een specifiek Roomse zienswijze weer te geven, maar in deze verhandeling gedachten te ontwikkelen, „die het fundament moeten vormen van een theoretisch verantwoorde opvoedingsleer in het algemeen” (pag. 5). Vandaar dat de schrijver de vraag naar het wetenschappelijk karakter der opvoedkunde, centraal heeft gesteld. Als uitgangspunt van zijn overdenkingen heeft hij de studie van Theodor Litt gekozen: „Führen oder Wachsenlassen”.

Het „laten groeien” betekent een aanvaarden van een ontwikkeling in biologische zin, volgens de immanente wetten van het organisme. Het „laten groeien” kan evenwel ook steunen op het filosofisch gezichtspunt, dat de vrijheid van de jonge mens voorwaarde is voor de „zelf-realisatie” in deze zin, dat het „zelf” wordt beschouwd als een beginsel van volstreekte autonomie.

Ten aanzien van beide visies op de kinderlijke ontwikkeling is Prof. Strasser van mening, dat zij het „opvoeden”, in de zin van „leiding geven”, uitsluiten. Aangezien het leiding geven als pedagogische categorie op zichzelf onvoldoende is – daar het doel van de opvoedende leiding en de weg waarlangs dit doel moet worden bereikt, niet zijn gegeven in de opvoedingssituatie – onderstelt de schrijver, dat een filosofie van de menselijke vruchtbaarheid een meest elementaire categorie van het pedagogisch denken zou kunnen zijn.

Een nieuwe dimensie wordt door Prof. Strasser gevoegd aan het pedagogisch denken door te stellen, dat het materieel object van de opvoedkunde het kind is en diens transcendentale bestemming en dat een volwaardig opvoedkundige zich rekenschap dient te geven niet alleen van de zin van het menselijk leven, maar ook van het menselijk sterven.

De hier besproken studie van Prof. Strasser is van fundamentele waarde voor de pedagogische wetenschap. Zo wordt, naar de mening van de recensent, de tegenstelling tussen Langeveld en Perquin enerzijds en Waterink en Rombouts † anderzijds, over de betekenis van de fenomenologie in de opvoedkunde, zoal niet opgeheven dan toch overbrugd. Prof. Strasser stelt nl. dat de fenomenologie als methode waardevol kan zijn en dat deze benaderingswijze voor de pedagogische problematiek toegepast kan worden, zonder uit de opvoedingswetenschap de normen te elimineren, die voortvloeien uit onze kennis van het Transcendente.

Voorts zijn de beschouwingen over het laten groeien en het leiding geven van principiële betekenis voor het opnieuw doordenken van de problematiek over de z.g. massageugd of, zoals Garbers het in zijn dissertatie treffend heeft getypeerd, de hypogene persoonlijkheid. De visie van Prof. Strasser over de menselijke vruchtbaarheid bepaalt zich nl. niet tot de genitale akt van het

zich-voortplanten, maar deze houdt ook in dat het leven wordt doorgegeven op sociaal, emotioneel, zedelijk en godsdienstig niveau. Met de uitspraak „leven wordt aan leven ontstoken” wordt dit kernachtig door hem geformuleerd.

De auteur heeft een verhandeling geschreven die, in het „gesprek der opvoeders”, stimulerend en verhelderend zal werken.

J. H. N. G.

J. VON DEN DRIESCH und J. ESTERHUES, *Geschichte der Erziehung und Bildung*. Schöningh, Paderborn, 1960⁵, 2 dln, prijs per deel, D.M. 18, geb.

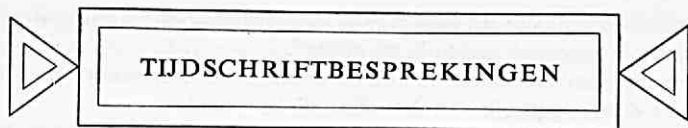
Naast de werken van Blättner, Reble, Hubert en Brubacher neemt dit werk een aparte plaats in. Het is degelijk en betrouwbaar en valt op door zijn grote uitvoerigheid, ook bij de litteratuurlijkst. De twee auteurs zijn R.Katholiek, maar ze dringen hun mening niet op en verliezen de wetenschappelijke eerbijheid niet uit het oog: de Reformatie b.v. wordt objectief behandeld. Het aardige van dit werk ligt in de vele citaten van pedagogen en litteratoren die men elders haast nooit aantreft. Excerpten uit de Edda, stukken uit de kerkgeschiedenis van Beda, illustratieve gedeelten uit de hagiografie maken het historisch overzicht boeiend. Dit geldt vooral voor het eerste deel, dat m.i. het best geslaagd is, Het tweede is wat rommelig door te veel namen en feiten en verliest de grote lijn soms uit het oog, vooral bij de laatste tijd. Ook zijn hier de typeringen niet altijd gelukkig: die van Rousseau, Montessori en Wyneken om er enkele te noemen. Het is natuurlijk niet mogelijk om in kort bestek een volledige opsomming te geven van detailcritische opmerkingen, daarom bepaal ik me tot enkele punten.

Over het algemeen is het boek me te Duits in de minder gunstige betekenis en dat, terwijl beide schrijvers van 1937 tot 1945 „im Ruhestande” waren. Hun voorkeur voor al wat Duits is, maakt dat het „buitenland” een magere plaats krijgt toebedeeld, ook in waardering. De Aufklärung b.v. heeft helaas geen nationale Duitse cultuur gebracht, maar wel het „vreemde” westerse rationalisme en utilisme. Dat het Neo-humanisme na de Aufklärung en de Renaissance dan de derde „Ueberfremdung” wordt genoemd, verbaast ons niet. We vinden deze enghartige opvatting ook in het eerste deel, waar al te gemakkelijk bij het Germanendom wordt ingelijfd wat cultureel waardevol is, tot de Romaanse (sic) stijl toe. Latijnse en Keltische invloeden raken op de achtergrond en het typische van de Franse geest is de schrijvers volkomen ontgaan.

Een tweede bezwaar, wat overigens tegen vrijwel alle historische werken kan worden ingebracht, ligt in het feit dat opvoeding in dit boek identiek gesteld wordt met schoolopvoeding, alsof er niets meer is. We krijgen in deze geschiedenis ook nergens de indruk, dat opvoeding iets met kinderen te doen heeft: we treffen ze nergens aan. We horen niet wat ze thuis, op school, in hun vrije tijd doen, wat ze leerden, hoe ze behandeld werden, of men ze werkelijk als kind zag, of ze als kind veranderden met de verandering van de cultuur, niets van dat alles.

Kortom, wel een betrouwbaar, maar traditioneel geschiedwerk.

N. F. NOORDAM



TIJDSCHRIFTBESPREKINGEN

CAHIERS PEDAGOGIQUES, 18e année no. 4, (39), december 1962.

Deze aflevering vormt een merkwaardige uitzondering in de reeks; er is ditmaal nl. niet één bepaald onderwerp aan de orde, maar een hele serie punten en problemen uit de didactiek en de dagelijkse schoolpraktijk van het franse middelbare onderwijs, alfabetisch gerangschikt naar trefwoorden. De opzet is, om zo vooral jonge leraren op overzichtelijke wijze waardevolle tips te geven juist op die punten die in de pedagogische en didactische handboeken nauwelijks ter sprake komen. Zo vindt men b.v. onder de letter E behandeld niet slechts 'Ecoles normales', maar ook, 'Ennui' (!) en 'Entretien personnel avec un élève'.

L'EDUCATION NATIONALE, januari 1963.

No. 1 De nieuwe jaargang van E.N. opent met de eerste aflevering van twee artikels van *Antoine Prost*, getiteld: „Naar een nieuwe begripsbepaling van het onderwijs”. Hoofdthema van dit gedeelte is de kwestie van de persoonlijkheidsvorming bij de leerling, waarbij de leraar van deze tijd niet meer kan volstaan met specialist zijn op een bepaald vakgebied en daaruit doceren, maar zich moet bezinnen op zijn pedagogische taak in de klas en in de samenwerking met de overige leraren.

Bijzonder interessant is het woordelijke verslag van een discussie van *Ferry* met vijf lyceïsten uit de hooste klassen van verschillende afdelingen betreffende hun mening over het middelbare onderwijs zoals zij het ervaren hebben. Als desiderata komen naar voren: meer vrije meningsuiting, ook over politiek en meer oefening in het goed spreken en discussiëren.

Het verslag van de enquête naar problemen van jonge leerkrachten wordt in dit no. afgesloten met de behandeling van vraag 5: „hoe zou de beroepsmatige en persoonlijke vorming van de jonge leerkracht kunnen worden bevorderd?” Wat het eerste betreft, pleit men algemeen voor uniforme pedagogische opleiding, regelmatige besprekingen met vakgenoten, het kunnen beschikken over naslagwerken en documentatie op didactisch-pedagogisch terrein. Verder moet de salariëring zo zijn, dat er financiële speling is voor deelname aan culturele manifestaties en tenslotte pleit men voor toelating van onderwijzers tot de universiteit, ook al blijven ze in het L.O. werkzaam.

Edmée Arma wijdt een verontruste reportage aan de twistrage en idioolverafgoding zoals zij dit heeft meegemaakt bij een zaal vol *kinderen* (van 8-13 j.).

Marc-André Béra vertelt tenslotte enkele positieve ervaringen bij het klassikaal luisteren naar poëzie in een vreemde taal, in dit geval het Engels.

In no. 2 zet *Prost* zijn ernstige beschouwing over de nieuwe oriëntering van het onderwijs voort, nu met betrekking tot de inwijding van de jonge mens in de wereld van de techniek en in het staatsburgerschap.

Bij het eerste punt van dit artikel sluit zich goed aan een artikel van *Antoine Léon*, getiteld „technologie en humanisme”.

Volledigheidshalve noemen we nog de bijdrage van inspecteur *Bauduin* over het meest nuttige gebruik van de verlengde leerplicht.

Tenslotte wordt een vervolg op de „beginners-enquête” in uitzicht gesteld, nu de redactie van E.N. de binnengekomen opmerkingen en suggesties van de ervaren leerkrachten nogmaals kort samenvattend onder enkele hoofthemata, terugspeelt op de „beginners’ zelf en hun oordeel vraagt over de gestelde problemen én over de ingekomen reacties.

No. 3 bevat verschillende bijdragen die uitsluitend betrekking hebben op het franse onderwijs, b.v. een artikel van *M. Masbou* over de scholing van 12-16 jarigen die bij de nieuwe regeling wel leerplichtig blijven, maar geen voortgezet onderwijs gaan volgen.

In het kader van de Frans-Afrikaanse betrekkingen komen er geregeld jonge afrikaanse onderwijzers enkele jaren stagelopen in Frankrijk. *P. Aubanel* deelt in een overzicht mee, dat het er nu al 400 zijn.

De reportage van *E. Copfermann* daarentegen is van algemene interesse; de schr. heeft bekendheid gekregen door publicaties over de moderne jeugd en vat hier nog eens enkele van zijn stellingen samen onder de titel: „Gedrag van jeugdigen en toekomstverwachting”. Volgens schr. is de hoofdoorzaak van gedragsmoeilijkheden gelegen in het ontbreken van toekomstperspectief voor pubers en adolescenten.

In de didactische rubriek snijdt *André Séailles* nogmaals het vraagstuk van de lectuur op de middelbare school aan. De werkelijke belangstelling en smaak voor de literatuur wordt door het onderwijs vaak meer belemmerd dan bevorderd. Als een middel tot verbetering stelt schr. voor om bij mondelinge bespreking meer klasgesprek en discussie in te voeren.

In no. 4 lijkt ons alleen vermeldenswaard voor de lezers van P.S. het hoofdartikel van Prof. *Pierre Jaccard*, hoogleraar in de politieke en sociale wetenschappen aan de Universiteit van Lausanne, getiteld: „L’Europe devant l’éducation”. Daarin pleit de schr. voor samenwerking en integratie op onderwijsgebied tussen de verschillende Europese landen die hij als een groep met in wezen dezelfde cultuur ziet. Een pikante bijzonderheid is dat deze beschouwing over geestelijke integratie van Europa als conditie om haar taak als cultuurcentrum in de toekomst te handhaven, verscheen in het officiële orgaan van het franse staatsonderwijs in de tijd dat het franse staatshoofd de Europese samenwerking op economisch gebied torpedeerde!

Groningen

U. J. BOERSMA

SOCIALE EN DIDACTISCHE ASPECTEN VAN DE VAKOPLEIDING VOOR STEENZETTERS

S. M. OOSTERHOFF

Met betrekking tot deze opleiding rijst onwillekeurig terstond de vraag: „Wat is nu wel een steenzetter?”

Met een steenzetter wordt bedoeld: de man, die een dijk „bekleedt” met natuur- of kunststeen. Op deze wijze wordt een waterkerende dijk beschermd tegen golfslag (golf-aanval).

Gezien het feit, dat een zeer groot deel van ons land lager ligt dan de waterstanden in de aangrenzende zee, rivieren, meren, kanalen enz., moesten – om overstroming te voorkomen – tot een totale lengte van vele duizenden kilometers, kunstmatige terreinverhogingen (dijken en kaden) worden aangelegd, die onder alle omstandigheden het water moeten kunnen keren; het wel en wee van een groot deel van de bevolking van ons land hangt dan ook in hoge mate af van de staat, waarin de dijken en kaden verkeren. In een land als het onze, zo dichtbevolkt, waarvan de bodem zo zeer wordt gecultiveerd, is elke overstroming een zò grote ramp, dat met betrekking tot het dijkwezen in feite nimmer enig „risico” mag worden genomen. Wat ter wille van de veiligheid nodig is te doen, moet worden gedaan, hoe bezwaarlijk dat soms ook mag zijn.

’t Zijn de steenzetters, die de eigenlijke „bescherming” van het dijklichaam tegen golfslag en golfaanval aanbrengen. Nu zijn intussen gedurende de laatste jaren wel vele dijken – in plaats van met natuur- of kunststeen – bekleed met bepaalde asfaltmengsels, doch een zodanige bekleding biedt nog geen voldoende „zekerheid” op werkelijk bedreigde plaatsen (en deze zijn er talloze!). Op laatstgenoemde plaatsen kan het steenzetwerk nog geenszins worden ontbeerd.

Met gerustheid mag dan ook worden gezegd, dat de steenzetters tot dusverre onmisbaar zijn.

Sliedrecht is van oudsher de bakermat van de steenzetters geweest. In vroegere jaren ging dit beroep van vader op zoon. Tot de laatste wereldoorlog was het min of meer usance dat de zoons van steenzetters, direct na het verlaten van de lagere school, met hun vaders meegingen naar de onderscheidene dijkwerken waarbij steenzetwerk moest worden verricht. Deze jongens begonnen dan bij de uitvoering van het steenzetwerk te „assisteren”. Immers, gedurende de eerste jaren waren het in feite slechts bijkomstige werkzaamheden die ze moesten verrichten, als o.a. helpen bij de aanbrenging van de krammat¹ op het grondtalud

¹ Krammat = dun laagje stro of (en) riet, dat met beugels van stro aan de grond wordt vastgehecht.

van de dijk, het leggen van de vlijlaag¹ en het in orde brengen van de puinlaag². Daarnaast verrichtten ze boodschappen, schilden aard-appelen, wasten de groente voor het middagmaal etc. Evenals in 't verleden bereiden de steenzetters nu trouwens nog hun eigen maaltijden in de keet of woonark, waarin ze bij het werk gehuisvest zijn.

't Behoorde tot betrekkelijk weinig jaren geleden nog allerminst tot de zeldzaamheden wanneer de steenzetters met hun zoons pas om de vier weken eens weer een weekend terugkeerden naar hun huiselijke haard. Thans zijn ze niet langer dan vijf dagen achtereen van huis, t.w. vanaf maandagmorgen tot vrijdagavond.

Naast de hiervoren genoemde bijkomstige werkzaamheden mochten de zoons dan zo voor en na ook eens – wat men noemt – een paar stenen „zetten”, waardoor ze zo langzamerhand werden ingewijd in de „geheimen” van het steenzettersvak. Zij waren in feite de enigen, die voor de inwijding in deze geheimen in aanmerking kwamen, aangezien „buitenstaanders” veelal angstvallig geweerd werden, onder het motto dat ze het „vak” toch nooit onder de knie zouden krijgen. 't Gevolg is geweest dat het „steenzetters-gilde” al meer en meer een besloten groep ging vormen.

Na de laatste wereldoorlog traden de gevaren hiervan duidelijk aan 't licht. Vele dijken moesten toen worden hersteld, maar gelijktijdig was er de algemeen waarneembare tendens om de ambachtelijk gericht beroepen de rug toe te keren en de neiging van jeugdige personen om, na het verlaten van de lagere school, voortgezet onderwijs te gaan volgen (waardoor het ontwikkelingsniveau boven dat van steenzetter komt te liggen), terwijl daarnaast het sociale milieu waarin het steenzettersvak wordt uitgeoefend ongunstig afsteekt bij het merendeel van de fabriekmatige en diensten verlenende bedrijven. Bovendien is in het steenzettersvak sprake van geringe continuïteit van de dienstbetrekking en moet bij de uitoefening van dit vak ernstig rekening worden gehouden met het inconveniënt van het veelvuldig van huis zijn, alsmede met de geringe maatschappelijke waardering van het steenzettersberoep.

Toen in het watersnood-rampjaar 1953 de provincie Zeeland en omgeving zwaar werden geteisterd, werd allerwegen als 't ware „geschreeuwd” om steenzetters. In die dagen bleek overduidelijk dat het „korps” steenzetters niet alleen aan 't vergrijzen was, maar daarnaast gevaar liep voor uitsterving.

1 Vlijlaag = een op de krammat gevlijd wordende laag klinker- of andere stenen.

2 Puinlaag = laag gebroken stenen, puin.

Van de zijde van de Overheid werd derhalve toen voor daartoe geschikte personen de gelegenheid opengesteld om zich aan bepaalde Rijkswerkplaatsen (nu genaamd Regionale Werkplaatsen voor Volwassenen) in den lande te laten „omscholen” tot steenzetter.

Ofschoon 't aanvankelijk veel moeite kostte „Werkmeesters-steenzetters” in dienst te krijgen bij deze Rijkswerkplaatsen (immers, welke steenzetter was bereid zich de „smaad” van z'n collega's op de hals te halen om zich te lenen voor dit „minderwaardige” werk, waardoor een soort „monopolie” groot gevaar ging lopen?), gelukte dit toch na verloop van enige tijd, maar deze nieuwe functionarissen bleven gedurende de eerste jaren niet bepaald gevrijwaard van „schimppartijen” van de zijde van hun vroegere collega's.

Het steenzettersvak moet worden aangemerkt als „zwaar werk” en is voor degene, die niet visueel is aangelegd, praktisch niet te leren. 't Valt dan ook niet te verwonderen dat de kandidaten voor deze opleiding niet alleen een strenge medische keuring ondergaan, doch bovendien psycho-technisch getest worden. Vrij velen worden bij deze keuring en test afgewezen.

Dat een visuele aanleg voor het steenzettersvak tot één van de eerste vereisten behoort, moge o.a. blijken uit het volgende.

Eén der steensoorten, waarmede de steenzetters veelvuldig geconfronteerd worden, is basalt.

Basalt is een zeer hard gesteente van glasachtige structuur. De steen is van vulkanische oorsprong, en breekt bij uitbarstingen met geweldige kracht in vloeibare toestand uit het inwendige van de aarde door de aardkorst heen en zet zich bij afkoeling tot bergkoppen vast. Dit afkoelen en stollen gaat gepaard met krimpen. De stollende massa verdeelt zich in vier-, vijf-, zes- en meerhoekige zuilen. En 't zijn nu deze zuilen, die de steenzetters als een mozaïek moeten aanbrengen op het talud van de dijk. Steeds moet de steenzetter de juist „passende” basaltzuil weten te vinden. De zuilen moeten op de juiste hoogte worden geplaatst en er moet sprake zijn van vlak en vast werk, sluitende hoeken en sluitende kanten.

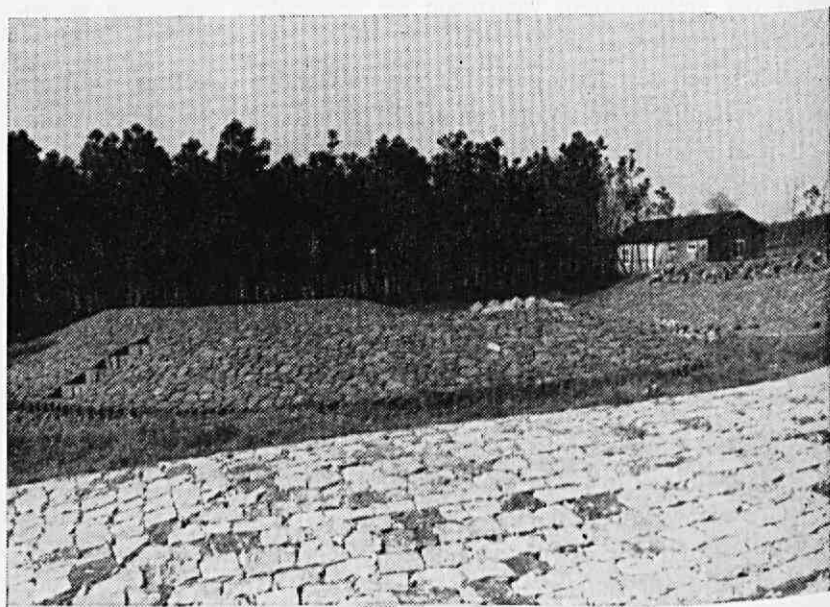
Onderstaande foto's van de „opleidingsschool” te Rucphen mogen een en ander verduidelijken.

(De voorgrond van afb. 2 vertoont een rivier-krib van Maaszetstenen. Hierop wordt nader teruggekomen.)

Toen nu met de opleiding van steenzetters werd begonnen had men aanvankelijk nogal te kampen met bepaalde kinderziekten. Geen



Afb. 1



Afb. 2

wonder, want de Overheid had geen enkele ervaring met betrekking tot deze opleiding en de aangestelde leermeesters hadden – wat men noemt – niet eerder „voor de klas” gestaan. Hun pedagogische kennis was nihil en ze stonden totaal „vreemd” tegenover een nu terstond doorgevoerde versnelde scholing, c.q. omscholing, welke zo zeer verschilde van de door henzelf destijds genoten langdurige opleiding. 't Valt dan ook niet te verwonderen, dat bij de keuze van de leermeesters allereerst werd gezocht naar lieden van wie verwacht mocht worden, dat zij de nodige tact zouden bezitten om met de leerlingen om te gaan en het daarnaast zouden weten te bestaan hun vakkennis op de juiste wijze „over te dragen” op hun cursisten. Dit was voor hen niet bepaald een gemakkelijke opgave, doch de hierna te noemen „werkopdrachten” hebben zodanig stimulerend gewerkt, dat de opleiding – mede dank zij de volledige „inzet” van de leermeesters – als volkomen geslaagd mag worden aangemerkt.

Ook de plaatsing (en handhaving in de praktijk) van de afgestudeerde leerlingen ging in den beginne met grote moeilijkheden gepaard. Deze mensen werden maar al te vaak niet geduld door de bestaande steenzetters en ook de aannemers van waterbouwkundige werken waren niet bepaald „gebrand” op deze nieuwelingen, aangezien de aanwezigheid van hen gepaard ging met een zekere onrust bij de oudere garde, die dan weer liever van „baas” veranderde om toch maar zonder deze – door haar ten onrechte onderschatte – „nieuwbakken” lieden te kunnen werken.

Uit het vorenstaande mag worden geconcludeerd, dat diverse bezwaren en moeilijkheden moesten worden overwonnen. Om hieraan zo goed mogelijk het hoofd te kunnen bieden, werd – op initiatief van de Overheid – in 't leven geroepen: de Stichting Productiviteit Rijswerkers- en Steenzettersbedrijf. In het dagelijks bestuur van deze Stichting hebben zitting: een Hoofdingenieur van de Rijkswaterstaat (Hoofd van de afdeling Uitvoerende Dienst van het Directoraat van Waterstaat te 's-Gravenhage), een referendaris (hoofd van de onderafdeling Rijksarbeidsbureaus) van het Ministerie van Sociale Zaken en Volksgezondheid, benevens een Vertegenwoordiger van de Nederlandse Vereniging Kust- en Oeverwerken, zijnde deze een vereniging van aannemers van waterbouwkundige werken.

Deze Stichting (haar benaming zegt het reeds) beoogt – mede door de vakopleiding voor rijswerkers en steenzetters – bevordering van de produktiviteit in het Rijswerkers- en Steenzettersbedrijf en in deze

Stichting bestaat nu – gezien ook de samenstelling van het bestuur – een samenwerking tussen de Rijks-Overheid en het particuliere bedrijfsleven.

Deze samenwerking heeft tot dusverre reeds goede vruchten afgeworpen. Immers, hierdoor werd en wordt het korps steenzetters, alsmede het bestand aan rijswerkers¹ (ook voor rijswerkers bestaat een vakopleiding van overheidswege) regelmatig aangevuld en uitgebreid, wat van onschatbaar, ja noodzakelijk belang is voor ons, voor zo'n groot deel beneden de waterspiegel liggend, waterlandje, waarvan niet alleen de bestaande kusten en oevers voortdurend steenzetwerk en rijswerk vragen (z.g. onderhoudswerk), maar waar daarnaast een groot arbeidspotentieel beschikbaar moet zijn voor de uitvoering der Delta-werken, de verdere uitvoering van de Zuiderzee-werken, bepaalde vernieuwingswerken als Rijnkanalisatie, rivier-bochtafsnijdingen, verbetering van de Maas, de werken voor de verbinding met Gent, aanleg binnenhavens Europoort, de IJmond-werken, het Sloeplan, het buitengaatse deel van Europoort, enz. enz.

Wat nu de eigenlijke steenzettersopleiding betreft, deze is ingedeeld in drie fasen, t.w.:

- A. de *scholing*;
- B. de *nascholing* en
- C. de *nazorg*.

De *scholing* (in feite een omscholing) geschiedt aan een Rijkswerkplaats, ressorterende onder het Ministerie van Sociale Zaken en Volksgezondheid.

Zij, die tot deze scholing wenssen te worden toegelaten moeten zich hiervoor aanmelden bij het Rijksarbeidsbureau van hun woonplaats. De gegadigden worden dan vanwege dit Arbeidsbureau aan een medische keuring onderworpen, alsmede psycho-technisch getest. Bij geschiktheid geschiedt plaatsing. Zij moeten zich nu op het voor aanvang van de scholing bepaalde tijdstip aanmelden bij de Directeur van de betreffende Rijkswerkplaats en worden dan op het steenzet-terrein gehuisvest in een aldaar geplaatste houten keet, bestaande uit een woon- en slaapvertrek en een keukentje, waarin de leerling-steenzetters beurtelings de voor hen bestemde warme maaltijden moeten bereiden, alsmede koffie en thee zetten. Op deze wijze worden ze meteen vertrouwd

¹ Rijswerker = de man, die van rijshout zinkstukken e.d. vervaardigt, welke stukken worden aangewend tegen uitschuring van zee- of rivierbodem.

gemaakt met hun toekomstige dijk-leven. Elke avond worden de voor de volgende dag bestemde aardappelen gezamenlijk geschild en wordt in onderling overleg bepaald wat des anderen daags van de groenteboer, kruidenier, slager, bakker, melkboer enz. – die zich iedere dag aan de keet vervoegen – zal worden genomen. De leerlingen wordt vanzelfsprekend de beschikking gegeven over het benodigde keukengeri, een Buta-gasstel, enz. enz.

Te hunnen behoeve bestaan er voorts abonnementen op een paar dagbladen en geïllustreerde tijdschriften, terwijl in het woonvertrek van de keet een radiotoestel aanwezig is.

De leerlingen maken zelf hun – van Overheidswege verstrekte – bedden op en zorgen ook zelf voor het schoonhouden van de keet en 't afwassen van het vaatwerk. Kortom, zij voeren hun eigen huishouding en de gehele opleiding is zoveel mogelijk aangepast aan de praktijk.

Tijdens de scholing bouwen de leerlingen weliswaar ergens „midden in de hei” rivier-kribben, ja zelfs zware zeedijken op plaatsen waar in de verste verte geen water te bekennen is, maar toch is bij de gehele scholingscursus ernstig rekening gehouden met het toekomstige dijk-leven. Zo „lessen” de cursisten ook slechts gedurende vijf dagen per week. (Op zaterdag hebben alle steenzetters en rijswerkers vrijaf. Dit bestaat nu al enige jaren en houdt verband met de voortdurende afwezigheid van deze lieden in hun gezinnen van maandagmorgen 6 uur tot vrijdagavond 6 uur).

Gedurende de vijf werkdagen maken de cursisten – gelijk ook in de desbetreffende landelijke Collectieve Arbeidsovereenkomst is bepaald – hun 45-urige werktijd zoveel mogelijk „vol”. Alleen wanneer ze op verre afstand van de Rijkswerkplaats woonachtig zijn, wordt hiervan afgeweken. De hier bedoelde 45-urige werktijd (in dit geval lestijd) impliceert dat 's morgens zo vroeg mogelijk wordt aangevangen en dat – wat men noemt – lange dagen worden gemaakt, zij het ook dat deze onderbroken worden door (eveneens op de in de praktijk geldende C.A.O. gebaseerde) rustpauzes.

De lesrooster voor de scholing bestaat uit een groot aantal praktische opdrachten, m.a.w. opdrachten om een bepaald „werk” uit te voeren. Naast deze werk-opdrachten wordt de leerling-steenzetters enige elementaire kennis bijgebracht met betrekking tot dijksbouw, 't optreden van getij-bewegingen, de bedoeling van bepaalde oever-beschermingen, de herkomst en kennis van de diverse in de praktijk aangewende steensoorten, maar bovendien ontvangen zij ook nog een paar lessen in

oppervlakte-berekeningen, zulks met 't oog op het feit dat ze later – zodra ze in loondienst komen bij een aannemer – zèlf ook kunnen uitmaken hoeveel vierkante meters steenbezetting door hen is aangebracht. (De steenzetters worden n.l. in de praktijk betaald naar gelang van hun prestatie en worden hierbij geconfronteerd met door arbeidsanalyse – op basis van gemeten dan wel semi-gemeten tijden – vastgestelde tarieven. Op grond van deze tarieven is verdienste mogelijk boven een bij de C.A.O. bepaald basisloon).

Ook tijdens de scholingsfase kunnen de leerlingen – naast de loondervings- en andere vergoedingen, welke ze ontvangen – in aanmerking komen voor een bij wijze van „prikkel” in uitzicht gestelde premiebeloning (varierende van *f* 1.— tot *f* 3,50 per week).

De hiervoren genoemde „werk-opdrachten” worden uitgevoerd onder leiding van een aan de Rijkswerkplaats verbonden werkmeester (gewezen steenzetter), terwijl door de inspecteur van de vakopleiding de meergenoemde theorie-lessen worden gegeven.

Bepalen we ons nu eens bij deze werk-opdrachten.

Voor elk door de leerling te maken „werkstuk” ontvangt hij van de werkmeester (leermeester) een schriftelijke opdracht. In deze opdracht staat nauwkeurig aangegeven:

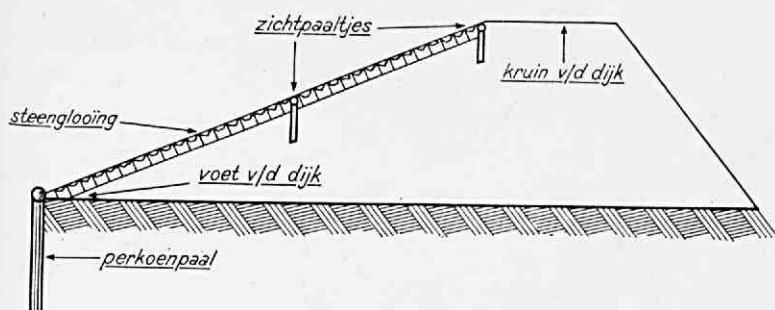
- a. het doel van de opdracht;
- b. de volgorde, waarin het werk moet worden uitgevoerd;
- c. de punten waarop gelet moet worden bij de uitvoering;
- d. de voor de uitvoering geldende tarieftijd (wordt het werkstuk binnen de gestelde tarieftijd uitgevoerd, dan heeft de leerling recht op „premie”-geld);
- e. de bij de uitvoering van het werkstuk te gebruiken gereedschappen, als duimstok, steenijzer, steenhamer enz.

Zodra het werkstuk gereed is, plaatst de werkmeester hierop z'n beoordeling. Elk element van het werkstuk wordt afzonderlijk met een „plus” of een „min” beoordeeld en aan de hand hiervan wordt een kwaliteits-, tempo- en prestatiecijfer bepaald. Bovendien wordt nog een cijfer toegerekend voor netheid en verzorging van het aangewende gereedschap, terwijl daarnaast nog aantekening wordt gehouden van dag, datum en uur waarop met het werkstuk werd begonnen (en beëindigd).

Op elke schriftelijke werkopdracht komt tenslotte nog een „veiligheidspreuk” voor, als: „Ondeskundige hulp bij een splinter in Uw oog kan leiden tot blindheid”, enz.

Bij de aanvang van de opleiding wordt steeds begonnen met z.g. „zicht-oefeningen”, welke van niet te onderschatten belang zijn. Immers, gelijk reeds betoogd, een steenzetter moet niet alleen een gezond en sterk lichaamsgestel hebben, doch ook bepaald visueel zijn aangelegd. Deze zicht-oefeningen worden beurtelings uitgevoerd op een aflopend of oplopend hellend vlak en bestaan – kortelijk gezegd – uit het op bepaalde afstanden en tot bepaalde diepten inslaan van richtpiketten¹.

Bij de uitvoering van een steenbekleding op een dijk „zicht” een steenzetter ook steeds op – door of vanwege de betreffende Waterstaatsinstantie tevoren aangebrachte – paaltjes, door middel waarvan de hoogte van de gewenste steenglooing is bepaald.



Naast de zicht-oefeningen (die, evenals alle andere opdrachten, de nodige keren worden herhaald) wordt ook meteen een aanvang gemaakt met het perkoenen² slaan, alsmede met het – onder het aannemen van de hiervoor vereiste lichaamshouding – op de juiste manier uit een basalhoop „oppakken” van de bij het uit te voeren (en reeds begonnen) werk „passende” (zo goed mogelijk aansluitende) steen.

(Wanneer hierbij de vereiste lichaamshouding niet wordt aangenomen en het „oppakken” niet op de juiste manier geschiedt, zo kunnen rugklachten en ongevallen (veroorzaakt door rollende stenen) niet uitblijven.)

Na vervolgens nog enkele inleidende werk-opdrachten te hebben uitgevoerd, beginnen de leerlingen het grondtalud van een dijk te bezetten met diverse soorten betonblokken (kunststeen). Elke soort van

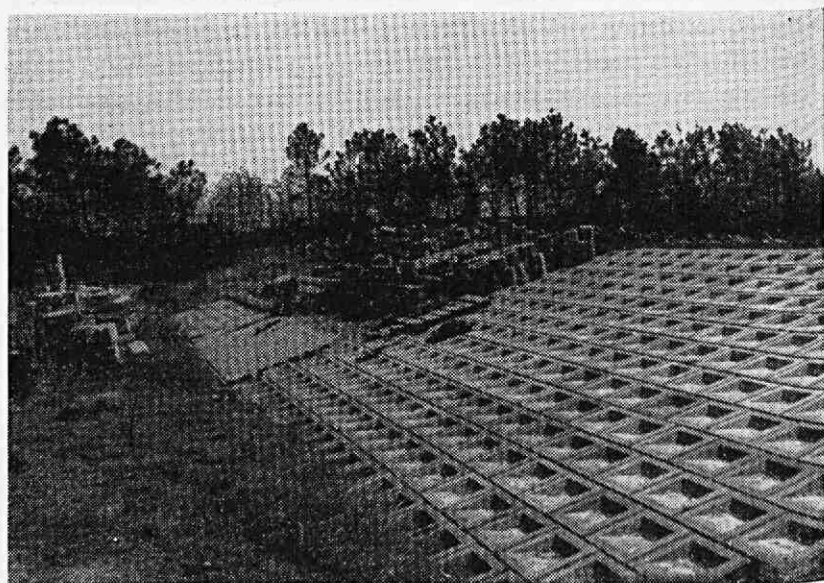
¹ Piketten = puntige houten palen in de bodem.

² Perkoenen = gecreosoteerde houten palen, die in de bodem worden geslagen aan de voet van de dijk en wel daar waar de steenglooing begint.

deze kunststeen heeft een bepaalde „vaste” vorm (wat onder meer niet het geval is met de hierna te noemen basaltzuilen).

Men onderscheidt bij deze kunststeen z.g. Haringmanblokken, betonzuilen, diablooblokken, blokken volgens systeem Pieterse, systeem Leendertse, enz. enz.

Ter verduidelijking onderstaande foto.



Afb. 3

Bij het bekleden van het dijklichaam met één van deze soorten materiaal ondervinden de leerlingen geen moeilijkheden met de „vorm” van de kunststeen. De gelijknamige betonblokken hebben n.l. precies dezelfde afmetingen, maar met deze werkopdracht wordt beoogd de blokken onder het juiste dijkprofiel (in één strakke lijn) te doen aanbrengen. Van de kruin tot de voet van de dijk moeten deze blokken dan dus één strakke lijn vormen. (Het visuele speelt hierbij derhalve alvast weer een grote rol.)

Zodra de leerlingen het zetten van deze verschillende soorten kunststeen voldoende onder de knie hebben, ontvangen ze de volgende – ook enige malen te herhalen – werkopdracht, nl. het met zg. petit-granietsteen bekleden van kribben zoals deze bij (in) bovenrivieren¹ worden aangetroffen.

¹ Boven-rivier = rivierdeel zonder getijden.

Deze petit-granietsteen wordt niet geplaatst op een grondtalud, doch op een krammat¹, waarop eerst een vlijlaag¹ en daarna een puinlaag¹ is aangebracht. De leerlingen moeten derhalve eerst ook nog deze drie onderdelen verzorgen. De hierbedoelde kribben² vertonen een vrij flauwe helling, terwijl de petit-granietstenen onderling in afmetingen wel iets, doch betrekkelijk weinig verschillen. Deze werkopdracht is mitsdien weer ingewikkelder en ietwat moeilijker uit te voeren dan de voorgaande.

Hierop wordt overgegaan naar de volgende werkopdracht, t.w. het met Maaszetsteen³ bekleden van eenzelfde soort krib. (Ook hierbij eerst weer een krammat, vlijlaag en puinlaag aanbrengen).

De Maaszetstenen verschillen onderling van afmetingen en vorm aanmerkelijk meer dan de eerder genoemde petit-granietstenen. Geleidelijk aan worden de uit te voeren opdrachten zwaarder en na deze kribben-bekleding worden de leerlingen geconfronteerd met de voor bekleding van een dijk nooit genoeg geprezen steensoort: basaltzuilen.

't Is hier niet de plaats af te dalen in alle mogelijke technische details, maar juist bij dijkwerken waar zeer hoge eisen aan de duurzaamheid en hechtheid der steenbezetting worden gesteld is basalt nog steeds favoriet en moge ook hier aan deze natuursteen-soort toch stellig wel „enige” bijzondere aandacht worden gewijd.

Wanneer we twintig eeuwen in de geschiedenis teruggaan, dan zien we dat de Romeinen toen in het Rijnland hun vestingen bouwden. Deze moesten niet alleen de aanval van iedere vijand, maar ook de tand des tijds trotseren en de Romeinen gebruikten hiervoor die merkwaardige blauwzwarte, vijf-, zes- of meerhoekige steen die wij tegenwoordig basalt noemen.

Nu nog kan men in oude Duitse Rijnsteden goed geconserveerde overblijfsels vinden van die Romeinse sterkten. Op de Nederlandse zee-weringen heeft basalt z'n stempel gedrukt gedurende meer dan een eeuw, want toen onze voor-ouders na de afscheiding van België onverwacht werden gesteld voor het voldongen feit, dat de uitvoer van Belgische steen – sedert mensenheugenis toegepast bij de Nederlandse dijkbouw – werd gestaakt, gingen zij op verkenning in Duitsland en troffen daar een steensoort aan, die om verschillende redenen superieur is gebleken: BASALT. Spoedig hadden de waterbouwkundigen ontdekt

1 Zie noot 1 pag. 273 en noot 1 en 2 pag. 274.

2 Krib = dwarsdam in het zomerbed van een rivier.

3 Maaszetsteen = natuursteen, gehouwen (en gemodelleerd) uit rotsen aan de Maas in België.

dat basalt, vooral door de grote drukvastheid, door de weerbestendigheid en zeker niet in de laatste plaats door het hoge soortelijke gewicht, van onschatbare waarde is voor dijk-bekleding. Ja, juist in de sector waterbouw is gebleken dat basalt een kostelijke gave van de natuur is om de krachten van wind en water met succes te weerstreven.

Basalt komt verspreid over de gehele wereld vrij veel voor. In Europa hoofdzakelijk in Schotland, Ierland, Bohemen, Hongarije, Frankrijk, Italië en Duitsland.

Dank zij de mogelijkheid van vervoer over de Rijn is het Duitse basaltgebied voor Nederland van zo grote betekenis geworden en door wetenschappelijk onderzoek is aangetoond waarom basalt voor vele doeleinden zo'n uitstekend bouw materiaal is. Basalt is onder de vulkanische gesteenten het armste aan kiezelzuur¹. Basalt is praktisch onverwoestbaar. Ook na eeuwen vertoont het nauwelijks enig spoor van verwerking.

Het basaltmagma wordt in verschillende vormen aangetroffen, t.w. gangen, paddestoelvorm, domvorm en tafelvorm en we onderscheiden hierbij – ook nog weer in verschillende lengten en dikten – zuilenbasalt, tafelbasalt, pijlerbasalt, naaldbasalt, blokbasalt en „Mainzer Käschen“.

Bij de opleiding van de leerling-steenzetters bepalen we ons evenwel bij de zuilen basalt, aangezien juist deze steensoort hier te lande veelvuldig wordt aangewend en ze in Waterstaatskringen wel eens wordt vergeleken met stukjes „goud“ op de steenglooingen. (Rust ook niet de Dom te Keulen op fundamenten van basalt, welke in de Keulse volksmond „Unkelstein“² wordt genoemd?)

Deze zuilenbasalt nu wordt, naar gelang harer lengte, verdeeld in diverse maten, als 15/20, 30/40, 50/60 enz.

De zijden van de ene steen verschillen altijd van de zijden ener andere steen, weshalve het wel geen nader betoog behoeft dat het zo veel mogelijk „passend“ zetten (aansluiten) van de zijde der ene steen tegen de daarvoor geëigende zijde van de andere steen, als uitgesproken visueel werk moet worden beschouwd. (Vandaar ook de bereids genoemde oefening: zoeken van de juiste steen uit de basaltsteenhoop).

Bij de eerste opdracht met betrekking tot het zetten van basaltzuilen geschiedt dit „zetten“ weliswaar noodzakelijkerwijze op een vlij- en

1 De chemische samenstelling van basalt luidt: kiezelzuur 43 %, aluminium-oxyde 14 %, ijzer-oxyde 15.3 %, kalk 12.1 %, magnesium 9.1 %, kali 1.3 %, natron 3.9 %, en water 1.3 %.

De drukvastheid ligt in 't algemeen tussen 3500 en 4500 kg per vierkante centimeter, maar kan in bepaalde gevallen zelfs nog meer bedragen dan 5000 kg/cm².

2 Unkelstein = Basalt, gewonnen op de Unkelstein.

puinlaag, doch z.g. „in het platte”, m.a.w. zonder een schuin glooiingsprofiel.

Dit is een opdracht die nog even vooraf gaat aan de steenbekleding van een krib, zoals deze bij (in) een beneden-rivier¹ wordt aangetroffen.

De steenbezetting van zodanige krib levert telkenmale voor de leerlingen de eerste – aanvankelijk voor meerderen schier onoverkomelijke – moeilijkheden op.

Nu begint eigenlijk pas het onderdeel van de „klassieke dijkbouw” en dit onderdeel levert andermaal een grote moeilijkheid op zodra de leerling hierbij tot opdracht krijgt in de basaltbekleding van de beneden-rivierkrib ook nog een trap van dezelfde steensoort aan te brengen. (In de beneden-rivierkribben vindt men n.l. veelvuldig een trap, ten einde langs deze kribben merende schippers het aan wal stappen te vergemakkelijken.)

Is ook eenmaal dit deel van het lesprogramma afgewerkt, dan wordt als sluitstuk van de scholingsfase aan de Rijkswerkplaats enige malen een zware en hoge „zeedijk”, met een platte voorberm, met basalt-zuilen bezet.

Inmiddels zijn er dan zes maanden verlopen, gedurende welke tijd voor de leerlingen als primair heeft gegolden: kwaliteitswerk maken. Het tempo van werken wordt tijdens deze fase als secundair aangemerkt, ofschoon het niet helemaal wordt veronachtzaamd.

In de nu volgende tweede fase der opleiding, t.w. de *nascholing*, wordt niet alleen gelet op de kwaliteit van het werk doch ook bijzondere aandacht geschonken aan de kwantiteit. Gedurende deze fase wordt de leerling dus ook getraind om het vereiste tempo van werken te verkrijgen.

De nascholing geschiedt op een – wat we zouden kunnen noemen – „echt” Waterstaatsobject, alwaar dus werkelijk produktief werk wordt geëist. Gedurende de laatste jaren hebben als nascholingsobject dienst gedaan de dammen van de buitenhaven te Hansweert. De steenglooiingen in deze buitenhaven zijn bezet met verschillende steensoorten, welke eerst door de leerlingen worden uitgebroken en daarna worden herzet. Een en ander geschiedt hier onder leiding van een bij de Stichting in dienst zijnde instructeur (gewezen steenzetter), terwijl de leerlingen bij deze haven, evenals aan de Rijkswerkplaats het geval was, wederom zijn gehuisvest in een nette houten keet, waarin ze ook weer hun eigen „huishouding” voeren van maandagmorgen tot vrijdagavond.

¹ Beneden-rivier = rivierdeel met getijen.

Voor alle, op het nascholingsobject te verrichten werkzaamheden wordt onverwijld – door middel van arbeidsanalyse – een gemeten tarief vastgesteld.

Bij de overgang in de nascholingsfase vallen de leerlingen wel automatisch in een hogere basisloon-klasse, maar de boven dit loon te behalen premie (oververdienste) wordt bepaald aan de hand van het vastgestelde tarief. Kortom, nu – precies als in de praktijk – „loon naar prestatie”. Het door alle leerlingen gezamenlijk behaalde prestatieloon wordt gelijkelijk onder hen verdeeld. 't Gevolg hiervan is, dat de min of meer luiere elementen door de ijverige worden „aangevuurd”. Ze voeden elkander hier als 't ware op en 't is merkwaardig dat in alle opleidingsjaren tot dusverre nog niet is voorgekomen dat de teamgeest hierdoor ook maar een ogenblik is bedorven. Integendeel, er is voortdurend sprake geweest van een goede en ijverige kameraadschappelijke samenwerking. – Juist door deze samenwerking kunnen de leerlingen ook bereiken dat ze sneller in aanmerking komen voor overgang naar de derde fase, de *nazorg*.

Deze overgang impliceert dat ze dan in loondienst treden bij een aannemer, m.a.w. bij het eigenlijke bedrijfsleven, en dat ze alsdan automatisch vallen in een nog hogere basisloon-klasse, n.l. in die van de volwaardige steenzetter.

De overgang naar de *nazorg* vindt evenwel niet eerder plaats dan nadat de leerlingen op het nascholings-object hebben bewezen dat ze absoluut in staat zijn een prestatie te kunnen leveren die overeenkomt met – zoals de betreffende C.A.O. bepaalt – 57,6 B's¹, zijnde dit aantal B's het „minimum” om voor het basisloon van een volwaardig steenzetter in aanmerking te komen.

Zodra nu de hier bedoelde prestatie-mogelijkheid onomstotelijk vast staat (en voor de duur van de nascholingsfase is derhalve geen bepaalde tijd vastgesteld), worden ze in ploegen van 4 tot 8 man overgeheveld naar het bedrijfsleven.

Teneinde een vlotte overgang mogelijk te maken wordt gedurende de laatste jaren in alle Rijkswaterstaats-bestekken, maar daarnaast ook in talloze andere bestekken betreffende waterstaatswerken van b.v. de gemeente Rotterdam, van meerdere Waterschappen, Hoogheemraadschappen enz. imperatief voorgeschreven, dat de betrokken aannemer, wie zodanige werken ter uitvoering worden toegewezen, de onder auspiciën van de Stichting tot steenzetter opgeleide krachten, op ver-

1 B = een bepaalde eenheid van het tariefsysteem, volgens Bedaux.

langen van de plaatselijke Waterstaatsdirectie in dienst *moet* nemen. 't Behoort nu weer tot de taak van de inspecteur der vakopleiding om – in overleg met genoemde directie – de plaatsing bij het bedrijfsleven te bevorderen. Deze inspecteur gaat zich dan tevoren op het beoogde object overtuigen of de steenglooing (het werk) aldaar voor de afgestudeerden voldoende geëigend is. Gesteld immers dat deze glooing (zoals b.v. bij onbelangrijke binnendijken) enkel en alleen zou bestaan uit kunststeensoorten, zodat de betrokkenen hierdoor mogelijk geruime tijd niet meer met basalt-zuilen in aanraking kwamen, dan zou dit hun verdere vakbekwaamheid stellig niet ten goede komen.

Vanaf het moment dat de „afgestudeerden” als steenzetter bij het bedrijfsleven in dienst treden vallen ze nog gedurende een jaar, of zoveel langer als nodig mocht blijken, onder de *nazorg*, d.w.z. dat ze dan nog regelmatig op de verschillende werken in den lande worden bezocht door de inspecteur der vakopleiding, die in dit opzicht ook weer een nauw contact onderhoudt met de plaatselijke waterstaats-directie en nagaat of er klachten of moeilijkheden zijn.

't Kan namelijk voorkomen dat de afgestudeerden ergens in de praktijk op een gegeven moment geconfronteerd worden met een dusdanig „ingewikkelde” steenglooing, dat ze op moeilijkheden stuiten. In dit geval hebben ze het recht en de plicht om de inspectie onverwijld te waarschuwen, waarna vanwege deze inspectie met bekwame spoed een mobiele instructeur der Stichting naar 't betreffende object wordt gestuurd om zò lang „hulp en steun” te bieden totdat de moeilijkheden overwonnen zijn. Deze zelfde instructeur gaat trouwens, nà het beëindigen van de nascholingsfase, altijd eerst enige dagen met de afgestudeerden mee naar het eerste werkobject waarop ze bij het bedrijfsleven worden geplaatst, opdat ze zo spoedig mogelijk acclimatiseren.

S.M. Oosterhoff werd geboren te Anloo, 24 mei 1903. Na de H.B.S. was hij een aantal jaren in overheidsdienst en ging toen over naar het bedrijfsleven. Bij het bedrijfsleven ging zijn belangstelling uit naar arbeidstechnische vraagstukken en arbeids-tijdstudies. Hij maakte studie van de waterbouw, speciaal voor wat betreft rijswerken en steenzetwerken. Hij volgde in 1960–1962 de volledige opleiding voor de akte pedagogiek M.O.A aan de T.I.V.O.-Academie te Enschede. Hij schreef een scriptie over een unieke beroepsgroepering, t.w. de Werkendammer rijswerkers.

Gedurende meerdere jaren is hij reeds werkzaam als Inspecteur der Stichting Productiviteit Rijswerkers- en Steenzettersbedrijf en tevens als Hoofd van de Tarieftechnische Dienst der Ned. Ver. Kust- en Oeverwerken.

DE PREDICTIEVE WAARDE VAN GOED EN FOUT GEMAAKTE TESTOPGAVEN¹

P. B. DEFARES, G. N. KEMA EN J. J. VAN DER WERFF

Technische toelichting

Het is uiteraard van belang, van een intelligentietest te weten in hoeverre haar uitkomsten voor verschillende individuen overeenkomen met andere gegevens die men op het moment van testafname reeds over de intelligentie van dezelfde individuen heeft (synchrone validiteit) of met gegevens die men na verloop van tijd hierover zal verkrijgen (predictieve validiteit). Een zeer gebruikelijke criterium waaraan de validiteit kan worden vastgesteld is gelegen in schoolprestaties. In deze studie worden de talen- en wiskundecijfers in de derde klasse van het v.h.m.o. als zodanig gebruikt. Een index voor de mate van samenhang tussen „voorspellers” (test) en criterium (schoolcijfers) is de correlatiecoëfficiënt, die in principe aangeeft met welke graad van waarschijnlijkheid de criteriumscore van een individu uit zijn testscore is te voorspellen.

Men kan, behalve eenvoudig gebruik te maken van één voorspeller, ook méér scores betrekken in de vergelijking met het criterium. Men kan dan van elk der voorspellers (in ons geval „aantal goed” en „foutental” van bepaalde subtests) afzonderlijk de correlatie met het criterium bepalen, doch ook een correlatie van de combinatie van voorspellers met dit criterium (multiple correlatie). Hierbij dient veelal aan de voorspellers een verschillend „gewicht” te worden toegekend (de ene voorspeller zal meer bijdragen dan de andere). Deze gewichten worden zodanig gekozen dat de voorspelling van het criterium optimaal wordt. Men kan de gewichten weergeven in de zogenaamde regressieformule, die de vorm heeft $c = b_1v_1 + b_2v_2 + \dots + b_kv_k$, waarin c de criteriumscore voorstelt, v_1 t/m v_k de scores op de afzonderlijke voorspellers en b_1 t/m b_k de gewichten die aan elk van deze dienen te worden toegekend om de best mogelijke voorspelling te verkrijgen van de criteriumscore.

Voor een vrij uitvoerige uiteenzetting hierover in begrijpelijke taal, alsook voor de te gebruiken rekentechnieken verwijzen wij naar J. P. Guilford, *Fundamental Statistics in Psychology and Education*, McGraw-Hill, New York, 3e druk, 1956, Hoofdstuk 16: Multiple Prediction.

Inleiding

Bij het concipiëren van intelligentietests wordt vrijwel altijd voor een oplopende moeilijkheid der opgaven (items) zorg gedragen. Helaas heeft

¹ Uit het Psychologisch Instituut „Heymans” der R.U. te Groningen, afd. Toegepaste Psychologie, en het Groninger Instituut voor Toegepaste Psychologie.

deze werkwijze niet het optimale effect op de score die het individu verkrijgt omdat de relatief moeilijke items even hoog worden gewaardeerd als de gemakkelijke.

Deze scoringswijze houdt immers in dat elk item, afgezien van de vraag of dit als een moeilijke of gemakkelijke opgave moet worden beschouwd, op gelijke wijze tot de totaalscore bijdraagt. Een en ander komt neer op het toekennen van een eindscore op grond van het aantal goed gemaakte items, of, wat op hetzelfde neerkomt, op grond van het aantal niet-goed gemaakte of overgeslagen items.

Bovenstaande verwerking der intelligentiegegevens kan er uiteraard toe leiden, dat één zelfde I.Q. resulteert uit gemaakte items, die een zeer uiteenlopende moeilijkheidsgraad kunnen hebben. Ter adstructie noemen wij enige extreme voorbeelden. Wij gaan daarbij uit van een constant aantal goed gemaakte items bij verschillende proefpersonen.

	pp 1	pp 2	pp 3	pp 4
item 1	goed	goed	goed	goed
2	goed	goed	niet gemaakt	fout
3	goed	goed	goed	goed
4	goed	goed	niet gemaakt	fout
5	goed	goed	goed	goed
6	niet gemaakt	fout	niet gemaakt	fout
7	niet gemaakt	fout	goed	goed
8	niet gemaakt	fout	niet gemaakt	fout
9	niet gemaakt	fout	goed	goed
10	niet gemaakt	fout	niet gemaakt	fout

Afhankelijk van de in feite goed gemaakte opgaven kan de gangbare score van intelligentiegegevens op deze wijze leiden tot een onder- of overwaardering van de werkelijke prestatiemogelijkheden van de onderzochte.

Wij willen een aantal alternatieve mogelijkheden noemen, die als correctie kunnen dienen voor de artefacten die vertekend werken op de testuitslag en die tot dusverre in de testpraktijk niet algemeen gebruikelijk zijn. De meest genuanceerde benadering zou zijn, bij de scoring aan ieder afzonderlijk item een *gewicht* toe te kennen, dat ontleend wordt aan de bij de ijking gevonden succespercentages. In dit geval wordt op onmiddellijke wijze een correctie aangebracht welke geheel parallel verloopt met de moeilijkheidsgraad.

Een soortgelijke scoringswijze, welke echter grover is, kan men verkrijgen door de gevonden gewichten te vereenvoudigen of door groepering van bij benadering gelijkwaardige items.

De laatstgenoemde scoringsmethoden maken uitsluitend gebruik van gegevens over de goed gemaakte items, waarbij impliciet ook overgeslagen items (waarvan niet bekend is of de proefpersoon ze had kunnen maken) zonder meer fout worden gerekend. Al leiden de genoemde methoden hoogstwaarschijnlijk tot een verbetering van de validiteit, toch menen wij dat deze benadering niet optimaal kan zijn, wanneer niet ook een onderscheid wordt gemaakt tussen overgeslagen en fout gemaakte items. Het is immers plausibel te achten, dat vanuit het gezichtspunt der intelligentie aan een fout item in principe een grotere betekenis moet worden toegekend dan aan een overgeslagen item, hoewel ondertussen het overgeslagen item een betekenis kan hebben om temperamentele hoedanigheden op te sporen¹.

Laten we de overgeslagen items thans verder buiten beschouwing, dan kan men zich voorstellen dat, analoog aan het voorafgaande, ook aan de werkelijk gemaakte fouten een verschillend gewicht zou moeten worden toegekend, naar gelang van de moeilijkheidsgraad van het item, en wel met dien verstande dat fouten die reeds bij het begin van de testreeks optreden relatief zwaar zouden moeten worden geteld.

Voor een optimale benadering zou derhalve aan een aantal desiderata moeten worden voldaan: ten eerste zou van ieder goed gemaakt item op grond van de ijkingsgegevens een gewicht moeten worden vastgesteld, ten tweede dient een onderscheid gemaakt te worden tussen fout gemaakte en overgeslagen items en ten derde dient nog los hiervan, de gewichtsverhouding van goed ten opzichte van fout gemaakte items in aanmerking te worden genomen. Vanwege de zeer gecompliceerde benadering die een en ander vereist hebben wij ons voorlopig beperkt tot het laatstgenoemde punt, waarbij het ons te doen zal zijn om de gewichtsverhouding van goed en fout gemaakte items als zodanig, en waarbij dus wordt afgezien van een gewichtstoekenning aan de gemaakte items afzonderlijk.

In de literatuur ontbreken voorzover ons bekend gegevens omtrent de bedoelde gewichtsverhouding², terwijl wij evenmin vanuit een aprioristische gedachtengang kunnen besluiten hoe zwaar het gewicht van een fout zou moeten zijn.

Bij het onderzoek dat wij hierover verrichtten leek het ons gewenst de

1 Zie van dezelfde auteurs: „Intelligentie, tempo en accuratesse in de GALO. Paed. Studiën 1962.

2 Guilford adviseert een index „aantal goed minus tweemaal aantal fout”, zonder echter validiteitsgegevens hierover te vermelden.

empirische gegevens te raadplegen, teneinde een optimale gewichtsbepaling te verkrijgen, die een zo goed mogelijke predictie oplevert. Als criterium voor het optimum van deze wegingsprocedure zullen wij het schoolsucces nemen¹.

In dit onderzoek beperken wij ons met het oog op de thans beschikbare gegevens tot de L.O. v. en wij zullen daarbij in het bijzonder op methodische aspecten ingaan. In een later onderzoek zullen wij ook de GALO-testgegevens aan dezelfde methode onderwerpen. Dit laatste zal, gezien het veelvuldig gebruik dat van deze test wordt gemaakt, voor de praktijk het meest van belang zijn.

Een tweede beperking is gelegen in het feit, dat in deze studie uitsluitend het succes op het v.h.m.o. in het geding is. De steekproef bleek overigens, wat de intelligentie betreft, voldoende gespreid te zijn. Bij het GALO-onderzoek zal echter ook een uitbreiding plaats vinden met betrekking tot andere schooltypen. Ten slotte beperken wij ons in deze studie tot de subtestfactoren en gaan niet, zoals in het volgend onderzoek, op de afzonderlijke subtests in.

Beschrijving van de methode

De door ons toegepaste methode wordt in zijn algemene vorm veelvuldig gebruikt ten behoeve van de predictie van schoolsucces, namelijk bij de bepaling van de gewichten die men aan de afzonderlijke subtests dient toe te kennen.

Bij deze gangbare procedure worden aan de verschillende subtests gewichten toegekend, zodanig dat een maximale voorspelling van het schoolsucces wordt verkregen. Wij hebben dit principe nu consequenter toegepast met het oog op de door ons aangerode probleemstelling, door binnen de subtestfactoren een differentiatie aan te brengen in de weging van *goed* en *fout* gemaakte items. Uit onze mentale analyse bleek immers dat het goed-fout-fenomeen zeer waarschijnlijk van grote betekenis is, tenzij aantoonbaar is dat de fouten door slordigheid tot stand zijn gekomen: met name in die gevallen, waarbij de proefpersoon bij de latere moeilijker opgaven blijkt in staat te zijn de opgaven met succes te maken².

¹ Zie technische toelichting.

² Wij komen op de accuratesse nog in de aangekondigde uitgebreide studie terug.

Uitkomsten

Voor het bepalen van het optimale gewicht dat aan de aantallen fout en goed gemaakte items van elke subtest moet worden toegekend hebben wij de regressieformules berekend voor de gezamenlijke subtests van elke afzonderlijke intelligentiefactor, zoals deze naar voren kwam bij de factoranalyse van Kouwer.

Als criterium voor de verbale factor (subtests Synoniemen, Invullen en Categorieën) hebben wij het gemiddelde genomen van alle talentcijfers, welke door onze proefgroep in de 3e klasse van het v.h.m.o. werden behaald. Zowel de redekundige factor (Getalreeksen, Verbale analogieën, Tekens invullen) als de ruimtelijke factor (Figuur-analogieën, Neerslagen en Figuur-intekenen) hebben wij gevalideerd aan de gemiddelde wiskundecijfers der derde klas¹.

In tabellen I, II en III vermelden wij de correlaties van elk der betreffende variabelen afzonderlijk met de genoemde criteria en voorts de daaruit berekende en vereenvoudigde relatieve gewichten (gecorrigeerd voor de standaarddeviaties), die aan de testvariabelen dienen te worden toegekend om een maximale predictie van het criterium te verkrijgen. Tevens is de waarde van de betreffende multiple correlatiecoëfficiënt vermeld.

Dit onderzoek is oriënterend bedoeld en uiteraard dragen de resultaten een zeer voorlopig karakter. De uitkomsten geven wij dan ook onder voorbehoud, daar een uitgebreider volgend onderzoek nog een bevestiging ervan zou moeten geven. Het uitgangspunt van de methode in aanmerking nemend, menen wij thans echter reeds het volgende commentaar op de uitkomsten te kunnen geven. Achtereenvolgens zullen wij de gewichtsverhoudingen behorend bij elke subtestfactor bespreken. Onze interpretaties dragen daarbij in zoverre een enigszins ad hoc karakter, dat de gewichten aan steekproeffluctuaties onderhevig zijn.

Verbale factor

Zoals uit de tabel is af te lezen is door de gewichtstoekenning een multiple correlatie van 0,348 verkregen, hetgeen een aanmerkelijke toename der predictie inhoudt. Beschouwen wij de gewichten, dan is het opvallend dat de eerste beide subtests (Synoniemen en Invullen) een af-

1 Opzettelijk hebben wij de cijfers van de derde klas v.h.m.o. gekozen, een criterium dat hoge eisen stelt, aangezien er dan inderdaad sprake is van een predictie op langere termijn.

wijkende verhouding vertonen ten opzichte van de verwachting, die immers vanzelfsprekend een verschillend teken voor goed en fout impliceert. De 3e subtest geeft daarentegen het verwachte beeld te zien.

De verklaring van de tegengestelde tendenties in de formule is wellicht ten dele te zoeken in de geaardheid der subtests. De test Woorden invullen vertoont volgens onze gegevens in tegenstelling tot alle andere tests vrijwel geen opklimming in moeilijkheidsgraad. Stagnering bij het maken van de items kan dus niet worden toegeschreven aan het sterkere intellectuele appèl dat bij de later komende items op de leerling wordt gedaan, maar zou uitsluitend op rekening zijn te schrijven van individuele zuivere tempoverschillen. Dit weerspiegelt zich geheel in het feit, dat goede en foute items op parallelle wijze tot de multiple correlatie bijdragen. In dit verband kunnen wij ook op de uitkomst van een vorig door ons verricht onderzoek wijzen¹.

De bijdrage aan de validiteit wordt naast de verbale inhoud der test, tevens bepaald door de tempo-index die erin is verwerkt. Een analoge redenering geldt voor de subtest Synoniemen, waarbij uit de gewichten blijkt dat snelheid van werken in dit geval een negatieve bijdrage aan de predictie levert. Dit zou eveneens door de geaardheid der specifieke subtest verklaard kunnen worden.

Ook het herkennen van synoniemen is niet het resultaat van een actueel plaats vindende denkwerk, maar is een neerslag van vroeger verworven ervaring (vergelijk de voordelen die het kind uit een hoger milieu ook met een relatief lage intelligentie qua taalkennis heeft). Dit impliceert echter dat het kind het antwoord op de vraag weet of niet weet, al zijn kleine interferenties door het aanbieden van de vele keuzemogelijkheden te verwachten; dit laatste vormt de nog in de subtest aanwezige moeilijkheidsopklimming.

Het *bij voorbaat weten* van het juiste antwoord is echter essentieel. Dit betekent dat afgezien van de aanwezige kennis fouten vooral ook kunnen ontstaan door gehaastheid bij het werken. Wellicht is het echter verstandiger om het voorgaande vanuit het negatieve te definiëren. In ieder geval kan namelijk worden gezegd dat Synoniemen de subtest is, die evident de meeste aanleiding geeft tot het maken van fouten op grond van gehaastheid bij het werken. Enigermate geldt dit ook voor de subtest Invullen, doch daar ontbreekt nu juist de opklimmende moeilijkheidsgraad.

¹ In dezelfde richting wijst nl. de relatief hoogste factorlading, die deze subtest bijkenskens een vorig onderzoek in de tempofactor behaalde. (Intelligentie, tempo en nauwkeurigheid in de GALO-test. Paed. Studiën 1962, nr. 2).

Ruimtelijke factor

Voor een inzicht in de samenhang is een analyse van de subtests ook hier noodzakelijk; hoewel de toename van de voorspelbaarheid betrekkelijk gering is, kan een dergelijke analyse interessante gezichtspunten opleveren. Opvallend is dat met betrekking tot de subtest → Figuur-analogieën vooral het *foutental* bijdraagt tot de predictie. Frappant is daarbij dat dit, behalve voor Verbale analogieën, voor geen enkele andere subtest geldt (zie ook de interpretatie bij de Redekundige factor). Wij menen de verklaring te moeten zoeken in de gemeenschappelijke aardheid van de beide analogietests. Blijkbaar geldt voor deze tests dat voor een goede overeenstemming met het criterium de fouten zwaar moeten worden gewogen.

Analyseren wij de oplossingsmethodes die beschikbaar zijn voor deze subtest (vergelijk de denkpsychologische principes van *Selz* en van *De Groot*) in vergelijking met die van andere subtests, dan zien wij als het belangrijkste verschil dat bij de analogietests geen *verificatiemogelijkheden* van de oplossingspogingen gegeven zijn, die berusten op het toepassen van een aantal *vaste schemata*. Immers moet weliswaar steeds op analoge wijze een relatie worden gevonden, maar *steeds opnieuw* moet een oplossing worden gezocht, zonder dat een rechtstreeks voortbouwen op vorig materiaal of het steeds toepassen van bepaalde, eventueel uit ervaring bekende *schemata*, mogelijk is.

In tegenstelling hiermee kunnen wij de Getalreeksen en het Tekens invullen noemen. Voor de juiste oplossing is hierbij in principe een verificatie mogelijk welke inhoudt het hypothetische uitproberen van een beperkt aantal schemata, in dit geval rekenkundige hoofdbewerkingen; door eliminatie van de inadekwaat gekozen schemata kan men dan tot de juiste oplossing komen. Hetzelfde gaat op voor Figuur-intekenen, en Categorieën, al betreffen de verificatiemogelijkheden hierbij ander materiaal (vgl. ook Van Parreren: De psychologie van het leren).

Derhalve kan over de analogie-tests naar aanleiding van het voorgaande worden gezegd dat zij het meest een beroep doen op de creatief-abstraherende intelligentie. Zo gezien wordt begrijpelijk, dat *fouten* bij deze tests in vergelijking met andere tests een sterker gewicht verkrijgen. Juist omdat elk item steeds op andere wijze een beroep doet op het denken en derhalve geen gebruik gemaakt kan worden van aangeleerde schemata, is verklaarbaar dat een relatief groot aantal goed gemaakte items ten opzichte van het foutental noodzakelijk is om de intelligentie te evalueren. Bij de andere subtests is dit in mindere mate het geval,

aangezien het hier steeds gaat om het toepassen van dezelfde schemata, zodat nog *meer* goed gemaakte items geen essentieel nieuwe informatie over de intelligentie verschaffen.

Redekundige factor

Zoals ogenblikkelijk valt af te lezen geven de subtests van deze factor de hoogste multiple correlatie met het gekozen criterium, het gemiddelde der wiskundecijfers van de derde klas v.h.m.o. Voor de beide specifiek rekenkundige tests (getalreeksen en tekens invullen) blijken de fouten van relatief gering gewicht te zijn. Bij verbale analogieën daarentegen leveren de fouten een zeer grote bijdrage aan de predictie. Wij menen dan ook dat de gevonden hoge multiple correlatiecoëfficiënt (0,456), enerzijds in algemene zin moet worden toegeschreven aan de inhoudelijke kwaliteit van alle drie tests en de *adekwaatheid* der opdrachten met betrekking tot het criterium en anderzijds op specifieke wijze wordt bewerkstelligd door de scoringscorrectie van de analogietest.

In dit verband kunnen wij terugverwijzen naar onze argumentatie over de betekenis van de analogietests en de oplossingsprocedure die daarmee gepaard ging. Niet alleen kan nu samenvattend worden gezegd dat de analogietests op zichzelf reeds, zowel met betrekking tot het aantal goed gemaakte items als het aantal fouten de beste predicties geven voor het relevante criterium, maar tevens leveren zij binnen de *factor* waartoe zij behoren door middel van de scoringscorrectie de belangrijkste bijdrage tot de *multiple correlatie*.

Bovendien kunnen wij eraan toevoegen, dat voor deze tests de verwachting die wij uitspraken ten opzichte van een toe te kennen zwaarder gewicht voor het foutental opgaat. Dit laatste is interessant, aangezien dit naar onze mening de tests zijn die, zoals wij reeds aanduiden, intelligentie in zijn meest zuivere vorm (vergelijk het abstraherend creatief denken dat ervoor vereist is) meten.

Het komt ons voor dat een combinatie van uitsluitend de beide analogietests in principe een zeer goede predictie zou kunnen opleveren van de wiskundecijfers op het v.h.m.o.

In een volgende studie komen wij op deze aangelegenheid nader terug, terwijl dan tevens een eventuele herziening in het gebruik van de GALO, gebaseerd op de door ons gevonden principes aan de orde zal komen.

TABEL I

correlaties tussen subtest-indexen en criterium

Verbale factor

	I		VI		IX		crit.
	g	f	g	f	g	f	
I g							111
I f	432						200
VI g	487	279					273
VI f	096	222	424				061
IX g	558	266	425	129			207
IX f	431	406	274	249	644		153

vereenvoudigde relatieve gewichten: aantal goed I - 5
 aantal fout I - 5
 aantal goed VI 5
 aantal fout VI 1
 aantal goed IX 5
 aantal fout IX - 1

I = synoniemen

VI = woorden invullen

IX = categorieën

crit. = som van talencijfers 3e klas v.h.m.o.

R = .348

TABEL II

correlaties tussen subtest-indexen en criterium

Ruimtelijke factor

	V		VII		VIII		crit.
	g	f	g	f	g	f	
V g							280
V f	750						321
VII g	369	235					141
VII f	367	353	109				138
VIII g	382	298	492	211			241
VIII f	310	359	167	254	436		156

vereenvoudigde relatieve gewichten: aantal goed V 1
 aantal fout V - 4
 aantal goed VII 0
 aantal fout VII 0
 aantal goed VIII 2
 aantal fout VIII 0

V = figuur analogieën

VII = neerslagen

VIII = figuur intekenen

crit. = som van de wiskundecijfers 3e klas v.h.m.o.

R = .352

TABEL III

correlaties tussen subtest-indexen en criterium

Redekundige factor

	II		III		IV		crit.
	g	f	g	f	g	f	
II g							301
II f	159						036
III g	351	189					308
III f	012	252	646				283
IV g	542	017	229	066			255
IV f	165	166	129	266	366		279

vereenvoudigde relatieve gewichten:

aantal goed II	5
aantal fout II	1
aantal goed III	2
aantal fout III	- 5
aantal goed IV	1
aantal fout IV	- 1

II = getalreeksen

III = verbale analogieën

IV = tekens invullen

crit. = som van de wiskundecijfers 3e klas v.h.m.o.

R = .456

ENKELE ORIËNTERENDE OPMERKINGEN OVER „ONDERWIJS-MACHINES”

M. J. LANGEVELD

Wie herinnert zich uit de vroegere jaren van Kees Boeke's Werkplaats niet zijn „taalmachines”, die hij later ook in zijn boek beschreven heeft? Op Nederlandse bodem behoorden ze tot de voorlopers van wat tegenwoordig „onderwijsmachines” genoemd worden. Alleen: Kees Boeke probeerde een mechanische oplossing te zoeken, die voor de grammatische functies in allerlei talen gelijkelijk dienen kon, terwijl de tegenwoordige onderwijsmachines ook een inhoud van leerstof hebben. Zonder deze nauwkeurig geordende leerstof is ook de beste machine waardeloos. De didactische orde waarin de leerstof aangeboden wordt, de opsplitsing in stappen en stapjes, noemt men het „programmeren” van de machine. De term stamt op *dit* gebied van B. F. Skinner (Harvard University 1954). De gedachte der „programmering” is in de industrie ouder en speelt een grote rol bij het gebruik der elektronische reken- en „denk”-machines. De gedachte, dat mechanische communicatiemiddelen belangrijke hulp bij het leren zouden kunnen bieden, kennen wij natuurlijk al zeer veel langer. De projektielantaarn, de gramfoon, de schoolfilm, de filmstrip, enz. hadden reeds een zekere plaats veroverd, toen de televisie verscheen. In Australië was in het onderwijs per televisie reeds lang een zekere volmaaktheid bereikt. De gedachte dat men z'n lessen bij mechanische verspreiding of vermenigvuldiging niet maar improviseren of routinematig herhalen kon, was bepaald ook niet nieuw.

Bij Skinner lag de nadruk op de gedachte, dat een leerling tot leren aangemoedigd wordt, wanneer hij efficiënt geholpen wordt het goede antwoord te vinden *en* wanneer hij ten spoedigste daarna verneemt, dat hij inderdaad raak geschoten had. Wie een week nadat hij een werkstuk gemaakt heeft, verneemt dat hij drie of zeven fouten had, is inmiddels alleen nog maar geïnteresseerd in de uitslag: voldoende of onvoldoende, hoog of laag? Bij Skinner treedt juist de motivatie die uitgaat van de *spoedige* beloning geheel op de voorgrond. Verder meent men, dat niemand het leuk vindt om fouten te maken – al vergeet men, dat er genoeg zijn, die het weinig schelen kan, of ze ze maken, zolang ze maar net overgaan. Als niemand het leuk vindt om fouten te maken, moet men zijn onderwijs zo inrichten, dat de foutenkans klein blijft en de correctie *onmiddellijk* mogelijk wordt. Het „programma” wordt daartoe geheel gebouwd op drie principes: 1. dat van de logische analyse, 2. de kleinst mogelijke, geleidelijke vermeerdering van de moeilijkheidsgraad en 3.

dat van de foutenvermijding. Wij, diepzinnige of zwaar-op-de-handse Europeanen – al naar men het zien wil – stellen natuurlijk onmiddellijk de vraag naar de identiteit van de logische en de psychologische orde. Zijn ze identiek? En indien dit niet het geval mocht zijn, kan dan een dgl. „program” ooit wat anders doen dan de leerstof logificeren? En nu zal dat bij de wiskunde en de exacte vakken *misschien* geen kwaad kunnen, maar hoe zit dat bij de andere vakken? Wordt de mogelijkheid van de geïnteresseerde vraag niet vervangen door die van snel volgen en gauw goed antwoorden? Leidt dit niet tot infantiele topprestaties? Natuurlijk: ieder kan zijn eigen tempo bepalen en de machine is altijd geduldiger dan de geduldigste docent. Maar is zij ook vindingrijker, variabelere en vindt zij evt. de weg voor juist *deze* leerling? Zolang er alleen *logische* verschillen bestaan, is dat nog – schijnbaar – eenvoudig. Maar mochten bij het leren ook andere factoren meespelen, wat dan?

Zeker: een „goede” machine is beter dan geen of een slechte leraar. De Linguaphone-cursus in Frans geeft allicht een betere uitspraak van de taal dan menige – bv. – Amerikaanse leraar kan aanbieden aan zijn leerlingen. Eén van de vele slimme machine-programmeurs – wordt dit de nieuwe naam voor „onderwijzer”? – heeft met opgewektheid opgemerkt, dat zo’n program „requires continuous and active student response at moments when student interest and curiosity are highest, in order to practice and test each step to be learned”¹. Jawel – die lik-op-stuk-reaktie is vereist, maar hoe komt Foltz er eigenlijk bij, dat „student interest and curiosity are *highest*”? En: willen wij die *soort* belangstelling? Maar natuurlijk, een op vals logicisme berustend program is beter dan een slecht, ongecontroleerd leerboek. Alles wat beter is, is altijd beter dan alles wat slechter is. –

Op de „lineaire” programmeringsmethode bestaan varianten, er bestaan ook andere program-typen. Crowder bv. gaat van de multiple-choice uit en zijn methode berust op de gedachte, dat fouten gebruikt kunnen worden om het leerproces te aktiveren. Wordt een fout antwoord gegeven, dan takt een extra-informatie-program van het algemene program af – vandaar de naam van deze programmering: „branching” – en nu wordt de leerling nogmaals en nauwgezet tot het juiste antwoord gedwongen.

Natuurlijk kan men dgl. programs ook afdrukken en ze bv. „textbook” noemen. Een woord, dat wij dan beter met „tekstboek” dan met „schoolboek” kunnen vertalen.

¹ Ch.I. Foltz: The world of teaching machines. Washington 1961.

De onderwijs-machine lost, bij ontstentenis van de leraar, nog een probleem op, dat bij alle geïndividualiseerde leren – hier dan alleen naar het tempo geïndividualiseerde leren – hoogst hinderlijk is: dat van de correctie. Geen stapels schriften meer mee naar huis. Geen lang gepieker om de vreemde en ten slotte toch nog onjuist blijkende bokkesprongen van Pietjes geest te volgen. De machine zegt wat het goede antwoord is en de leerling kan, als hij „fout” was, terugschakelen of – bij de „vertakte” methode – hetzelfde in *nog* kleinere stapjes *nog* eens doen.

Hoe meer de leerstof zich in stapjes volgens logische volgorde laat afbreken, hoe meer er met oefenen en herhalen bereikt kan worden, hoe beter de onderwijsmachine geschikt is. Uiteraard gaat nu de handel en gaan ook naïeve geesten de zaak omkeren en op zichzelf weinig geschikte leerstof zo arrangeren dat ze toch in logische stapjes uiteen valt. Ofwel: men maakt een „program” en *kies*t niet de didactisch beste vorm of inhoudelijk meest waardevolle leerstof van vak X, maar dat wat ook wel in X thuishoort en zich gemakkelijk laat programmeren... maar dat noch didactisch noch inhoudelijk aangewezen is. Zo buigt men leerstof en leervorm toe naar het leerhulpmiddel inplaats van omgekeerd – of: in plaats van de grens der bruikbaarheid te erkennen. Het aantal goede programma's is belangrijk kleiner dan het aantal voor gebruik beschikbare. Het overzicht, dat er een 122 – overwegend over wiskunde en de natuurwetenschappen – bespreekt, bevat n.m.m. heel wat dat didactisch of qua leerstof uiterst middelmatig is¹.

Het *goede* program voor *geschikte* leerstof overtreft in bewerkelijkheid, veelzijdige behartiging van gezichtspunten, verscheidenheid van medewerkers, nauwkeurigheid van formulering, orde van aanbidding, controle van het verwerken enz. verre het beste leerboek. Dit – uiteraard – mede door hun verschil van doelstelling. Zo zijn met het formuleren van een jaarcursus in Natuurkunde 12.000 werkuren verbonden. Belangrijk hoger liggen dan nog de produktie-kosten. De goedkoopste vorm is de afdruk op filmstrips. Uiteraard staat de vervaardiging en verkoop der machines nog weer op een andere begrotingspost. Uiteindelijk echter moeten ook die betaald worden. Economisch staat of valt de uitvoerbaarheid met de gebruiksfrequentie. Het gevaar is groot dat

1 Programs 1962. A guide to programmed instructional materials available to educators by Sept. 1962. – The Center for Programmed Instruction. U.S. Government Printing Office, Washington 1962.

of de leerteksten of de machines sneller verouderen dan een schoolstelsel in Nigeria, Nederland of Numidië economisch aankan.

Is het logisch geordende, goed gegradueerde program van geschikte leerstof voor een bepaald leerniveau beschikbaar en laat de leerling zich door de machine leiden („interest and curiosity are highest...” zie boven), dan zit de leerling gevangen. Hij kan natuurlijk de machine afzetten of niet meer meedoen, maar zijn uitwijkmogelijkheden zijn beperkt: hem „wordt” geleerd of hij wil of niet. Dit is zeer vermoeiend: door het grote vrijheidsverlies, door de voortdurende oplettendheid – denkend en administratief („goed” – „fout”, „overdoen”). Tegenover deze beperking staat winst: men kan met een kleiner aantal leerkrachten uitkomen, – de leerling oefent veel, regelmatig en gecontroleerd, – er komt tijd vrij om uit te rusten en bovendien nog wat anders te leren. Voor „opneemwerk” komt men op een tijdsbesparing van 25–50 %.

Enige lektuur:

J.V.EDLING (ed.): The new media in education. A report of the Western Regional Conference on educ. media research, held at Sacramento, Calif. April 1960.

CH.I.FOLTZ: zie noot.

The Center for Programmed Instruction: Teaching Machines: Industry survey and buyers guide. N.Y. 1962.

J.E.COULSON (ed.): Programmed learning and computer-based instruction. N.Y. 1962.

S.MARGULIES & L.EIGEN: Applied Programmed Instruction. N.Y. 1962.

D.J.KLAUS & A.A.LUMSDAINE: Some economic realities of teaching machine instruction. Am. Inst. f. Research. Pittsburgh 1960.

A.A.LUMSDAINE & R.GLASER: Teaching machines and programmed learning. A source book. – Nat. Ed. Ass., Dept. Audio-Visual Instr. Washington 1961 (3e druk met bibliografie).

R.F.MAGER: A method for preparing auto-instructional programs. IRE Transactions on Educ. 1961.

J.QUACKENBUSH: How effective are the new auto-instr. material and devices. t.z.p. 1961.

P.G.WHITMORE: A rational analysis of the process of instruction. t.z.p. 1961.

L.M.STOLUROW: Teaching by machine. Washington 1961.

INWENDIGE ZENDING

(Kritische opmerkingen over de onderwijzersopleiding)

A. J. SCHURINK

Het artikel „De moderne onderwijzersopleiding” in Paed. Studiën van januari 1963 is mij uit het hart gegrepen.

In het artikel wordt o.a. gesteld dat:

- a. de meeste onderwijzers nog altijd traditioneel onderwijs geven,
- b. de geëngageerden geen experts zijn op het gebied van de lagere schooldidactiek van hun vak,
- c. de kweekschoolleeraren dat ook niet zijn,
- d. de kwekeling van nu de praktijk van de nieuwe school niet leert kennen.

Met het stellen van deze feiten wordt de tegenwoordige toestand m.i. in het algemeen geen onrecht aangedaan.

En voor ieder die inziet welke voordelen een moderne instelling van de onderwijzers ten opzichte van leerlingen en doelstelling van het onderwijs biedt voor de kinderen en de maatschappij, ligt hier een probleem, dat opgelost moet worden. En dat te meer aandacht vraagt, omdat er nu ongeveer tien jaar na het in werking treden van de nieuwe kweekschoolwet en ondanks de didactische arbeid van de Pedagogische Centra geen regelmatig groeiende verbetering te constateren valt.

We kunnen Post dankbaar zijn dat hij dit probleem op zijn directe wijze weer aan de orde gesteld heeft.

Toch heb ik tegen het artikel wel enige bedenkingen. Eén ervan wil ik hier gaarne naar voren brengen.

Als we de kwestie in wat ruimer verband zien en de vraag stellen: Wat moet er ter bereiking van een beter onderwijs in Nederland gedaan worden? Dan is de vraag naar de moderne onderwijzersopleiding hierbij ingesloten, maar heeft tevens een enigszins ander gezicht gekregen.

Ons uitgangspunt luidt dan:

- a. de meeste onderwijzers geven nog altijd traditioneel onderwijs,
- b. de meeste leraren bij het v.H.M.O. en de kweekscholen doen dat ook,
- c. over het algemeen is de instelling van de geëngageerden op de examens daarmee in overeenstemming.

Post schrijft van de tegenwoordige kwekeling: „Maar de praktijk van de nieuwe school heeft hij niet leren kennen. Daar heeft hij geen weet

van." En dan zoekt hij in het artikel de schuld hiervan alleen bij de lagere school: „omdat de personen van die scholen de platgetrapte paden der traditie verkiezen boven de wellicht voor hen wat moeilijker begaanbare nieuwe wegen." De ervaring leert inderdaad dat het traditionele onderwijs van de meeste oefenscholen een sterk remmende werking uitoefent bij het streven naar onderwijsverbetering. Maar ook de kweekscholen zelf gaan in het algemeen in dit opzicht niet vrij uit. Wil men de kwekelingen opvoeden tot nieuwe onderwijzers dan is het in de eerste plaats gewenst henzelf de voordelen van dit onderwijs te laten ondervinden. Het onderwijs op de kweekscholen zal daarop gericht moeten zijn. Niet alleen bij de expressievakken, maar bij alle vakken zal de kwekeling de praktijk van de nieuwe school moeten ervaren. Dan zal hij gewapend zijn, als hij straks in de tweede leerkring naar de oefenschool gaat. Hij weet dan stenen van brood te onderscheiden. Hij merkt de „narigheden" op en naar aanleiding daarvan kan er zich met de vakleraar een vruchtbaar gesprek ontwikkelen. Een eerste vereiste is daarbij, dat de kweekschool leraren de traditionele paden verlaten. Maar zij zijn „vastgeroest in tradities". Hierin staan ze bij het Nederlandse onderwijzerscorps niet achter.

Al kan men opmerken, dat er voor het M.O. nog geen vakkendidaktiek bestaat, de leraren moeten streven de algemene beginselen in hun werk zo goed mogelijk te verantwoorden en daarbij met name de zelfwerkzaamheid van de leerlingen centraal stellen. In de sfeer van de kweekschool is dit zeker nodig, wil de opleiding niet geschaad worden. Maar wat Post schrijft van de onderwijzers, geldt even stellig voor de leraren. „Men meent het beter te weten en volhardt in oude werkwijzen."

Wij moeten eerst zelf doen, wat we van de lagere school gaan vragen. Met welk gezag spreekt een traditioneel werkende leraar als hij vernieuwing van zijn vak op de lagere school gaat propageren?

Maar bovenal is het belangrijk dat de kwekelingen de nieuwe instelling zelf ondervonden hebben bij hun eigen leren, voordat de opvoedkunde-leraren er over gaan praten. Ik noem dit gedeelte van onze taak „de inwendige zending" en vind die heel belangrijk.

Om tot deze nieuwe instelling ten opzichte van het onderwijs te komen, zal vaak de opvoedkundeleraar de aangewezen leider zijn. Maar niet alle leraren zijn hiertoe bereid en niet alle opvoedkunde-leraren, ook al hebben ze een B-akte, zijn er geschikt voor. Post maakt de opmerking, dat hij „twee eminente leraren" heeft meegemaakt. Hij weet dat er ook andere zijn. Opvoedkundeleraars die zich niet tot de didaktiek aange trokken voelen, of zij die zelf *aan een bepaalde leerstof vastzitten*, aan

de *doceer-methode, dictaten of verliefdheid op veel weten*. Ook zij die vinden dat in hun stad en omgeving alle scholen goed zijn, kunnen zeker niet als gangmakers voor de vernieuwing optreden.

Toch is het nodig, dat er op de kweekschool eenheid is tussen theorie en praktijk. Alleen als de werkwijze van de vakleraren in overeenstemming is, met de theorie van de vernieuwing, kan er van de vorming van nieuwe onderwijzers enig resultaat worden verwacht.

In dat geval staat de goede opvoedkundeleraar ook niet meer alleen tegenover een muur van wanbegrip en afweer, maar vindt hij een welkome steun in het werk van zijn collega's. En de medewerking van de vakleraren aan de praktische vorming zal dan zeker waardevol kunnen zijn.

Post laat echter nog eens zien hoe ver de werkelijke toestand bij de verwachting achter gebleven is. Het is wel duidelijk, dat de kweekschool tot nu toe gefaald heeft als instrument voor de onderwijsvernieuwing, doordat het kweekschoolonderwijs zelf niet van de traditie is los gekomen.

Een vernieuwde kweekschool met een dito leerschool zou een centrum van onderwijsvernieuwing kunnen zijn. Als een bestaande leerschool contactschool wordt, deugt er ergens iets niet. Maar dat de contactscholen oefenscholen zijn, is in de huidige situatie zeer gewenst.

Echter het geheel is „niet groot en zou maar moeizaam in stand gehouden kunnen worden”. Bovendien dringt de tijd. Jaarlijks leveren de Nederlandse scholen halffabrikaten af, terwijl met dezelfde inspanning van de leerkrachten maar volgens een moderner systeem, een gaaf produkt gevormd zou kunnen worden in dezelfde tijd. Hoeveel energie wordt onnut gebruikt en hoeveel intellect blijft onderontwikkeld, om van andere facetten van de persoonlijkheid nog maar te zwijgen.

De stelling, dat onderwijsvernieuwing van de onderwijzers zelf moet uitgaan, is alleen houdbaar als de onderwijzers de mogelijkheid geboden wordt hun positie te overzien.

De meeste leraren en onderwijzers weten echter niet wat onderwijsvernieuwing in 1963 betekent.

In brede kringen heerst trouwens nog de mening dat onderwijsvernieuwing een dwaze hobby is van idealisten. Deze onbekendheid is het ijzeren gordijn, dat de vernieuwing van het onderwijs belemmert.

Een grootscheepse actie met behulp van wat op sommige scholen in binnen- en buitenland reeds bereikt is, zou aller ogen moeten openen voor de waarheid, dat vernieuwing van ons onderwijs een nationaal belang van de eerste orde is.

Als de wil aanwezig is, zou het niveau, waarop met de vernieuwing begonnen kan worden, gauw zijn vast te stellen.

Het ware daarom te wensen dat de voortdurende zorg de Regering tot een actie „open de ogen” zou dringen.

A.J.Schurink, geboren 27-2-1897 in de gemeente Apeldoorn. In 1919 als onderwijzer naar Indië, daar diploma H.B.S.B gehaald en een U.L.O.-akte voor natuurkennis.

Studeerde eerst biologie en ging later over op opvoedkunde onder Prof. Kohnstamm, promoveerde in 1936 op het proefschrift „Biologieonderwijs”.

Daarna leraar in Indië.

1947 leraar aan de Rijkskweekschool in Apeldoorn;

1951 directeur aan de Rijkskweekschool in Schoonhoven;

1956 directeur aan de Rijkskweekschool te Apeldoorn. Vormde daar een lerarenteam, dat in zijn geheel streeft naar onderwijsvernieuwing.

1962 gepensioneerd; thans nog tijdelijk leraar aan de school.

PRACTICUM BIOLOGIE BIJ HET V.H.M.O. IN NEDERLAND

DR. J. C. VAN DER STEEN EN J. SCHOUTEN

Inleiding

Het Bestuur van de Vereniging van Leraren in Biologie heeft enige tijd geleden aan de leden schriftelijk verzocht inlichtingen te verschaffen over een door hen gegeven practicum. Dit geschiedde niet door middel van een enquête, maar de leden waren vrij in het meedelen van hun ervaringen. Het doel was alleen een voorlopige oriëntatie. Van de meer dan 300 leden hebben slechts twaalf docenten aan dit verzoek voldaan! Daarna heeft de sectie Biologie van de Contactcommissie v.H.M.O. van het Christelijk Pedagogisch Studiecentrum in samenwerking met enkele docenten in didactiek der biologie, een enquête uitgeschreven onder leraren in biologie, waarvan de resultaten in stencilvorm gepubliceerd zijn.

Enkele resultaten van deze enquête zijn de volgende:

Het microscopiseren werd het meeste beoefend, daarna kwamen in afnemende frequentie: snijden van dieren, plantenfysiologie, fysiologie van mens en dier, en genetica.

Als verbeteringen op korte termijn worden aanbevolen: klassen van meer dan vijftien leerlingen splitsen in twee groepen (met honorering van dit extra-uur; recht op het aanschaffen van vijftien microscopen; beperking van de examenstof. Suggesties voor verbeteringen op lange termijn zijn: een goed ingericht practicumlokaal, een goed opgeleide amanuensis en invoering van een derde uur biologie in 4 H.B.S. (5 β Gymnasium).

Het Practicum

Hier mogen nu tersprake komen enkele resultaten die uit de binnengekomen gegevens af te leiden zijn en welke vaak overeenkomen met die van het C.P.S.

- a. De activiteiten hiervan worden verdeeld in vijf groepen:
- a. microscopie (anatomie, lagere planten en dieren);
 - b. snijden van dieren;
 - c. waarnemen van macroscopische organismen of delen hiervan;
 - d. fysiologie en
 - e. genetica.

Het is echter niet de bedoeling de verschillende onderwerpen hier nader uit te werken. Hierover zijn reeds enkele publicaties verschenen, zoals het reeds genoemde stencil van het Chr. Ped. Studiecentrum en het artikel van Dr. J. C. van der Steen in Vakblad voor Biologen 1942(!), nr. 4.

- b. Hulp van een goede amanuensis (technisch onderwijsassistent) is onontbeerlijk, vooral voor de assistentie tijdens het practicum en voor het onderhouden en uitbreiden van het hiervoor benodigde instrumentarium. Deze hulp kan voor een deel in de praktijk van de school gevormd worden, door de leraar in biologie, al is een hieraan voorafgaande opleiding noodzakelijk.
- c. Meestal wordt een aantal van 15 leerlingen op een practicum als maximum beschouwd, al hangt dit wel af van de aard van het practicum. Wordt een practicum verplicht gesteld dan zou het recht moeten bestaan te mogen splitsen.
- d. Over het practicumlokaal en het instrumentarium zijn de gegevens nogal summier.
- e. Vaag genoemde wensen zijn: meer tijd; ruimer budget en kleinere klassen.

De bovenstaande gegevens gelden speciaal voor de hogere klassen. Over de lagere klassen wordt steeds weinig meegedeeld, o.a. groeps-
werk; determineren en herbaria aanleggen; practicum over vruchten
en zaden.

Doel van practicum

Uit de nogal schaarse mededelingen kwamen de volgende gedachten naar voren:

- a. het kritisch waarnemen wordt bevorderd – dit leidt tot een beter begrip.
- b. de belangstelling groeit, naarmate leerlingen meer materiaal in handen krijgen.
- c. het hanteren van een microscoop en andere instrumenten is van belang bij een voortgezette studie.

Het is typerend dat van een denkpsychologische benadering in het geheel niet gesproken wordt. Welke oorzaken zouden hiervoor aan te wijzen zijn?

Waarom een practicum?

Eerst enkele theoretische aspecten. In het volgende schema (gewijzigde voorstelling naar Prof. Dr. H. Nieuwenhuis en Drs. D. Fokkema) vinden wij de onderwijsvormen die in Nederland het meeste voorkomen en waarbij de hoogste nummeringen – voor oudere leerlingen – de voorkeur hebben en de nummers 1 en 7 grensgevallen zijn.

<i>Wat de leraar doet</i>	<i>Wat de leerlingen doen</i>
	<i>7. De leerling is autodidact</i>
	<i>6. produktieve arbeid</i>
probleem stellen, stimuleren, materiaal ter beschikking stellen.	door arbeid nieuwe inzichten verwerven, individueel of in groepen.
	<i>5. (stille) bezigheid der leerlingen</i>
opdrachten geven	oefenen, memoriseren, toepassen
	<i>4. het klasgesprek</i>
„echte vragen” stellen, „denkstootjes geven”, luisteren, antwoorden	luisteren, denken, antwoorden kijken en mededelen
	<i>3. de vragen</i>
vragen, denkstootjes geven	<i>de onderwijsvorm (leergesprek)</i> luisteren, denken, antwoorden
	<i>2. de aanbieden</i>
vertellen, verklaren, vertonen, voordoen	<i>de onderwijsvorm</i> luisteren, denken, kijken
	<i>1. theoretisch grens geval</i>
de leraar doet alles	

Opvoeden tot zelfstandigheid houdt in dat de leraar de zelfwerkzaamheid, het waarnemen en het zelf denken dient te bevorderen. Dit alles is dus een kwestie van de leerling en inmenging van „hoger hand” dient beperkt te worden. Controle kan eerst worden uitgeoefend nadat deze processen zich hebben afgespeeld en hieruit blijkt dan of het leerproces productief is geweest. Werkelijk verworven, geïntegreerd, is alleen die leerstof, welke de leerling „gepasseerd” is, welke hij beleefd en beproefd heeft. Hieruit mag toch wel worden afgeleid dat praktisch onderwijs in het totaal van het onderwijsproces onontbeerlijk is.

Analyse van het practicum

Bij de onder *a*, *b*, *c* genoemde onderdelen (resp. microscopie, snijden van dieren en waarnemen van microscopische objecten) ligt het accent bij het v.H.M.O. voornamelijk op de beschrijving, waarbij gewezen mag worden op de belangrijke betekenis van goed waarnemen en juist weer-geven van het waargenomene. Fysiologische en genetische experi-

menten vertonen echter een ander accent. Hier staan denkoefeningen op de voorgrond, waarbij gestelde problemen opgelost dienen te worden, met alle moeilijkheden hieraan voor de leerling verbonden. Er dient uitgegaan te worden van het „ware experiment”, waarbij de leerling zelf de resultaten – voor het eerst – waarneemt en zijn conclusies trekt. Een schijnexperiment, waarbij hij vooraf reeds op de hoogte is met het resultaat, heeft uit didactisch oogpunt gezien weinig waarde en verandert een fysiologisch practicum in „handenarbeid”. Het gaat toch steeds om het stimuleren van denkprocessen.

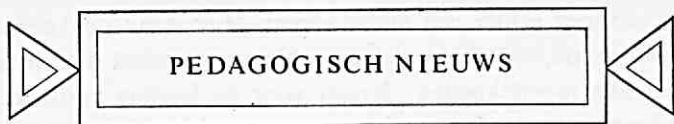
Bij waarnemingen is er meer een „bespiegelende” dan een exacte gedachtengang, ook al zijn deze nauw met elkaar verbonden. De leerlingen van het v.H.M.O. zijn meestal aan deze verbondenheid nog niet toe en een rechtlijnige redenering ligt meestal meer in hun lijn. En juist deze denkwijze speelt een grote rol bij het onderwijs in de natuurwetenschappen en een fysiologisch practicum bij het biologie-onderwijs zal hieraan tegemoet komen.

Hoe een practicum te geven?

Verschillende oplossingen zijn aanwezig die vaak aangepast kunnen worden aan de mogelijkheden die de school biedt. In vele opzichten, ook didactisch, verdient het aanbeveling een practicum „in gelijk front” te laten verlopen. Zijn er niet voldoende microscopen dan kan in groepen worden gewerkt, waarbij bijvoorbeeld een deel van de klas een microscopisch practicum volgt en het andere deel zich bezig houdt met het snijden van dieren. Desnoods zou een derde groep fysiologische experimenten kunnen uitvoeren. De organisatie van een dergelijk practicum is echter niet eenvoudig en eist wel bij de voorbereiding veel tijd van de leraar. Waar echter een wil is, is ook steeds een weg te vinden.

Slot

Wanneer het nog eens zover zou komen dat een practicum verplicht zou worden gesteld, dan is een ruimere toepassing en hierdoor waarschijnlijk een verbetering van de bestaande situatie te wachten. Een ieder dient in te zien en te realiseren dat biologie een experimenteel vak is. Een verplicht practicum zou het bovendien noodzakelijk maken dat de school hiertoe een gelegenheid biedt en krijgt (practicumlokaal, instrumentarium, amanuensis, enz.).



Librairie Hachette, Département étranger, 79 Bd. St.-Germain, Paris (vie) levert tegen de prijs van fr. 6.90 een catalogus:

„12 mois d'édition religieuse, philosophique et pédagogique française”, 1961.

Dit boekje, met een omvang van een kleine 200 pagina's, bevat:

vermoedelijk 1500-2000 titels van boeken op religieus, filosofisch en pedagogisch gebied, in 1960 verschenen of herdrukt, met vermelding van uitgever en prijs;

enige honderden titels van tijdschriften idem;

een alfabetische index van auteurs, met verwijzing naar de rubriek waaronder hun publikatie thuis behoort.

De produktie op religieus gebied is verreweg het grootst, die op pedagogisch gebied het geringst. Zij omvat twee rubrieken:

A. Enseignement.

B. Pédagogie.

1. Etudes générales, méthodes pédagogiques.

2. Orientation scolaire et professionnelle.

3. Psycho-pédagogie.

Het kan zijn nut hebben enkele titels over te nemen die voor Nederlandse geïnteresseerden van belang kunnen zijn:

Rubriek A

Caceres, B.: Regards neufs sur les autodidactes. 254 p. Ed. du Seuil. fr. 7.50.

Charnoz, G.: L'enseignement, effort improductif? Vers une organisation scientifique du travail scolaire, 240 p. P.U.F. fr. 7.20.

Château, J. Y.: La culture générale, 333 p. Nathan fr. 9.00.

Dieuzeide, H.: La Télévision au service de l'enseignement scientifique, 76 p. P.U.F. fr. 3.00.

L'Enseignement agricole au niveau universitaire. 124 p. P.U.F. fr. 4.80.

Ferré, A.: Morale professionnelle de l'instituteur. 220 p. S.U.D.E.L. fr. 7.50.

Rubriek B

Berge, Dr. A.: Les défauts des parents, 88 p. S.U.D.E.L. fr. 3.50.

Berge, Dr. A.: L'éducation sexuelle et affective. 208 p. Ed. du Scarabée fr. 6.00.

Château, J.: L'enfant et ses conquêtes, 276 p. Vrin fr. 21.00.

Debesse, M.: Les étapes de l'éducation (4e druk) 157 p. P.U.F. fr. 6.00.

Freinet, C.: L'éducation du travail, 279 p. Delachaux et Niestlé. fr. 15.00.

Isambert, A.: L'Education des parents, 208 p. P.U.F. fr. 7.00.

Médici, Angéla: L'Education nouvelle (6e druk) P.U.F. fr. 2.50.

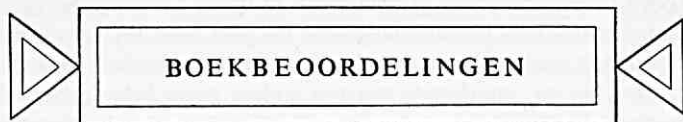
Osterrieth, P.: Introduction à la psychologie de l'enfant (2e herz. druk), 258 p. P.U.F. fr. 9.00.

Piaget, J.: La naissance de l'intelligence chez l'enfant (3e druk), 370 p.

Delachaux et Niestlé fr. 12.00.

Prévoit, G.: Pédagogie de la coopération scolaire. 148 p. P.U.F. fr. 6.00.

Rousselet, J.: Jeunesse d'aujourd'hui. 224 p. Flammarion fr. 6.00. v.d.v.



BOEKBEoordelingen

GERTRUDE WILLIAMS, *Apprenticeship in Europe*. Chapman and Hall Ltd, 37 Essex Street, London W.C. 2, 1963, 208 p.

Dit boek is het resultaat van een studie van de leerlingstelsels in Groot-Brittannië, West-Duitsland, Nederland, Frankrijk, Italië, Zwitserland, Zweden en België. De schr., professor of social economics aan de Universiteit van Londen, heeft in elk van deze landen een persoonlijk onderzoek ingesteld. Zij weet aangaande de situatie in die landen op genuanceerde wijze te berichten. Aan het einde van elk landenoverzicht worden de pro's en de contra's van het aldaar gevolgde systeem nauwkeurig tegen elkaar afgewogen. Een van de debetposten op de Nederlandse rekening is de combinatie van praktisch werk overdag en theoretisch avondonderwijs voor de jongelieden. Met vele van onze landgenoten acht de schr. deze te zwaar. Het laatste hoofdstuk bevat conclusies voor Engeland. Prettig te zien dat zij wat het toezicht op het leerlingwezen aangaat aan haar landgenoten het systeem van onze Bemetel ten voorbeeld stelt.

De ondertitel van het werk „the lesson for Britain” is te bescheiden. Van zulk een gedegen survey kunnen alle Europese landen leren. PH.J.I.

M. MACKINTOSH, *Education in Scotland, Yesterday and Today*. Uitg. Robert Gibson and Sons Ltd., 2 West Regent Street, Glasgow, 1962, 248 p.

Een eerste voorwaarde voor de ontwikkeling van de vergelijkende opvoedkunde is de totstandkoming van overzichten van de nationale schoolstelsels, geschreven tegen de achtergrond van de historisch gegroeide socio-culturele situatie in de betreffende landen. Het boek van Mrs. Mackintosh, lecturer in education aan de Universiteit van Glasgow, voldoet in menig opzicht aan deze behoefte. Het is bovendien boeiend. Het kiest positie; bewondering noch kritiek blijven achterwege. Het Schotse onderwijsstelsel, dat in zijn schematische opbouw met het Nederlandse te vergelijken is, is een van de oudste systemen in de wereld. Dat komt in dit boek goed tot zijn recht. Met name de figuur van de hervormer John Knox trekt in die historie de aandacht. Hij ontwierp omstreeks 1560 een schoolsysteem, waarin de gelijkheid van kansen even goed verzekerd was als in dat van Condorcet ten tijde der Franse revolutie, ja, waarin het niet geoorloofd werd geacht dat een begaafde doch arme leerling aan het voortgezet en hoger onderwijs zou worden onttrokken. Jammer dat het evenzeer een utopie moest blijven! De schr. oriënteert ons uitvoerig aangaande de actuele problemen van het Schotse onderwijs: bijv. de toelating tot de middelbare school op de leeftijd van 12 + (in Engeland en Wales 11 +) en de spanningen van het daarbij geldend examen; de discussies betreffende de comprehensive school; het achterblijven van het technische onderwijs, e.d. Zij staat ten volle open voor radicale veranderingen. Het blijkt ook uit het slothoofdstuk: *Scottish education in the electronic age*, waarin een

goed woord voor de *teaching machines* valt te lezen. Indien ik bij alle waardering enige kritiek heb, is het de volgende. De schr. heeft bij de samenstelling van dit boek met name ook aan de behoeften van buitenlanders gedacht. Deze zouden, naar het mij voorkomt, met een andere opzet beter gebaat zijn nl. alle historie in het begin bijeen en dan een schets van de administratieve en pedagogische structuren met organisatieschema's, leerplanvoorbeelden en statistisch materiaal. Thans kan men het heden van de verschillende schooltypen slechts bereiken indien men zich aandachtig door de wordingsgeschiedenis met wetten en – zoals in Engeland – vele commissierapporten heenwerkt. En dan veronderstelt het boek toch nog meer kennis van de situatie dan men van een *outsider* mag verwachten. Het is bijv. bemoedigend, gezien de traagheid, welke onderwijshervormingen kenmerkt, te lezen dat „the new arrangements for "O" level and Highers are in full swing” maar de aard van deze veranderingen bleef mij volstrekt verborgen. Als geheel is dit evenwel een bijzonder waardevol boek.

PH. J. I.

ERNST LICHTENSTEIN, *Bildungsgeschichtliche Perspektiven*. Glaube und Bildung – Bildung als geschichtliche Begegnung, A. Henn Verlag, Ratingen bei Düsseldorf, 1962, 186 S.

Prof. Lichtenstein is hoogleraar in de paedagogiek aan de universiteit van Münster. Hij biedt ons hier een reeks monografieën betreffende de geschiedenis der paedagogiek. Hij begint bij de intrede van het Christendom in de Westerse wereld en eindigt met het existentialisme. Het werk graaft diep in de historie van theologie, wijsbegeerte en literatuurwetenschap. Het gaat daarbij wegen, waarop slechts de specialist het betoog kritisch vermag te toetsen. Wie zich door de „ungewohnte Schwierigkeiten”, welke de schr. erkent, niet laat afschrikken, wordt voor de aandacht en het geduld, welke dit werk vraagt, rijk beloond. Immers door het specialistisch verhaal heen, komen telkens grote probleemcomplexen uit historie en heden in het licht. Een reeks opstellen behandelt de verhouding tussen geloof en *Bildung* in de antieke wereld, ten tijde van de reformatie en bij de inzet van het moderne arbeidsbestel. Deze laatste confrontatie wordt aan „Pestalozzi's Weg zur Menschenbildung” toegelicht. De schr. laat ons zien hoe Pestalozzi van de gedachte der „persoonlijkheid” tot die van de „persoon” kwam. Hij „sucht den Menschen nicht in seiner Idee, sondern in seiner Existenz, nicht seine Humanitas, sondern seine *Hominitas*” (S. 94). De schr. toont hoe Pestalozzi het persoon-zijn van de mens heeft ervaren en welke gevolgtrekkingen hij aan zijn inzicht voor school en opvoeding heeft verbonden. In dit opstel wordt de lezer op fascinerende wijze bepaald bij de grote problemen van het mens-zijn in onze geïndustrialiseerde massa-maatschappij. Een bijdrage, die op een ander vlak, het perspectief eveneens tot in het actuele heden doortrekt, is die over „Bildung durch Wissenschaft als Problem”, waar de problematiek van de huidige universiteit voor ons komt te staan. Een principiële bezinning op het pedagogische handelen geeft het slot-artikel „Vom Sinn der erzieherischen Situation”. Ik heb mij bij de bestudering van dit boek afgevraagd of wij niet zouden mogen verlangen, dat studiën, zoals hier vóór ons liggen, de eenheid en verscheidenheid van de Europese cultuur meer zouden weerspiegelen dan hier het geval is. Dit is alles overwegend en eenzijdig Duits. Ik dacht dat ook de Duitse wetenschappelijke wereld

er bijzonder mee gebaat zou zijn indien zij zich zou kunnen bevrijden uit de ban van haar zo rijke en daarom zo drukkende *Geistesgeschichte*. En dat Europa daarmee eveneens gebaat zou zijn. Maar ik geef toe dat het ondankbaar en misschien ook onbillijk is tegenover zoveel rijkdom van stof als ons in dit boek geboden wordt, eisen te stellen, waaraan een grondige heroriëntatie van de universitaire traditie in Europa vooraf zou moeten gaan. PH.J.I.

HERMAN RUGE, *Educational systems in Scandinavia*. Norwegian Universities Press, 1962, Karl Johansgate 47, Oslo (Norway), 83 p.

De Scandinavische landen hebben in het kader van hun culturele samenwerking de behoefte gevoeld aan een samenvattend overzicht van hun onderwijsstelsels. Herman Ruge heeft op goed-geordende wijze aan die behoefte voldaan. Hij besluit zijn geschrift met een vergelijkend overzicht. Er blijkt allerwege, al experimenterend en onderzoekend, hard aan de reorganisatie van het schoolstelsel te worden gewerkt. Zweden is daarbij met zijn 9-jarige *comprehensive school* de koploper. Trouwens ook wat het onderwijs van een vreemde taal bij het lager onderwijs aangaat: het Engels begint daar binnenkort in de 4de klas. PH.J.I.

DAVID G. SCANLON ed., *International Education*. A Documentary History. Teachers College, Columbia University, New York, 1960, 196 p.

„International education” is een verzamelbegrip voor verschillende soorten van pedagogische en culturele betrekkingen tussen de naties. Als vak wordt het aan een aantal Amerikaanse universiteiten onderwezen. Dit boekje bevat een aantal documenten op dit gebied o.a. een stuk van J.A. Comenius en de Constitutie van de Unesco. Prof. Scanlon schreef een inleiding. PH.J.I.

C. C. F. GORDIJN, *Bewegingsonderwijs*. Uitg. Bosch en Keunig N.V. Baarn 1961, geb. f 14,50.

Onder genoemde titel geeft Gordijn een uitwerking van zijn in 1958 verschenen dissertatie „Bewegingsonderwijs in het onderwijs en opvoedings-totaal”, waarin hij – uitgaande zowel van Waterinks opvattingen over de mens en de persoonsstructuur als zich oriënterend op de fenomenologische psychologie – tracht een nieuwe visie op het bewegen en het bewegingsonderwijs te geven.

In het nu verschenen boek vinden wij zeven van de belangrijkste hoofdstukken van Gordijns academisch proefschrift terug, nu echter aangevuld met enkele hoofdstukjes van zijn medewerkers, die de gegeven ideeën naar de praktijk doortrekken.

Het lijkt ons de grote verdienste van Gordijn, dat hij het heeft aangedurfd om zich te distancieren van de gangbare opvattingen en praktijken in de lichamelijke opvoeding, zich bezonnen heeft op vele problemen van het bewegingsonderwijs en getracht heeft zich daar te oriënteren waar de fundamente van de lichamelijke opvoeding gezocht moeten worden nl. bij de wijsgerige antropologie. Het werk mag gezien worden als een *gedurfde* poging om vanuit een bepaalde levensbeschouwelijke fundering en met gebruik van de fenomenologische psychologie de *theorie* en de *praktijk* van de lichamelijke opvoeding te *integreren*. Ofschoon het werk van Gordijn vele vragen ja soms weerstanden oproept is kennisname van deze studie voor allen die zich met

de lichamelijke opvoeding bezig houden onontbeerlijk, terwijl ook pedagogen en psychologen – ondanks de voor hen misschien discutabele standpunten – er hun voordeel mee kunnen doen.

Wat de theorie betreft zijn de hoofdstukken 4 en 5 over „het menselijk bewegen” en het „bewegingsonderwijs” het belangwekkendst. Gordijn ziet het bewegen terecht als een verhoudingswijze tot de wereld. De persoon gedraagt zich, beweegt zich in de ontmoeting van persoon en wereld. Daarom zijn er niet alleen factoren *in* de mens die zijn bewegen bepalen, maar speelt ook de buitenwereld bij het bewegen een constituerende rol. Hiertoe onderscheidt Gordijn drie modaliteiten van het menselijk bewegen nl. *a)* het *objectiverend* zich bewegen, waarbij het *object* domineert over het *subject* dat in het bewegingsgebeuren opgaat, *b)* het *subjectiverend* zich bewegen, waarbij het *subject* zich presenteert en aan de ander uitdrukt en *c)* het *functionele* zich bewegen, dat geschiedt op basis van een wisselwerking *subject-object*. Ofschoon we niet willen ontkennen dat bovengenoemde bewegingsmodaliteiten *momenten* zijn van het bewegen, lijkt het ons onaanvaardbaar deze modaliteiten als aparte *leerbedoelingen* te handhaven, omdat de onderscheiden bewegingsmodaliteiten in één onverbrekelijke eenheid en leerintentie geïntegreerd dienen te worden. Gordijn redeneert echter als volgt: „Tot de verscheidenheid van het menselijk verhouden is de mens in zijn persoonsstructuur toegerust. De ontsluiting, ontwikkeling en toeëigening van deze verhoudingsstructuren is bepalend voor het menselijk bewegen. Daarom moet het bewegingsonderwijs gericht zijn op de toeëigening van deze ontsloten aanlegstructuren”. Hiertoe heeft Gordijn 4 leerbedoelingen opgesteld, nl. *a)* de openende, ontdekkende, *b)* de leerbedoeling van het objectiverend zich bewegen; de leerling luistert naar de ordening en de vormaanreiking van het object; *c)* de leerbedoeling van het subjectiverend zich bewegen; de spanning tussen *subject* en *object* wordt door eigen interpretatie opgelost en *d)* de leerbedoeling van het functionele, persoonlijk situatieve, heerlijke bewegen, wat het uiteindelijke oogmerk is van het bewegingsonderwijs en dat Gordijn het „gesublimeerde, gecultiveerde humane bewegen” noemt.

Afgezien van de vraag of de aparte leerbedoelingen wel realiseerbaar zijn en of de benaming wel geslaagd mag heten, rijzen hier verschillende vragen: In hoeverre kunnen we nog spreken van *zich-bewegen* als het *object* domineert over het *subject*? Kan dit bewegen pedagogisch wel beoogd worden? Is overigens de tegenstelling tussen ritmisch en driftmatig bewegen niet erg gezocht; hoe kan een mens zich ritmisch bewegen als het ritme noch een eigenschap noch een hoedanigheid is van de mens?

Dat Gordijn de mens plaatst in het perspectief van het *in-de-wereld-zijn* en het bewegen opvat als een verhoudingswijze tot de wereld, lijkt ons een winstpunt voor de lichamelijke opvoeding. De onderscheiding van het bewegen in verschillende modaliteiten heeft, psychologisch gezien, zeker zijn betekenis, maar het doortrekken van deze modaliteiten naar aparte leerbedoelingen is o.i. pedagogisch ongewenst. Ofschoon we alle begrip hebben voor de piëteit van de leerling voor zijn leermeester, lijkt ons de poging om Waterinks opvattingen over de persoonsstructuur te combineren met de uitkomsten van de fenomenologische psychologie eerder verwarrend dan nuttig te werken voor een goede visie op het menselijk bewegen en het bewegingsonderwijs.

O. GERDES

E. ZUGHART, *Disziplinconflikte in der Schule*, H. Schroetel Verlag. Hannover, 1961, 183 blz., f 15,50.

De ondertitel: „Originale und produktive Lösungsversuche von Erziehungsschwierigkeiten bei Schülern in Pübertätsalter” geeft de inhoud goed weer.

Na een korte theoretische inleiding, waarin de schrijver stelt, dat het belangrijkste opvoedingsprobleem van de puberteit gelegen is in de overgang van het patriarchale gezag in de jeugd naar andere gezagsverhoudingen, volgt het tweede deel, waarin – systematisch gerangschikt – vrij uitvoerig een groot aantal gevallen van ordeproblemen wordt behandeld, die de schrijver in veel interviews met leraren heeft verzameld. In het derde deel tracht hij deze gevallen theoretisch te belichten. Hij behandelt dan de twee manieren om een konflikt op te lossen: „Verstehen und Heilen” en „Verstehen und Auferlegen”. De routinemaatregelen, die wij bij overtredingen meestal toepassen zijn niet productief: ze zijn alleen noodzakelijk door tijdsgebrek. Men verzuimt zó dikwijls de gelegenheid, die een konflikt biedt tot „erzieherische Produktivität”. Het is een niet geringe verdienste van de schrijver, dat hij ons een grote hoeveelheid materiaal verschaft om deze „productiviteit” te stimuleren. De meeste boeken over ordeproblemen geven te weinig voorbeelden. Hier is nu een boek, dat practisch is door zijn „case-studies”. Maar toch is het niet zuiver anecdotisch, omdat zowel het eerste als het derde deel een theoretische doorlichting geeft, die zeer lezenswaard is.

Natuurlijk moet men de Duitse school als achtergrond zien, maar de meeste gevallen zijn ook in ons land denkbaar.

Een dergelijk onderzoek zou in Nederland ook voor veel opvoeders waardevolle resultaten kunnen opleveren.

Het boek behoort in elke bibliotheek van een middelbare school aanwezig te zijn.

J. KONING

HANS ZULLIGER, *Opgeschoten Jeugd*. Oorspronkelijke titel „Jugendliche und Halbstarke”. Vertaald door C. de Dood. Uitgegeven door de Wereld-Bibliotheek te Amsterdam, nr. 139 van de serie Wereld-Boog, afd. wetenschappelijke bockerij, 1960. 100 pag. f 2,40 (bij intekening f 1,75).

Een pretentieloos boekje, dat in een vlot geschreven stijl, in het bijzonder de ouders op verantwoorde wijze van voorlichting dient over hun groter wordende kinderen. Summier, maar voldoende om ouders begrip bij te brengen over hun opvoedingstaak en opvoedingsverantwoordelijkheid, worden problemen als sexuele spelletjes, zelfbevrediging, verwenning, gewoontevorming en levensfasen als voorpuberteit, puberteit en adolescentie behandeld.

De oorspronkelijke titel dekt maar gedeeltelijk de inhoud van deze publicatie. De titel, die door de vertaler aan het boekje is meegegeven, is daarom juist.

De direktie van de W.B. heeft er goed aan gedaan deze uitgave in een aantrekkelijke en goedkope serie te doen verschijnen. Niet genoeg voorlichting van zakelijke aard kan er worden gegeven over de problemen van jongeren die, het wordt uit gemakzucht en valse schaamte zo licht over het hoofd gezien, ook in sexueel opzicht volwassen worden.

J. H. N. G.

PROF. DR. J. KRUIHOF en DRS. J. VAN USSEL, *Jeugd voor de muur*. Vlaamse studenten over hun seksuele problematiek. Uitgeverij Ontwikkeling te Antwerpen, 1962. 214 pag.

De schrijvers van deze studie komen door hun werk veelvuldig in aanraking met jonge mensen. Jaap Kruithof, zo staat op de flap vermeld, is hoogleraar in de filosofie aan de rijksuniversiteit te Gent en Jos van Ussel leraar in de moraal aan het atheneum te Kapellen.

Zij constateren, dat in bijna ieder land onderzoekingen zijn verricht naar het seksuele gedrag van volwassenen en jongeren. België behoort evenwel tot de uitzondering, zodat over het seksuele gedrag aldaar weinig bekend is. Om in deze leemte te voorzien hebben zij in het voorjaar van 1961, onder jonge vrouwen en mannen in de leeftijd van 18 tot 30 jaar, een schriftelijke enquête gehouden. In deze enquête staan 91 vragen, die betrekking hebben op het seksuele gedrag voor het huwelijk. Deze vragenlijst is verspreid onder de studenten van de universiteiten van Gent, Brussel en Leuven, van verschillende normaalscholen, hogere technische scholen, de hogere zeevaartschool, academies en het laatste leerjaar van het hoger middelbaar onderwijs.

Van de 600 uitgereikte enquêteformulieren zijn er 128 ingevuld terugontvangen, n.l. van 84 jonge mannen en 44 jonge vrouwen.

Op overzichtelijke wijze, toegelicht met talrijke protocollen, hebben de auteurs de verkregen gegevens verwerkt. Zij stellen daarbij uitdrukkelijk vast, dat de resultaten van het onderzoek niet geacht mogen worden representatief te zijn, daar het aantal deelnemers te klein en het percentage godsdienstigen beneden de verwachting is gebleven. Klaarblijkelijk is men toch tot publicatie overgegaan om meer bekendheid te geven aan de grote seksuele nood onder jongeren van rond de twintig. Het ontbreekt deze jeugd aan een wezenlijk inzicht in de problematiek van de sexualiteit, waardoor hun gedrag onvoldoende steun vindt in een seksuele ethiek. „Het seksuele leven van de mens”, heeft indertijd Dr. J. H. van der Hoop geconstateerd, „is lange tijd een duister gebied geweest. De sexualiteit was en is voor velen een terrein waarover de openhartige voorlichting geschuwd wordt. (...). En de seksuele moraal is maar al te vaak de oorzaak van onechtheid en onoprechtheid”.

Energiek en op openhartige wijze hebben deze beide auteurs een moeilijk gegeven, dat in vele gezinnen en scholen taboe is verklaard maar niettemin voor het volwassen- worden van uitzonderlijk belang is, ter overdenking en discussie gesteld.

Tot slot nog een kritische opmerking. In hun studie verwijzen de auteurs enkele malen naar het onderzoek van Kinsey. Verder hebben zij geraadpleegd van Ph. en E. Kronhausen "Sex histories of american college man". Merkwaardig is dat zij niet noemen "Youth and Sex" van Dorothy Dunbar Bromley en Florence Haxton Britten, die 1300 jongens- en meisjesstudenten van Amerikaanse universiteiten hebben geënuquëteerd. In deze studie is ondermeer naar voren gekomen dat in veel gevallen drankmisbruik geleid heeft tot seksuele ontsporingen. Een aspect dat in de studie van Kruithof en Van Ussel niet wordt genoemd.

J. H. N. G.

DRS. C. LOUWERSE, *Idee en ontmoeting*. De betekenis van Helene Mercier voor de volksontwikkeling in Nederland. Uitgegeven door het instituut „Kerk en Wereld”, Postbus 19, Driebergen.

Organisatorisch is het voor een redactie van een tijdschrift niet mogelijk aandacht te besteden aan gehouden lezingen, hoe waardevol deze op zichzelf kunnen zijn. In het algemeen worden lezingen namelijk niet gedrukt, niet alleen om de kosten, maar ook vanwege het feit dat de inleider met zijn onderwerp een enkel facet van een probleem wil belichten of met de lezing beoogt een discussie over een bepaald onderwerp te stimuleren. Onbevredigend is echter, dat daardoor belangrijke gezichtspunten en probleemstellingen verloren gaan. Vandaar dat de directie van „Kerk en Wereld”, (een instelling van de Ned. Herv. Kerk) een opleidings- en vormingsinstituut waar vele inleidingen worden gehouden, besloten heeft, van daarvoor in aanmerking komende lezingen, z.g. Horstcahiers in stencilvorm uit te geven en deze tegen een civiele prijs van f 0,80 (alleen verkrijgbaar bij voornoemd instituut) aan belangstellenden beschikbaar te stellen.

In deze serie is als nr. 7 een rede gepubliceerd over Helene Mercier van Drs. Louwerse, staflid van de Academie De Horst en medewerker van „Kerk en Wereld”. Deze rede is uitgesproken ter gelegenheid van de opening van een nieuw studiejaar.

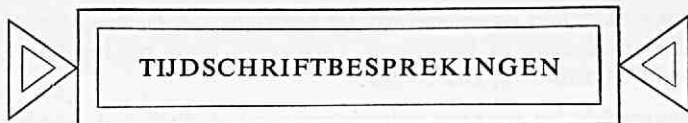
Gaarne vestigen wij op deze uitgave de aandacht, daar Helene Mercier zeer belangrijk werk op het gebied van het volksontwikkelingswerk heeft verricht. Voorts heeft zij, ondanks een zwakke gezondheid, steeds geijverd voor het verbeteren van de levensomstandigheden van de arbeidende bevolking die, tijdens haar leven van 1839 tot 1910, in kammervolle omstandigheden verkeerde.

Met deze gepubliceerde rede wordt de schijnwerper van de publiciteit op een idealistische en arbeidzame vrouw gericht, die beschouwd kan worden als de grondlegster van het volkshuiswerk in Nederland, vandaag de dag zo goed als vergeten is en ook tijdens haar leven weinig bekendheid genoot.

Verder is de rede belangrijk daar in beknopt bestek een knappe analyse van de maatschappelijke en geestelijke situatie wordt gegeven, waarin het volksontwikkelingswerk ontstaan en tot bloei gekomen is en hoe dit werk mede geworteld was in en gedragen werd door het optimistisch vooruitgangsgeloof van de 19e eeuw. Tenslotte heeft de spreker de lijnen van ontwikkeling naar onze tijd doorgetrokken en laten zien, hoe de gewijzigde maatschappelijke situatie en de nieuw verworven anthropologische inzichten gestalte geeft aan het vormingswerk van nu.

In het bijzonder zullen de studerende voor de middelbare akte sociale pedagogiek en de leerlingen van de derde leerkring der kweekscholen veel informatieve gegevens, die bij kunnen dragen tot verdieping van eigen inzicht, in deze publicatie vinden.

J. H. N. G.



TIJDSCHRIFTBESPREKINGEN

L'EDUCATION NATIONALE, februari 1963.

In het hoofdartikel van no. 5 behandelt prof. *Ph. Malrieu* de vraag: „is staatsburgerlijke opvoeding mogelijk?” Leraren bij het voortgezet onderwijs staan hier vaak sceptisch en aarzelend tegenover, omdat ze niet als propagandist voor hun eigen maatschappij-beschouwing of politieke keuze voor de klas willen staan.

De schr. wil nu een weg wijzen om dit te vermijden, nl. door niet te doceren, maar door de jongeren maatschappelijke vragen en problemen voor te leggen en hun te leren deze zo objectief en veelzijdig mogelijk samen te doordenken en te bespreken. Zo zal men hun kritische zin, historisch inzicht en democratische vorming ontwikkelen.

Jean Guilhem verzorgde een geïllustreerde reportage over schooltelevisie, n.a.v. experimenten aan het Lycée Dorian.

De populair-wetenschappelijke reportage is van *Renaud de Maricourt* en gewijd aan de wooncultuur. Zijn stelregel is: de stad van morgen moet niet alleen maar rationeel zijn, maar allereerst ook „bewoonbaar”.

No. 6 vraagt allereerst aandacht voor een belangrijke vraag, die *Raymond Jacquenod* aan de orde stelt: zijn de schooltijden bij het v.h.m.o. wel afgestemd op een doelmatig gebruik van de tijd? Zijn antwoord luidt negatief: in de „vruchtbare” uren voor intellectuele arbeid is er tijdverlies, terwijl het zelfstandig werken voor de l.l. pas begint in de late middag en avond, als de vermoeidheid een rol gaat spelen. Natuurlijk is dit geschreven n.a.v. franse lesroosters, maar mutatis mutandis komen hier zulke behartigenswaardige opmerkingen naar voren dat wij er gaarne de aandacht op vestigen.

De populair-wetenschappelijke reportage van *Fernand Lot* behandelt de toepassing van radio-actieve isotopen in de geneeskunde.

No. 7. Uit het voorwoord van redacteur *Ferry* wordt duidelijk, dat men in het franse l.o. veel verder wil gaan op de weg, die met het instellen van de cycle d'observation werd ingeslagen en nu plannen maakt voor een psychologisch-pedagogische begeleiding gedurende de gehele lagere school tijd. Daartoe worden de functies van psychologisch adviseurs en assistent-psychologen gecreëerd, de eerste uit wetenschappelijk gevormde psychologen en pedagogen, de tweede uit het onderwijzerscorps. Voor beide rangen is gedacht aan een 2-jarige speciale opleiding.

Het hoofdartikel is een lofzang van *Célestin Freinet* op de school met zelfwerkzaamheid en creatieve expressie. Daarbij aansluitend geeft *Luc Decaunes* een reportage over de praktijk in „l'école Freinet” te Vence, een onafhankelijke experimenteerschool en tegelijk internaat. Dit in 30 jaar opgebouwd levenswerk van Freinet schijnt evenwel op het ogenblik door allerlei tegenwerking met ondergang te worden bedreigd.

Zeer belangwekkend is verder een artikel van *Jean Hassenforder* waarin hij een Amerikaans experiment bij het voortgezet onderwijs bespreekt. Men heeft daar het klassikale systeem doorbroken, waardoor een heel ander gebruik van de schooltijd ontstaat. Het zelf-werken van de l.l. in bibliotheken, laboratoria, met audio-visuele leermiddelen en „leer-machines” vult 40 % van de tijd; mondelinge uitleg van de leraar aan grote groepen ook 40 % en de overige 20 % wordt besteed aan het intensief werken met kleine discussiegroepjes onder leiding van de leraar.

In de didactische rubriek tenslotte vertelt *Pierre Vernay* over de moeiten én de vreugden van het werken met kinderen in „la classe de perfectionnement”, d.w.z. een soort b.l.o. voor zwakbegaafden en debielen.

Vermeldenswaard in no. 8 is allereerst een zeer persoonlijke en originele beschouwing van Prof. *P. M. Duffieux*, hoogleraar in de natuurwetenschappen te Besançon, over de arbeid en de werking van de natuurkundige in het algemeen en zijn eigen specialisme, het wonder van het licht, in het bijzonder.

Het in januari aangekondigde weerwoord van jonge leerkrachten over de te hunner informatie ingestelde enquête van vorig jaar, is in deze afl. opgenomen. En wel in de vorm van een woordelijke weergave van een gesprek van redacteur Ferry met 7 jonge leerkrachten met verschillende vooropleiding en in heel verschillende situatie werkzaam. Men krijgt uit hun reacties een vrij somber beeld van de praktische toerusting als van de positie van de franse onderwijzer t.o.v. zijn collega's, de ouders der leerlingen en de plaatselijke bevolking wat de dorpschool betreft. De antwoorden op de enquête bleken toch vaak niet hún problemen in deze tijd te raken. Algemeen overheerste een gevoel van sociaal en cultureel isolement en van tekort aan binding met andere „beginners”.

De reportage van *Henriette Psichari* is een lofzang op wat het Renault-concern doet aan recreatie en culturele ontwikkeling voor zijn werknemers.

Ook een lofzang vinden we tenslotte in de didactische rubriek 'en wel van insp. *André Mareuil* op het goede schoolboek. Schr. pleit voor het leren zorgvuldig en kritisch bestuderen van leerboeken als tegenwicht tegen de al te vluchtige en beeldende informatie van de moderne tijd. Maar dan moet het boek ook daartoe stimuleren en minder apodictisch geschreven zijn dan nu vaak het geval is.

Groningen.

U. J. BOERSMA

„DE SCHALM”. Tijdschrift voor buurt- en buurthuiswerk.

Uitgever: Nederlandse Bond voor sociaal-cultureel Vormingswerk te Utrecht.

Versijnt 6 maal per jaar.

Het tijdschrift opent zijn twintigste jaargang (1963) met een dubbel nummer in een omvang van 127 pag., dat geheel is besteed aan een uitvoerige studie van J. Simonse getiteld „Sociologische schets van de volksbuurt”. De auteur, jeugdwerkleider in een Rotterdamse volksbuurt, heeft zijn studie geschreven vanuit eigen ervaring en op grond van zelf gewonnen inzicht. Voorts heeft

hij een aantal personen geïnterviewd, die door hun werkzaamheden de volksbuurt kennen. Verder is aan de hand van literatuurstudie het beeld over de volksbuurt gecompleteerd.

Gezien het sociaal-pedagogische belang van het jeugd-, buurt- en ontwikkelingswerk is het van betekenis, dat de redactie van „De Schalm” deze publikatie heeft doen verschijnen, daar in deze studie verantwoord en duidelijk het milieu wordt beschreven waarin veel van dit werk plaats vindt. Te aantrekkelijker is deze uitgave daar veel kennis van gezinsmilieus en familieverhoudingen neergelegd is in rapporten en nota's van overheidsinstellingen en particuliere instanties, die voor buitenstaanders niet of moeilijk verkrijgbaar zijn.

Na inleidende opmerkingen, ondermeer over de wetenschappelijke betekenis van het onderzoek, wordt de schets uit de volgende hoofdstukken opgebouwd:

- wat onder „volksbuurt” te verstaan zij
- de volksbuurt als sociale structuur
- het „normen”-systeem van de volksbuurt
- de volksbuurt als sociaal systeem en als type
- de volksbuurt in overgangssituatie
- enkele conclusies t.a.v. het jeugdzorgwerk in de volksbuurt.

In het bijzonder is belangwekkend de beschrijving over de betekenis van de school en de kerk voor hen, die opgroeien en leven in de volksbuurt. Beide instellingen blijken daarin niet te passen en zijn dan ook voor de bewoners der volksbuurten van betrekkelijke waarde.

De zedelijke aspecten van de sexuele problematiek zijn minder scherp in het onderzoek onderkend. Het ontbreken van prostitutie in de volksbuurt - als dit tenminste zo is - zegt nog weinig of niets over de opvattingen inzake de zedelijkheid gezien de promiscuïteit die, onder bepaalde verhoudingen, een min of meer normaal aspect van het gedragspatroon van de volksbuurtbewoners blijkt te zijn.

J. H. N. G.

JOHANNES HENRICUS VAN DER PALM

1763 - 17 juli - 1963

Onze eerste „Minister van Onderwijs” en ontwerper van de eerste nationale onderwijswetgeving van Nederland

A. HALLEMA

Er is naar mijn mening alle reden voor deze in onze nationale historie, onderwijsgeschiedenis, geschiedenis van letteren en wetenschappen, theologie en welsprekendheid zo merkwaardige figuur ter gelegenheid van zijn 200ste geboortedatum in dit orgaan te herdenken. Ten aanzien van zijn karaktereigenschappen en politieke zwenkingen is hij in feite wel abnormaal. En tóch een onzer groten uit de z.g. Franse tijd en tijdens het bewind van onze eerste koning Willem (I). Bovenal een zeldzaam actief en productief geleerde, veelzijdig, zeer begaafd en beurte- lings hemelhoog geprezen als smadelijk gehoond o.m. door Bilderdijk, hoewel deze aanvankelijk een van Van der Palms oudste en beste vrienden was.

Natuurlijk kan hier in kort bestek niet de „hele” Van der Palm ten tonele worden gevoerd, doch in hoofdzaak de schepper en grondlegger van onze nationale schoolwetgeving. Want de eerste wetten van 1801 en 1803 zijn aan zijn brein ontsproten en die van 1806, welke een halve eeuw het lager onderwijs hier te lande heeft beheerst, ademde volkomen zijn geest en beginselen. Daarom is de hem gegeven eretitel „Stichter en grondlegger der Vaderlandsche Schoolwetgeving en Schoolver- betering”, bedacht door zijn opvolger A. van der Ende, evenals Van der Palm gewezen predikant, ook alleszins verdiend, al behoeft hierbij een critische noot nog niet geheel achterwege te blijven.

Als men zich de vraag stelt, hoe het te verklaren is, dat een zó geschoold theoloog en oriëntalist als Van der Palm er toe kwam en er zich zelfs toe geroepen gevoelde om ons lager onderwijs met zijn talloze gebreken, onvolkomenheden en tekorten in een periode als het tijdvak der Franse overheersing de eerste nationale wettelijke grondslagen te geven en het volksonderwijs te verheffen tot een waarlijk nationaal belang van de eerste orde, dan is voor de beantwoording van deze cardinale vraag in de eerste plaats nodig te weten, wie deze toen bijna veertigjarige geleerde was, wat hij in het ouderlijke huis had gezien en gehoord en waartoe zijn wetenschappelijke vorming aan de Leidse academie hem had gebracht. Vandaar bij wijze van korte inleiding een nog slechts heel beknopt overzicht van zijn levensloop tot het einde der 18de eeuw.

Ouderlijk milieu en opleiding

Johannes Henricus werd op 17 juli 1763 geboren uit het huwelijk van Cornelis van der Palm en Machteld van Tonsbergen te Rotterdam. Vader Cornelis was een onderwijzer met grote reputatie en een onderwijzman pur sang, die met thans nog leesbare verhandelingen over zijn stiel naam heeft gemaakt en daarom in zijn tijd met het eremetaal in zilver en goud is bekroond geworden. Ik noem hier een paar van deze bekroonde bijdragen, t.w.

„Hoe moet men het verstand en hart van een kind bestieren om het te eeniger tijd een gelukkig mensch te doen worden,” 1765, zilveren medalje van de Hollandsche Maatschappij der Wetenschappen;

„Over de verbetering der openbare scholen, vooral de Nederduitsche in ons land,” 1782, gouden medalje van het Zeeuwsch Genootschap van Wetenschappen.

Slechts dit tweetal bekroonde verhandelingen van Cornelis van der Palm zij hier genoemd – want er zijn meer – benevens nog zijn schoolboeken als „Nederlandsche spraakkunst voor de jeugd” (1769) en „De beste opvoeding der jeugd” (1776) om te doen uitkomen, dat deze schoolmeester v^{er} uitstak boven de middelmaat van zijn beroepsgenoten in een periode, waarover terecht in didactisch en paedagogisch opzicht zoveel critiek is geleverd. Dat deze Cornelis van der Palm nog op ver gevorderde leeftijd Latijn leerde, geregeld studeerde om op de hoogte van zijn tijd te blijven en in de Maasstad een bloeiende kostschool hield, kan mede ten bewijze strekken, waarom en waardoor zoon Johannes Henricus reeds als knaap met het lager onderwijs en de onderwijsvraagstukken zijner dagen in contact kwam en daarvoor heel zijn leven grote belangstelling bleef koesteren.

Van zijn oom Arnoldus van der Palm, oudere broer van Cornelis en predikant, achtereenvolgens te Bommel op Overflakkee en naderhand te Woudrichem, zal Johannes Henricus zijn voorkeur voor de theologische studiën hebben geërfd, zodat hij niet als zijn vader tot onderwijzer werd opgeleid. Deze had trouwens ingezien, dat men, om in wetenschappelijke zaken en kringen „mee te tellen”, noodzakelijk universitair geschoold behoort te zijn. Zelf heeft hij heel zijn leven het gemis ervan als een zijner grootste tekorten gevoeld en daarom wendde hij alles aan om zijn intelligente zoon in de zegeningen van het hoger onderwijs te doen delen. Want begaafd, leerlustig en intelligent w^{as} die zoon, die dank zij de uitstekende opvoeding en opleiding, welke hij van huis uit had meegekregen, reeds op tienjarige leeftijd tot het Erasmiaans gymnasium in zijn woonplaats kon worden toegelaten en

zich, nauwelijks vijftien jaar oud, kon laten inschrijven als student te Leiden.

Dit laatste zou echter, materieel gezien, niet mogelijk zijn geweest, indien niet de Rotterdamse vroedschap de zo begaafde knaap had begunstigd met een plaats in het Statencollege, waardoor hij dus bursaal werd en buiten geldelijk bezwaar zijner ouders kon studeren aan een hogeschool. Bijzonderheden omtrent de snelle vorderingen, welke de nog zo jonge Johannes Henricus met zijn academische studiën maakte, mag de lezer in dit korte overzicht niet verlangen te lezen. Voldoende zij om alleen even vast te leggen, dat hij in zijn Leidse tijd zich vele vrienden maakte, zowel onder later zo bekende staatslieden als Rutger Schimmelpenninck, wiskundigen als Pieter Nieuwland, medici als Sebald Justinus Brugmans als onder dichters: Bilderdijk en Bellamy.

Op 28 maart 1785 werd hij als predikant bevestigd in zijn eerste gemeente, die van Maartensdijk, welke al spoedig ook zijn laatste zou zijn. Want mocht hij als homileet grote gaven hebben, pastor in de ware zin was hij niet. En bovendien wierp hij zich tijdens dit pastoraat op de verdediging der Patriottische beginselen, „keesde maar niet zo-wat”, gelijk hij later zelf getuigde, doch was veel meer een fervente voorman in de revolutionaire partijstrijd van die dagen. En dit had tot gevolg, dat hij bij de „restauratie” door Pruisische interventie in 1787 moest „onderduiken” bij zijn zwager J.W. Bussingh te Monster met wiens zuster Alida hij in 1785 was getrouwd.

Daardoor was Van der Palm toen brodeloos geworden – hij had in 1786 een professoraat te Lingen afgeslagen – en kreeg pas in 1789 weer een betrekking als secretaris-bibliothecaris bij de zelfstandige geleerde en groot patriot Mr. Johan Adriaan van de Perre te Middelburg. En na diens dood bij de weduwe, welke familie als zijn weldoenster onder moeilijke omstandigheden hij heel zijn leven met grote dankbaarheid en waardering in ere heeft gehouden. Nogmaals in de politiek teruggekeerd, stond Van der Palm in 1795 aan het hoofd van de revolutionaire beweging op Walcheren en onderhandelde aldaar met de Franse bezetter. Hij was ook de feestredenaar ter gelegenheid van de alliantieviering, waar hij zijn rede met een gebed besloot!

Opnieuw diende hem de fortuin, toen na de dood van zijn diep vereerde leermeester prof. Schultens te Leiden een professoraat openkwam, doordat diens opvolger Rau werd geschorst en prof. Muntinghe van Harderwijk bedankte, waarna Van der Palm werd benoemd om als hoogleraar in de Oosterse talen speciaal Hebreeuwse letteren te doceren. Tot 1799 bleef hij in dit ambt weer volop wetenschapsman, in welk jaar het Uitvoerend Bewind der Bataafse Republiek hem aanzocht voor de

post van Agent van Nationale Opvoeding als opvolger van zijn ambtgenoot Theodorus van Kooten. In deze functie was het aan Van der Palm gegeven om aan de revolutionnaire denkbeelden betreffende het lager onderwijs een wettelijke vorm en gestalte te geven en de grondslagen te leggen voor een waarlijk nationale structuur van het elementaire onderwijs voor en aan het volk van Nederland.

Van der Palm als „Grondlegger der vaderlandsche schoolwetgeving en schoolverbetering”

Want hoe dringend noodzakelijk deze materie niet alleen wettelijk diende te worden geregeld, maar ook het onderwijs zelf behoorde te worden verbeterd, het ambt van onderwijzer een wettelijk vorm en maatschappelijke betekenis moest krijgen, de lokaliteiten voor het geven van onderwijs aan haar doel moesten beantwoorden en het lager onderwijs in al zijn geledingen als staatszaak en -taak, nationaal belang en cultuurvormende waarde diende te worden erkend, blijkt uit de noodkreten ten aanzien van deze zaak, vooral in de tweede helft der 18de eeuw geslaakt. Men behoeft er de Spectatoriale geschiften, reeksen van verhandelingen, spotschriften e.d. uit die tijd maar op na te slaan benevens kennis te nemen van de vele locale en regionale schoolreglementen uit die eeuw, om van die rampzalige gebreken en tekorten te worden overtuigd.

En Van der Palm zelf was daarvan meer dan iemand anders diep onder de indruk, hetgeen o.m. moge blijken uit zijn werkelijk magistrale rede, historisch document van de eerste orde voor de geschiedschrijving van ons lager onderwijs bij de overgang van de 18de naar de 19de eeuw, welke hij heeft gehouden ter gelegenheid van de vergadering der eerste acht schoolopzieners te 's-Gravenhage op 13 juli 1801, waar gesproken werd over de uitvoering der eerste wettelijke voorschriften op grond der eerste Nederlandsche schoolwet van 15 juni 1801, ontworpen door Van der Palm.

Uit deze terecht beroemde redevoering licht ik het volgende citaat ten bewijze hoe de hooggeleerde spreker zelf bekommerd was of hij en zijn medewerkers ooit in staat zouden zijn om deze stal van Augias op te ruimen en een werkelijke verbetering van het lager onderwijs in nationale zin tot stand te brengen.

„Waar ik de ogen wende, ik ontdek niet dan zwarigheden, zoo groot in getal en gewicht, dat men in verzoeking geraakt, om de daar tegenover staande aanmoedigingen voorbij te zien, en gevaar loopt, om voor het gevoel der laatste geheel onvatbaar te worden.

In het onderwijs der scholen zelve is niet maar hier en daar iets terecht te brengen, maar alles, het een melaatscher dan het ander, te herstellen en te herscheppen.

De onderwijzers der jeugd, door het gemis van eenigerhande aanmoediging, door het uitblusschen van alle naijver, door gebrek aan de noodige opleiding, en nog meer dan dit alles, *door kommer en behoefte in een staat van diepe vernedering gezonken*, hebben geen denkbeeld van den aard en het gewicht hunner bestemming, en beschouwen den man, die hen tot de hoogte derzelve wil opvoeren, als een hatelijken nieuwheids-jager, die hen aan zijne grillen wil opofferen en van het overschot der rust huns afgesloofden levens berooven.

De leerwijs der scholen, slaafsch en werktuiglijk, geschikt om den lust der kinderen in plaats van op te wekken, uit te dooven, ja van den beginne af te versmoren; om hunne verstandelijke vermogens in plaats van die te ontwikkelen, voor hun gansche leven te verstompen, en om hun geheugen niet met kennis van nuttige zaken maar met verwarde klanken op te vullen; deze leerwijs heeft niettemin alle de ontelbare aanhangers van het oude, die het voor eene misdaad rekenen, wijzer te willen zijn dan hunne Vaderen, tot even zoovele driftige voorstanders.

De leerboeken der scholen, nutteloos voor het oogmerk, waartoe zij dienen moeten, zonder belang en vervelend voor de jeugd, hebben nochtans door hun inhoud en afkomst een eerwaardig voorkomen bij velen, die derzelve afschaffing en verwisseling met andere voor niets minder dan heiligschennis houden.

Bij de ouders ontmoet men de verstgaande onverschilligheid voor de vorming van hun kroost, in hunne harten de grofste vooroordelen en in hunnen huisgezinnen alle gevolgen eener verwaarloosde opvoeding; bij de gemeentebesturen een geest van tegenkating, zoo ras aan hun gezag onttrokken wordt eene voor hen onmogelijke bezorging van belangrijke zaken; bij de Kerkelijken afhankelijkheid, kleinmoedigheid of dweepzucht, alle even doodelijk voor de hervorming der scholen... der scholen, waarvan het lokaal niet zelden eene onoverwinnelijke hinderpaal stelt aan derzelve meest noodzakelijke verbetering.

Voegt hierbij de uitwerkselen van burgerlijke en godsdienstige partij-schap en de daaruit geboren verwijdering der harten; het bijkans algemeen misnoegen, uit den ramspoed der tijden nog meer dan uit de wezenlijke gebreken onzer regeeringsvorm gesproten; en den staat van 's Lands kas, die door de herhaaldelijke ondernomen herschepping onzer marine, door eene verbazend kostbare landmacht en door de ver boven ons vermogen geklommen nationale schuld uitgeput, geene zoo krachtige ondersteuning kan aanbieden, als waardoor wellicht aan de

meeste en moeilijkste bezwaren zou kunnen worden te hulpgekomen.

Met welk uitzicht, zou men bijkans uitroepen, met welk eenigermate gunstig vooruitzicht zal men dan het werk der schoolverbetering aanvaarden en zich den ondankbare post van Opziener der scholen getroosten? Wat Hercules zal den stroom leiden om deze stallen van Augias te zuiveren en de besmette lucht haar verpestenden adem te ontnemen?" . . .

Heeft Van der Palm inderdaad deze Herculesrol kunnen spelen en met welk resultaat?

Ofschoon dus Van der Palm ook zelf bijna de moed in de schoenen zank om zijn schier niet te volbrengen taak als Agent van Nationale Opvoeding tot een goed einde te brengen, heeft hij toch in de periode van 1799-1805 niet gearzeld de koe bij de horens te vatten en voor het schoolwezen te doen, wat onder de gegeven omstandigheden kon gedaan en bereikt worden en daardoor volkomen beantwoord aan het vertrouwen en de verwachting in hem gesteld, zowel van de kant der hoogste overheid als van de zijde dergenen, die mede hun schouders wilden zetten onder deze zware last en verantwoording.

Want wat vroegen zowel de Nationale Vergadering der Bataafse Republiek van 1796 als het Vertegenwoordigend Lichaam van 1797 van de autoriteit, die bereid zou worden gevonden om de natie haar eerste nationale schoolwet te geven, deze te helpen uitvoeren en daardoor het schoolwezen van onder op te verbeteren?

In de Staatsregeling van 1798, artikelen 60 en 61, was de toen gestelde cultuurparagraaf aldus onder woorden gebracht: „De maatschappij wil, dat de verlichting en beschaving onder hare leden zooveel mogelijk bevorderd worden. De Vertegenwoordigende Macht maakt zoodanige inrichtingen, waardoor het nationaal karakter ten goede gewijzigd en de goede zeden bevorderd worden”. Een Agent van Nationale Opvoeding zou dit beginsel nader moeten uitwerken en na enige aarzeling werd daartoe na Prof. Theodorus van Kooten bereid gevonden Prof. Johannes Henricus van der Palm. Zijn aarzeling ligt voor de hand na lezing van bovenvermeld citaat uit zijn toespraak tot de eerste acht schoolopzieners. Doch volgens eigen getuigenis overwon hij deze aarzeling bij de gedachte aan wat er zou kunnen gebeuren, als door zijn weigering eventueel een revolutionnair heethoofd zou worden benoemd: „pour prévenir que ce département ne fut confié á quelque tête chaude, portée á la désorganisation”, zoals hij naderhand in een brief aan koning Lodewijk Napoleon heeft geschreven als zijn motief voor de aanvaarding der aanstelling tot Agent van dit departement.

Geen keuze kon dan ook gelukkiger zijn, meende terecht een zijner naaste medewerkers, de reeds hiervóór genoemde gewezen predikant Adriaan van den Ende, die enkele jaren later in de voetsporen van Van der Palm en geheel in diens geest de Lageronderwijswet van 1806 zou voorbereiden, althans aan het daartoe vereiste ontwerp de wettelijke vorm en status geven. En een andere biograaf in onze eeuw, de Leidse hoogleraar-kerkhistoricus Prof. L. Knappert, geeft een niet minder fraai testimonium van Van der Palm als Agent van Nationale Opvoeding: „Hij heeft dit ambt schitterend bekleed, hoffelijk en minzaam, bevallig en achteloos, geheel de minister, voor staatsman geboren, volmaakt op de hoogte en hard werkend”. En om de trits van getuigenissen vol te maken, herinner ik hier aan het gezaghebbend oordeel van de Amsterdamse paedagoog uit de vorige eeuw, C. F. A. Zernike, die met de volgende omstandigheden de gelukkige keuze rechtvaardigde. „Boven de zeldzame bekwaamheden, die Van der Palm in zich vereenigde en die hem op elke plaats deden slagen, voegden zich andere omstandigheden, welke hem bij uitstek voor deze moeilijke betrekking berekend maakten. Niet alleen, dat hij de zoon was van den gunstig bekenden kostschoolhouder Kornelis van der Palm, van wiens bloeiende school de zoon menige goede herinnering bewaard had, maar ook de kalmte en bezonnenheid van zijn karakter maakten hem in die ernstige dagen tot den rechten man op die moeilijke plaats.”

En ten slotte blijkt uit de eigen correspondentie van Van der Palm hoe hij zijn nieuwe taak zag en waarom hij zich wel min of meer groepen voelde om „het vaderlandsche schoolwezen onder hoogst moeilijke omstandigheden te willen en te trachten te verbeteren”. Dit korte citaat zij voldoende om zijn overwegingen uit 1799 te kennen en te beoordelen. „Toen ik het agentschap van nationale opvoeding accepteerde, was een der voornaamste redenen, die mij bewogen om mij niet volstrekt onwillig te verklaren de bewustheid, dat in deze post zeer veel nadeels voor de nationale beschaving en zeden zou kunnen gesticht worden door onberedeneerde maatregelen en wijduitgestrekte plans, meer op de beginselen eener zekere wijsbegeerte van den dag dan op menschenkennis en ware menschenliefde gebouwd . . . Ik was mij zelve bewust, dat onder het aantal mijner gebreken niet, of althans niet in de eerste plaats behoorde de zucht om overdreven plans te ontwerpen of dezelve, na ze eenmaal ontworpen te hebben, door te drijven en alle daarnaar te richten en te plooiën. En het was bijkans mijn hoogste ambitie in dezen kieschen en zorgelijken post slechts geen nadeel aan te richten; het eerwaardig nationaal karakter niet te kwetsen, het zoo onbeschrijfelijk diep geworteld nationaal gevoel van individuele vrij-

heid niet te beleedigen en aan vele braven het vermoeden te ontnemen, dat men voor het agentschap der zoogenaamde nationale opvoeding den invloed van den Christelijken godsdienst wilde ondermijnen en onze eenvoudige, stijve natie zooveel mogelijk te verfranschen”.

Blijkens deze ontboezeming stond Van der Palm dus als ideaal voor ogen een nationale openbare volksschool, toegankelijk voor iedereen, in wezen uitsluitend Nederlands en niet onder Franse invloed staande, met behoud van leerstellig godsdienstig onderwijs, te geven door de leraars van diverse gezindten, alles *centraal* geregeld. Dit beginsel is eerst later min of meer consequent doorgevoerd kunnen worden, doch onze eerste „minister van onderwijs” werd er reeds de propagandist van.

Hierin werd hij gesteund door de hem verleend instructie als Agent, waarvan artikel 1 als grondslag moest dienen:

„De Agent zal zich moeten gedragen naar de bepalingen bij de Staatsregeling (van 1798) voorgeschreven, en bijzonder naar die grondbeginselen, welke op zijne werkzaamheden eenen bijzonderen invloed hebben, weshalven hij steeds zal moeten bedacht zijn, dat de eerbiedige erkenning van een alles besturend Opperwezen de banden der Maatschappij versterkt, en daarom op alle mogelijke wijzen in de harten der Vaderlandsche Jeugd behoort te worden ingedrukt, – dat door het Nationaal onderwijs de tedere gemoederen niet te veel kan worden ingeboezemd de heilige Wet, waarin alle de pligten van den Mensch in de Maatschappij hunnen grondslag hebben, om namelijk aan anderen niet te doen, 't geen wij niet wenschen dat aan ons geschiedde – en ten allen tijde aan onze Medemenschen zoo veel goeds te doen, als wij in gelijke omstandigheden van hun zouden wenschen te ontvangen, – dat de verlichting en beschaving van alle de Leden der Maatschappij zoo veel mogelijk bevorderd worden; – dat de jonge Burgers en Burgeressen van den Staat, aan wier verlichting en deugd het Bataafsche Volk het Maatschappelijk verdrag ter bewaaring heeft aanbevolen, al vroeg in die grondbeginselen onderwezen worden, en tevens overtuigd, dat van de echte waardeering der Vrijheid en van de verstandige en eerlijke beoefening der afzonderlijke en algemeene regten en pligten voornamelijk de duurzaamheid, het behoud en geluk afhangt van het Vaderland, dat zij vuriglijk behooren te beminnen.”

Behalve aan de zedelijke en verstandelijke vorming der jeugd had hij voortaan ook zorg te besteden aan haar „*ligchaamelijke* Opvoeding,” die nu voor het *eerst* officieel op het lesrooster zou moeten voorkomen. Verder werd hem een onderzoek aanbevolen naar de staat en gebreken der bestaande schoolgebouwen, hoe daarin verbetering moest worden aangebracht, een geheel nieuwe leerwijze, didactisch en paedagogisch,

te ontwerpen in verband waarmee een handboek voor de onderwijzer nodig zou zijn. Eveneens diende een catalogus van voor het lager onderwijs gebruikte handleidingen en leerboekjes te worden samengesteld met schifting in geschikte en ongeschikte, van de laatste speciaal te schrappen „alle de zoodanige, welke Burgerlijke twisten of tweedragt zouden kunnen aanwakkeren, de schadelijke bijgeloovigheid voortplanten, het Burgerlijk character bederven of nadeelig zijn voor het verstand en de goede zeden.”

Vooraf de nieuw samen te stellen lees- en leerboekjes voor de scholen moesten het stempel dragen van het „verstand te beschaven,” de „goede zeden aanteprijzen,” vaderlandsliefde op te wekken en, vanzelfsprekend voor die periode, „Republikeinsche deugden voortteplanten.”

Voorlopig bleef, ongetwijfeld in strijd met het principe van de Agent Van der Palm zelf, het godsdienstonderwijs uitgesloten van het lesrooster en wel op grond van artikel zes van zijn instructie: „Hij zal zorgen, dat alle onderwijs in de leerstellige Godgeleerdheid der onderscheide Gezindheden en alle eerdienst of uiterlijke Ceremoniën, welke aan bijzondere Kerkgenootschappen verknocht zijn, van de publieke Scholen geweerd worden.”

Het centraliserend karakter van het nieuwe onderwijsstelsel sloot niet uit, dat aan de Agent voorts werd opgedragen dat departementale (dus voor elke provincie één) en plaatselijke schoolbesturen werden verkozen of aangesteld, dat een of meer kweekscholen zouden worden opgericht om onderwijzers op te leiden, dat kinderen van onvermogene ouders kosteloos onderwijs zouden genieten en dat die ouders „zonder krenking van hunne vrijheid” (!) zouden verplicht kunnen worden om ook inderdaad hun kroost dit onderwijs te laten genieten, alzo toepassing van het principe van de ruim een eeuw jongere Leerplichtwet.

Dit zijn slechts enkele hoofdzaken, het lager onderwijs betreffende, uit de 57 artikelen tellende instructie, die eindigde met het formulier der door Van der Palm afgelegde eed en die werd „gearresteerd bij decreet van het Vertegenwoordigend Ligchaam den 21 December 1798.” Het strekt een harde werker als deze hoogleraar tot grote eer, dat hij reeds binnen het jaar gereed was met de samenstelling van een uitvoerige memorie op grond van en ter voldoening aan deze instructie, waarin hij zijn denkbeelden uiteenzette over de algemene regeling van het lager onderwijs, waaruit de eerste schoolwet van 1801 kon worden geconcipeerd. De voornaamste punten daaruit zijn de volgende, welke men, meer of minder uitgewerkt, in bedoelde wet terugvindt. Ik zal hier deze hoofdzaken korthedshalve in enkele punten samenvatten.

1e. In de gehele Republiek wordt voldoende lager onderwijs gegeven,

aan kinderen van behoeftigen en mindervermogenen zonder daarvoor te betalen.

2e. Behalve openbare, zowel nationale als gemeentelijke scholen, kunnen ook bijzondere scholen worden opgericht, aan welke laatste de inkomsten van de particuliere onderwijskrachten in hoofdzaak worden gevonden uit de door de leerlingen te betalen schoolgelden, echter niet zonder toestemming van de desbetreffende gemeentebesturen en uitsluitend door bevoegde onderwijskrachten, na met gunstige uitslag afgelegd examen daartoe aangewezen of benoemd.

3e. Op alle openbare scholen zou een nieuwe methode of leerwijze met daaraan verbonden verbeterde leerboekjes en handleidingen worden ingevoerd, waaraan alle leerkrachten van die scholen zich moesten onderwerpen op straffe van ontslag bij weigering of nalatigheid! De stem noch het oordeel van die onderwijzers werd dus geacht ondanks de leuze vrijheid, gelijkheid en broederschap, ondanks ook de z.g. democratische eisen der onder Franse invloeden tot stand gekomen Staatsregeling!

4e. Hetzelfde gold ook voor de nieuw in te voeren verbeterde leermiddelen, speciaal handleidingen en leerboekjes, al werden ook nog enkele andere boeken facultatief toegelaten, mits voorkomende op de hiervoor reeds genoemde lijst van leermiddelen.

5e. Een grote verbetering daarentegen was de instelling van een schooltoezicht, voorlopig in de vorm van een departementaal schoolbestuur, met aan het hoofd een districtsschoolopziener, dus in totaal acht van deze functionarissen. Zij zouden jaarlijks te 's-Gravenhage in vergadering onder leiding van de Agent bijeen komen om de onderwijsbelangen in elk ressort met hem te bespreken.

6e. Maar de door Van der Palm voorgestelde instelling van een schoolfonds, hoe goed ook bedoeld, heeft nimmer effect gesorteerd. Uit dit fonds toch zouden namelijk premies moeten worden toegekend aan de meest verdienstelijke leerkrachten, toelagen aan hen, die buiten schuld in financiële moeilijkheden waren geraakt, bijzondere kosten voor de opleiding en vorming van jonge onderwijzers en voorts al die uitgaven, welke nodig waren voor een doeltreffend toezicht op de scholen, de nieuwe onderwijsorganisaties en de vervallen schoolgebouwen.

De gedegen onderwijsmemorie van Van der Palm maakte zulk een gunstige indruk, zowel bij de beide kamers der Volksvertegenwoordiging als bij het Uitvoerend Bewind, dat hij opdracht kreeg om aan de hand of als uitvloeisel van dit document het ontwerp van wet ter regeling van het openbaar onderwijs in de Bataafsche Republiek te bespreken met de Commissie uit de Eerste Kamer, bestaande uit de leden Verbeek,

Guljé, van Leyden, van Royen en Albarda, in wier handen de memorie was gesteld. Deze kleine Commissie had namelijk op 19 november 1800 haar eerste en op 24 februari 1801 haar nader rapport uitgebracht, tevens voordracht tot een concept-schoolwet, wel door haar ontworpen doch in feite en textueel ontleend aan bedoelde memorie. Dit nader rapport werd vervolgens op 6 maart door de Eerste Kamer in een besluit omgezet, alleen nog met een kort toevoegsel aangevuld. Op 12 maart d.v. werd dit besluit in de Tweede Kamer ontvangen en weldra in behandeling genomen, waarover bij monde van het lid J. Lublink de Jonge een zeer gunstig rapport werd uitgebracht. Blijkens het verslag van 6 juni 1801 volgde de bekrachtiging door genoemde Kamer en dientengevolge werd het ontwerp van wet op 15 juni 1801 door het Uitvoerend Bewind gearresteerd en gepubliceerd, alzo de officiële datum van onze eerste Lager-onderwijswet.

Puntsgewijze zijn de hoofdbepalingen van deze wet aldus samen te vatten, uit welke samenvatting de directe overeenkomst van deze wet met Van der Palm's memorie, instructie en hiervoor behandelde denkbeelden van hem in het oog vallen:

1e. De lagere scholen zijn openbare en bijzondere, welke laatste alleen kunnen worden opgericht door daartoe bevoegde particulieren en met toestemming der gemeente, waarin de op te richten school zal worden gevestigd.

2e. De gemeenten zijn verplicht te zorgen voor een voldoende aantal openbare scholen in haar ressort, waaronder begrepen die voor kinderen van on- en minvermogende ouders of verzorgers.

3e. Er kan op deze scholen door de gemeenten schoolgeld worden geheven, doch voor de on- en minvermogenden moet het onderwijs kosteloos zijn.

4e. De onderwijzers - onderwijzeressen worden nog niet genoemd - aan deze scholen kunnen niet benoemd of toegelaten worden zonder een met succes afgelegd examen.

5e. De te benoemen schoolopzieners hebben het toezicht op deze examens en nemen ze af. De te examineren vakken zullen zijn lezen, schrijven, rekenen, Nederlandse taal, opvoedkunde, ... pennen vermaken, terwijl de examinandi ook een proef moesten afleggen in het lesgeven aan kinderen, alzo het practisch gedeelte van het onderzoek.

6e. Toch bleef het aantal verplichte leervakken voor de lagere school ingevolge deze wet slechts tot drie beperkt: lezen, rekenen en schrijven; andere vakken waren dus facultatief.

7e. De salariëring van de leerkrachten is het zwakke punt in deze wet; salariminima worden niet vastgelegd, wel dat de openbare onder-

wijzers een toelage uit de overheidskas (gemeente of rijk) moeten genieten, als de schoolgelden voor hun levensonderhoud ontoereikend blijken!

8e. In de doelstellingen van het openbaar onderwijs overeenkomstig deze wet vinden we al tendenzen terug, welke zich tot in onze tijd hebben gehandhaafd onder invloed der Philantropijnen als: de openbare school zonder leerstellig godsdienstonderwijs, doch wel „opvoeding tot godsdienstige, zedelijke en maatschappelijke onderdanen van de staat” alsmede „ontwikkeling der verstandelijke vermogens van de leerlingen”. De enige religieuze tendens was belichaamd in „eerbied voor het Opperwezen” en „een goede zedekunde” vormde de zedelijke grondslag van het onderwijs.

Strekking van de twee volgende L.O.-wetten

Daarin bracht de meer decentraliserend gerichte Lageronderwijswet van 1803 weinig verandering, welke noodzakelijk was geworden als gevolg van de nieuwe constitutie van het jaar 1801. De voortdurende wisseling van regeringsvormen in het eerste decennium der 19de eeuw, tengevolge waarvan „de grondwetten van de staat als bomen werden verplant”, heeft mede ten gevolge gehad, dat de schoolwetten van 1801, 1803 en 1806 elkander zo snel zijn opgevolgd en dat eerst met de laatstgenoemde een meer gestabiliseerde toestand in onze onderwijs-wetgeving intrad. Maar in elk geval bleven in alle drie wetten de geest en doelstelling van Van der Palm deze wetten bepalen, ook toen hij in 1802 aftrad als Agent en de titel kreeg van „Raad van Binnenlandsche Zaken”, welke Raad een college vormde van drie personen, aan wie voortaan de behartiging van het Lager onderwijs werd toevertrouwd. Het gold hier meer een naamsverandering dan dat er aan de taak van Van der Palm en zijn naaste medewerkers in feite iets veranderde: een nieuwe schets of ontwerp van wet op dit onderwijs te ontwerpen, in overeenstemming met het meer federalistische karakter van de Staatsregeling van 1801.

Ook die schets of dat ontwerp werd weer de grondslag van de herziene wet van 28 juli 1803, de datum van haar bekrachtiging en dus grotendeels het werk van Van der Palm. Deze zag toen meer perspectief voor de verbetering van het volksonderwijs dan in voorgaande jaren, o.m. blijkende uit zijn toespraak tot de afgevaardigden van de departementale schoolbesturen, op 22 september van dat jaar te 's-Gravenhage in vergadering bijeengekomen. „Met welk eene streelende vol-

doening kan ik thans tot ulieden, die met het lager schoolwezen zoo gemeenzaam bekend zijn, wier eigen ondervinding, indien ik aan dwazen ophef mij schuldig maakte, mij zou logenstraffen; met welk een streelende voldoening kan ik tot ulieden zeggen, dat de uitkomst mijne verwachtingen niet heeft teleurgesteld, ja! dat in verre de meeste oorden van dit Gemenebest veel meer goeds is gesticht dan men van te voren zich scheen te kunnen beloven."

Van der Palm wees verder op de vele onderwijzers in veeljarige dienst, die de moed bijna hadden laten zinken en onder de nieuwe wetgeving zich weer als onderwijzers en opvoeders der jeugd algemeen zagen erkend en gewaardeerd, eveneens op hen, die hun tekorten in hun kennis en hun gebreken in een goede methode en didactiek thans wilden inhalen en verbeteren, op hen, die nu wel gaarne onderwijzer wilden worden en door studie en leiding daarvoor nu grote kans maakten en dit ambt ambieerden. Ook de plichten en taken van de schoolopzieners nam hij op de korrel.

Voor het overige was de herziene tweede schoolwet van 1803 meer een „constitutionele noodzaak" dan een interne en grondige wijziging van haar voorgangster. Men kon slechts spreken van enkele niet onbelangrijke aanvullingen, aldus puntsgewijze samen te vatten:

1e. Het onderscheid tussen openbare, bijzondere en nationale (rijks-) scholen vervalst; voortaan bestaan voor de wet alleen de scholen, onderhouden door achtereenvolgens de staat of het Rijk, de gemeenten, de kerken en particulieren, die nu alle als openbare scholen worden aangemerkt en onder toezicht van het staatsbestuur zijn geplaatst.

2e. De besturen van de departementen krijgen meer vrijheid inzake de behartiging van de onderwijsbelangen in hun ressort, een en ander ingevolge het „Huishoudelijk Reglement". Hetzelfde gold ook voor de gemeenten.

3e. Het vak Nederlandse taal wordt krachtens deze wet opgenomen onder de officiële leervakken van het lager onderwijs.

4e. De examens, af te leggen door de kandidaten voor het onderwijzersambt, zijn voortaan voor alle scholen dezelfde.

5e. De schoolwetgeving draagt zowel een nationaal als een departementaal karakter en wordt voor uitvoering en toepassing afhankelijk gesteld van legale verordeningen, reglementen en instructies.

Doch de wisseling van constituties in die jaren en zoals reeds werd opgemerkt, staatkundige beroeringen waren ook na 1803 aan de orde van de dag. Daaraan is het mede toe te schrijven, dat inzonderheid de tweede schoolwet van 1803 gebrekkig is uitgevoerd en slechts in vier departementen, die van Brabant, Zeeland, Overijsel en Friesland, werd aan

de verdere uitbouw van deze wet gewerkt in de vorm van z.g. huishoudelijke schoolreglementen. In Groningen werd nog iets, doch in Utrecht, Holland en Gelderland zo goed als niets gedaan tot aan het al weer opnieuw afkondigen van de Staatsregeling van het Bataafse Volk van het jaar 1805, welke door een meer centraliserend karakter wederom een nieuwe schoolwet, die van 1806, noodzakelijk maakte.

Ofschoon deze onder bekwame leiding van Adriaan van den Ende en geheel in de geest van Van der Palm werd ontworpen en spoedig ook goedgekeurd, was de auctor intellectualis zelf toen al van het staats-toneel verdwenen en weer teruggekeerd naar zijn kathedraal in de Leidse academie om zijn hoger onderwijs in de studie der Oosterse talen, speciaal Hebreeuws, voort te zetten tot 1838. In 1840 overleed hij, steeds even beroemd geleerde als groot kindervriend gebleven. Deze laatste eigenschap vindt men na 1806 ook tot uitdrukking gebracht in zijn „Bijbel voor de Jeugd” in 24 delen (1811-1834), een eerste en ernstige poging om de bijbel dichtertot de jeugd en opgroeiende jongelui te brengen. Waarlijk een merkwaardige en eminente figuur uit een merkwaardige overgangstijd, ook in de geschiedenis van onderwijs en opvoeding in ons land.

A. Hallema, geboren gem. Franekeradeel op 8-9-1893. Eerst enige jaren bij het onderwijs werkzaam geweest, sedert 1920 ambtenaar bij het Rijks Tucht- en Opvoedingswezen, gepensioneerd in 1958. Historische en criminologische onderzoekingen. Archiefonderzoek in het bijzonder op het gebied van het gevangenis- en gestichtswezen, inzonderheid in ons land en België.

Enkele publicaties:

Geschiedenis der Ned. Herv. Kerk te Franeker, dl. I (tot 1566). N.v. Telenga, Uitg. Mij. Franeker, 1926 (Uitverkocht).

Geschiedenis van het Klaarkampster Weeshuis te Franeker, 1597-1897. N.V. A. W. Sijthoff's Uitg. Mij. Leiden 1929.

In en om de gevangenis. N.V. Gebr. Belifante, Den Haag 1936.

Geschiedenis der Gemeente Ginneken en Bavel in samenwerking met Rector L. Merkelbach van Enkhuizen. N.V. Kemink & Zn. Utrecht 1941.

Gestichtstypen uit den Ouden Tijd, N.V. De Tijdstroom, Lochem 1942.

Historische brieven van historische personen. A. A. M. Stols, Den Haag 1946.

Vier eeuwen Weeshuisgeschiedenis te Bolsward 1553-25 november-1953, in opdracht van de Voogdij, Bolsward 1953, Uitg. A. J. Osinga.

Geschiedenis van de gemeente Dinteloord en Prinsenland in de zeventiende eeuw, 1955. Uitg. Gemeentebestuur Dinteloord.

Geschiedenis van het Gevangeniswezen, hoofdzakelijk in Nederland. Uitg. Staatsdrukkerij en Uitgeverij-bedrijf, 's-Gravenhage 1958.

Geschiedenis van het Weeshuis te Delft, uit te geven in opdracht van het College van Regenten (in bewerking, verschijnt in 1963).

BRONNEN VOOR DE KENNIS
VAN HET MIDDELEEUWS GEZINSLEVEN EN HUN
PROBLEMATISCHE WAARDE¹

J. M. WILLEUMIER-SCHALIJ

Er is vooral sedert de eerste wereldoorlog een duidelijke tendens aan te wijzen, de middeleeuwse mens als individu voor het voetlicht te doen treden. Was deze – voorzover geen beroemd vorstelijk – aanzienlijk – geestelijk hooggeplaatst – zeer geleerd – of door andere kwaliteiten bekend dan wel berucht personage – voorheen slechts anoniem lijdend voorwerp van politieke, economische of klimatologische omstandigheden en was zijn naam of wellicht een enkele zijner handelingen bij toeval bekend uit rekening, kroniek of oorkonde, thans poogt men deze schim tot leven te wekken.

Eerst trachtte men hem te schilderen als deeltmakend van een bepaalde groep – bij voorbeeld van een gilde of van een schare opstandelingen. Men plaatste hem in zijn eigen sociaal-economisch vlak en kon hem zo als min of meer actief deelnemer aan de stromingen van zijn tijd waarmaken. De mens in massa- of verenigingsverband is echter als zodanig een gans andere dan de mens als enkeling. Het is dunkt me dan ook een gewaagde onderneming om deze gestalte, ietwat wankel op de benen gezet en gestut door enige materiële, feitelijke gegevens nu ook nog een individueel gedachten- en zieleven in te willen blazen.

Hoe flets en flauwtjes de Middeleeuwer als individu ook uit de verf komt, de twintigste eeuwse historicus heeft zich – en hierbij typeert hij zichzelf vaak meer, dan het onderwerp van zijn studie – reeds volijverig op 's mans liefde- en gezinsleven geworpen.

De enorme discrepantie tussen de verschillende beoordelingen van de gevoelens en opvattingen in deze van de doorsnee Middeleeuwse mens, wijst reeds op de problematische waarde van het gedane onderzoek en suggereert de mogelijkheid van een gevaarlijke subjectiviteit, welke m.i. al te zeer bepaald is door een eenzijdige oriëntatie (waar ik later op terug zal komen) en een te weinig gerealiseerde gebondenheid aan hedendaagse normen betreffende het gezinsleven van de onderzoeker zelf.

Immers men constateert tot zijn verbazing herhaaldelijk, dat de geleerde, die het middeleeuws gezinsleven tot onderwerp van zijn studie heeft gekozen, hierbij maatstaven aanlegt, welke vrijwel zuiver modern

¹ Bewerking van een voordracht gehouden voor de Maatschappij der Nederlandse Letterkunde, Leiden 19 April 1962.

zijn te noemen. Hij vraagt zich niet of nauwelijks af, wat de aan zijn eigen tijd gebonden Middeleeuwer als „gezin” heeft kunnen wensen of ervaren. Hij beoordeelt en véoordeelt meestentijds naar hedendaagse verlangens in deze.

Zo is bijvoorbeeld de definitie, welke Enklaar van het begrip „gezin” geeft: „Gezin is een begrip, dat pas kan opkomen in een maatschappij, die de beschavingstrap, waarop de sibbe zich kan laten gelden, te boven is. Een gezin berust op gelijkgerechtigheid van beide echtgenoten en op de onderlinge liefde van ouders en kinderen¹”, zózeer bepaald door moderne ideeën, dat deze definitie op geen enkele vorm van gezinsleven vóór de huidige en deze nog slechts in een beperkt aantal landen, van toepassing is. Gelijkgerechtigheid van de beide echtelieden is immers een voor West-Europa uiterst jong begrip en wanneer men daar het bestaan van een middeleeuws gezinsleven naar af wil meten, dan behoeft er nauwelijks meer een woord over vuil gemaakt: dan bestond er geen middeleeuws gezin... maar dan bestaat er nu in de meeste West-Europeese landen nog geen gezin!

Dat Enklaar slechts de familie, het door bloed bepaalde stamverband erkent², en alle gezinsleven in de middeleeuwen categorisch ontkent³, ligt, wanneer hij van deze definitie uitgaat, voor de hand en zijn de citaten en de daaraan verbonden conclusies uit de wetboeken welhaast overbodig. Handzamer is de definitie, welke M. C. Elmer van „a private family” geeft: A (private) family may therefore be defined in general as a group of persons related either by blood or by marriage or adoption, who live together as one household, usually sharing the same table.⁴

Laten wij nu trachten de variant van deze „family”, het middeleeuws gezin in West-Europa nader te preciseren. Het gezin, in casu het middeleeuwse, correspondeert, zoals elke sociale verschijningsvorm met de behoeften van een bepaalde tijd. Wij zullen dus een juister inzicht in dit gezinsleven verkrijgen, wanneer wij pogen na te speuren, wat de Middeleeuwer zelf er van verlangde, dan het weinige wat we er van weten slechts aan onze eigen maatstaven te toetsen. Wij mogen de gevonden variatie afkeuren of er ons over verwonderen, maar wij moeten voór alles beseffen, dat deze nooit zómaar ontstond. Mannen en vrouwen zijn kinderen van hun tijd en hun gezinsleven, hun wijze van opvoeden onontkoombare tijdsverschijnselen. Mag ik dit met een negentiende eeuwse voorbeeld illustreren.

1 D. Th. Enklaar, *Familie en gezin, vroeger*. De Nieuwe Stem 1951, blz. 153.

2 a.w., blz. 153.

3 a.w. blz. 168.

4 *The sociology of the family*, Boston 1945 blz. 19.

Wanneer J. H. van den Berg in zijn „Metabletica”¹ schrijft, dat de negentiende eeuw de ontdekking der neurose moest opleveren, omdat deze eeuw de enorme controverse tussen de wetende, eisende man en de volmaakt argeloze (op sexueel gebied) vrouw heeft voortgebracht, dan verklaart hij hiermede wel veel vrouwelijke hysterie en ook dat neurotische factoren meest door sociologische omstandigheden zijn te verklaren, maar niet waarom juist deze man, in deze eeuw, nu juist deze verschijningsvorm van de vrouw heeft geëist, zij het dan onbewust, maar toch geëist.

Door de eeuwen heeft de vrouw, haar wezen getrouw, zich aangepast aan de eisen, welke de mannenwereld, in casu de echtgenoot haar stelde. Het is nu wellicht niet al te overmoedig om te veronderstellen, dat de negentiende eeuwse Biedermeyer, de burgerlijke bezitter, de Victoriaanse Heer des Huizes, die zich in een wereld van schokkende sociaal-economische omwentelingen, zijn vaste grond, zijn bezit, zag ontglippen, deze hulpeloze, onwetende, van hem totaal afhankelijke, rechtenloze vrouwen-gestalte, dit lijfelijk bezit wenste, als een laatste zekerheid. Zijn bezit, daarom reeds heel goed en heel bijzonder; daarom galant vereerd en litterair tot in de wolken verheven en geprezen. Op de keper beschouwd bestaat hier dus geen wezenlijke tegenstelling tussen rechteloosheid en verheerlijking, zoals Annie Romein-Verschoor suggereert en wanneer zij een parallel trekt tussen deze situatie en de Middeleeuwse, dan is de overeenkomst, dunkt mij, slechts een zeer oppervlakkige². Allereerst was de Middeleeuwse vrouw, verheerlijkt en of rechteloos, allerminst onwetend en niemand verdacht haar van enige sexuele argeloosheid. In een wereld, waarin voor het jongste kind het sexuele leven der ouderen zo min verhuld werd, als het zich spijzen of het ter kerke gaan, waarin het kortom behandeld werd als een normaal, alledaags gebeuren in het levensproces, zou onwetendheid slechts op achterlijkheid hebben kunnen duiden.

Wat de rechteloosheid der vrouw betreft meen ik, dat deze eerst in de Herfsttij der Middeleeuwen is toegenomen. In de volle Middeleeuwen is de praktijk van het leven stellig anders geweest, dan we nu uit het dorre wetboek zouden moeten concluderen. Hoe anders is de enorme invloed en zelfs macht te verklaren van een Eleanor van Poitou, van Keizerin Mathilde? Hoe kon anders Alix van Vergy in Bourgondië regeren en Marie en Blanche in Champagne? Hoe anders hebben de grote, vrouwelijke religieuze figuren eigen recht in handen kunnen nemen?

¹ Nijkerk 1961 blz. 183.

² Wending, 9e jrg. blz. 251.

De toenemende rechteloosheid der vrouw in de Middeleeuwen is evenzeer een sociologisch verschijnsel als in de negentiende, maar de oorzaken zijn verschillend. In de Middeleeuwen drongen een verontruste Kerk en een op zijn rechten staande mannenwereld de vrouw terug, omdat zij bezig was zich een positie te veroveren, welke hun inziens tegen goddelijk en wereldlijk rechtsbestel indruiste. Een gans andere situatie dan in de negentiende eeuw.

De verheerlijking der vrouw in de Middeleeuwen, in de literatuur althans, valt samen en groeit mee en verliest ook weer zijn wezenlijke waarde, met de hoofse opvattingen dier dagen. Deze vinden hun oorsprong in de zogenaamde troubadours lyriek, ijle verzen van (adelijke?) minnestreels aan de door hen verheerlijkte prinsesse lointaine. Dit genre wordt wel verklaard uit Moorse invloeden, de toenemende adoratie van Maria en uit het merkwaardige, op vele punten nog onduidelijke geloof der Provinciaalse ketteren. Hoe dan ook, deze gedichten vertonen in eerste instantie geen spoor van een pervers ontzeggen, dat in wezen bezitten wil – dat komt pas later als de prinsesse in het geheel niet ver meer is; als de eigenlijke inhoud is verdwenen en er slechts een nieuwe, galante vorm is overgebleven, welke echter van waarde bleef als zodanig in een ridderwereld op zijn retour. Want als de ridderstand het af gaat leggen tegen de burgerij, dan verkrijgt de hoofse vorm een eminent belang als de zo noodzakelijke schone schijn. Dan pas, tegen het einde der Middeleeuwen is er een periode van lege verheerlijking naast rechteloosheid, vooral in de hoogste standen.

Zo wordt het gezin, wát als gezin beleefd wordt, bepaald door de steeds fluctuerende eisen, welke er in een bepaalde gemeenschap in verschillende tijden aan gesteld worden. Zo ook, meer specifiek de verhouding tussen ouders en kinderen. De Middeleeuwse kindsheid duurde kort; er was immers nauwelijks tijd voor. De drift tot instandhouding van de soort, de wens tot voortzetting van het geslacht, noopten bij een gemiddelde levensduur, welke tientallen jaren beneden de huidige lag, tot compressie van de verschillende levensfasen. Een kind moest vroeg volwassen zijn, d.w.z. huwbaar en in staat een eigen goed, bedrijf of huishouden te besturen. Er bleef geen tijd over voor vlegeljaren. Het kind werd zo spoedig mogelijk gevormd naar het volwassen model. Een volwassenheid, welke wellicht of wel haast zeker minder veeleisend en ook kinderlijker en ongecompliceerder was dan de onze. De zo vroeg volwassene had overal stut en steun aan de alles overheersende dwang van conformiteit. Hij of zij plooiden zich naar het voorbeeld van zijn

kaste. De sterke saamhorigheid van het geslacht, de landstreek, de gilderegels, orde of ander verband vergemakkelijkten deze aanpassing. Nog altijd verlangt het kind naar de rust van vaste „riten”. En in de Middeleeuwen was het gehele leven voor kind en volwassene, voor elke rang en stand aan vaste gebruiken gebonden – het geheel opgenomen in de alles en allen samenbindende Moederkerk. Vele, vele onzekerheden, welke ons heden het volwassen worden bemoeilijken, ons doen vastklampen aan „kinderlijkheden”, waren toen eenvoudig afwezig.

Wanneer de moderne, individualistische mens, opgevoed tot het verdacht achten van elke dwang, het middeleeuwse kind tracht te benaderen, ziet hij zo licht de geweldige steun van deze, hem knellend lijkende banden, over het hoofd. Het kind van toen, de „kleine” volwassene, had deel aan het gehele volwassen leven of was er in ieder geval van op de hoogte. Het werd er niet buiten gesloten en stond er dus niet vreemd of vijandig tegenover. De gedwongen assimilatie is vermoedelijk meestal een vrijwillige geweest, al heeft er ook toen een tegenstelling tussen de generaties bestaan. Er is altijd een ouderwets en een nieuw geweest; altijd verontwaardigde ouders en even verontwaardigde zwarte schapen.

In dit grote verband der eeuwen de geleidelijke verschuivingen in de verhoudingen beziende, is het niet verbazingwekkend, dat juist in de tijd der Reformatie en de broeiende tijd daar aan voorafgaande, als het individuele, het vrije denken steeds meer om zich heen grijpt, men de eerste onaangename uitlatingen van kinderen aan het adres der ouders hoort, maar dan in die kringen waar het kind de kans kreeg tot zelf lezen en zelf denken. Omgekeerd vangen we dan ook de eerste klanken van echt gevoelde inniger emoties op.

De Middeleeuwse ouder, die zijn kind zo snel mogelijk volwassen wenste, zette het vroeg aan het leren, vroeg aan het werken en huwelijkte het het zeer pril uit – en wanneer het zich niet willig schikte, werd het, vaak zeer hardhandig tot inschikkelijkheid gedwongen. Een eenvoudige strakke richtlijn, waarbij iedereen wist, waaraan hij zich te houden had, zonder enige complicaties. In onze helaas schaarse gegevens hebben we niet veel variaties op dit schema kunnen waarnemen. De verschillen, welke wij konden constateren komen m.i. meestentijds voort uit de verschillen in volksaard.

Over het harmonieuze gezin lezen we in de moderne literatuur vrijwel niets. Wellicht geeft een enkel paedagogisch geschrift ons een handleiding voor het ideale gezin. Ook na lezing van onze wetboeken zal de wezenlijke sfeer van het hedendaags gezin de onderzoeker vreemd blijven. Zo vergaat het ook hen, die het middeleeuws gezinsleven uit het

wetboek of via de romanlitteratuur trachten te benaderen. De wetboeken geven een duidelijk beeld van een steeds toenemende rechteloosheid der vrouw, van het oppermachtig gezag van de man tegenover vrouw en kinderen. Maar als we dan lezen van vrouwen, die aan het hoofd staan van grote bedrijven (Parijs), van gildevrouwen, die hun mannetje gemakkelijk stonden, (Duitsland), van vrouwen, die boerenbedrijven en winkels besturen (de Nederlanden), dan vragen we ons af, hoeveel korrels of wel ponden zout het leven door de wettelijke pap heeft gedaan. De troosteloze conclusies van hen, die het Middeleeuws gezin uit de wetboeken willen leren kennen, kunnen hier niets aan veranderen.

Laten we nu de onderzoeken en uitkomsten van hen, die de Litteratuur als handboek gebruikten, eens nader bekijken. Over de huwelijksverhoudingen in het voorhoofse tijdperk is men het meestal eens en men karakteriseert deze eensgezind als „barbaars”. Door Anton van Duinkerken fraaier geformuleerd: „De vrouw behandelt men eerder met ruwheid dan met verering. Zij is het toegewijde en onschendbare bezit van de man, een lichamelijke stuk van zijn eer”¹. Met Mak zou ik in dit verband toch met nadruk op enkele zeer duidelijke instanties van moederliefde willen wijzen².

Met het optreden der hoofse dichters divergeren de opvattingen der modernen echter aanzienlijk. Thomas Wright³ ziet de geheel hoofse courtoisie als een galant vernis, vaak slechts zuiver litterair; Carl Bücher⁴ beaamt „- muss man nicht vergessen, dass die Reformation das Weib in einer sittlichen Erniedrigung und Entwürdigung vorfand wie sie brutaler kaum gedacht werden kann.” En Alice A. Hensch⁵ merkt in verband met de hoofse, didactische litteratuur op: „Chez Jacques d'Amiens les femmes ne sont considérées que comme des joujoux qui sont là uniquement pour le plaisir des hommes.”

Een geheel ander standpunt nemen die geleerden in, die in de courtoisie in de eerste plaats een stoot tot een sociale omwenteling zien. Voor hen is de hoofse liefde één der facetten der twaalfde eeuwse Renaissance, welke het ontlukend individualisme in zich droeg. Zij zien hierin de kiem tot emancipatie van het individu, - emancipatie der vrouw - tot revolutie! Alzo Charles Seignobos⁶ in *Histoire sincère de la Nation*

1 N.H.Beuken, *Dichters der Middeleeuwen*, Bilthoven 1936, blz. 16.

2 J.J.Mak, *De geboorte der moderne Westerse beschaving*, Arnhem 1954, blz. 94-95.

3 *A history of domestic manners and sentiments in England*. London 1862, blz. 275.

4 *Die Frauenfrage in Mittelalter*, Tübingen, 1882, blz. 54.

5 *De la littérature didactique du moyen âge s'adressant spécialement aux femmes*. dis. Halle - Wittenberg 1903, blz. 73.

6 Parijs 1938, blz. 157.

Française: „Cette révolution dans les manières, propagée par la littérature, a abouti à relever la condition sociale de la femme, du moins dans les classes privilégiées.”

Ook van ethisch standpunt uit, lopen de meningen der hedendaagse historici sterk uiteen. Sommigen eisen verheven moraal en cultuur voor de hoogstadelen voorname burgerij op. Zoals Alice A. Hentsch¹: „nous arrivons à la conclusion que la haute noblesse et la haute bourgeoisie étaient l'une et l'autre à un niveau moral et intellectuel très supérieur à celui du gros de la noblesse.” Anderen speciaal voor de lagere adel zoals Thomas Wright.

Van Duinkerken² verheerlijkt de poortersgeslachten waaruit de „wonderbare” vrouwen zijn voortgekomen, (S. Christine, S. Lutgard e.a.) om hun door hem veronderstelde culturele bewustwording.

Th. Carl Bücher merkt op: „Eheliche Treue ist in den höheren Ständen während des ganzen Mittelalters nicht sehr häufig”³.

Absoluut negatief is Huizinga's oordeel voor de hoogste standen in zijn *Herfsttij der Middeleeuwen*, waar hij getuigt geen spoor van tederheid of medelijden, laat staan liefde voor de vrouw van mannelijke zijde te hebben kunnen ontdekken⁴.

Daarentegen prijst Eileen Power⁵ de *Ménagier de Paris* om zijn tederheid en zijn degelijke opvattingen, wat zelfs Enklaar toe moet geven.

Een somber maar een ietwat scheef getrokken beeld, aangezien de bronnen waaruit geput werd, dit oordeel welhaast onvermijdelijk in zich sloten.

Dat de revolutie in de status der vrouw zoals Seignobos die ziet, voorzeker een vooral uiterlijke is geweest, op manieren en omgangsvormen gericht, hoe belangrijk en kiemdragend voor later tijd dan ook, was stellig, gezien het wezen der courtoisie, geen garantie voor een gezinsleven naar hedendaagse maatstaven.

De hoofse liefde huldigde immers de uit de verte aanbeden vorstin of de gehuwde minnares, waardoor we bepaald geen reële kijk op de meer normale verhoudingen en de positie van het meisje of de vrouw krijgen.

Daarom heb ik mij afgevraagd of het voor dit onderzoek niet doel-

1 t.a.p. blz. 7.

2 t.a.p. blz. 28.

3 t.a.p. blz. 3.

4 Haarlem 1956 zevende druk, blz. 161.

5 *Medieval People*, 1951 IV passim.

treffender zou zijn, de didactische litteratuur eens te raadplegen, daar deze zich met het leven van alledag bezig houdt en niet met een of andere denkbeeldige roman situatie. Maar ook deze werken zijn conform de mode dier dagen gestyleerd en mede bepaald door stand en sexe van de auteur.

De religieuze auteurs hebben om te beginnen geen goed woord voor het vrouwdom over; in hun didactisch werk prijzen zij slechts de maagdelijke staat. Dat is niet verwonderlijk: de Kerkvaders gaven het voorbeeld om de vrouw als een inferieur wezen te beschouwen. Zag men in haar niet de aloude Eva, nog altijd de bron van alle kwaad en alle ellende in dit en een toekomstig bestaan? De Kerk oordeelde haar onrein, na de baring bijvoorbeeld niet waardig het sacrament te ontvangen – om kort te gaan, een wezen, dat nauwelijks nog te redden was door het celibaat.

Wat de Seigneur-auteur betreft: zijn sociaal-economische omstandigheden droegen er stellig niet toe bij hem tot de heraut van het ideale huwelijk te maken. Hij trouwde meestal zeer jong en bij herhaling om geld en of goed. En zo hij zich al geroepen voelde om een gelukkig huwelijksleven te schilderen, beletten hem dit de strenge, cynische gewoonten en taboes van zijn stand. Het was voor hem geen „bon ton” zich anders uit te drukken. Dat dit echter niet de absolute afwezigheid van inniger gevoelens uitsloot, blijkt m.i.: uit het feit, dat hij in een enkele, door zijn tijd gesanctioneerde uitdrukking, onder de dek-mantel van een bepaald lyrisch genre, hier wel degelijk uiting aan gaf.

Ik kan tenminste niet aannemen, dat al die aandoenlijke tafereeltjes in het Stalleke der Kerstliedjes¹, die tedere woordjes, die innige sfeer, slechts door vrouwen of een verwekelijkte burger-auteur zouden zijn getekend. Nog minder, dat het alleen de Godsliefde van de dichters was, die hen daartoe in staat stelde – en niet de zelf doorleefde ervaringen bij de geboorte van een kind. Als we eenmaal rondspeuren vinden we ook elders blijk van een dergelijk sentiment. Bij voorbeeld in de *Coninx Summe*²: „Recht als die voetster troost dat kint datter screit ende droghet hem sijn ogen ende doetet mit cracht lachen.”

Zo kunnen we ook constateren, dat waar een Grand Seigneur zich in een didactisch werk tot zijn eigen dochter(s) richtte, een andere, meer persoonlijke toon wordt aangeslagen. Alice A. Hentsch zegt dan ook over „*Le Livre du chevalier de la Tour Landry*”³: „le ton général n'est

1 J. J. Mak: *Nederlandsche Kerstlyriek door alle eeuwen*, Utrecht 1952 passim.

2 Uitgegeven door D. C. Tinbergen, Leiden nr. 372, blz. 405.

3 *De la Littérature didactique du moyen age s'adressant spécialement aux femmes*. Diss. Halle, 1903, blz. 73.

plus le même, la femme n'est plus considérée uniquement du point de vue de l'amour chevaleresque, l'idée de la famille prend une beaucoup plus grande importance; c'est un père qui écrit pour ses filles, et le bonheur conjugal est le but qu'il désire atteindre".

Deze kleine afwijking van de gangbare verguizing, waar het nu eigen dochters, eigen familie betreft, getuigt reeds, dat er toen meer gevoelens verborgen, dan uitgesproken werden.

Hoewel de burger-auteur van de kansel en uit de geestelijke litteratuur van zijn dagen een even ongunstige visie op de vrouw te horen en te lezen kreeg als de Seigneur-auteur, was hij minder ingekapseld door standstylering en taboes dan zijn adellijke collega en beter gesitueerd dan de boer of arbeider, die door een ellendig bestaan van armoede, angsten en plichten welhaast van de vroege morgen tot de late avond door de eisen van anderen in beslag genomen, nauwelijks mogelijkheid had een gezinsleven te scheppen.

Enklaar stelt de vraag: „Doch de derde stand, de burgerij in wier aard het ligt, om een ordentelijk gezin te stichten, is deze bij machte geweest dat te verwezenlijken?"¹ Hij geeft hier zelf een negatief antwoord op Alice A. Hentsch kwam, een reeks van didactische werken van burger-auteurs beschouwende, tot de conclusie, dat juist deze voor de moderne mens veel leesbaarder zijn, omdat ze practischer, reëler en minder absoluut afbrekend zijn. Helaas heeft de geleerde schrijfster de Middelnederlandse didactiek buiten haar respectabel onderzoek gelaten (110 werken) en juist onze zo typisch burgerlijk ingestelde literatuur had hier wellicht ook illustratief kunnen werken. Het is haar overigens gans niet kwalijk te nemen, aangezien het meeste, dat van haar gading geweest zou zijn, indertijd niet was uitgegeven en ook nu nog voornamelijk in de handschriften te vinden is. Ter completering laat ik hier een overzicht van de Middelnederlandse didactische geschriften, voor zover bruikbaar voor ons onderzoek volgen.

De religieuze werken leveren ons niet veel bijzonders op, daar ze bijna uitsluitend tot novicen of nonnen zijn gericht. Hoofse didactische werken in het door ons gezochte genre bezit de Middelnederlandse Letterkunde niet. Maar op zuiver didactisch-moralistisch terrein waren we toen reeds in ons element. De grote didactische werken van Van Maerlant en Jan van Boendale bevatten enkele kleine stukjes over de vrouw. Ze zijn zeer in het algemeen gehouden zonder opgave van te volgen leefregels. Ty-

¹ t.a.p. blz. 166.

perend voor Van Maerlant is, dat hij nog wel wat goeds in de vrouw wil zien, omwille van de Heilige Maagd. Boendale is milder in zijn oordeel en behandelt vrij uitvoerig de verzorging der kinderen, speciaal de jonggeborene¹.

Een sterk gecompriemd hoofdstukje, tot de vrouwen gericht, treffen we aan in Meester Dirc van Delfts *Tafel van den Kersten Ghelove*², onder Dat XXXII capittel van het Somerstuc: Wat enen gueden wive toebehoirt. Het behelst slechts vijf punten, maar voorname:

1. Zij moet haar man, zijn ouders en verwanten eren en dienen.
2. Zij moet hem trouw zijn en boven allen liefhebben en zich nooit met andere mannen inlaten.
3. Zij moet zijn kinderen Godvruchtig opvoeden en het dienstpersoneel flink aanpakken.
4. Zij mag nooit ofte nimmer onledig zijn en tenslotte
5. moet ze een Godsdienstig leven leiden en gaarne ter kerke gaan.

Eerst aan de vooravond van de Renaissance vinden we een werk *aan en over vrouwen* resulterend in een loflied op dezelve, dat stellig niet op Hentsch' lijst had mogen ontbreken: het uiterst langademige *Pegasides Pleyn ofte den Lusthof der Maechden*, in zestien Boecken gecomponeert door Johan Baptist Houwaert in 1583³. Hij beschrijft ons zeer uitvoerig alle mogelijke jongejuifers in alle mogelijke en vaak zeer onmogelijke situaties, daarvoor rijkelijk puttend uit de klassieken. Voor ons betoog zijn vooral boek 7 en 13 van belang, waarin hij een eigen oordeel, raadgevingen en vermaningen, welke elk levensgebied bestrijken, geeft. Met Houwaerts zevende boekdeel in haar hoofdje gepropt kon het geen maagdeke slecht vergaan. Ze moet zijn: om te beginnen natuurlijk deugdzaam, onderdanig en onpartijdig, verder heel rustig en waardig (Houwaert spreekt zijn afschuw over gegiechel en luid gelach uit); dan moest ze er goed op letten in welk gezelschap ze zich begaf, op de rang en stand van haar vrienden en kennissen; ze moest verdraagzaam zijn, beleefd, ootmoedig en bovenal beheerst; ook ijverig, minzaam, netjes op haar kleren, goed gewassen (zowel zijzelf als haar japon zegt Houwaert nadrukkelijk) en tenslotte eiste hij van het lieve kind dat zij dit allemaal aanleerde en presteerde met slechts zeven uur nachtrust.

Ook dit was echter nog niet voldoende om een „goed deughdlijk huys-

1 *Lekenspieghel* I c. 23 r. 82-92. Uitg. M. de Vries, Leiden 1846.

2 Uitgegeven door L. M. Fr. Daniels. O.P. Antwerpen 1938.

3 Ik raadpleegde de druk van 1615.

wijff" te worden; hiervoor moest ze nog aan drie voorwaarden voldoen (welke sterk aan die van Dirc van Delft herinneren):

Sij sal in werden hebben met herte en sinnen,
 Haer Vader en haer Moeder ghepresen,
 Ten tweeden soo moet sy (zoo wy lesen)
 Tot die cleyn kinders draghen natuerlijk ferveur,
 Ten derden soo moet sy boven dezen
 Binnen huysse vlitich zijn tot het labeur - blz. 642

Het is typisch voor de Middelnederlandse litteratuur dat er steeds op de liefde voor de kinderen wordt gehamerd¹.

Het dertiende boek behelst: 't Houwelijck van de discrete ioncvrouwen. Allereerst worden we vergast op Romeinse huwelijksgebruiken, maar op het eind voegt hij er enige eigen raadgevingen betreffende het huwelijk aan toe:

- 1 zorgt dat er erfgenamen zijn,
- 2 hoedt U voor overspel,
- 3 leeft eendrachtig met Uw echtgenoot,
- 4 weest gehoorzaam aan zijn en Uw ouders,
- 5 bewaart boven alles de huiselijke vrede.

Deze en dergelijke vermaningen, eisen en raadgevingen vinden we in alle didactisch-moralistische werken terug, welke er immers zonder uitzondering op gericht zijn om de vrouw op te voeden tot een Godsvruchtig leven en tot de ideale echtgenote d.w.z. in staat om haar echtgenoot zo gelukkig mogelijk te maken en daardoor ook zelve „wellicht" in die zozeer door het mandom beheerste wereld enigermate gelukkig te worden.

Dat het de heren didactici in de eerste plaats om hun eigen welzijn (bepaald door hun echtgenote) te doen was, blijkt ook uit de uiterst karige woorden, welke zij aan de opvoeding der kinderen besteden. Het kind wordt in de Franse werken voornamelijk als een last beschouwd en bijna overal wordt een streng optreden aanbevolen. Le Chevalier de la Tour Landry² zegt nog vrij minzaam: „Il faut prier pour les enfants, les châtier et les battre, mais ne pas les maudire. Il faut mettre ses enfants jeunes à l'école."

Over de verhouding moeder-kind breekt geen mannelijk auteur zich

¹ B. v. d. Eerenbeemt. C.s.s.R. *Het kind in onze middeleeuwsche Litteratuur*, Amsterdam 1935, passim.

² Heutsch blz. 133.

het hoofd, om over een Moederbinding of complex maar niet te spreken. De Moederrelatie van Parcival in de Graalroman, waarin de vrouw, de Moederfiguur in het bijzonder, de oerkrachten der natuur en haar magische kracht symboliseert, is voor deze heren zuiver „litteratuur” geweest, zo ze deze aanduidingen al begrepen hebben. Liever klampten zij die iets van het vrouwelijk geweld hadden beleefd in de fervent religieuze vrouwenbewegingen van hun eigen dagen, zich vast aan het kanselwoord: „dat de vrouw er was om de man te dienen”.

Gunstige uitzonderingen, mét de Middelnederlandse auteurs, vormen Francesch Eximenez in zijn *Le Libre de les dones*, een Cataloniër, die de moeders vele raadgevingen in zake de opvoeding geeft¹ en Symphorien Champier in *La nef des dames vertueuses*².

Dat de adellijke vrouw voor zichzelf weinig vertrouwen had in het echtelijk geluk blijkt overduidelijk uit de woorden van de echtgenote van de Chevalier de la Tour Landry³ en vooral uit de *Conseils s'adressant plus spécialement aux femmes mariées*: Les femmes doivent souffrir bel et courtoisement leur douleur.

Wat in de uitlatingen van vrouwelijke auteurs in dit didactisch genre sterk voelbaar wordt, is de haar door de modernen vaak ontzegde Moederliefde. De vrouw immers kon zich, onbekommerd door manlijke taboes van stoerheid en cynisme, permitteren hier haar hart uit te spreken. Zij kon zich ook, voorbijgaand aan de minder smakelijke bijzonderheden, in het Moederschap verheugen. Veel inniger en oprechter dan de tot nu toe aangehaalde werken, klinken dan ook de *Dodici avvertimenti*⁴ twaalf goedgekeurde raadgevingen van moeder aan dochter, het alleraardigste hartelijke *How the good wife taughte her daughter*⁵, *Les Enseignements d'Anne de France à sa fille Suzanne* en bovenal het *Winsbekin*, waarin de moeder haar dochter angstig-teder inlicht over de liefde.

Uit het een en ander mogen we besluiten, dat de vrouw in haar houding ten opzichte van haar kroost althans niet wezenlijk van de tegenwoordige verschilde. De man kon, zo hij deze gevoelens koesterde, hieraan slechts uiting geven in de stylering van *Het Kerstlied* en soms betrappen wij hem op persoonlijk sentiment waar hij zich direct tot zijn naasten richt.

1 Hentsch, a.w. blz. 149.

2 Hentsch, blz. 196.

3 Engelse uitgave van Th. Wright, Londen 1868.

4 Zie Hentsch, blz. 119.

5 In the Mediaeval Library: *The babees book* door F. J. Furnivall, London 1923 blz. 31 vlg.

Wanneer echter bij de naderende Renaissance het individu meer geëerd wordt en dus ook de vrouw als zodanig gerespecteerd, kon men haar zonder zich te generen verheerlijken; hetgeen dan ook onmiddellijk geschiedt. Een bewijs te meer dat deze tedere gevoelens hen toch niet zo vreemd waren. Het is Houwaert die bij ons dit tijdperk inleidt. Hoe meer men zich als twee gelijkwaardige individuen tegenover en als partners naast elkaar beseft, des te persoonlijker en bewuster wordt de gezinssfeer beleefd en verhaald.

Het is dan ook in de latere Middeleeuwen, dat de *Adieu liederen* tot de familieleden (en niet slechts tot de dierbare vriend zoals vroeger) steeds inniger gaan klinken; het is niet slechts het scheiden van het schone aardse leven, maar afstand doen van het gezin, van gade en kinderen. Men leze bij voorbeeld het mooie *Adieu lied van Vrou Marie van Bourgongien*¹ en *Die Sceidinghe van den edelen aertshertoghe Philips van Oostenrijk, Brabant etc. van sijnder suster, die schone Margriete*².

Er was trouwens nog een mogelijkheid om zich openhartig over de dagelijkse menselijke verhoudingen te uiten. Lezen we immers in *Les quinze Joyes de Mariage*³, dat de vrouw wel is waar een weinig ongemak ondervindt door het dragen en baren van kinderen, maar dat dit niets te betekenen heeft naast de zakelijke beslommingen van haar heer ge-
maal, dan vragen we ons af, of dit nu de vorm was, waarin de edele heer grappig poogde te zijn, zoals ook het grollige vers of de boertige klucht een zowel aan de burger als de edelman geoorloofde uitdrukkingsvorm van deze materie was.

Zonneklaar blijkt overigens uit deze genres, dat de zo veeleisende, oppermachtige heren des huizes dikwijls flink onder de pantoffel zaten. Te vaak worden er vrouwen als ware hellevegen of sluwe koopvrouwen uitgebeeld, dan dat er niet een greintje waarheid in deze caricaturen zou steken. Ook op ander gebied namen de vrouwen hun revanche – getuige de gevarieerde lamentaties over hun ontrouw. Het is wel duidelijk, dat de arme rechteloze wezens behoorlijk haar op de tanden hadden en hun echtgenoten, zo nodig, met een of ander keukengerei toetakelden. Dat deze tafreeltjes noch in de galante literatuur noch in de didactiek te vinden zijn, spreekt voor zich zelf en hun helder bewijs uit het ongerijmde is dus meestal over het hoofd gezien.

1 P. van Ussel, *De Regering van Maria van Bourgondie over de Nederlanden*, Leuven 1943, blz. 131-132.

2 *Blijde Inkomst*, uitg. Dr. C. Groote. Klassieke Galerij 59, Wereldbibliotheek Amsterdam 1950.

3 Arn. Dressler, *Die Chantilly-Handschrift der Quinze Joyes de Mariage*, diss. Greifswald 1903. (7^o oye).

Trouwens, wanneer de geleerden na lezing van de Middeleeuwse didactische werken tot de vrouw of het meisje gericht, slechts tot de conclusie kunnen komen, dat men niet veel tedere gevoelens aan haar verspilde en de man slechts op eigen genoegens uit was, dan vergeten zij een zeer belangrijk feit. Al deze zware eisen aangaande bestiering niet alleen van het grote huishouden, maar ook van landgoederen, kweek en vee enz. welke aan de vrouw werden gesteld (en op hoe jeugdige leeftijd), getuigen van de machtige positie, welke zij in deze sfeer innam.

Op dit punt had zij vele rechten, was zij naast en vaak in plaats van de man, de Meesteres. Hier was haar woord wet. Haar veelomvattende plichten op dit gebied, stellig geen sinecures, vooronderstellen een groot vertrouwen in haar beleid en kunnen. Hier werkte zij mede aan het welzijn van haar hele gezin en werd in deze functie naar waarde geapprecieerd. Hier lag haar taak, hier vond zij haar vervulling en hier had zij haar onvervreembare rechten.

Wanneer de hedendaagse vrouw andere eisen aan het leven stelt, wanneer het huidig gezin andere gaven van haar verlangt, dan wil dat nog niet zeggen, dat de doorsnee Middeleeuwse vrouw, in haar eigen tijd, in een positie, welke vaak veel meer „macht" inhield, dan die van menige moderne huisvrouw, in haar verantwoordelijkheid en haar zorgen voor alle aan haar toevertrouwde personen en zaken, geen geluk vond, een geluk dat zij zelve vermoedelijk als gezinsleven zou kenschetsen. Zij zag geen andere mogelijkheden en stelde dus geen onvervulbare eisen, welke de moderne onderzoeker, haar van uit zijn eigen gedachtenwereld opdringt.

Vangen wij dus uit de laat Middeleeuwse didactiek en Adieulied een echo van diepere emoties op, dan ligt het voor de hand, dat wij in de particuliere brief, het privé terrein bij uitstek iets meer dan deze glimp van gezinsleven hopen te ontwaren. Wij dienen hier echter bij in het oog te houden, dat ook de particuliere brief, zo goed als elke andere Middeleeuwse expressie, aan allerhand voorschriften was gebonden. Het zij mij daarom vergund hier een moment stil te staan bij de voorgeschiedenis van de voor ons zo kostbare, maar helaas zeer zeldzame Middeleeuwse particuliere brief. Hieronder versta ik dan een brief waarin het zakelijk element nauwelijks of geen rol speelt. Men neemt vaak aan, dat – vermoedelijk omdat er haast geen privé correspondentie gevonden is –, de Middeleeuwse burger slechts een brief schreef, of meestal beter liet schrijven, uit handels- of opperst levensbelang. Men liet financiële trans-

acties notarieel bevestigen, men schreef talloze, talloze petitie's strevend naar enig privilege, ambt of gratie, maar briefjes in de trant van: „Hoe gaat het met je? Onze Jantje kan al lopen”, zijn er practisch niet. Maar bewaren wij ze wel? Hun onvindbaarheid sluit m.i. hun vroeger bestaan nog niet uit. Ook mogen we een grotere bloei der particuliere correspondentie in de latere Middeleeuwen, wanneer een brief minder een luxe artikel is geworden en wanneer meer mensen de schrijfkunst machtig zijn, aannemen¹.

De geestelijke stand, zoveel beter geoutilleerd in deze, heeft ons een menigte allergenoeglijkste krabbels² nagelaten. We moeten echter niet vergeten, dat deze ons meest zijn overgeleverd, „en marge” van veel serieuzer kost en daardoor voor vernietiging bewaard. Het is door deze gunstige omstandigheid, dat de schijn wordt gewekt als zou een dergelijke gezellige correspondentie het privilege der geestelijkheid geweest zijn. Wel is een feit, dat zij van oudsher het materiaal, de kunde en de traditie bezat.

De middeleeuwse particuliere brief stamt immers regelrecht af van de klassieke. Was deze laatste meestentijds bedoeld voor publicatie en dus een litterair product, Cicero's brieven aan Atticus zijn toch, hoe fraai ook gesteld, goede voorbeelden van een intiem bedoelde en gehouden correspondentie³. Van Cicero via Plinius, Quintilianus en Symmachus loopt de klassieke brief-traditie in christelijke tijden over en ook dan vinden we reeds naast de acte, naast de petitie en naast de theologische, stichtende, litterair gestyleerde brief, het vlotte kattedelletje der Ordebroeders. Hoe leesbaar deze laatsten ook zijn, we kunnen in de kloosters toch moeilijk de ware gezinssfeer zoeken, al blijkt uit deze briefjes duidelijk nieuwsgierigheid naar familie nieuws, om niet te spreken van familieroddel.

Voor zover wij kunnen nagaan, richt de burger als hij een brief wenst geschreven te hebben, zich (of de briefschrijver) naar het voorbeeld van de zogenaamde *ars dictaminis* „Formelbücher” – brievenvoorbeeldboeken –, welke eerst meest van Italiaanse origine, later ook van Franse

¹ Georg Steinhausen, *Deutsche Privatbriefe des Mittelalters*. Denkmäler der deutschen Kulturgeschichte I. Berlin 1899-1907, blz. VII, „da sich ein eigentlicher privater deutscher Briefverkehr erst mit dem 14. Jahrhundert entwickelte”.

² Helen Waddell, *The wandering scholars*, London 1952 pass.

en Lynn Thorndike, *University Records and Life in the Middle Ages*, Columbia University Press, New York 1944 pass.

³ H. Peter, *Der Brief in der römischen Litteratur*. Abhandlungen der Sächs. Akademie. Phil. Hist. Klasse 1904, blz. 9.

of Duitse herkomst een enorme opgang maakten¹. Deze werken beheldden voornamelijk voorbeelden van akten en petities, maar kregen omstreeks de 11e eeuw een aanhangsel van particuliere briefvoorbeelden, eerst slechts de meest noodzakelijke mededelingen bevattend: geboorte – huwelijk en dood. De eerste burger-particuliere brieven sloten zich dan ook naar opzet en zinswending nauw aan bij de conventionele vorm van de acte² en toonden hoegenaamd geen overeenkomst met de gezellige briefjes uit kloosterkringen. Zij werden echter al spoedig tot genrestukjes omgewerkt: – de meest mogelijke en vaak onmogelijke voorbeelden werden opgedist.

Hieruit zou ik opnieuw wensen te concluderen, dat ook de geweldige litteraire pedanterie van sommige voorbeeldmakers in aanmerking genomen, er toch meer vraag naar dit soort was, dan de schamele resten, die van particuliere correspondentie bewaard zijn gebleven, doen vermoeden. Want het voorbeeldboek ontwikkelde zich mettertijd tot een gewild litterair genre. Professoren stelden er een eer in originele modellen te verzinnen. Zo verlustigt Buoncompagne zijn publiek met de liefdesbrieven van een geestelijke en zijn vriendin, voorzien van een soort handleiding hoe de priester het hele zaakje aan moet vatten³. Dichters⁴ geven op rijm vaak zeer geestige, soms zuivere scabreuze, in ieder geval soms zo zeer gezochte voorbeelden, dat ik mij afvroeg of vele van al die brieven niet louter voor het leesgenoegen in plaats van praktisch voorbeeld geschreven zijn⁵. Wanneer Haskins schrijft: „the danger (of the fictitious letter) to the student of social conditions is much less. To him a

1 L. Rockinger, *Ueber Briefsteller und Formelbücher in Deutschland während des Mittelalters*. München 1861. *de: Briefsteller und Formelbücher des 11–14 Jahrhunderts* Quellen zur bayerischen und deutschen Geschichte, Bd. 9 München 1863.

A. Bütow, *Die Entwicklung der mittelalterlichen Briefsteller bis zur Mitte des 12 Jahrhunderts*, diss. Greifswald 1908.

Zie voor de handschriften der ars dictaminis ook de bibliographie bij de hoofdstukken V en VI in Helen Waddells: *The Wandering Scholars*, blz. 311–316.

2 Albert Wormstall, *Eine Westfälische Briefsammlung des ausgehenden Mittelalters* Zs. f. vaterl. Geschichte und Alterthumskunde 1895, blz. 152.

3 Carl Sutter, *Aus Leben und Schriften des Magisters Boncampagno*. Freiburg i. B. und Leipzig 1894, blz. 78. *Rota Veneris en Palma*.

4 W. Wattenbach, *Ein Poetischer Briefsteller von Matthäus von Vendôme*. Sitzungsberichte der philos. philol. und hist. kl. der K.B. Akad. der Wissenschaften zu München II 1872.

5 Zo schrijft ook L. Delisle in *Notice sur une Summa dictaminis jadis conservée à Beauvais*, Notices et extraits des manuscrits de la bibl. Nationale t. 36 Paris 1899 blz. 175 „C'est un tableau fidèle et souvent peu édifiant, de l'état moral du pays au temps de Philippe Auguste. Toutefois ceux qui jeteront les yeux sur certains coins du tableau ne devront pas oublier qu'il y a là plus d'une charge d'atelier qu'on ne saurait prendre au sérieux”.

possible letter may yield as valuable information as an actual letter"¹, dan zou ik hier toch aan toe willen voegen: Weest op Uw hoede!"

Het gevolg van de enorme populariteit van deze voorbeelden was, dat men zich in de normale particuliere correspondentie eeuwenlang strict aan stylering en formulering van het voorbeeld hield. Men volgde nauwgezet de indeling der ars dictaminis: salutatio, benevolente captatio, narratio, petitio (want daar draaide het toch in negenennegentig van de honderd gevallen om) en conclusio. Ook de minitieuze aanwijzingen omtrent de aanspreekvorm werden van 't grootst belang geacht. Dat hierdoor de spontaniteit grotendeels zoek raakte, ligt voor de hand. Enige wezenlijke waarde kan men daarom aan allerlei vriendschaps- of liefdesbetuigingen nauwelijks hechten. Zo stonden boven en onder een van de meest venijnige briefjes welke ik las², een honingzoete aanhef en een liefdevolle slotphrase. Eerst wanneer er meerdere brieven van een bepaalde persoon voorhanden zijn, wanneer men daardoor nuanceverschillen in zegwijze en toon kan vergelijken, is men gerechtigd tot enige conclusie. Aan de hand van bewaarde particuliere correspondentie hoopten wij, ondanks hun gebrek aan spontaniteit, op onze hoede voor mogelijke litteraire verzinsels, de waarde van allerhand ontboezeming wikkend en wegend en met de traditionele voorbeelden bij de hand, tot enig inzicht te komen betreffende de Middeleeuwse gezinsverhoudingen.

Het bleek echter buitengewoon lastig om dergelijke briefwisselingen te vinden. De correspondentie der geestelijkheid, ook al was ze vol van zeer aardse passies³, was voor ons onderzoek uiteraard van weinig nut. Particuliere brieven van vorsten (het meest in aanmerking komend om bewaard te blijven) zijn meestal te streng officieel en haast altijd zakelijk⁴.

Resten ons de brieven van de lagere adel en de burgerij en dan nog liefst in de volkstaal, waarin men zich (vooral de vrouwen) waarschijnlijk spontaner uitte dan in het schoollatijn. De brief in het Latijn was immers een onderdeel van de schoolopleiding geworden⁵.

Moge ik hier een overzichtje laten volgen van enige correspondenties naar land van herkomst gerangschikt en van een korte karakteristiek voorzien.

¹ Haskins *Studies in Medieval Culture*, Oxford 1929, blz. 4.

² *Plumpton Correspondence* Th. Stapleton London Camden Society 1889 no. XXXIX.

³ Zie Steinhausen deel II.

⁴ *Documents inédits sur l'histoire de France*, Paris 1839 I en II, M. Champollion-Figeac, *Lettres de Rois, reines et d'autres personnages*.

⁵ Carl Erdmann, *Studien zur Briefliteratur Deutschlands im 11. Jahrhundert*. Leipzig 1938 blz. 2.

Frankrijk het land van de zo geliefde Epistolaires levert voor de Middeleeuwen aan particuliere correspondentie vreemd genoeg niets op. Wat men nog aan particuliere brieven in de uitgaven van Langlois, Delisle, Matter en Campollion-Figeac kan vinden is van zuiver zakelijke aard¹. Zo werd het me dan ook eindelijk duidelijk waarom de auteurs van bekende Franse cultuur-historische werken bij de bespreking van het gezinsleven tot vervelens toe dezelfde passages uit *Le Ménagier de Paris* en het werk van Christine de Pisan aanhalen. Fuchs-Brentano², Joan Evans³, Régine Pernoud⁴ en Mancelius Defourneaux⁵ vermelden uit den treure hoe braaf de Ménagier is, en hoe krachtig Christine zich verzet tegen de vrouwenverguizing der hoofse dichters en slechts een enkele onder hen laat na Christines befaamde regels te citeren waarin zij de mannen vermaant hun vrouwen niet te slaan.

Wanneer enkele van deze schrijvers dieper op de positie der vrouw ingaan, dan moeten zij zich noodgedwongen wenden tot die gegevens, welke haar wettelijke rechtspositie betreffen. (Zoals Enklaar dat ook deed in zijn artikel, waarbij hij zich echter vooral tot het oud-Germaans recht bepaalde). Régine Pernoud komt aldus tot de conclusie, dat de vrouw, de gehuwde vrouw speciaal in dit geval, als volkomen onmondig werd beschouwd en geheel ondergeschikt aan haar man, maar dat, zodra deze afwezig was, zij hem in alles mocht vervangen. Ook wanneer zij handel dreef, kon zij zelf, zonder zijn autorisatie beslissen (evenals trouwens wat dit laatste betreft bij ons⁶ en in Duitsland⁷). Een en ander vond ik be-

1 Ch. V. Langlois, *Formulaires des lettres du XIIe, XIIIe et XIVe siècle*. Paris 1891-1897. Notices et extraits de la Bibliothèque Nationale et autres bibliothèques T. 34 en 35. Ook de diverse „Notices” van Delisle geven geen particuliere correspondentie als voor ons betoog gewenst.

M. Matter, *Lettres et pièces rares et inédites*, Paris 1846.

M. Champollion-Figeac, *Documents inédits sur l'histoire de France*, Paris 1839.

2 *Le Moyen Age*, Paris 1923.

3 *La civilisation en France au moyen âge*, Paris 1930.

4 *Lumière du Moyen Age*, Paris 1944 en *Histoire du peuple Français I*, Paris 1951.

5 *Le vie quotidienne au temps de Jeanne d'Arc*, Paris 1952.

6 S. J. Fockema Andreae, *Het Oud-Nederlandsch Recht II*, 1906 blz. 159.

Hij geeft ook een voorbeeld van het eerste geval, blz. 160: dat naar verschillende wetten de man het in zijne hand heeft de vrouw tijdelijk mondig te maken. Zoo mocht oudtijds in den Briel een man die de stad tijdelijk verliet, de vrouw „voecht” (n.l. over haar zelve) maken „tot zijne wedercoemste”.

7 Wilhelm Behaghel, *Die gewerbliche Stellung der Frau im mittelalterlichen Köln*, Berlin u. Leipzig 1910. *Abhandlungen zur Mittleren und Neueren Geschichte*, Heft 23.

Karl Weinhold, *Die Deutschen Frauen in dem Mittelalter*, Wien 1882 behandelt o.a. ook de belastingplicht van handeldrijvende vrouwen, hier in het bijzonder van Begijnen, die wanneer zij een bepaald handelskapitaaltje bezaten, belasting moesten betalen, in tegenstelling tot de Begijnen die geen handel dreven, blz. 193.

vestigd in *Traité de la Communauté entre mari et femme avec un traité des communautés ou sociétés tacites* par Maître Denis le Brun Paris 1754 blz. 159 (hij behandelt hier de late Middeleeuwen). „Une marchande publique n'a pas besoin d'être autorisée, quand elle s'oblige pour son commerce." Emile Chénon schrijft¹ dat de autorisatie van de man niet was omdat de vrouw als niet handelingsbekwaam werd beschouwd, maar om de eenheid van het huwelijk te bevestigen en versterken. En hij gaat voort: „La preuve en est que toutes les fois que l'unité de direction était assurée autrement, l'autorisation maritale n'était pas nécessaire et la femme pleinement capable, agissait seule. Cela produisait notamment quand le mari était absent, ou fou, ou en prison, et enfin quand il était notoire qu'il ne s'occupait pas des affaires du ménage et en laissait la direction à sa femme".

Om kort te gaan; de positie van de gehuwde vrouw in Frankrijk in de late Middeleeuwen was volgens de geleerde schrijvers niet zo volmaakt slaafs afhankelijk aan de man, als de wetboeken willen doen geloven. Ook de didactische werken, een auteur als *Le Ménagier* voorop, wijzen in deze richting. Uit het werk van Christine de Pisan weten we, dat ze bijzonder tevreden was met de voor haar gekozen echtgenoot, en haar klacht over zijn dood klinkt zeer echt en persoonlijk², maar particuliere correspondentie, welke een feller licht op het Franse gezinsleven had kunnen werpen, is vermoedelijk verloren gegaan.

Engeland daarentegen bezit enige uitgebreide, bijzonder interessante familie-correspondenties van vóór 1500. In haar hoofdstuk *Thomas Betson*³ heeft Eileen Power getracht de menselijke verhoudingen en in nauwer verband de gezinsrelaties zoals zij deze uit *The Stonor Letters and Papers*⁴ en *The Cely Papers*⁵ gepuurd heeft, te schetsen. Thomas Betson treedt uit deze brieven als een braaf en vooral trouw, goedwillend man en soms tedere echtgenoot naar voren. Hij is echter vrijwel uniek. De meeste andere personages doen ons aan een vlucht aasgieren denken.

Nauwelijks kunnen zij de dood van een verwant afwachten. Alles draait om geld; het is alles berekening wat we in deze keiharde brieven aan-

¹ *Histoire général du droit français public et privé des origines à 1815*, Paris 1929, blz. 99.

² M. J. Pinet, *Christine de Pisan*, Paris 1927, blz. 34.

³ Eileen Power, *Medieval People*, London 1951.

⁴ *The Stonor Letters and Papers, 1290-1483* ed. C. L. Kingsford (Royal Hist. Soc. Camden 3rd Series) 1917.

⁵ *The Cely Letters, selected from the Correspondence and Memoranda of the Cely Family, Merchants of the Staple 1475-1488*, ed. H. E. Malden (Royal Hist. Soc. Camden, 3rd Series) 1900.

treffen. Brieven, beginnend met een korte beleefdheidsformule, welke haast onbehoorlijk snel, vaak zonder enige informatie naar het welzijn van de geadresseerde, tot de kern van de zaak overgaan; in casu, geld, onveranderlijk: geld; of er nu sprake is van een handelskwestie, het beschikkingsrecht over een huwbaar kind¹ of een erfenis.

De toon van de brieven der familie Plumpton² is beleefder. Men informeert in sterk gestyleerde formules naar elkanders gezondheid en verhaalt in zeer korte gelegenheidszinnnetjes, dat het schrijver dezès en zijn gezin goed gaat. Maar ook deze correspondentie getuigt van weinig liefde voor de kinderen; (een voor Engeland in die dagen vrijwel onbekend gevoel!). Zo schrijft een dochter, die ergens in dienst is gedaan (men stuurde kinderen al zeer jong uit huis om elders „opgevoed” te worden), wanhopig aan haar vader: „And therefore, I beseech you to send a servant of yours to my lady and to me, and shew now by your fatherly kyndnesse that I am your child; for I have sent you dyverse messages and wrytings, and I have never answere againe³”.

Ook de *Paston Letters*⁴ zijn propvol gemanieeerde uitdrukkingen welke, op de keper beschouwd, zelden echt gemeend lijken. Slechts een enkele maal, bij de ziekte van haar echtgenoot geeft een lady Paston enig blijk van echt medegevoel: ze heeft nog liever haar zieke man thuis, dan een nieuwe japon⁵.

Ook in deze familie hebben vooral de dochters het hard te verduren. Zo wordt Elisabeth Paston door haar moeder herhaaldelijk mishandeld omdat ze zich tegen een voor haar gearrangeerd huwelijk verzet. Het arme kind vraagt verschillende bloedverwanten om hulp, die het ook wel bar vinden. Hoe weinig waarde we aan alle zo hartelijk aandoende beleefdheidsphrases moeten hechten, blijkt zonneklaar uit een briefje, dat deze Elisabeth na haar huwelijk aan deze zo openlijk gehate moeder schreef⁶: Right worshipful and my most entirely beloved mother, in the most lowly manner I recommend me unto your good motherhood, be-

1 G.G.Coulton M.A., *Social life in Britain from the conquest to the reformation*, Cambridge 1918, blz. 325: „The very foundation of domestic life was in many cases initiated by a system which put the wardship and marriage of heirs under age at the disposal of their superior lords”.

2 *Plumpton Correspondence* ed. T.Stapleton (Camden Society) 1839.

3 *Plumpton Correspondence* Brief van Doryth.

4 *The Paston Letters*, ed. J.Cairdner, London 1872-75 en Alice Drayton Greenwood, *Selections from the Paston Letters*, London 1920.

5 A.Drayton, Greenwood t.a.p. Nr.3.

6 t.a.p. 72.

seeing you daily and nightly of your motherly blessing, evenmore desiring to hear of your welfare and prosperity, enz. enz.

Neen, alle gestyleerde ontboezemingen ten spijt, kunnen we ons, na het lezen van deze correspondentie volledig aansluiten bij de volgende uitspraken van G. G. Coulton¹: „Property was at all times a matter of more importance than love to that selfish generation . . . (en) . . . children and especially daughters were a mere burden to their parents.”

Buitengewoon illustratief voor deze familieverhoudingen in Engeland is het verslag van een Venetiaans ambassadeur, dat geheten is: *A Relation or rather a true account of the Island of England*², waar ik gaarne het een en ander uit citeer: (blz. 24) „And although their dispositions are somewhat licentious, I never have noticed any one either at court or among the lower orders to be in love. Whence one must necessarily conclude, either that the English are the most discreet lovers in the world, or that they are incapable of love . . . The want of affection in the English is strongly manifested towards their children; for after having kept them at home till they arrive at the age of 7 or 9 years at the utmost, they put them out, both males and females to hard services in the houses of other people, binding them generally for another 7 or 9 years.

(blz. 25) . . . and on inquiring this reason for their severity, they answered that they did it in order that their children might learn better manners. But I, for my part, believe that they do it that because they like to enjoy all their comforte themselves and they are better served by strangers than they would be by their own children . . . and that if they had their own children at home, they would be obliged to give them the same food they made use of themselves.”

Voorwaar geen zonnig beeld van het gezinsleven. Wellicht mogen we de uitlatingen van een Zuiderling in deze met de nodige korreltjes zout nemen, maar daar staat tegenover, dat zijn opmerkingen betreffende andere karakteristieke Engelse zienswijzen of handelingen, getoetst aan ons modern oordeel over hedendaagse Engelse toestanden, ons vrij betrouwbaar in de oren klinken.

Ter illustratie diene nog slechts het volgende³:

„The English are great lovers of themselves and of everything belonging to them; they think that there are no other men than themselves, and

¹ t.a.p. blz. 271 en blz. 324.

² Translated from the Italian with notes by Charlotte Augusta Greyd, London, Camden Society 1847.

³ blz. 21.

no other world but England; . . .¹ they have an antipathy to foreigners, and imagine that they never come to their island, but to make themselves masters of it."

Hoe verleidelijk het ook is deze onderhoudende gezant verder te citeren, moge ik volstaan met de voorzichtige conclusie, dat deze boekdelen vol particuliere correspondentie ons een wereld weerspiegelen, waarin een ieder om het gouden kalf danste, en waarin de familieverhoudingen, door deze geldzucht bepaald, uiterst koel waren en waarin vooral de relaties tussen ouders en kinderen ons schrijnend aandoen.

Enkele humane figuren, een Thomas Betson, een Margary Brews² mogen ons tot geen milder oordeel verleiden.

Hoe anders klinken de in Duitsland overgeleverde brieven! Goed, we mogen ze vaak overdreven beleefd, overdreven sentimenteel noemen, toch blijft hier, ook wanneer we aan deze phrases voorbijzien, meestal een grond van oprecht, vaak hartelijk gevoel.

Het oudste briefje, door een vrouw geschreven, is uitgegeven in *Das Buch deutscher Briefe* blz. 2³. Ook hier ontbreekt tussen veel „überschwängliche" ontboezemingen de persoonlijke noot niet: „Wenn mir einer mein Herz entzwei bräche, den liess ich Euch, vielliebe mittendrin sehen mit Euren Pelzen und all Euren Pelszwerk und euren grossen Schuhen". In deze zelfde uitgave onder brief 3, laat Albrecht Markgraf von Ausbach (1469) zich als een zeer vrijgevlige Pa kennen. Zo schrijft hij aan zijn zoon: „Aber das ist unser Maynung, was du bedarfst, das du das habst und das man das uberig behalt".

De correspondentie welke Bernhard Vollmer in *Frauenbriefe des 14 Jahrhundert an eine niederrheinische Fürstin*⁴ heeft uitgegeven stamt uit de familie: Cleef – von Geldern – Nassau. Een uiterst vriendelijke, beleefd-gestyleerde briefwisseling, met enkele van die typische tirades, welke overigens altijd nog plezieriger aandoen dan de Engelse hypocrysie: blz. 58: „Meine dauernde Ergebenheit, aus freien Stücken und ohne Grenzen und alles, was ich Gutes zu ersinnen vermag, aus Grund meines Herzens zuvor!"

Rijk aan dergelijke trekjes is de uitgebreide verzameling brieven, welke Georg Steinhausen publiceerde⁵. Opvallend is het uitvoerig vragen naar

1 blz. 23.

2 *Medieval People*, blz. 129.

3 Herausgeg. v. Walter Heynen. Insel Verlag Wiesbaden 1959.

4 in *Der Düsseldorfer Almanach*, 1929, blz. 55 vlg.

5 *Deutsche Privatbriefe des Mittelalters*, Denkmäler der deutschen Kulturgeschichte, Berlin 1899.

en inlichtingen geven over de gezondheid van alle familieleden. Men krijgt de indruk dat de Duitse adel (deel I) elkaar veelvuldig bezocht en/of schreef. Al dat geschrijf riep echter uiteraard ook geroddel in de wereld. Zo verzekert¹ Elizabeth van Gulik en Berg haar ouders, dat haar verblijf te Keulen niet betekende, dat ze ruzie met haar echtgenoot had. Integendeel! De goede man heeft haar zelf naar de dokter gebracht, want ze voelde zich ziek en hij heeft haar dikwijls opgezocht. Een gelijkkluidende brief gaat ook spoorlags naar haar broeder Hertog Adolf, om ook deze gerust te stellen. Ook het verheugde antwoord van haar vader is door Steinhausen uitgegeven (39).

Men spreekt zich in deze brieven merkwaardig rondborstig uit: Zo klaagt Katherina van Kleef (53) tegen haar broer: Oc lieve broeder, heb ic wat lasten ende onvreden myt mynen her ende gesel gehat um saeken wyl, un (ihn) ende synen lande antreffende

Alleraardigst is de levendige briefwisseling tussen de echtelieden Anna en Albrecht van Brandenburg. Vooral als zij (op zijn verzoek) eigenhandig schrijft, vliegen de ietwat „risqué” grapjes heen en weer (129-200). Ook de verhouding tot de kinderen is zeer hartelijk. Margaretha van Brandenburg (271) schrijft aan haar vader, dat ze hem onmiddellijk zal schrijven als ze in verwachting is. Elders (315) troost Albrecht zijn dochter Ursule, dat ze zich flink moet houden in haar moeilijkheden; ze heeft toch een goede man naast zich.

Openhartig is ook het schrijven van Maximiliaan, die bedroefd vertelt, dat zijn geliefde Rosina zo gehuild heeft, toen ze hoorde, dat hij met Maria van Bourgondië moest trouwen (260).

In de brieven van de lagere adel treffen we minder beleefdheidsformules aan, maar ook hier beluisteren we uitingen van echte wederzijdse belangstelling en genoeglijke familiegrapjes.

De burgers maken in hun correspondentie nog minder omslag. We lezen over plagerijtjes, maar ook van ernstige bezorgdheid bij ziekte en dood.

Onze conclusie kan niet anders luiden, dan dat de Duitse brieven dier dagen, hoewel soms overladen met bloemrijke beleefdheidsformules, zo vaak een oprechte, hartelijke soms ernstige, dan weer schertsende toon doen opklinken, dat wij wel gedwongen zijn aan wezenlijk beleefde gevoelens te gelooven. Er is een zo onloochenbare bezorgdheid om elkanders wedervaren, dat we mogen vaststellen, dat er in het Duitsland dier dagen, zeer zeker in adellijke kringen, een waarachtig gezinsleven bestond.

¹ t.a.p. blz. 38.

Voor Nederland ken ik uit de Middeleeuwen slechts twee collecties echte familiebrieven.

Uit het Archief van het Huis Bergh krijgt men de indruk, dat deze familie in de geraadpleegde periode¹ wel zeer krap bij kas was, hetgeen de familieverhoudingen niet begunstigde. Er is eenvoortdurend gemaan om geld en kleren.

Zuster Elisabeth van der Berghe schrijft aan haar broeder Willem Graef to den Berghe over haar gezondheid, vraagt naar de zijne en maant om haar reeds sinds twee jaar niet betaalde jaarwedde van 30 guldens: „dat sicher eyn cleyn gelt is. Menich here giffit seynen bastert kynderen wall so vil die in cloisteren siint². Deze zuster neemt geen blad voor de mond. Haar broer antwoordt laconiek, dat hijzelf geen inkomsten heeft en dus niet kan betalen.

Een zoon Henrich³ klaagt dat zijn vrouw Walburg moet bevallen en dat ze nog de kleren van haar uitzet niet heeft gekregen. Jongensachtig schrijven Ludolph en Adaem van der Bergh aan hun vader over hun plan om naar Italië te gaan en zenden hem (om hem over te halen?) een wollen nachtmuts uit Camerijk cadeau⁴.

De briefwisseling van de Hertogen van Gelre-Gulik (1384-1393)⁵ geeft ons een geheel ander beeld, nl. van het in zoveel families voorkomende zwarte schaap, in casu Reinout van Gelre. Deze, niet tevreden met de hem door een ouderwetse vader toegekende jaarwedde, (Pa vindt dat de zoon van dezelfde jaarwedde moet kunnen rondkomen als hij in zijn jeugd), is er van door. Hij logeert soms bij zijn zuster, (die hem blijkbaar ter wille is) en leeft deels van roverijen. De correspondentie is dus uiteraard ietwat koel. Het is hier de moeder die tracht te bemiddelen. Telkenmale spoort ze haar zoon in een privébrief aan, zich naar vaders besluit te schikken en alsjeblieft thuis te komen. Steeds tracht ze haar mans beslissingen te rechtvaardigen. Aanhef en slotphrase van deze brieven zijn vrijwel zonder variatie. Men bediende zich ook voor deze brieven vol verwijten, wederzijds van de gebruikelijke plichtplegingen. Eén keer echter, als Reinout zijn moeder in een speciaal tot haar gerichte brief wil vermurwen, vervangt hij het plechtstatige: alreliëfster gemynder (of soms genedeger) vrouwen ind moeder”, door het hartelijker: „an myne

1 Mr. A. P. van Schilfgaarde, *Het archief van het huis Bergh*, 1419-1494, 1932.

2 t.a.p. nr. 2676.

3 t.a.p. nr. 2194 en 2284.

4 t.a.p. nr. 1464.

5 Naar de handschriften uitgegeven door P. N. van Doornink en P. C. Molhuysen, Haarlem 1903.

lieve vrouwe ind moedergin" (blz. 80) Aangezien ouders en zoon op gespannen voet leefden, kan met in deze correspondentie uiteraard niet veel vriendelijks verwachten. Des te opvallender is, hoe – in tegenstelling met Engelse gebruiken – de ouders het kind beslist niet willen loslaten. Brief volgt brief, bezorgde vermaning kruist de jeugdige pleitbrief en juist uit dit intens briefverkeer kunnen we distilleren, dat er in ieder geval een nauw contact was. Deze zoon behoefde niet te klagen, dat hij geen antwoord kreeg! Neen, meestal zelfs in duplo. Eén van zijn moeder, en een andere van de ouders samen. Uit alles blijkt, dat vooral de ouders deze toestand zeer onaangenaam vinden en betreuren. Tot meer mogen we niet besluiten.

De studentenbrieven meest in het Latijn en ouder dan de hierboven geciteerde verzamelingen, zijn aan land noch nationaliteit gebonden. We weten doorgaans niet wie ze schreef, noch van waar de schrijver kwam. De brieven behelzen meestal een verzoek om geld aan vader of Deken, of aan de moeder om de schone was. Zij werden onophoudelijk gecopieerd uit het *Manuale Scholarium*¹ (dit bevatte o.a. 20 manieren om de aartsdeken om geld te bedelen). Enig blijk van individualiteit is er nauwelijks te bespeuren. De studenten hebben altijd geldgebrek, altijd honger, steeds moeten er boeken naar de lommerd gebracht en een enkele brief getuigt van vrouwenperikelen². Ook de klassieken worden nagestreefd. Zo blijkt een roerende klacht van hongerige studenten van de Domschool aan Bisschop Henlo van Hildesheim een bewerking van Ovidius *Metamorphosen* 8, 802–824³.

Uit het bovenstaande mogen we besluiten,

dat de wetboeken ons voor een reële kijk op de positie van man en vrouw en hun dagelijks gezinsleven meestal in de steek laten.

dat de romans en de hoofse lyriek, hoewel heel uit de verte de individualisatie van de vrouw voorbereidend, te zeer tot een galante modeuiting werden, om als bronnen voor de wezenlijke situatie betrouwbaar te zijn.

dat de eisen welke in de didactische werken naar voren komen, duidelijk doen blijken, dat het vrouwelijk wezen weliswaar uiterst gering werd

¹ Ch. H. Haskins, *The Rise of the Universities*, New York 1923, blz. 123.

² Helen Waddell t.a.p. blz. 156–158.

³ Carl Erdmann, *Studien zur Briefliteratur Deutschlands im 11. Jahrhundert*, Leipzig 1938, Hildesheimer Sammlung.

geschat, maar dat de vrouw als leidster van huishouden, landgoed of bedrijf een belangrijke positie bekleedde en daarin ook zeer werd gewaardeerd.

dat de opvoeding der jonge kinderen, aan enkele zeer eenvoudige regels gebonden, geen probleem was en daarom nauwelijks ter sprake komt. Wel begon men heel vroeg met het onderricht omdat de opgroeiende jongens en meisjes zo jeugdig uitgehuwelijkt, al spoedig een grote verantwoordelijkheid werd opgelegd.

dat in de late Middeleeuwen wel degelijk persoonlijke gevoelens het gezinsleven betreffende tot uiting worden gebracht.

dat de gestyleerde correspondenties in dezelfde richting wijzen als de didactische werken, met dien verstande, dat er in Frankrijk vermoedelijk en in Duitsland en de Nederlanden welhaast zeker een aan de tijd gebonden gezinsleven heeft bestaan, ook naar onze hedendaagse begrippen.

dat de verhoudingen in England echter geheel anders lagen en er daar naar eigentijdse, (middeleeuwse) continentale opvattingen geen gezinsleven bestond.

Dit resultaat moest noodgedwongen op allerlei punten vaag blijven. Maar beter dit inzicht in de beperktheid van onze visie, dat ruimte laat voor verder naspeuren, dan een ongefundeerd romantiseren of ontkennen van Middeleeuws gezinsleven.

Dr. J. M. Willeumier-Schalijs geb. 1917 te Rotterdam

1936-1940 studie Nederlandse Letteren te Leiden.

1940-1945 werkzaam op de handschriftenkamer van de Rijks Universiteits Bibliotheek te Leiden.

1941 Doct. examens, toen de Universiteit twee dagen open was voor het doen van examens.

1946 Diss. *Dat Boec der Minnen (Die Rede von den 15 Graden)*, Brill, Leiden.

1950 *Willen van St. Thierry's Epistel totten Bruederen vanden Berghe Godes*, ingeleid en van een modern Nederlandse vertaling voorzien, Brill, Leiden.

Sinds 1940 artikelen en recensies in *De Nieuwe Taalgids*, *Het Leidse Tijdschrift voor Nederlandse Taal- en Letterkunde*, *Het Boek, Museum*, *Neophilologus* en *Het Tijdschrift voor Geschiedenis*.

U.L.O. EN BEDRIJFSLEVEN

H. F. MULDER

Par. 1. *Een norm waaraan onderwijs en bedrijfsleven hun doelen en handelen zouden kunnen toetsen.*

De verhouding onderwijs en bedrijfsleven roept verschillende vragen op. Staan zij naast of tegenover elkaar, of in elkaars verlengde? Zijn het twee aparte werelden met uiteenlopende doelstellingen?

Is de ene idealistisch, de andere materialistisch? Zijn het twee aspecten of verschijningsvormen van een grotere eenheid waarvan beide deel uitmaken? Zal het onderwijs zich naar het bedrijfsleven richten of omgekeerd? Dient er wisselwerking te zijn?

Op al de gestelde vragen worden uiteenlopende antwoorden gegeven, o.a. variërend naar de maatstaf waaraan men het menselijk handelen toetst.

Een van de verschillen tussen onze samenleving en een veel oudere is het ontbreken van een gemeenschappelijke hoogste norm, van een centrale richtinggevende gedachte.

Een christelijke opvatting als: het leven nu moet gericht worden op het hiernamaals, heeft m.i. geen kans meer een leidend principe te worden.

Een ander principe: ons handelen dient in het teken te staan van het leven hier en nu, b.v. in de vorm van alles ondergeschikt maken aan materiële zaken, aan Staat of partij, heeft gelukkig evenmin kans op algemene aanvaarding.

Waarom zouden we niet de mens in zijn totaliteit centraal stellen? Dan zou het principe kunnen zijn dat van Blanshard: Het doen en laten van de mens dient getoetst te worden aan deze norm: De vervulling en bevrediging van menselijke behoeften, neigingen en strevingen. Bij een keuze is beslissend wat de volledigste vervulling en grootste satisfactie geeft. (Lit. 1) Daaraan zou ik willen toevoegen: en daarbij de harmonie in mens en samenleving het meest bevordert.

Velen, die tegenover elkaar staan in levens- en wereldbeschouwing, zouden deze formele formulering kunnen aanvaarden om er een eigen inhoud aan te geven. Het moet mogelijk zijn om het hierover eens te worden: de mens is gericht op allerlei waarden.

Behoeften, strevingen, gerichtheden zouden als volgt gerubriceerd kunnen worden:

1. *Fysieke behoeften* (voedsel, dekking, slaap); 2. *Psychische behoeften* (zelfverwerkelijking, aanvaarding, bijval, zekerheid (weten waar je aan toe bent), avontuur (iets wagen, nieuwe ervaringen opdoen); 3. *De behoefte iets te scheppen* (zelfstandig en onafhankelijk benutten van praktische, zakelijke, artistieke, culturele, sociale begaafdheden en daarmee iets tot stand te brengen); 4. *Gerichtheid op andere mensen* (omgaan met anderen, gezelligheid zoeken, welzijn van anderen bevorderen); 5. *Gerichtheid op intrinsieke waarden* (devotie, eerbied voor het leven, goedheid, schoonheid, waarheid).

Sommige van deze behoeften hebben een tegenkant.

Ad. 2: Nu en dan wil de mens risico nemen. Deze neiging is de andere pool van de zekerheidsbehoefte.

Ad. 3: De mens wil ook niet steeds scheppend bezig zijn, hij wil ook wel eens niets doen.

Ad. 4: Er is niet alleen behoefte aan gezelschap, er is ook behoefte aan eenzaamheid, alleen zijn.

De onderlinge sterkteverhouding van de genoemde neigingen loopt bij de mensen zeer uiteen en bij de meeste mensen treedt in hun leven een verschuiving op, afhankelijk van leeftijdsfase, situatie, ervaringen, temperament, verandering in levens- en wereldbeschouwing.

De norm voor het menselijk handelen: de vervulling en bevrediging van behoeften, laat de meeste levensbeschouwingen in hun waarde. Voor de Christen zal de gerichtheid op God van de hoogste betekenis kunnen blijven.

Opvoeding tot humaniteit is als voorlopig of partieel doel door christenen aanvaardbaar volgens Palland. Uiteraard zullen Christenen en Humanisten humaniteit op andere wijze funderen. Palland stelt als waarden der humaniteit: objectiviteit, eerbiediging, toewijding en dienst aan de naaste. (Lit. 14).

Het centraal stellen van de mens in de totaliteit van het leven heeft zowel consequenties voor het onderwijs als voor het bedrijfsleven. Een voorbeeld van het laatste geeft een Engels metaalbedrijf.

„Doel van het bedrijf is het continueren en uitbreiden van een werkgemeenschap, waarbij elk lid de andere zal dienen en voldoening zal geven. Dit doel wordt het beste bereikt door het zoeken van maximale technische en organisatorische efficiency en een democratisch bestuur, met inachtneming van de verantwoordelijkheid voor de leden, de klanten en de aandeelhouders. Het bedrijf heeft te zorgen voor: 1e een redelijk dividend voor de aandeelhouders, 2e een redelijke concurrentie-

positie op de markt, 3e redelijke arbeidsvoorwaarden die het fysiek en geestelijk welzijn bevorderen met een beloning, die zowel een gelukkig leven mogelijk maakt als de prijzen van de produkten laag houdt". (Lit. 10). Deze doelstelling kan de toetsing aan de hiervoor genoemde centrale richtlijn doorstaan.

Benadert men de verhouding onderwijs- en bedrijfsleven sociaal-economisch in plaats van filosofisch, dan bemerkt men dat in de drieslag landbouw-industrie-diensten, het onderwijs is ondergebracht bij de dienstensector en dat het bedrijfsleven niet alleen landbouw en industrie doch ook delen van de diensten omvat (bv. Transport). De, aan de werkende mens, in de drie sectoren te stellen eisen op persoonlijk en sociaal gebied, zullen in de praktijk niet principieel uiteen blijken te lopen, de verschillen zijn gradueel. Het onderwijs behoeft, bij aanvaarding van de gestelde centrale norm door het bedrijfsleven – ook in de formulering zoals hierboven is aangehaald – niet bevreesd te zijn, dat de door het bedrijfsleven aan de persoon gestelde eisen, ver afwijken van de door de school gestelde normen. Wanneer het onderwijs stelt: wij onderwijzen en voeden op voor de samenleving als geheel en wij leveren een bijdrage aan de volwassenwording, dan zal dit doel niet wezenlijk afwijken van de buiten de school gestelde doelen.

De school en het leven daarbuiten zijn wel te onderscheiden, doch niet te scheiden. Het onderwijs kan het bedrijfsleven, onder de huidige verhoudingen, niet verwijten teveel te eisen van de afgeleverde scholieren, want het gaat (in de regel) om eisen die zowel de persoon als de samenleving als geheel dienen.

Humaniteit als norm heeft voor het U.L.O. geen andere consequenties dan voor elke andere vorm van onderwijs: de leerlingen brengen tot het in principe mogelijke ontwikkelingspeil. Dat betekent niet alleen kennis bijbrengen, maar ook de groei van de persoon bevorderen tot dat, wat hij in wezen is (Lit. 13). Over de persoon van de U.L.O.-leerling handelt de volgende paragraaf. Dat het hier om een belangrijke bevolkingsgroep gaat blijkt uit deze cijfers: totaal aantal U.L.O.-leerlingen \pm 250.000, per jaar gediplomeerd: \pm 32.000.

Par. 2. *Begaafdheid en persoon van de U.L.O.-leerling, o.a. vergeleken met H.B.S.-leerlingen.*

Wil de school zijn taak tot een goed einde brengen, dan is het zaak om de bevolking van een bepaalde school goed te leren kennen. Die verkenning kan bv. beginnen met de milieus, de achtergronden van de leerlingen.

Van de U.L.O.-leerlingen komt 5% uit hogere, 52% uit middelbare, 39% uit lagere milieus. Van 4% is de herkomst bij het C.B.S. onbekend (Lit. 3). Met deze uiteenlopende achtergronden zal met de benadering van individu en groep rekening moeten worden gehouden. Het is bv. goed om te weten dat in de hoogste en laagste milieus de beroepswens het sterkst milieubepaald is en het minst in overeenstemming is met de capaciteiten.

Dit brengt ons op een andere vraag: Wat waren de motieven om naar het U.L.O. te gaan? Daarover zijn weinig exacte gegevens bekend. Mijn indruk is dat er positieve en negatieve factoren werkzaam zijn. Een positieve factor is bv. deze: het wat verder willen brengen dan de ouders, wat meer willen dan vakopleidingen zoals L.T.S., Grafische-, Papier-, of Havenvakschool. Negatieve factoren: het v.H.M.O. leek te moeilijk of lag buiten de sfeer van het milieu, of er was een te zwakke praktische of technische gerichtheid om een vakopleiding te kiezen. Met een zwakke intellectuele motivatie moet het U.L.O. nog al eens rekening houden.

Wat de begaafdheidsstructuur betreft nemen de U.L.O.-leerlingen een middenpositie in tussen v.G.L.O. en L.T.S. enerzijds en v.H.M.O. anderzijds zoals uit tabel I blijkt.

TABEL I

Gemiddelde begaafdheids scores van gediplomeerden van verschillende soorten onderwijs

	I	V	Rek	R	PM	PS	Co	VV	HV	TI
L.T.S.	108	101	103	108	91	98	89	90	94	117
M.U.L.O. A	116	112	116	105	100	114	103	91	91	116
M.U.L.O. B	121	113	121	110	101	111	106	95	95	122
H.B.S. A	120	117	120	100	101	116	109	94	92	111
H.B.S. B	128	119	126	114	103	119	108	92	96	125
H.T.S.	125	115	121	116	104	116	107	100	99	128

I = intelligentie
 V = verbale begaafdheid
 Rek = rekenkundige begaafdheid
 R = Ruimtelijk inzicht
 PM = Perceptie van details in niet-schools materiaal
 PS = Perceptie van details in schoolse stof (woorden, getallen) (komt te pas bij adm. werk)
 CO = oog-hand-coördinatie
 VV = vingervaardigheid
 HV = handvaardigheid
 TI = Technisch inzicht

(Bijzonderheden over de gebruikte intelligentietest in lit. 7).

Dit zijn gemiddelde scores. De standaardafwijking is ongeveer 15 en loopt per schooltype weinig uiteen. De aanzienlijke spreiding in de begaafdheid betekent voor het U.L.O. het volgende:

1. Sommige leerlingen zouden in principe v.H.M.O. hebben kunnen volgen. Inderdaad zien we na het behalen van het M.U.L.O.-diploma 8-15 % naar het v.H.M.O. gaan. Het betekent voorts: een aantal kan een vakopleiding van aanzienlijke moeilijkheidsgraad met succes volbrengen.

2. Sommige abiturienten kunnen niet op M.U.L.O. peil denken en werken. Een aantal weinig begaafde jongelui haalt het diploma door braaf leren. Ondanks hun opleiding zullen zij economisch tot de achterhoede behoren, wanneer zij werk blijven zoeken in een min of meer intellectuele richting.

3. Er is een flinke midden groep die terecht op het U.L.O. zit. Aan al deze uiteenlopende begaafdheden zal het U.L.O. recht moeten doen.

Bezien wij vervolgens de resultaten van het U.L.O. De helft van de jongens waarmede een 1e klas aanvangt haalt het diploma (waarvan 79 % A, 17 % B, 4 % schooldiploma). Van de gediplomeerden heeft $\frac{1}{3}$ deel, een of meermalen gedoubleerd. De bestemming van de gediplomeerden, waarvan de gemiddelde leeftijd 16,8 jaar is, is als volgt:

TABEL II

(overgenomen uit lit.3)

Bestemming van gediplomeerde M.U.L.O.-jongens.

M.U.L.O. A	%	M.U.L.O. B	%
volgen van verder dagonderwijs		volgen van verder dagonderwijs	
M.U.L.O. B	9	V.H.M.O.	15
V.H.M.O.	8	Kweekschool	16
Kweekschool	16	Vakonderwijs	40
Vakonderwijs	11	onbekend of andere opleiding	1
onbekend	2		
	— 46		— 72
<i>werken</i>		<i>werken</i>	
Kantoor	36	Kantoor	16
Winkel	2	Winkel	0
andere beroepen	16	andere beroepen	12
	— 54		— 28
	100		100

Vergelijken we de U.L.O.-leerling met die van het v.H.M.O. dan is het eerste wat opvalt, een verschil in herkomst. Uit hogere milieus 25 %, middelbaar 52 %, lager 21 %, onbekend 2 % (Lit.4). Er komen dus meer kinderen uit hogere en minder uit lagere milieus dan bij het U.L.O. Het rendement van het v.H.M.O. verschilt niet heel veel van het U.L.O. Iets meer dan de helft van alle leerlingen behaalt het einddiploma, waar- 45 % doubleert, dat is 24 % van alle leerlingen. De gemiddelde leeftijd

bij het afstuderen is $18\frac{1}{2}$ jaar. De bestemming van de abiturienten is als volgt:

TABEL III
(overgenomen uit lit.4)

De bestemming van gediplomeerde jongens van het v.H.M.O.

	GYMN. A	GYMN. B	H.B.S. A	H.B.S. B
<i>verder dagonderwijs</i>	%	%	%	%
Hoger onderwijs	75	88	26	60
Andere vorm van onderwijs	9	5	18	31
<i>Werken</i>	16	7	56	9
	100	100	100	100

Er is ook in dit opzicht een verschil met U.L.O.-leerlingen: een groter aantal jongelui van het v.H.M.O. gaat verder leren aan een instituut voor dagonderwijs.

Of U.L.O.-jongens, vergeleken met de leerlingen van andere opleidingstypen andere persoonlijkheids kenmerken hebben is, naar mijn weten, nog niet vaak of op grote schaal op exacte wijze onderzocht.

Hieronder volgen de resultaten van een betrekkelijk klein onderzoek met twee persoonlijkheidstests, uitgevoerd door de Psychologische Dienst van Hoogovens (bijzonderheden over de gebruikte tests in lit. 8).

Het U.L.O. is vergeleken met de H.B.S. en niet met L.T.S., omdat U.L.O. en H.B.S. algemeen vormende scholen zijn. De L.T.S. is een beroepsopleiding, trekt andere leerlingen en is anders gericht.

Gediplomeerden van U.L.O. en H.B.S. lopen in de score op de volgende persoonlijkheidsfactoren weinig uiteen:

- Actief willen zijn in groepssituaties.
- Evenwichtigheid, emotionele stabiliteit.
- Verantwoordelijkheden ernstig opnemen.

De scores op deze factoren liggen iets beneden het gemiddelde van de gehele steekproef.

Gelijk, en duidelijk minder dan gemiddeld bij de gehele steekproef het geval is, scoren gediplomeerden van U.L.O. en H.B.S. op de sociale factor. Het prettig vinden om in het gezelschap van anderen te verkeren, en met anderen samen te werken komt niet veel voor bij deze jongens. Gelijk en boven het gemiddelde scoren U.L.O. en H.B.S. op de energiefactor. Zij stellen in behoorlijke mate prijs op snel werken en bewegen.

De verschillen tussen beide groepen schuilen in de factoren: Voorzichtigheid, oorspronkelijkheid in het denken en de relatie met anderen. H.B.S.'ers hebben iets minder dan gemiddeld het geval is vertrouwen in en begrip voor andere mensen, maar bij U.L.O.-abituriënten is dit vertrouwen en begrip in nog veel mindere mate aanwezig.

H.B.S.'ers zijn meer dan gemiddeld voorzichtig. Zij overwegen zorgvuldig hun doen en laten. U.L.O.-abituriënten liggen op deze factor beneden het gemiddelde. Zij reageren meer op prikkels van het moment en beslissen vaker overhaast.

H.B.S.'ers scoren boven het gemiddelde bij het oorspronkelijk denken. Zij houden meer dan gemiddeld van het werken met ideeën. Zij hebben plezier in het oplossen van ingewikkelde problemen.

Op deze factor scoren gediplomeerden van het U.L.O. lager dan het gemiddelde. Zij geven niet veel om creatieve activiteiten en zijn weinig geneigd om dieper op de dingen in te gaan.

Observaties bij het individuele psychologisch onderzoek van U.L.O. en H.B.S.-leerlingen bevestigen deze, met behulp van scorebare tests verkregen resultaten en wel in deze zin: Meer dan U.L.O.-leerlingen zijn H.B.S.'ers er op uit om te pogen achtergronden en verbanden te ontdekken. Bij de aanpak van onbekende taken gaan zij systematischer en methodischer te werk. Exacter en helderder formuleren zij een mening. Hun optreden is ook zekerder en gemakkelijker dan van een U.L.O. leerling.

Uiteraard gelden deze verschillen niet voor alle jongelui en lopen de verschillen met het gemiddelde per persoon uiteen. Men treft onder de H.B.S.'ers wel eens jongelui met U.L.O.-scores aan en omgekeerd. Eén overeenkomst tussen de leerlingen van allerlei schooltypen dient speciaal de aandacht te hebben: een gebrek aan teamgeest. Er is een sterke vorm van individuele wedijver. Men heeft goed geleerd te spieken, goede beurten te maken door kennis aan anderen te ontlenen, maar men heeft niet geleerd hoe met elkaar een probleem aan te pakken, hoe aan een gemeenschappelijke taak op plezierige wijze een eigen bijdrage te leveren.

Vergelijken we deze bevindingen met de uitkomsten van een onderzoek waarover drs. de Hey eerder in dit tijdschrift rapporteerde (Lit. 9). Zijn methoden waren: 1. gesprekken met leerkrachten en leerlingen van het U.L.O., 2. observatie van het feitelijke schoolgebeuren, 3. intelligentietest (L.O. III van Prof. Snijders), 4. interestetest (van het Hoogveld-instituut). Uitkomsten: Er kan niet worden gesproken van één bepaald type leerling in het U.L.O., wel is er een type duidelijk te onderscheiden

van de zgn. cultuurpuber, en wel in de volgende opzichten: Sterk realistische instelling, minder reflexie op zichzelf, veel extravertter dan bv. de „typische” gymnasiast, sterke gerichtheid op het directe praktische nut (ook bij leren en leerstof). Drs. de Hey vond dus eveneens: minder beschouwelijkheid, minder overleg, meer extraversie.

De bruikbaarheid van zijn bevindingen wordt belemmerd doordat er verschillende vragen onbeantwoord blijven: Wat is de vergelijkingsmaatstaf, de zgn. „cultuurpuber”? Is dat de „typische Gymnasiast”? Maar hoe ziet die typische Gymnasiast er dan uit? Voorts: Wat is bedoeld met typisch? Is dat „Idealtypisch”?

Een belangrijke conclusie van drs. de Hey is m.i., dat enkele persoonskenmerken van de U.L.O.-puber mede onder invloed van de karakteristiek van het U.L.O. zijn ontstaan. Deze karakteristiek is volgens de Hey: klaarstomen voor het examen. Dit is m.i. slechts een van de kenmerken van het U.L.O. Deze school is wellicht pregnanter getypeerd door een sociale, economische, culturele, intellectuele „midden-positie” en de lagere-schoolachtige-presentatie van de leerstof. Bovendien zou ik die mede-invloed anders formuleren: Reeds aanwezige tendenties in de persoon van de U.L.O.-leerling worden door het schoolmilieu versterkt. Vele U.L.O.-leerlingen zouden qua begaafdheid in staat zijn geweest het v.h.m.o. met vrucht te volgen, dat zij er niet heen gingen of er al spoedig van verdwenen moet voor een flink aantal jongelui gezocht worden in hun attitude t.o.v. het studeren. Overigens is het waarschijnlijk dat deze attitude bij velen (en zeker bij een klein aantal) in de loop van de jaren wijzigt. Er groeit een positieve studie-attitude, welke later aansluit bij reeds aanwezige ambities tot statusverhoging.

Uit een recente factoranalyse van beroepsvoorkeuren bij jongens en meisjes bleek bij 195 jongens in de 6e klas van de Lagere School het centrale principe bij de beroepsvoorkeur te bestaan uit: statusniveau, en kennis en opleiding (Lit. 5).

Dit principe gaat in de puberteit naar mijn ervaring niet verloren, 't wordt wellicht zelfs versterkt. Zowel bij de U.L.O.-, als bij de H.B.S.-leerlingen bestaan sterke verlangens iets te bereiken, iemand van betekenis te worden.

Velen pogen dit doel na het M.U.L.O.-diploma te verwezenlijken d.m.v. verdere studie. De energie-inzet voor dit doel is dikwijls aanzienlijk. Het is vaak respectabel op welke belangrijke posten U.L.O.-mensen door avondstudie tenslotte beland zijn. Hiermede raken we het bedrijfsleven en de daar gestelde eisen.

Par. 3. De door het bedrijfsleven aan zijn werknemers gestelde eisen.

Teneinde deze eisen¹ te kunnen bespreken worden ze hier onderscheiden en gerubriceerd. In werkelijkheid is het een met het ander verweven.

1. *Ervaring.*
2. *Goede werkhouding*: verantwoordelijkheidsgevoel, energie-inzet, belangstelling, inleving, ijver, toewijding.
3. *Begaafdheid*, intelligentie en/of specifieke begaafdheden (bv. organisatorische of commerciële kwaliteit).
4. *Andere persoonsfactoren*, zoals prettige omgang met mensen, goed teamgenoot, geschiktheid om leiding te geven, gemakkelijke aanpassing aan nieuwe situaties en omstandigheden.

Wat ervaring betreft moet vooral gedacht worden aan de gerichtheid om ervaring op te doen en om kennis te vermeerderen. Hierbij wordt een bepaalde hoeveelheid basiskennis als aanwezig verondersteld. Over die kennis is in het contact U.L.O. en bedrijfsleven al eerder gesproken. Er zijn concrete eisen geformuleerd zoals: behoorlijke kennis van de Nederlandse taal en vaardigheid in het rekenen, d.w.z. goede kennis van fundamentele begrippen.

Men moet echter oppassen gevraagde kenniselementen te generaliseren. In de ene functie ligt de nadruk op het rekenen en is talenkennis van geen belang. In andere functies is het omgekeerd. Wat wel overal nodig is, is het zich eigen gemaakt hebben van een pakket fundamentele kennis, waarvan de principes zelfstandig en adequaat kunnen worden toegepast op complexe situaties. Is de wil aanwezig om kennis te vermeerderen, om beschikbare ervaring op te doen, dan wordt deze op het aanwezige kennisfundament, in de praktijk (samen met speciale studies) snel genoeg opgebouwd.

Zo hoeft bv. het kunnen bedienen van een boekhoudmachine niet tot de kennis van een U.L.O.-leerling te behoren. Wel is kennis nodig van enkele fundamentele mechanische en elektrische begrippen en is het zaak om zorg te hebben voor apparatuur. Voor het aanleren van het een en ander kan het bedienen van een stencilmachine evengoed dienen als een filmtoestel. Het leren bedienen ervan dient niet als doel, doch als middel te worden gezien. In onze gemechaniseerde samenleving hoort bij algemene vorming ook een stuk algemene technische vorming. Meer

¹ De eisen gelden zowel jongens als meisjes. Afhankelijk van de functie komen de accenten iets anders te liggen. De verschillen zijn gradueel en niet principieel.

dan nu het geval is zal het U.L.O. de leerlingen moeten leren te leven met de techniek. Dit geldt ook voor meisjes. Niet alleen voor hun arbeid in een geïndustrialiseerde maatschappij, maar ook voor huishoudelijk werk. (In de huishouding gebeuren meer ongelukken dan daarbuiten!)

Bij de gerichtheid op het uitbreiden van kennis en ervaring is de belangstelling belangrijk. Werkinteresse wordt op zichzelf weer beïnvloed door de mate van bewustheid van de beroepskeuze. Hieraan ontbreekt nog wel eens wat aan onze pubers. Dit geldt zowel voor kinderen van U.L.O., H.B.S. als van andere scholen.

De wereld van arbeid en beroep is voor velen een verborgene en onoverzichtelijke. Dikwijls rolt men toevallig in een beroep. Velen hebben dan ook al gauw het gevoel iets anders te willen doen. Wat beroeps-kennis betreft hebben de scholen een belangrijke taak. Daarover verder op meer.

De in het bedrijfsleven verlangde energie-inzet, tot uiting komend in ijver, toewijding, initiatief, activiteit, goed prestatieniveau, hangt deels af van het geboeid zijn door de taak, anderzijds van vitaliteit, van energiereserves. Het zijn vooral de hogere bedrijfsfuncties die hierop een sterk beroep doen.

Hoewel vitaliteit en energie vermoedelijk in sterke mate aanlegbepaald zijn, moet voor het doelmatig en planmatig gebruik ervan de mogelijkheid tot training niet worden uitgesloten (Lit. 12). De school zou wellicht aan dit aspect bij het geven van opdrachten aandacht kunnen besteden. Voorts is het denkbaar dat wetenschappelijke gedoseerde sport en andere uitdagingen aan de vitale krachten, bevorderen dat in het later leven in voldoende mate aan gestelde energie eisen kan worden voldaan.

Met de inzet van alle beschikbare energiereserves kunnen vele matig begaafden bereiken wat beter toegerusten met minder krachtsinzet niet gelukt. Dit neemt niet weg dat begaafdheid in vele gevallen de doorslag geeft. Een jongeman met een verbale begaafdheid van 95 zal het op een correspondentieafdeling, ondanks volledige inzet, niet ver brengen.

Gelukkig vragen niet alle bedrijfsfuncties een Verbale factor van 110 of meer, de eisen lopen nogal uiteen. Voor sommige administratieve taken, bv. op een personeelsafdeling is de administratieve begaafdheid wat minder belangrijk dan op een boekhoudafdeling. Voor een goede toekomst in de laatste richting dient de administratieve factor (PS van tabel 1) van de intelligentie boven het gemiddelde U.L.O.-peil te liggen.

Voor rekenwerk bij een meetafdeling in de industrie is een hoge score op de rekenfactor nodig.

Van jongelui die op een tekenkamer willen komen om constructeur te worden, verlangt men: een goed ruimtelijk inzicht (± 120), goede rekenaanleg (115-120), goed technisch inzicht (± 125). Verder: vaste hand van tekenen, veel geduld en een rustig temperament.

Voor hogere posities, bv. hoofdassistent, in een administratieve afdeling, dienen de meeste begaafdheidsfactoren ongeveer 10 punten boven het gemiddelde U.L.O.-peil te liggen, de rekenkundige wiskundige factor zelfs 20. Verder moet de interesse uitgesproken administratief gericht zijn, de kritische zin dient goed ontwikkeld te zijn en zo'n man dient in staat te zijn aan een kleine groep assistenten leiding te geven.

Hiermede komen wij aan de laatste groep van gestelde eisen: leiding geven en omgang met mensen. Persoonlijkheidsfactoren zoals: zelfstandigheid in denken en handelen, kritische zin, initiatief, vasthoudendheid, besluitvaardigheid, inleving in andere mensen en hun omstandigheden, tact, bereidheid tot en kunnen luisteren enz. worden al gauw gevraagd voor het bekleden van hogere functies.

Een andere belangrijke groep eisen werd in het contact U.L.O.-bedrijfsleven ook al eerder naar voren gebracht: het vermogen zich gemakkelijk aan nieuwe situaties aan te passen, de kunst verstaan om in teamverband te werken, de gerichtheid en het vermogen om te denken in grotere verbanden en dimensies: Benelux, Euromarkt, mondiaal (Lit. 11).

Aan de vorming van al deze capaciteiten en kwaliteiten kan de school een belangrijke bijdrage leveren. Bezien wij bv. de zelfstandigheid in denken en handelen en de kritische zin, waaraan het, juist bij U.L.O.-pubers, nogal eens ontbreekt. Vaak zijn zij niet geneigd en onvoldoende gewend om het eigen werk te controleren, kritisch te bezien. Het denken is vaak schools, het handelen strikt gebonden aan vaste schema's en voorschriften. Bij een kleine afwijking van de gewone gang van zaken zijn velen hulpeloos en moet de chef worden geraadpleegd.

Dat er bij U.L.O.-leerlingen weinig aandacht is voor het waarom van de dingen en weinig behoefte blijkt om verbanden te ontdekken is vermoedelijk een gevolg van de gevolgde methode op de school. Zoals reeds werd opgemerkt meent Drs. de Hey dat de sterke gerichtheid van de U.L.O.-leerling op het directe, praktische nut, bevorderd is, doordat het U.L.O. in sterke mate een klaar stomen voor het examen betekent. Volgens hem dringen de leerlingen onvoldoende door tot achtergronden en samenhangen van de feiten. Terecht merkt hij op, dat men een en ander niet alleen aan het onderwijs mag wijten. Men zou dit nader kun-

nen preciseren met: De pragmatische instelling en de geringe verdieping geeft de leefwijze weer van de gezinnen waaruit dit soort leerlingen komt.

Met Drs. de Hey meen ik, dat men zal moeten streven naar het aanbieden van de stof op een wijze, welke de groei naar geestelijke volwassenheid bevordert.

Of het aanbeveling verdient, het algemeen examen te vervangen door een schoolexamen, zoals de Hey voorstelt, is de vraag. Het aansluitende vakonderwijs veronderstelt, dat bij het M.U.L.O.-diploma een bepaalde hoeveelheid verwerkte leerstof hoort waarop voortgebouwd kan worden. Ook in het bedrijfsleven heeft men verwachtingen over het bereikte niveau. Hoewel meer en meer blijkt, dat de nadruk bij indiensttreding niet ligt op een precies omschreven pakket intellectuele bagage, maar op kwaliteiten als hierboven genoemd, is het ongewenst dat – althans in de huidige constellatie – de waarde van de M.U.L.O.-diploma's van de verschillende scholen sterk uiteenloopt. Over de mate waarin die waarde uiteen mag lopen, in welke tijdsperioden het uiteenlopen van diplomawaarden bereikt zou kunnen worden, over de gewenste verhouding kern/keuzevakken, zou een onderzoek dienen te worden ingesteld. Dit onderzoek zou bv. kunnen aanvangen met de resultaten en bruikbaarheid van een landelijk schriftelijk examen voor de hoofdvakken en een mondeling schoolexamen te bestuderen.

Een ander programmapunt lijkt mij de verbetering van de examen-techniek, nl. meer gericht op inzicht en begrip en minder op weetjes en feitenkennis dan nu het geval is. Opvolging van het advies van Drs. de Hey: meer aandacht voor de zin en de achtergrond van feiten en minder voor de feiten zelf, zal de toekomstmogelijkheden van de U.L.O.-abituriënt vergroten. Een andere examenteknik veronderstelt een vernieuwing in het aanbieden en verwerken van de leerstof. Minder dan nu gebeurt vertellen hoe iets is en ruimte maken voor het laten vragen en vooral om de lessen zo in te richten, dat de leerling gedwongen wordt om zichzelf vragen te stellen. Daarbij zou geregeld het gezamenlijk oplossen van problemen moeten worden ingeschakeld. Bij het werken in groepen behoeft men individuele verschillen niet uit het oog te verliezen. Vaak kan in eigen tempo worden gewerkt. Het is vooral nodig te leren handelen naar eigen inzicht en onder eigen verantwoordelijkheid. Alle leerlingen dienen uitgedaagd te worden tot het stellen van vragen, tot het verdedigen van de eigen opvattingen, tot het zich verantwoorden en tot het doen van voorstellen. Opmerkingen van Drs. de Hey over de huidige methoden sluiten hierbij aan: de leerkracht legt een onderwerp uit en de leerlingen volgen deze uitleg. Vruchtbaarder is: problemen stellen

uitgaande van een concrete situatie en deze na een klasse -gesprek ontwikkelen en oplossen.

Voorts is het zaak de techniek van het afnemen van proefwerken te moderniseren. Gedoeld wordt op grote aantallen vragen met multiple-choice-antwoorden, met behulp van statistische methoden opgesteld en genormeerd (Lit. 6)¹. Naast de voordelen van exacter vaststellen van het bereikte kennisniveau en hiaten in de verwerking van de lesstof, worden als voordelen genoemd: minder tijd nodig voor het afnemen en voor de correctie van proefwerken. Deze methode betekent voorts dat de nadruk minder komt te liggen op het verkregen waarderingscijfer en er meer gelegenheid is tot kritische bezinning op de verkregen kennis.

Belangrijk is verder het geven van taken welke een beroep doen op zelfwerkzaamheid. Juist de U.L.O.-bevolking heeft uitdaging en ontwikkeling van de zelfwerkzaamheid hard nodig.

De hier besproken eisen van het bedrijfsleven en de daarop gerichte vernieuwing van het onderwijs, strekken verder dan de verhouding onderwijs-bedrijfsleven. Op vele plaatsen in de totaliteit van het leven wordt immers gevraagd: verantwoordelijkheidsbesef, energie-inzet, prettige omgang met mensen, samenwerking. Dit alles geldt niet alleen in de industrie en de landbouw of bij het dienstenverkeer, maar ook in kerk, vakbeweging, politieke partij, verenigingsleven. Met de wens de school aan de vorming van de persoonlijkheid in de genoemde opzichten te doen bijdragen, wordt de school niet overvraagd.

Par. 4. *Mogelijkheden voor U.L.O.-abituriënten in de industrie.*

Naarmate de school er beter in zal slagen om in de hiervoor genoemde opzichten voorzieningen te treffen zullen de toekomst mogelijkheden van de gediplomeerden beter worden. Want, zoals reeds werd opgemerkt, de mogelijkheden welke het bedrijfsleven biedt, zijn grotendeels bepaald door de mate waaraan men aan de gestelde eisen voldoet.

Een tweede factor is de belangstellingsrichting van de betrokkene. Wie bewust een beroep kiest, wie weet welk doel hij zichzelf stelt en wie de voor het bereiken van dit doel te bewandelen weg voor zich ziet, heeft een streepje voor op degene die niet weet wat hij wil.

Een derde factor is de vraag op de arbeidsmarkt. Bij een beroepskeuze dient de situatie, vooral op langere termijn bezien, niet uit het oog te worden verloren.

¹ Zie als voorbeeld: „Doelmatig werken”, Velogrammen voor U.L.O., uitgave G. W. v. d. Wiel & Co, Arnhem.

Het is wel zeker dat in de toekomst nog meer dan nu het geval is, de „Diensten“-sector van ons sociaal-economisch bestel, het voorland zal worden van veel U.L.O.-leerlingen.

Die dienstensector moet ruim worden gezien, er vallen bv. in de industrie onder: administratie, laboratorium, personeelszaken, de afdeling introductie en voorlichting, transportafdelingen, huishoudelijke diensten. Met dit laatste wordt zowel bedoeld de chef van de schoonmaakafdeling, als de man van het bedrijfsreisbureau, de kantoorruimteplanning. De mogelijkheden voor U.L.O.-leerlingen zijn ruim, doch in sterke mate bepaald door specifieke begaafdheden, bv. organisatorisch talent of artistieke-creatieve talenten (Publiciteitsafdelingen!).

Er bestaan ook kansen in produktieafdelingen in de industrie. De bediening van de moderne installaties vraagt veel aan opleiding, inzicht en werkhouding. Vele U.L.O.-leerlingen vinden het echter bezwaarlijk als arbeider te zullen moeten beginnen. Veelal is hun tijdsperspectief te kort om met een sociaal onder-gewaardeerde aanlooperperiode genoeg te kunnen nemen. Zij die dit wel deden hebben in de produktieafdelingen hoge, tot zeer hoge, bijzonder levendige en aantrekkelijke posities bereikt. Een en ander geldt ook voor onderhouds- en reparatiediensten. Met een op U.L.O. aansluitende vakopleiding schept men zich mogelijkheden in de richting van leidinggevende functies, tekenkamer of technische bureaus, of verdergaande specialisatie. Jongelui met U.L.O. als basis hebben in al deze richtingen – wanneer zij althans op een gelijke bedrijfsbeoordeling en de gevraagde persoonlijke kwaliteiten kunnen bogen – een flinke streep voor op kandidaten met een minder brede ondergrond. Minimaal mogen U.L.O.-abituriënten later rekenen op het inkomen van een gemiddeld Nederlands gezin, velen zullen komen tot $1,5 \times$ het gemiddelde Nederlandse inkomen, een kleine groep haalt $2 \times$ dit gemiddelde of meer. Functies met een salaris van f 12.000 p. j. vragen een begaafdheidsstructuur die voor sommige factoren boven de 120 ligt. Dit geldt niet voor verschillende goede commerciële functies. Met meer handelsgeest dan intelligentie zijn sommigen er in geslaagd in de commerciële afdelingen van bedrijven een zeer goed inkomen te verwerven.

Par. 5. *Enkele slotopmerkingen over de wijze waarop het onderwijs zou kunnen voorzien in de door het bedrijfsleven aan de persoonlijkheid gestelde eisen.*

Na deze verkenning van het bedrijfsleven wenden we ons wederom naar de school. De als onderwijsdoel gestelde ontwikkeling van de persoonlijkheid bleek vruchten af te werpen voor individu en samenleving. Wat zijn hiervan de consequenties voor de inrichting en systematiek van onze scholen?

Is het niet zo, dat verlangde vorm en mate van socialisering van de schoolbevolking een schoolgemeenschap vraagt met veelzijdige sociale contacten, met dienstverlening en bijdragen van elk lid aan gemeenschappelijke doelen?

Te denken is aan school- en klasse avonden, aan gezamenlijk lunchen waarvoor bij toerbeurten iets moet worden bereid, aan schooltuin en aan dieren die verzorging vragen. Veel mag men verwachten van toneel-, zang-, musiceer-, sport- en handenarbeidgroepen. (Lit. 2).

In de grote onbekendheid met de wereld van arbeid en beroep zou kunnen worden voorzien door groepstaken te geven op dit gebied. Na voorbereiding door de leraar of een van de leerlingen brengt een groep een bezoek aan een bedrijf. Taken voor verdere studie van de onderdelen worden over de groepsleden verdeeld. De groep maakt er een geheel van. Geschiedenis, taal, rekenen, aardrijkskunde, technische en andere gezichtspunten kunnen er in aan de orde komen.

Daarnaast dient ruimte te worden gemaakt voor praktische-concrete arbeid. Bv. zou van een ieder op zijn tijd en op zijn wijze een bijdrage kunnen worden gevraagd bij het onderhoud van de school.

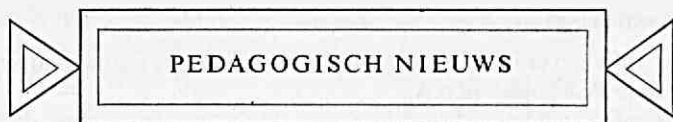
Diensten aan een ruimere gemeenschap dan de school, verdienen evenzeer de aandacht. Bv. in de vorm van werkweken met taken bij de oogst, schonen van sloten, onderhoud van bos of duinen. Met het laten dragen van verantwoordelijkheid; met groepsactiviteiten in klein verband; met een goede persoonlijke verhouding leerling(e)-onderwijzer; een empirisch bepaalde en statistisch-kritisch getoetste methodiek en didactiek; een benadering die rekening houdt met de hele persoon, zijn capaciteiten, motivatie, milieuachtergrond enz., draagt de school bij aan de individualisering en aan socialisering van de leerlingen. Een vernieuwing van het onderwijs kan niet bij de wet gedirigeerd worden, maar zal vanuit de school moeten komen. Dit alles vraagt van de leiding en van de leerkrachten: studie, vindingrijkheid, energie en vooral organisatie. In dit verband wordt met instemming aangehaald een uitspraak van de pedagoog Makarenko: „Opvoeding eist in de eerste plaats organisatorische arbeid” (Lit. 2).

Literatuur:

1. B. BLANSHARD: „Reason and Goodness”.
2. W. BREZINKA: „Erziehung als Lebenshilfe”.
3. C.B.S.: „Schoolloopbaan van de leerlingen bij het U.L.O., generatie 1954”, W. de Haan, Zeist 1962.
4. C.B.S.: „Schoolloopbaan van de leerlingen bij het v.H.M.O., generatie 1949”, W. de Haan, Zeist 1960.
5. P. B. DEFARES, G. N. KEMA, J. J. VAN DER WERFF: „Voorkeursstructuur van beroepen bij de overgang naar het vervolgs onderwijs”, Mens en Onderneming 16 (1962) no. 3 (mei).
6. W. N. DUROST, G. A. PRESCOTT: „Essentials of Measurement for Teachers”, New York: Harcourt, Brace and World, Inc. 1962.
7. R. W. VAN DER GIESSEN: „De GATB in de Bedrijfspsychologische praktijk”, Ned. Tijdschrift voor de Psychologie, deel XV 1960, blz. 472.
8. L. V. GORDON: „Manuels” bij de „Gordon Profile” en de „Gordon Personal Inventory” tests.
9. W. DE HEY: „Een Mulo-onderzoek en de toepassing van de verkregen resultaten in de praktijk”, Paed. Studiën, 37e jrg. blz. 163.
10. E. JACQUES: „The changing culture of a Factory”.
11. E. H. F. VAN DER LELY: „Opvoeding en Onderwijs in een maatschappelijk krachtenveld”, Paed. Studiën, 37e jrg. blz. 211.
12. D. J. VAN LENNEP: „Slagen en falen”, Ned. Ver. voor Bedrijfspsychologie no. 39.
13. H. OLDEWELT: „Wijsgerige overdenkingen betreffende zielkunde en opvoeding”.
14. B. G. PALLAND: „Doel en taak der openbare school in verband met het Godsdiensonderwijs”, Paed. Studiën, 37e jrg. blz. 273.

H. F. Mulder, geb. 3-3-1918, gehuwd, 3 kinderen, o.a. gedurende 15 jaar als technisch opzichter werkzaam bij de Dienst der Zuiderzeewerken en bij de Algemene Dienst van de Rijkswaterstaat. Publicaties op technisch gebied, o.a. „Sociale aspecten van de Waterbouwkunde”.

Op oudere leeftijd ging zijn belangstelling uit naar sociale en pedagogische problemen. Sedert 1953 werkzaam als psychologisch medewerker bij de Hoogovens in IJmuiden. M.O.-akte Pedagogiek A in 1958, B-akte in 1961. Momenteel studeert hij sociale psychologie en pedagogiek aan de Universiteit van Amsterdam.



LECTUUR VOOR KINDEREN, DIE MOEIZAAM LEZEN

Het lezende kind stimuleert niet slechts zijn intellectuele ontwikkeling en persoonlijkheidsvorming maar zal, ouder wordend, ontdekken, dat het boek het leven verrijkt. De mens die leest, kent geen verveling. Hij doet steeds weer nieuwe indrukken op waardoor het leven zijn kleur en spanning blijft behouden.

Het is dan ook van grote pedagogische waarde, indien het kind de leesteknik beheerst, zodat hij moeiteloos leest en geen weerstand behoeft te overwinnen om tot lezen te komen. Ondanks moeite en zorg van onderwijzers (essen) zullen er altijd kinderen zijn, die moeizaam lezen en niet gemakkelijk er toe komen dit buiten schooltijd te doen. Vandaar dat het van opvoedkundige betekenis is leesboekjes voor deze kinderen uit te geven om hun „leeshonger” op te wekken. Deze poging zal echter alleen slagen, indien de inhoud van deze lectuur de jongens en meisjes zodanig „pakt”, dat zij hun „weerstand” tegen het lezen zullen opgeven om zich het verhaal te kunnen eigen maken.

Gezien het vorenstaande is het verheugend, dat de firma J.B. Wolters te Groningen het initiatief heeft genomen tot het uitgeven van een reeks leesboekjes voor het moeilijk lezende kind.

Als eersten zijn in deze serie verschenen:

PHINY DICK *Olle Kapoen en de gestolen kroon*, 40 pag., geïllustreerd, prijs f 1,25.

PHINY DICK, *Olle Kapoen op avontuur*, 40 pag., geïllustreerd, prijs f 1,25.

T.G. PRINS *De rode kano*, 64 pag., geïllustreerd, prijs f 1,25.

T. WESTRA, *Het avontuur met de landloper*, 80 pag., geïllustreerd, prijs f 2,25.

De beide verhalen toegelicht met grappige plaatjes over Olle Kapoen, die geestig zijn naverteld door Heleen Kernkamp-Biegel, zijn zeer geslaagd zowel wat betreft de inhoud van de verhalen, de taal waarin zij geschreven zijn, als de illustraties die in de boekjes zijn opgenomen.

Het boekje „De rode kano” is een verhaal uit de tijd van de bezetting. De vertelling is prima, spannend zonder dat geappelleerd wordt aan wraak- en angstgevoelens. De illustraties doen echter wat primitief aan.

Het verhaal „Het avontuur met de landloper” is ouderwets van opzet en uitwerking. Zowel de inhoud als de daarbij geplaatste illustraties zijn niet meer van deze tijd. Misschien is het echter niet onjuist, gezien de betrekkelijk grote groep kinderen, waarvoor deze uitgaven bestemd zijn, een enkel romantisch boekje in deze serie uit te geven.

Met deze uitgaven heeft de firma Wolters een aantrekkelijke serie boekjes ter beschikking gesteld van het moeizaam lezende kind. Moge meerdere publicaties volgen, zodat ook dit kind in staat wordt gesteld een eigen bibliotheekje op te bouwen.

J. H. N. G.

VAN DE INSTELLINGEN

Op 6 mei 1963 zijn er in het Studiecentrum te Culemborg examens afgenomen voor de akte Pedagogiek m.o.A.

De volgende kandidaten slaagden erin de akte te behalen. Achter de namen is de titel genoemd van het werkstuk, dat door de kandidaat(e) werd gemaakt:

C. M. Dikker, „Het Oudercomité”.

J. Gouweloos, „Een didactisch verantwoord tekenonderwijs op de lagere school”.

Mej. A. J. M. v. Helfteren, „Het spel van het Kind”.

W. M. Hopman, „Wat is volwassenheid”.

H. E. J. M. Leistra, „Film en jeugd”.

A. Martens, „De pedagoog en het werk van het medisch opvoedkundig bureau”.

Mej. A. Meyer, „De taak van de kleuterleidster ten aanzien van het angstige kind”.

P. F. A. Zits, „Hat adoptiefkind en zijn opvoeding”.

Aan het Nutsseminarium voor Pedagogiek aan de Universiteit van Amsterdam slaagden op 9 mei 1963

voor de *Middelbare Akte Pedagogiek A*:

C. H. Huysman, Amsterdam (scriptie: „Een beschouwing over schoolcijfers en in verband daarmee enkele andere waarnemingssystemen”).

J. J. van Vliet, Bilthoven (scriptie: „Opvoeding en onderwijs aan kinderen met cerebrale paralyse”).

op 10 mei 1963

voor de *Middelbare Akte Pedagogiek A*:

J. van Brug, Rotterdam (scriptie: „Onderzoek naar de eisen die het bedrijfsleven stelt aan de opleiding „Elektrotechnicus” van de lagere technische school”).

A. J. Risseeuw, Terneuzen (scriptie: „Verschuivingen in het leervak smeden op de lagere technische school”).

S. A. J. de Vries Robles, Amsterdam (scriptie: „Het huiswerkprobleem op een grote stads lagere technische school”).

J. de Bock, Maastricht (scriptie: „Een poging tot het plaatsen van het clubhuiswerk in het geheel van sociale integratie van probleemgezinnen”).

J. de Boer, Zaltbommel (scriptie: „Menselijke problemen in een verdwijnend dorp”).

Mej. G. C. de Bruyne, Laren (scriptie: „Enige critische aantekeningen bij *Metabologica*”).

voor de *Middelbare Akte Pedagogiek B*:

J. Snijders, Utrecht (scriptie: „Enkele beschouwingen over de situatie van het lager onderwijs in Amsterdam in de tijd der hervorming”).

afgezien voor de A-akte: 1 kandidaat.

Aan het Nutsseminarium voor Pedagogiek aan de Universiteit van Amsterdam slaagden op 27 mei 1963 (voor het diploma *Kleuterpedagogiek*):

Mej. M. W. v. d. Wilk, Hengelo (scriptie: „Schoolrijp en hoe kan de kleuterschool er toe bijdragen dat de kleuter schoolrijp naar de lagere school gaat”).
Mej. C. P. Oostenveld, Abcoude (scriptie: „Expressie door woord en gebaar bij kleuters”).

Mej. T. C. M. Roovers, Nijmegen (scriptie: „Het tekenen van mijn slechtziende kleuters”).

Mej. A. E. Vahrenkamp, Voorburg (scriptie: „Home-training bij het jonge dove kind”).

Mej. A. M. van Hylckama Vlieg, Den Haag (scriptie: „Het tekenen in het algemeen en speciaal in verband met de ontwikkeling van de kleuter”).

Afgewezen: 1 candidate.

URGENTIE-OPLEIDINGEN AAN DE ACADEMIE „DE HORST” TE DRIEBERGEN

In februari 1964 zal de Academie „De Horst” te Driebergen weer beginnen met vierjarige urgentie-opleidingen bestemd voor:

- *jeugdwerkleding/vormingswerk* (o.a. gericht op jeugdwerk, jeugdwerkleding, club- en buurthuiswerk, vormingswerk, bedrijfsjeugd, cursus- en conferentiewerk).

- *maatschappelijk werk* (o.a. opleidend tot kerkelijk maatschappelijk werker, maatschappelijk werker bij Gemeentelijke Diensten voor Sociale Zaken, reclassering, alcoholistenzorg, zorg voor zwak-sociale gezinnen, kindbescherming, jeugdmaatschappelijk werk, gezinsverzorging, zorg voor mindervaliden en revalidatie).

- *personeelswerk* (o.a. bestemd voor personeelsfunktionarissen en voor hen die in een leidinggevende positie nauw bij het personeelsbeleid betrokken zijn, hetzij in bedrijven, hetzij in dienstverlenende instellingen).

Deze urgentie-opleidingen staan open voor een geselecteerd aantal gehuwde en ongehuwde mannen en vrouwen, die zich - ongeacht hun huidig beroep - alsnog willen bekwamen voor een functie op sociaal gebied.

Er wordt hierbij ook gedacht aan degenen, die zonder geëigende vooropleiding reeds werkzaam zijn in enigerlei vorm van maatschappelijk werk, jeugd- of vormingswerk of personeelswerk en die behoefte hebben aan verdere training en opleiding.

De opleiding wordt gegeven in twee delen:

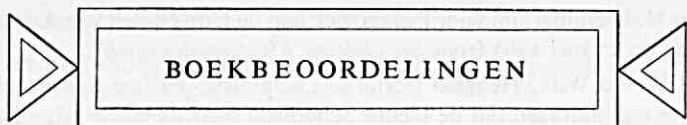
Het eerste gedeelte bestaat uit één jaar met zes lessen per week, geconcentreerd op twee avonden.

Het tweede gedeelte bestaat uit drie jaren, met tien lessen per week.

De cursisten moeten op 1 februari 1964 minstens 25 jaar oud zijn. Zonder toelatingsexamen kunnen worden toegelaten kandidaten die in het bezit zijn van een eindexamen Gymnasium, H.B.S., M.M.S. of van de akte L.O. Andere kandidaten kunnen zich in nauw overleg met „De Horst” voorbereiden op een admmissie-examen.

Het leerplan omvat in kort bestek het programma van een vierjarige dagopleiding voor sociaal pedagogisch werk.

Aanmeldingen en verzoeken om inlichtingen kunnen gericht worden tot: Academie „De Horst”, De Horst 5, Driebergen. Telefoon (03438) 2426.



BOEKBEORDELINGEN

CARL WEISS, *Abriss der Pädagogischen Soziologie* Band Ia. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn-Obb., 1960, 147 S.

In dit boek, verschenen in een hele serie beknopte overzichten, is de relatie tussen opvoeding en maatschappij aan de orde. Dit geschiedt met name voor een aantal ideaal-typische „sociaal-culturele systemen”: de statische, de dynamische en de planmatig geleide maatschappij. Tegenover de opvoeding door de krachten der samenleving staat de intentionele opvoeding. De schr. wijst erop, dat beide vormen van opvoeding steeds verder uit elkaar komen te liggen.

Het boek wordt gekenmerkt door de systematische presentatie van het geboden materiaal. Alles is nauwkeurig in vakken ingedeeld. In die vakken treft de lezer veelvuldig samenvattingen uit de gangbare literatuur aan. Het trof mij dat daarbij zelden exact waargenomen en goed gecontroleerde gegevens zijn opgenomen, daarentegen veelvuldig nogal eigenwillige beschouwingen en interpretaties van het tijdsgebeuren. Dat hangt slechts gedeeltelijk samen met de stand van de Duitse wetenschap: ook bij onze ooster-buren is meer onderzocht en geverifieerd dan hier tot zijn recht komt. Het euvel wordt intussen overwegend verklaard door een verwaarlozing van buitenlandse bronnen voorzover niet in het Duits vertaald. Als aperçu van de stand van zaken vertoont dit boek dus ernstige tekortkomingen. Helaas komt de eigen visie van de auteur door het citeren van velerhande opinies onvoldoende uit de verf. Zo schijnt de schr. nogal gecharmeerd te zijn van de *inner-directed* persoonlijkheid (Riesman), die nu verloren schijnt te gaan. Hij duidt haar ook wel als „autonome” persoonlijkheid aan. Maar de vraag of dit mensentype nu werkelijk wel zo van binnen-uit bepaald is als hij op het voetspoor van de Amerikaanse socioloog voorgeeft, komt niet bij hem op. En dat terwijl hij zelf aanduidt, dat deze zg. van binnen-uit geleide mens door velerlei van buiten komende normatieve krachten w.o. ideologieën werd bewogen. Tegelijkertijd staan er in dit boek – in andere vakken – ook benaderende aanduidingen van werkelijke innerlijke vrijheid, waarbij de mens, vanuit de kern van zijn wezen vervuld en geleid, verlost van de eisen van een ingebouwde willige tuchtmeester, zijn levensweg bewandelt en de ander ontmoet. Alleen . . . de auteur vermog zulke verschillen in levenshouding onvoldoende te onderkennen. Hij geeft daardoor aanleiding tot de vraag wat nu eigenlijk zijn standpunt is. Als leerboek moet ik zo'n werk verwerpen; het geeft veel gegevens zonder uiteindelijk tot een inzicht in het meest wezenlijke te geraken.

Het begrip paedagogische sociologie lijkt mij een wat moeilijk huwelijk tussen een overwegend normatieve wetenschap en een, die dit zo min mogelijk bedoelt te zijn. Sociologie van de opvoeding duidt het terrein, waarop dit boek zich beweegt, wellicht beter aan.

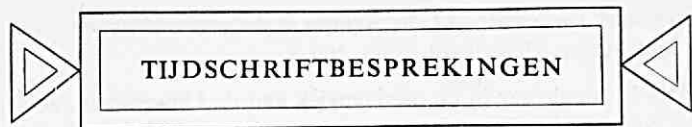
PH. J. I.

HERMANN RÖHRS, *Die Schule und ihre Reform in der gegenwärtigen Gesellschaft*, Quelle und Meyer, Heidelberg, 1962, 206 S.

Prof. Röhrs is hoogleraar in de paedagogiek aan de Universiteit van Heidelberg. Het boek, dat hierboven is vermeld, bevat een aantal beschouwingen van zijn hand over actuele onderwijsproblemen. Aan de orde komen het schoolvraagstuk in de dynamische maatschappij van vandaag, het selectieprobleem, de vormgeving van de *Volksschuloberstufe* en van de hogere klassen van het gymnasium, de paedagogische opleiding van toekomstige leraren van het gymnasium, de plaats van de *Berufsschule* in het hedendaagse arbeidsbestel terwijl het geschrift besluit met een verhandeling over het beginsel van de levensecht-heid in de opvoeding. Een veelzijdig geheel, gelijk men ziet. Centraal staat daarin de vraag hoe men de school aan de veranderende samenleving zal moeten aanpassen evenwel zonder haar daaraan uit te leveren. Want de school heeft een eigen verantwoordelijkheid, die haar kan nopen het kind tegen de eisen der maatschappij te beschermen. „Die Sozialisierung des Menschen und seine Erziehung sind nicht gleichzusetzen” (S. 17). De school moet naar haar wezen afstand van het leven nemen. „Die Kritik an der Schule und ihrer Antiquiertheit ist so alt wie diese Institution, weil das Moment der Lebensferne tief in ihrem Wesen angelegt ist” (S. 85).

Dat in dit boek de Duitse problemen voorop staan, doet aan zijn waarde voor de Nederlandse lezer niet af. De schoolsoorten mogen verschillen, in wezen zijn de vraagstukken, waarvoor wij in onze beide landen staan, elkaar zeer verwant. Daar komt in dit geval nu nog bij dat de auteur, zoals reeds uit andere publikaties van zijn hand bleek, een bijzondere belangstelling voor de vergelijkende opvoedkunde heeft. Wij vinden hier herhaaldelijk verwijzingen naar de situatie in andere landen. Op verschillende plaatsen grijpt de schr. eveneens op de historie van zijn onderwerp terug. Ook de sociologie komt meer dan eens aan de orde. Indien het boek minder afhankelijk was van gehouden voordrachten, zou het wellicht wat kernachtiger zijn uitgevallen; herhalingen zouden tevens zijn vermeden. Ik waardeer dit geschrift evenwel als een ernstige poging om de vraagstukken, welke het aan de orde stelt, paedagogisch te doorlichten. Het selectieprobleem wordt hier b.v. behandeld als een zaak van meer dan psychologische diagnostiek. Het werk is de kennisneming daarom bepaald waard.

PH. J. I.



TIJDSCHRIFTBESPREKINGEN

CAHIERS PÉDAGOGIQUES, februari 1963; no. 40 (18e année no. 5)

In deze afl. vindt men een kaleidoscopische verscheidenheid van artikelen en verslagen, gegroepeerd om 3 thema's: 1. de leerkracht; 2. de jongeren; 3. het onderricht. Ter oriëntatie geven we enkele facetten uit deze rubrieken weer.

1. *Evelyne Sullerot* laat in enkele vergelijkende analyses zien, hoe het beeld van de leerkracht gespiegeld wordt in franse films, zowel oudere als moderne. In vele gevallen blijkt een ongunstig vertekend portret van de onderwijzer, het schoolhoofd, de leraar enz. te worden gegeven. (p. 5)
2. *Michel Glatigny* heeft een onderzoekje ingesteld naar vooroordelen bij pubers, aan de hand van enkele vragen over de Joden. De antwoorden geven in de eerste plaats blijk van een grote onkunde, maar bovendien in vele gevallen van anti-semitische beïnvloeding. (p. 33)
3. *Claude L. Bourcier* stelt de vraag, of het onderwijs nog wel in de pas loopt met het moderne levenstempo. Zijn visie, die in sterke mate bepaald wordt door zijn werk in de V.S. leidt tot de conclusie, dat het noodzakelijk zal zijn aan meer jongeren een technische én humane vorming te bieden op hoger niveau.

Verder komen er nog zuiver didactische en methodische vragen aan de orde op het terrein van de taal en de exacte vakken. Vermeldenswaard zijn daarvan o.i.:

- een pleidooi van *Simone Fraisse* om het literatuuronderwijs in de laagste klassen niet te belasten met taalkundige en literair-historische explicaties, maar door alle nadruk te leggen op het esthetisch beleven.
- de beschrijving van *Marc Genestet* hoe hij een tentoonstelling rondom Balzac heeft opgebouwd om de lectuur van zijn oeuvre meer achtergrond te geven en de l.l. heel direct met een stuk cultuurgeschiedenis te confronteren.
- een experiment van *Leo Martinie*, nl. het organiseren van een poëziewedstrijd op een middelbare jongensschool. Men vindt hier frappante voorbeelden opgenomen van l.l. in leeftijd variërend van 11-17 jaar.

Tenslotte mogen we niet onvermeld laten een vertaling van de beginselen der ten onzent zo bekende methode-Van Hiele voor de inleiding tot het meetkundeonderwijs.

CAHIERS PÉDAGOGIQUES, april 1963. •

Deze aflevering is een speciaal nummer, geheel gewijd aan de grondbeginselen van de onderwijsvernieuwing en getiteld: „Manifest pour l'éducation nationale”. Eén feit, dat tekent hoe snel het onderwijs in Frankrijk is gegroeid: er zijn nu per jaar 15000 leraren nodig bij het openbaar onderwijs tegen 400 in 1930. Het manifest eindigt met een oproep aan de lezers om adhesie te betuigen met de plannen, een artikel te schrijven over bepaalde onderwijskundige kwesties die hier zijn aangeroerd en om deel te nemen aan de studiedagen over de schoolhervorming dit najaar.

CAHIERS PÉDAGOGIQUES, mei 1963.

Het mei no. is gewijd aan de leiding, het beheer en de administratie van middelbare scholen en ook weer geheel samengesteld uit de bijdrage van „proviseurs” (directeuren en rectoren) en leraren. De redactie heeft deze bijdragen als volgt gerubriceerd.

1. De rol van degene die aan het hoofd van een middelbare school staat; zijn problemen t.o.v. het onderwijsstelsel en de maatschappij.
2. De verhouding van schoolleiding en leraren. Beide partijen komen in deze rubriek aan het woord!
3. Schoolleiding en leerlingen. Hier komt natuurlijk de internaatsopvoeding uitgebreid ter sprake.
4. Enkele studies over grote middelbare scholen en scholengemeenschappen.

Voor belangstellenden zeer aanbevolen.

L'ÉDUCATION NATIONALE, maart 1963

No. 9 opent met een art. van *Laure Aynard* over een interessant aspect van het moderne tekenonderwijs, nl. het zich leren uitdrukken in lijn en kleur als tweede (en internationale!) medium naast de taal.

De populair-wetenschappelijke reportage is van dokter *Jacques Couvreur* en bevat de nogal alarmerende gegevens over het voorkomen van TBC in Frankrijk. Schr. klaagt over grote nonchalance bij besmettingsgevaar, een tekort aan hygiënische maatregelen en onwil tegenover inenting en opname als hindpalen voor een effectieve bestrijding ervan.

In de didactische rubriek lucht *M. Rousselet* zijn hart over de veranderde taak van de leraar in de aanvangsklassen van het middelbaar onderwijs, nu de toeloop en daarmee de heterogeniteit van leerlingen zoveel groter is geworden. Voor een goed functioneren in de nieuwe omstandigheden wijst hij op de taak die ook de lagere school en de ouders hierbij hebben.

Uit no. 10 zijn o.i. slechts enkele artikelen hier vermeldenswaard. Dokter *Clert* belicht een vrij onbekend facet van de taak van de schoolarts. Omdat deze vaak in een sterkere vertrouwensrelatie met de ouders staat dan de leerkracht én het kind gedurende zijn gehele loopbaan meemaakt, zou men ook zijn advies bij school- en beroepskeuze en bij gedrags- of leerproblemen moeten inwinnen.

Michel Bouet verzorgde een boeiende reportage over „zweefvliegen in de bergen”.

In de didactische rubriek geven *P. Garnier* en *J. Malosse* tips voor handenarbeid met materiaal- en werkbeschrijving.

De inhoud van no. 11 is grotendeels gewijd aan franse onderwijsproblemen, waarvan we noemen een beschouwing van *Henri Vilatte* over een nieuwe regeling bij het verstrekken van beurzen voor middelbaar onderwijs en van *J.-C. Varennes* het verslag van een experiment met verlengd lager onderwijs aan zwakbegaafden.

Men vindt in deze afl. twee reportages:

P.-B. Marquet geeft een impressie van het werk aan de I.D.H.E.C., een internationale filmschool in Parijs, terwijl de populair-wetenschappelijke reportage gewijd is aan het ruimte onderzoek, met de bedoeling om de belangstelling hiervoor bij de jongeren aan te moedigen, zodat Frankrijk in de toekomst zal kunnen beschikken over technisch en wetenschappelijk kader.

In no. 12 wijdt *Suzanne Bresard* een beschouwing aan de vraag, aan welke eisen toekomstige wetenschappelijke onderzoekers moeten voldoen.

Zij komt tot drie punten die achtereenvolgens worden besproken, concentratie en doorzettingsvermogen, nauwkeurigheid en intense belangstelling, zowel in de breedte (veel gegevens en verschijnselen verzamelen) als in de diepte (zoeken naar oorzaken en samenhangen).

Vooraf dit laatste stimuleert de vorming van hypothesen. Men kan deze eigenschappen bij de jongeren ontdekken door hun werken en hun gedrag te observeren en de voorlopige indruk toetsen met aangepaste tests. De wetenschappelijke instelling kan versterkt en aangemoedigd worden door bijv. oefening in concentratie en volharding en door het leren werken met schema's en hypothesen. Tenslotte wijdt schr. nog enkele opmerkingen aan het werk en de maatschappelijke positie van de wetenschappelijke onderzoeker, waarbij ze er de nadruk op legt dat zowel de salariëring als de dagindeling ruimte moet laten voor vrije persoonlijke ontplooiing en studie. Dit laatste gedeelte biedt interessante vergelijkingspunten met de onlangs in Nederland verschenen dissertatie over „de wetenschappelijke ambtenaar”.

De reportage is van *Jacques Nobécourt* en behandelt op overzichtelijke wijze omvang en invloed van de pers in Frankrijk.

Tenslotte vragen we nog even aandacht voor *Jules Heller* die in de didactische rubriek enkele tips geeft, hoe sportuitslagen gebruikt kunnen worden voor „levend rekenonderwijs”; bijv. berekenen van doelgemiddelde bij balsporten, van gemiddelde snelheden bij gegeven afstand en tijd zoals bij wielervedstrijden. Hij geeft zelf enkele uitgewerkte voorbeelden van derg. opdrachten.

No. 13 biedt weinig wat Nederlandse lezers zou kunnen interesseren. Wij volstaan derhalve met een korte inhoudsopgave. Het hoofdartikel van *insp. Champemond* behandelt vragen van scholenbouw en schoolvoorzieningen in de voorsteden van Parijs, terwijl *Hervé Pors* in de didactische rubriek de vorming van de leerkrachten voor de nieuwe onderbouw van het middelbaar onderwijs aan de orde stelt. Er zijn twee geïllustreerde reportages opgenomen: *Jean Guilhem* geeft een kijkje in de technische school te Bron, terwijl *Luc Decaunes* de lezers laat kennismaken met een bizar bouwsel te Hauterives, het levenswerk van een postbode die zijn hallucinaire dromen gestalte gaf in eigenhandig verzamelde en gemetselde stenen.

Groningen

U. J. BOERSMA

DIE ANTROPOLOGIES-PEDAGOGIESE AGTERGROND VAN DIE PROBLEMATIEK VAN DIE VORMENDE WAARDE

PROF. DR. B. F. NEL

Universiteit van Pretoria

In my werk: „Die problematiek van die vormende waarde”¹ het ek hierdie vraagstuk uit ’n psigologies-didaktiese – meer spesifiek: denk-psigologieses-didaktiese – oogpunt behandel. Daar is onder andere klem gelê op die historiese agtergrond van die vraagstuk, maar deurgaans het dit gegaan om die geestesskoling, formele geestesdisipline of ook denkvorming deur middel van die leervakke, waarby natuurlik ook die leerproses betrokke is. Hier moet erken word dat dit ’n onvolledige behandelingswyse is, omdat daar geen verantwoording gedoen is omtrent die antropologies-pedagogiese agtergrond van die vraagstuk nie; m.a.w. die verskynsel van *vorming* is nie in sy totaliteit gesien nie. Indien ons dit so sien, dan moet ons vorming as ’n inwerking op ’n *mens* sien, en dan kom die vraag onwillekeurig op watter beskouing omtrent die wese van die mens ons daarop nahou, of ook watter antropologie huldig ons omtrent die mens. Dis bekend dat deur die eeue heen daar verskillende en uiteenlopende beskouings omtrent die mens ontwikkel het, en dus ook omtrent die kind. So weet ons dat veral gedurende die 18e en 19e eeue ’n natuurwetenskaplik-georiënteerde wysgerige antropologie op die voorgrond getree het, nl. ’n antropologie wat ’n ooreenkomst tussen die mens en ’n nie-mensvormige wese soek. In die verband ken ons die evolusionistiese gedagte van bv. Darwin wat o.a. die Anglo-Amerikaanse denke deurdring het. Die mens en sy wese moet natuurwetenskaplik gesien word, dus ook as die produk van ontwikkeling van lewende organismes. Sonder om op besonderhede in te gaan, kan gesê word dat hierdie mensbeskouing as ’n naturalisties-evolusionisties-pragmatiese mensbeskouing bestempel kan word.

Hoedat hierdie antropologie die sielkunde en die pedagogiek beïnvloed het, is eintlik bekend. Omdat dit verwant is aan die onderwerp van bespreking hier, word egter verwys na die invloed op die persoonlikheidsbegrip en die invloed op die aard van die onderwys veral in die Verenigde State. Wat eersgenoemde betref, het wyle Dr. A. Kuypers² ’n mooi uiteensetting hiervan gegee.

Kuypers vat sy konklusies saam onder die volgende punte:

1. Die algemene substraat vir die persoonlikheid is nie die menslike persoon nie, maar die blote animale organisme, wat gewoonlik met die neutrale term *indiwidu* aangedui word.

2. 'n Menslike wese is kragtens geboorte en op grond van oorerwing so'n individu, so'n organisme; deur die leerproses en die natuurlike en sosiale milieu ontwikkel die individu tot 'n persoonlikheid.
3. Die persoonlikheid is nooit staties nie, altyd dinamies; dit is die samevatting van al iemand se aktiwiteite, van sy gedraginge en handelinge.
4. Persoonlikheid het altyd en uitsluitend betrekking op iemand se sosiale, geïntegreerde gedrag.
5. Feitlik is persoonlikheid niks anders as iemand se sosiale prikkelwaarde nie en bestaan dus in werklikheid alleen in die totale indruk wat iemand op ander maak.

Hieruit is ook duidelik dat die beskouinge ooreenkom met, en voortvloei uit, die twee dimensionale trappe-boustruktuur van die mens, soos deur Freud en sy aanhangers ontwikkel het, nl. 'n psigofisiese organisme met 'n bewuste, 'n onderbewuste en 'n onbewuste. Van enige geestelike kern in die „individu” of menslike organisme is eintlik geen sprake nie, want alles wat geestelik voorkom word tot die biopsigiese gereduseer. Alles wat bv. deur die begrippe gewete, sedelikheid, en religie aangedui word, word as verworwe aangeleenthede beskou. Hierdie „geestelikhede” ontwikkel as 'n gevolg van die samesyn van die menslike „organismes” of „individue” – en is dus sosiale verskynsels. Dis begryplik dat hierdie natuurwetenskaplik-georiënteerde antropologie 'n ingrypende invloed moet hê op die vraagstuk van opvoeding en onderwys. Hiervolgens moet die mens, – dus ook die kind – sodanig gevorm word dat hy 'n „sosiaal-aangepaste” wese is. Van Amerikaanse kant word daar dan ook besonder klem op „social education” gelê. Alle vorming van die kind is dus bloot psigiese of geestesvorming wat enersyds van uit die sosiaal-psigiese en, andersyds, van uit die verstandelik-psigiese geskied, albei vormingsaspekte wat tot „persoonlikheidsvorming” lei. Dis bekend hoedat die natuurwetenskaplik-georiënteerde psigologie van die Amerikaner met sy neiging tot kwantifisering van eksperimentele bevindinge en dus die opsplitsing van psigiese funksies, probeer het om die Herbartiaanse *verwerping* van die beskouing oor formele geestesdissipline en die vraagstuk van „transfer” te bevestig. Dis op grond hiervan dat in die Amerikaanse skole talryke nuwe vakke in skole ingevoer is met die doel om die gees te vorm. Hoewel hulle beskouinge oor formele geestesdissipline baie verander het, is gedurende die na-oorlogse jare baie kritiek op die intellektuele vervlakking in die skole uitgeoefen, wat in 'n groot mate ook aan die oordrewe waarde,

wat daar aan die sosiale vorming geheg word, toegeskryf word. Interessant is dat, in ooreenstemming met hulle *mens*beskouing, in al die kritieke in Amerika meer waarde geheg word aan die intellektuele vorming as aan die vorming van die mens as sedelik-waarde wese.

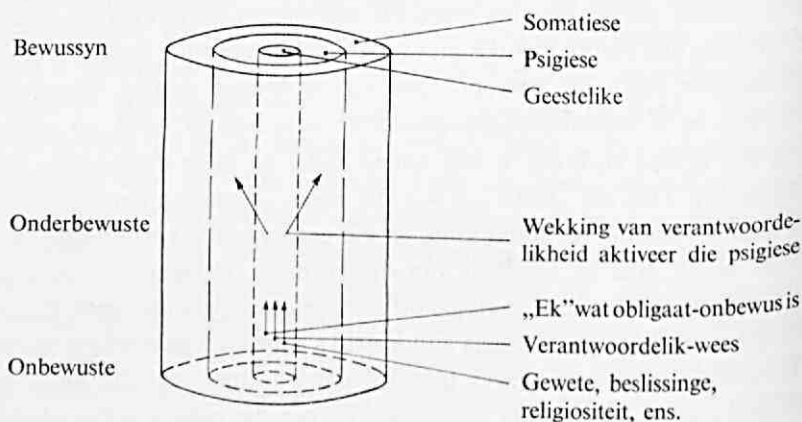
Daar word met hierdie enkele gedagtes oor die invloed van 'n natuurwetenskaplik-georiënteerde antropologie op die opvoeding en onderwys volstaan. Alvorens daar tot 'n uiteensetting van die antropologies-pedagogiese gesigspunt oorgegaan word, kan die vraag gestel word wat onder vorming, en veral die vorming van die menslike wese, verstaan word. Voorlopig kan die volgende gesê word: Eerstens, moet aangeneem word dat daar stof of materie, of „iets” is wat so geknie, geoefen en geskaaf, beïnvloed of gevorm word dat dit geleidelik 'n ander, beter aansien kry; tweedens, die vorming van die „stof” geskied nie toevallig nie maar met 'n doel, nl. om 'n beter aansien te kry, d.w.s. die waarde daarvan te verhoog. Dus die „ander aansien” wat beoog word is 'n beplande en doelgerigte „aansien” of „vorm”. Derdens hang die aard en manier van die vorming af van die aard en wese van die „stof” wat gevorm moet word. Vir sover dit die vorming van die mens betref is hierbo daarop gewys dat, volgens 'n naturalistiese antropologie, die mens as 'n psigofisiese organisme beskou word, wat dan beteken dat dit uitsluitlik om 'n somaties-psigiese vorming gaan, of ook 'n psigiese of geestesvorming binne die somaticum, terwyl verder, geestesvorming dan eintlik identies met verstandelike vorming beskou word. Hierteenoor staan die personologies-antropologiese siening waardeur die mens as 'n somaties-psigies-geestelike wese beskou word, en waardeur die woord vorming 'n veel omvattender en meer diepgaande betekenis kry. Dus die „stof” – d.w.s. die mens – waaraan gevorm word en waarin vorming tot stand kom, en die aard van die vormingsproses, sowel as die doel en resultaat van die vorming, is heelwat anders as wat 'n naturalistiese antropologie dit sien. Hierdie personologies-antropologiese siening van die mens kan kortliks soos volg gekenskets word. Eerstens dien daarop gewys te word dat ons hier met die mens as *persoon-wees* te doen het in onderskeiding van die naturalistiese opvatting van die mens as psigofisiese organisme.

Viktor Frankl³ kritiseer Freud se twee dimensionale (d.w.s. psigofisiese) vertikale trappe-boustruktuur (d.w.s. bewuste-onderbewuste-onbewuste), waarvolgens die mens van uit psigiese dimensie 'n deur drifte-gedrewe wese word; dus, waarvolgens mens-wees deur die psigoanalise a priori as gedrewe-wees verklaar word. As 'n gevolg van beïnvloeding, aldus die psigoanalise, ontlaai die drifte, respektiewelik

die drifkomponente, hulle volgens 'n parallelogram van kragte, die doel waarvan die vorming van die „Ek” of Ego is. Mens-wees word deur die psigoanalise atomisties gesien d.w.s. as saamgestel uit afsonderlike dele, die drifte, wat weer uit deeldrifte bestaan. Die psigiese bestaan van die mens word hierdeur nie alleen ge-atomiseer nie, maar wel ge-anatomiseer, d.w.s. die analise van die psigiese word so geleidelik die anatomie daarvan. Hierdeur, sê Frankl⁴, word die menslike persoon op een of ander manier verwoes, gedepersonaliseer. Dit blyk die duidelikste uit die psigoanalitiese teorie wat die *Ek* voorstel as opgebou uit die *Ek*-drifte. *Dit*, dus wat die drifte verdring, wat die drifsensuur uitoefen sou self ook drifmatig wees.

Hierteenoor stel Frankl⁵ sy drie dimensionale *laagsgewyse* bou wat hy met die vertikale trappestruktuur van Freud kombineer en wel so dat hy die beeld van die konsentriese lae as die grondtekening opvat van 'n drie dimensionale bouwerk. Waar Freud die mens as 'n fisies-psigiese wese beskou, daar beskou Frankl die mens as 'n somaties-psigies-geestelike wese, of ook 'n psigofisicum met gees (Geist). Ten einde hierdie ontologiese struktuur van mens-wees te begryp het ek vir myself die volgende skematiese voorstelling ontwerp.

Skematiese Voorstelling van die Dimensionale Ontologiese Struktuur van Mens-wees



Dit kan vergelyk word met drie silinders wat inmekaar ingeskuif word: die binneste stel die persoonskern („Geist”) of die geestelik-eksistensiële sentrum voor; die tweede en derde silinders daaromheen stel respektiewelik die psigiese en fisiese dimensies voor. Van bo bekyk sien 'n mens dus die grondtekening van die drie lae. Die silindervormige verlenging kan dan die vertikale trappestruktuur van Freud voorstel

nl. die bewuste, onderbewuste en onbewuste. Mens-wees is dus sinoniem met persoon-wees kragtens die feit van die bestaan van die genoemde persoonskern of geestelik-eksistensiële sentrum. Hierdie geestelike kern en alles wat dit inhou is in wese eintlik onbewus. Van groter belang egter is dat dit nie tot die psigiese dimensie behoort met sy drifte nie, want, sê Frankl⁶ eintlike mens-wees is – in strikte teenstelling tot die psigo-analitiese teorie – juis nie gedrewe wees nie; dit is eerder, in die woorde van Jaspers „entscheidendes Sein”; of ongeveer in die sin van Heidegger, maar ook van Binswanger „Dasein”; terwyl in sy eie eksistensië-analitiese opvatting is dit „verantwoordelik wees”: dit is *eksistensiël-wees*. Die kern van mens-wees tref ’n mens slegs daar aan, waar nie ’n ES (of ’n Id) die mens voortdryf nie, maar waar ’n EK beslis. Ek is nie iets wat deur ES- (of Id-) werking (d.w.s. deur drifwerking) gevorm word nie, maar ’n kerneienskap van persoon-wees, wat van meet af aan aanwesig is en in die geestelike kern setel. Soos Frankl dit stel, is die geestelike, is die EK, is naamlik eksistensie selfs oblikaat, dus wesensnoodsaaklik onbewus. Van uit die geestelike onbewuste is die EK die stukrag en stuurkrag van die mens. Hierdie EK word gedurig voor keuses gestel, voor die keuse van waardes en gevolglik word daar beslissinge gefel, waarvoor die EK verantwoordelikheid aanvaar. Hier raak ’n mens aan die fenomeen gewete⁷ wat onafskeidelik verbonde is aan verantwoordelik-wees, dus ook aan die geestelike eksistensie van die mens. Ruimte laat dit nie toe om op ’n volledige eksistensië-analise van die gewete in te gaan nie. Van die uiterste groot belang is egter om te wys op die transcendentie van die gewete. Ons praat dikwels van die stem van die gewete wat eintlik verkeerd is, want die gewete het nie stem nie maar is self die stem, en word deur die mens gehoor en kom dus van buite – dis die stem van die transcendentie. Juis die transcendentie karakter van die gewete laat ons die mens en in besonder sy persoonlikheid in ’n dieper sin begryp. Die uitdrukking „persoon” kry in die lig ’n nuwe betekenis want nou sou ’n mens kan sê: deur die gewete van die menslike persoon persoonat (deurklink) ’n buitemenslike instansie, nl. die stem van God die skepper. Die gewete is dus niks anders nie as die spreekbuis van God. Gewete beteken verantwoordelik wees; verantwoordelik-wees beteken vry-wees en vry-wees beteken vry van drifgedrewe-wees en vry tot verantwoordelik wees. Frankl⁸ gaan verder om te wys hoedat die etiese, die erotiese, die religiositeit van die mens, kortom die diepste menslike waardes en gevoelens onafskeibaar verbonde is aan die geestelike eksistensie van die mens.

Na hierdie antropologiese beskouing van mens-wees as persoon-

wees, kom ons terug op die vraagstuk van die vorming van die kind as persoon. Uit die voorgaande blyk dat die mens van uit sy geestelik-eksistensiële sentrum 'n waarde-wese is wat gedurig in verantwoordelikheid, dus in vryheid, kies langs watter weë hy homself gaan verwerklik, dus 'n wese met 'n gewete. Dis nou begryplik dat 'n kind nog nie daartoe in staat is om in verantwoordelikheid, dus in vryheid, te kies nie. Hy moet geestelik daartoe *gevorm* word, vandaar die stelling van Kohnstamm dat alle opvoeding per slot van sake *gewetensvorming* is. Die vraagstelling hier is: *vorming* en *opvoeding* waartoe? En hier sien 'n mens weer die groot verskil tussen 'n natuurwetenskaplik-pragmaties-georiënteerde antropologie en 'n personologies-georiënteerde antropologie (of ook 'n personologies-antropologiese pedagogiek): Volgens eersgenoemde vind opvoeding om sigselfwil plaas, m.a.w. vorming (psigiese vorming) waardeur die kind versorg word en uiteindelik liggaamlik en psigies „aangepas word aan die omgewing” – dus 'n biologistiese standpunt; volgens laasgenoemde is kind-wees opweg-wees na volwassenheid en in die verband sê Langeveld ook: „Aan de opvoeding komt niet alleen een eind, maar er *moet* een einde aan komen . . . tenzij wij er afstand van doen, de volwassenheid als de eerste en natuurlijke bestemming van de mens te zien. Hier hebben wij dus een allervanzelfsprekendst uitgangspunt en de paedagogiek accepteert het zonder de bewijslast te aanvaarden of zelfs maar te overwegen. Voor haar is het een evidente grondstelling: het gaat om de volwassenheid, de opvoeding is er niet om zichzelfswil”⁹. Die onafskeibare verbondenheid tussen mens-wees en opvoeding – dus tussen antropologie en pedagogiek – openbaar homself in die volgende antropologiese grondwaarheid soos Langeveld dit stel: „Dat de mens een wezen is dat opvoedt, opgevoed wordt en op opvoeding is aangewezen, is zelf een van de fundamenteelste kenmerken van het mensbeeld”¹⁰. Hierbo is reeds daarop gewys dat, uit 'n personologies-antropologiese siening, hierdie opvoeding, wat op volwassenheid (d.w.s. verantwoordelike selfbepaling) afstuur, geskied deur *vorming* van die geestelik-eksistensiële sentrum. In hierdie sin is alle opvoeding in laaste instansie geestelike vorming; vanselfsprekend gaan psigiese vorming hiermee gepaard bv. verstandelike en meer spesifiek denkvorming is noodsaaklik vir die begryping van hoër abstrakte waardes.

Sodra ons van opvoeding praat bevind ons ons in die volwassene-kind-situasie, wat óf 'n opvoedingsituasie óf 'n onderwyssituasie, of, meer spesifiek 'n didaktiese situasie is. Hieruit blyk dit noodsaaklik om 'n onderskeid te maak tussen vorming binne die opvoedingsituasie en

vorming binne die didaktiese situasie in die skool, wat in ooreenstemming met ons uiteensetting sover beteken: geestelike vorming binne die opvoedingsituasie wat primêr 'n gesinsituasie is, en psigiese vorming of geestesvorming in die didaktiese situasie, wat primêr 'n onderwys-situasie is. In hierdie verband word dit nou noodsaaklik om 'n nadere bepaling te gee van die begrip *vorming*.

Onder vorming moet nou verder verstaan word 'n proses van inwerking of beïnvloeding van faktore buite die proses van biologiese groei en ryping, wat ten doel het die omskepping van die somaties-psigies-geestelike struktuur tot 'n hoër niveau. Dis begryplik dat genoemde faktore hoofsaaklik, of uitsluitlik, van 'n somatiese, psigiese of geestelike aard kan wees. Van watter aard die faktore ook al mag wees: dit is bydraende faktore tot die wording van die persoon tot persoonlikheid in die personologies-antropologiese sin hierbo genoem. Hierdie vormingsfaktore kan buite om die opvoedings- of pedagogiese situasie en ook buite om die didaktiese situasie op die kind inwerk. Die waarde-skatting van die aard van die faktore en hulle effek op die kind, hang van die pedagogiese kriteria af wat aangewend word. Dis egter duidelik dat hierdie toevallige en onopsetlike inwerking – al sou hulle aan pedagogiese kriteria beantwoord – nóg opvoeding nóg as onderwys bestempel kan word; dit bly vorming hetsy van 'n geestelike of hetsy van 'n psigiese aard. Hierdie vormingsfaktore kan egter van 'n opsetlike en beplande aard wees binne die opvoeding en/of didaktiese situasie. Die vraag is hoe verskil vorming van opvoeding en van onderwys.

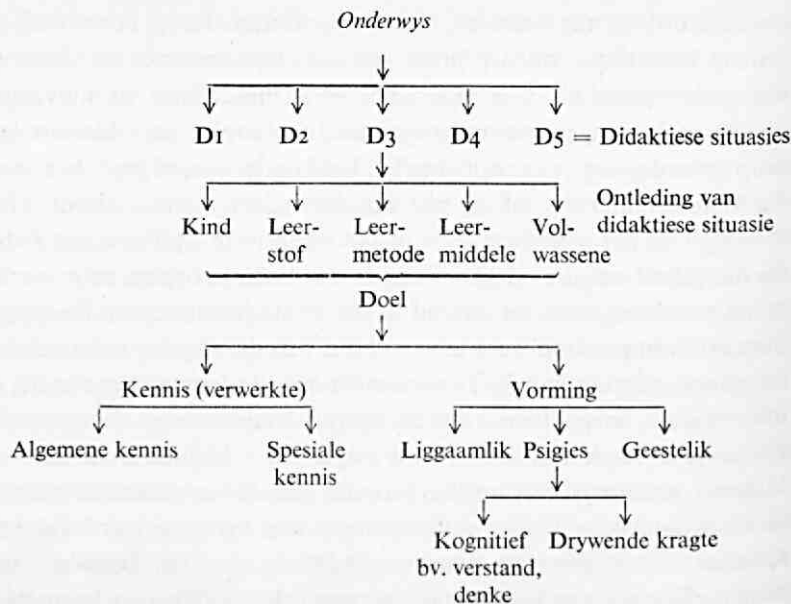
Ten einde te begryp wat onder opvoeding verstaan word verwys ons na Langeveld se omskrywing van die opvoedingsituasie¹¹ en my eie struktuurvoorstelling¹² daarvan nl. as omgangsituasie, ontmoeting-situasie en as opvoedingshandeling. Die omgang tussen opvoeder en opvoedeling in die omgangsituasie is nog nie opvoeding nie – wel indirekte, onopsetlike vorming en selfs opvoedende vorming. Die opvoedings-akt vind alleen plaas in en spruit voort uit die ontmoeting-situasie, wanneer en waar opvoedingsmomente hulle voordoën. Tydens sulke opvoedingsmomente word die kind of onvolwassene voor 'n waardekeuse gestel op grond waarvan hy tot 'n besluit en handeling moet oorgaan. Die kind word dus voor 'n norm gestel en gelei om tussen reg en verkeerd, tussen hoër en laer waardes te onderskei. Dit is wat onder opvoeding verstaan word. Opvoeding in die sin is dus nie 'n kontinue proses nie, maar vind plaas waar en wanneer die opvoedingsmomente hulle in die opvoedingsituasie voordoën. Dit moet verder beklemtoon word dat opvoeding in die sin hoofsaaklik en primêr ten

opsigte van die geestelike eksistensie van persoon-wees geskied. Dis nou begryplik dat die geestelike eksistensie met al sy potensialiteite *gevorm* en gewek moet word om die opvoeding te kan laat plaasvind: pedagogie veronderstel vorming – *pedagogiese* vorming – wat dikwels ook via die psigiese vorming geskied. Hierdie pedagogiese vorming kan, onder andere, in die omgangsituasie, as gepreformeerde opvoedingsveld (Langeveld) plaasvind, bv. ouer en kind gesels in die algemeen oor waardes soos sedelike waardes, estetiese waardes waardeur die kind (met behulp van sy psigiese funksies) tot nuwe insigte kom omtrent waardes; of tydens huisgodsdienste kom die kind tot 'n beter begryping van die vraagstuk van religiositeit van die mens; of die gedurige liefdevolle samesyn tydens maaltye, wek of vorm in die kind liefdesbande. Die omgang kan egter ook van 'n meer opsetlike aard wees soos in 'n didaktiese situasie wanneer dit gaan om godsdienstoneerliging: dit gaan hier om die bybrenging van bepaalde inhoud met die doel om die kind gereed te maak, te *vorm* of vatbaar te maak vir opvoeding, d.w.s. vatbaar te maak vir die wekking van 'n waardebeseft wanneer die moment hom in die ontmoetingsituasie voordoet, waardeur die kind tot 'n waardebeseft kan kom. Hieruit blyk ook dat die geestesfunksies – d.w.s. die psigiese dimensie – gedurig ingryp of ingetrek word om tot die diepere insigte te kom in die verskillende waardes. Ons kan dit ook so stel: vorming is nie opvoeding nie, maar opvoeding veronderstel vorming en sluit ook vorming in. Prohaska omskrywe opvoeding soos volg: „In antropologischen Sinn wäre unter Pädagogie die allmähliche Werterhöhung zu verstehen wodurch der Mensch angeregt wird, sich von einem ärmeren zu einem reicheren Dasein zu entfalten”¹³. Pedagogie en vorming word hier ineengestremel. Die vraag is hoe geskied die „allmähliche Werterhöhung” (geleidelike waardeverhoging) of ook, hoe geskied die „Anregung” (aansporing) waardeur die mens homself van 'n armere na 'n rykere „Dasein” of eksistensie gaan ontvou. Die antwoord hierop is deur die kind voor sodanige situasies te plaas wat sy gewete, sy sedelike gevoelens sy estetiese gevoelens sy verantwoordelikhedsbeseft e.a. geestelike potensialiteite sal wek en *vorm* – dus gewetensvorming, sedelike vorming, estetiese vorming, verantwoordelikhedsvorming, kortom: pedagogiese vorming.

Hopelik sal die begrip vorming nog beter begryp word as dit ten opsigte van die psigiese dimensie van persoon-wees verklaar word en teenoor onderwys gestel word. Wat word onder onderwys verstaan? Slegs enkele essensiële kenmerke word genoem. Die begrip onderwys moet fenomenologies beskou in terme van 'n psigologiese landskap¹⁴

gesien word – 'n grotere en kleinere landskap. In sy breër sin – die grotere landskap – word gepraat van die Departement van Onderwys, die onderwysstelsel, algemene onderwys, middelbare of universitêre onderwys, buitengewone onderwys ens. In sy engere sin – kleinere landskap – word gevra: waar ontvang jou kind onderwys, of gesê: hoe vorder die kind se onderwys; of die peil van die onderwys in die skool is hoog of laag. Om die wyer betekenis of landskap in te sluit sou ons kan sê, dis die geheel van die talryke situasies wat bedink, beplan en in werking gestel word om vorm en inhoud in die eerste instansie aan die psigiese dimensie van persoon-wees te verskaf, d.w.s. die stigting van onderwys-inrigtings, stigting van 'n Departement van onderwys, benoeming van onderwysers, inspekteurs, opstelling van leerplanne en leergange, organisasie in skole ens. ens. In die enger sin – kleiner landskap – sou 'n mens onderwys kan omskryf as die geheel van situasies binne die skool as landskap. Onder situasies moet dan verstaan word didaktiese situasies, d.w.s. situasies waarin volwassene en kind betrokke is en waarin dit gaan om leerinhoud, leervorm, leermiddele en leermetodes. Die sentrale gedagte is dat hier *geleer* word – 'n aktiwiteit van die kind – en dat daar iemand – die onderwyser – is, wat die leerproses deur die inhoud, die metodiese behandeling ens. prikkel en aanhelp. Die doel van die aktiwiteit in die situasie is tweërlei: eerstens die bybrenging van *verwerkte kennis* – algemene kennis en later spesiale (beroeps-) kennis – en tweedens *vorming* d.w.s. liggaamlike, psigiese en geestelike *vorming*, maar veral en hoofsaaklik psigiese en wel *kognitiewe vorming*. Onder onderwys word dus veral verstaan die bybreng van inhoud (verwerkte kennis) en psigiese vorming. Hoewel die twee aspekte onderskei word kan dit nie geskei word nie. Dis juis in hierdie verband dat die vraagstuk van die vormende waarde van skoolvakke op die voorgrond kom. Ons ken in die verband die denkrigting van die formele geestesdissipline wat klem lê op die vorming, die leer-proses en nie op die inhoud nie, terwyl die Herbartiaanse rigting op die inhoud klem lê en dus nie in geestesoorlog glo nie.

Psigiese vorming beteken die proses waardeur die funksies tot ont-plooiing kom en wel op so'n wyse dat hulle doeltreffend in die grootste verskeidenheid van lewensituasies funksioneer en ook ten opsigte van die spesiale kennis wat jy bybring; of jou bygebring word. Dis verstaanbaar dat die skool relatief meer op vorming klem lê, terwyl die universiteit weer meer klem op die inhoud sal lê.



Die betekenis van vorming as aspek van die onderwys asook die realisasie psigies-geestelike vorming kan uit die opvattinge van Bijl afgelei word. Hy stel hom op die standpunt dat opvoeding hulp is aan die kind in sy opweg-wees na volwassenheid, wat ook beteken om die kind tot 'n verantwoordelike lewe te lei. Dit kom dan daarop neer dat dit opvoeding is *tot verantwoordelikheid vir die lewe*¹⁵. Op 'n sekere plek in sy werk sê Bijl treffend: dat die sentrum van die opvoeding in die *gewetensvorming* (ek kursiveer), in die leiding na die aanvaarding van ons menslike verantwoordelikheid geleë is. Hierdie antropologiese sentrum van die opvoedingsgebeure, aldus Bijl, het sy plek – in hoofsaak altans – in die sosiale sentrum van die opvoeding, nl. die gesin. Van hierdie sentrum kan 'n mens dan na die periferie gaan en dan kom 'n mens van die opvoeding-in-engere-sin, o.a. by die onderwys tereg en van die gesin kom 'n mens dan o.a. in die skool tereg. Hierdie beskouing word met Bijl se eie woorde afgesluit waar hy sê: „Wat van het centrum 'naar buiten straalt' blijft hulp op de weg naar de volwassenheid, dus het blijft opvoeding; het 'hart' ligt echter in de genoemde gewetensvorming, wil men, in de zedelijke (godsdienstige) opvoeding”¹⁶. Die vraagstuk van opvoeding tot verantwoordelikheid is dus 'n „uitstralingsprobleem van uit die sentrum” of vanuit die geestelike-eksistensie. Elke kind word reeds van vroeg af in toenemende mate met die lewe van die volwassene – d.w.s. 'n selfbepalende verantwoordelike

lewe – gekonfronteer, 'n konfrontasie wat die meeste intensief is binne die gesinslewe¹⁷. In verband met die begrip lewe sê Bijl: „De mens ziet nl. dat zich voortzettende leven voor zich en hij ervaart zijn bestaan als door hemzelf bepaald. Hij beseft zelfbeschikking te bezitten over dat leven, dat zich in tijd en ruimte afspeelt”¹⁸. Die doel van opvoeding is dan om in die jeug vorm te gee aan 'n lewe wat hom sal voortsit nadat die opvoeding opgehou het om sy invloed te laat geld. As dit voorspoedig gaan met die kind sal hy, wat hierdie lewe lewe, hom verantwoordelik voel vir die gestalte wat die lewe vir hom kry. Sonder twyfel kan die opvoeding in die jare van toenemende selfstandigheid die kind 'n duideliker beeld gee van die naderende volledige verantwoordelikheid, mits die opvoeding die lewe-as-'n-geheel die kind voorgehou word. Hierop sê Bijl dat die opvoeding hierdie lewensbesinning by die kind moontlik moet maak sodat die lewe as gestalte sigbaar word, as gestalte van innerlike vormgewinge, van innerlik-wees en as uiterlike beeld. *Die sig-verantwoordelik-wees is die krag tot die opbouing van die gestalte*. Hierdie toedrag, so vervolg Bijl, het daartoe gelei dat 'n mens alle opvoeding sien as die wekking van verantwoordelikebesef (hierbo het ons dit geestelike of pedagogiese vorming genoem). In hierdie homself-verantwoordelik-voel staan die mens as 't ware „op die brug van sy lewe” – aldus Bijl¹⁹. Hy reël die innerlike kragte om 'n „behouden vaart te bewerkstellig”. Op die brug word „innerlike besit” en „uiterlik” tot samewerking gebring. Wat die mens as innerlik besit lê in hom opgesluit en daarmee moet hy sy lewensreis volbring. Dis egter nie 'n gelykblywende besit nie en daarom kan hy daaraan vorm gee. „Het uiterlijk is dan dat, wat wij als besteed 'leven' te zien geeft voor zich zelve en voor zijn medemensen”²⁰. Hierdie beide lewens word op mekaar afgestem deur die krag van die verantwoordelikheid. Hierop sê Bijl: „Men moet 'uiterlijk' niet een beeld willen oproepen, waar de innerlijke krachten niet toe reiken, noch b.v. uit vrees voor risico's de innerlijkheid verzorgen en het uiterlijk van alle gevaren verwijderd houden en daardoor aan vruchtbaarheid doen inboeten”²¹.

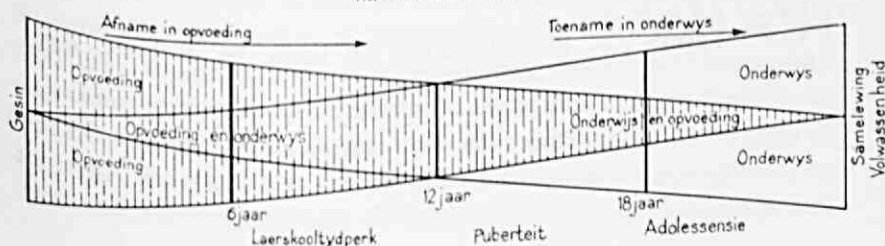
Hierop vervolg Bijl om die struktuur te ontleed van verantwoordelikheid wat as sleutelposisie dien in die menslike bestaan. In die struktuur sit die *roepingsaspek*, d.w.s. die gevoel en die vermoë om sy eie bestaan te sien as 'n geroepenheid tot 'n taak. By die roeping behoort dan 'n taak en die gewete oorweeg of die taak volgens die roeping vervul word. Van die grootste belang is dat Bijl nou daarop wys dat by die vasstelling van die roeping, wat 'n langdurige taak is, die *kan* (het kunnen) 'n groot rol speel, d.w.s. die geheel van die psigiese vermoëns *en hier sien*

ons die nou verband tussen geestelike vorming en psigiese vorming. Ons wil dit hier so stel dat die konfrontering met die lewe en die verantwoordelikheid met sy roepings- en gewetensaspek die psigiese dimensie van die kind, veral die kognitiewe vermoëns aktiveer teneinde hom tot vervulling van sy taak in staat te stel. Dit is natuurlik ook waar dat die lewenstaak in ooreenstemming met ons vermoëns gekies word. So bestaan daar 'n wisselwerking tussen die lewenstaak en die *kan* (in-staat-wees-tot) – d.w.s. tussen die geestelike en psigiese dimensie. *Vorming in die een dimensie gryp in op die vorming van die ander dimensie* en so is daar 'n wisselwerking tussen die twee dimensies, terwyl die aktivering uit die geestelike kom.

Hierbo het ons gesien dat dit die taak van die onderwys is om die psigiese, veral die kognitiewe funksies, te vorm. Onderwys bestaan egter uit *vorm-gee* sowel as *inhoud-gee*, vandaar dat die didaktiek aandag gee aan die *vormende waarde van die leervakke*. Vanselfsprekend is dit dat daar 'n integrasie tussen *vorming* en *inhoud* van die vorming moet bestaan. Bijl sien die mens as *roepingkennend* en *taakvolbrengend*²² en praat dan van instrumentele funksies in plaas van die kognitiewe funksies om die dienende karakter te aksentueer. In die taakvolbrengende aspek is dit enersyds die *gevoel* wat rigting gee en die situasie waardeer, terwyl die *drywende kragte*, in nou samewerking met die gevoel, die persoon tot aktiwiteit bring. Soos reeds beklemtoon gaan dit in die skool veral om die vorming van die instrumentele (kognitiewe) funksies. En as, soos Langeveld beweer, leer *anders-word* beteken, dan is dit duidelik dat vorming of ook formele vorming in die leersituasie (as deel van die didaktiese situasie) plaasvind. Om die vraagstuk van vorming in die psigiese dimensie in sy kern te begryp, is dit nodig om die struktuur van die leersituasie asook die prosesse binne die situasie te ken. Samevattend kan dit hier so gestel word dat dit gaan om die aanpakwyse van leerstof – deur onderwyser en kind – waardeur die psigiese dimensie van die kind so omskep word dat, veral wat die kognitiewe funksies betref, dit nie net die aktualisering of uitligting van die potensiele funksies beteken nie, maar wel dat dit in staat gestel word om in betrekking te kan tree met ander lewensituasies en dit doeltreffend hanteer. Vir sover dit die vorming van die denke betref, gaan dit om die tot standbrenging van denkhandelingstrukture, wat die persoon sal help om ander vraagstukke op ander gebiede aan te pak en op te los. In die sin waarin C. F. van Parreren²³ dit gebruik kan ons sê: die verwerking van die vakinhoud deur die denke moet 'n denkhandelingstruktuur tot standbring wat *wendbaar* is (volgens ouer terminologie: oordraagbaar).

Ons sluit ons beskouing af deur kortliks te verwys na die verhouding tussen opvoeding en onderwys, dus tussen pedagogiese vorming en onderwysvorming gedurende die kind se opweg-wees-na-volwassenheid, aangesien dit ook sal aantoon wanneer pedagogiese vorming respektiewelik onderwysvorming beklemtoon moet word. Die opvoeding-situasie doen hom in sy oorspronklike en primêre vorm in die gesin voor. Die primêre taak van die huisgesin is dus opvoeding, terwyl die primêre taak van die skool onderwys is – dus geestelike respektiewelik psigiese vorming. Die bedoeling is nie om 'n skeiding hiertussen te bring nie, intendeel: opvoeding is gerig op volwassenheid en kan – en behoort ook – orals en altyd in 'n pedagogiese situasie plaas te vind. Dat daar ook onderwys in die gesin plaasvind, word ook allerweë erken. Net so kan daarop gewys word dat binne die didaktiese situasie in die skool opvoedingsmomente hulle voordoën en dat noodsaaklikerwys selfs pedagogiese situasies hulle in die skool voordoën. In die sin is opvoeding en onderwys onafskeidelik aan mekaar verbonde, maar wanneer die kind in-sy-opweg-wees-na-volwassenheid die skool betree, vind daar beslis 'n geleidelike klemverskuiwing plaas, van die pedagogiese (die geestelike) na die onderwys, d.w.s. na die didaktiese situasie in die skool (die psigiese). Ons kan dit ook so stel, na mate die naderende volledige verantwoordelikheid vir die grootwordende kind duideliker blyk, of moet blyk, tree die vormende invloede in hierdie rigting op die agtergrond, terwyl onderwys en die gepaardgaande psigiese vorming op die voorgrond tree. Wat die onderwys self betref word die klem ook geleidelik meer op inhoud as op vorming gelê vandaar die verskil tussen b.v. skool-onderwys en universitêre onderwys. Hierbo is op die wisselwerking tussen die geestelike (pedagogiese) en psigiese (onderwys-) vorming gewys, en daar is klem daarop gelê dat selfs die psigiese vorming van uit die geestelike gaktiveer word. Ons omskrywing van die verhouding hierbo, wat in bygaande skema verduidelik word, beteken nie dat hierdie wisselwerking met die toetrede tot volwassenheid eindig nie.

Skematiese Voorstelling van die Verhouding Opvoeding-Onderwys in die Opweg-wees na Volwassenheid



Inteendeel, dit duur voort in die lewe maar wat die skema verduidelik is dat die *pedagogiese*, d.w.s. die doelgerigte geestelike vorming ten opsigte van die gesagsaspek van die opvoedingsituasie geleidelik afneem totdat dit met die toetrede tot volwassenheid eindig.

Literatuurverwysings:

1. NEL, PROF. DR. B.F.: Die Problematiek van die vormende waarde, serie: *Verdiept Inzicht*; Uitg. Meulenhoff, Posbus 100, Amsterdam, 1961.
2. KUYPERS, PROF. DR. A.: Een paedagogische beoordeling van het Amerikaanse persoonlikheidsbegrip, intrede, Leiden, 1951, Uitg. S.J.P. Bakker, Amsterdam.
3. FRANKL, VIKTOR: De Onbewuste God, Ned. vertaling mev. Melotte-Athmer, 3e dr. uitg. „Helmond” Helmond, bl. 21.
4. do bl. 8.
5. do hoofdst. II veral bl. 21.
6. do bl. 17.
7. do hoofst. III en V.
8. do hoofst. VI en VII.
9. LANGEVELD, M.J.: Beknopte Theoretiese Paedagogiek, 7e dr. J.B. Wolters, Groningen, bl. 59.
10. do do bl. 165.
11. do do hoofstuk I.
12. NEL, B.F.: Enkele Grondbeginsels van die Nuwere didaktiek, met verwysing na die vorming van die denke deur middel van die Wiskunde en die Natuurkunde, referaat gepubliseer in *Natuur- en Skeikunde en Biologie* nr. 2, 1961, Opleidingskollege Pretoria.
13. PROHASKA, L.: *Pädagogik der Begegnung*; Herder, Freiburg, Basel, 1961, bl. 24.
14. VAN DEN BERG, PROF. DR. J.H. en LINSCHOTEN, J. (Red.): *Persoon en Wereld*, Uitg. Erven J. Byleveld, 1953, bl. 248.
15. BIJL, J.: *Inleiding tot de Algemene Didactiek van het basisonderwys*, J.B. Wolters, 1960, bl. 18.
16. do a.g.w. bl. 2.
17. do a.g.w. bl. 20.
18. do a.g.w. bl. 22.
19. do a.g.w. bl. 23.
20. do a.g.w. bl. 23.
21. do a.g.w. bl. 23.
22. BIJL, J.: a.g.w. bl. 162.
23. VAN PARREREN, C.F.: *Psychologie van het Leren*, W. de Haan, Zeist, bl. 121.

OPMERKINGEN BIJ TWEE RAPPORTEN OVER
HET MOEDERTAALONDERWIJS
TWIJFEL OF ZEKERHEID?

I. VAN DER VELDE

De twee rapporten bovenbedoeld zijn:

1. „Rapport, uitgebracht aan het Gemeentebestuur van Haarlem door de Commissie tot onderzoek naar de oorzaken van onvoldoende beheersing der moedertaal door leerlingen van het lager en voortgezet onderwijs”;
2. „Didactische handleiding voor de leraar in de moedertaal”, samengesteld in opdracht van het bestuur van de Vereniging van leraren in levende talen.

Beide 1962. Beide rapporten dragen als eerste ondertekenaar de naam van Dr. L.M. van Dis, tot 1958 rector van het Coornhertlyceum te Haarlem, sindsdien inspecteur v.H.M.O.

Oorspronkelijk was het onze bedoeling van ieder rapport een afzonderlijke recensie te schrijven. Maar al lezende en noterende smolten beide recensies samen tot dit artikel, waarin enkele raakpunten tussen beide rapporten worden besproken.

Het Haarlemse rapport gaat uit van wat voor de rapporteurs feit is. Het spreekt onomwonden, reeds in zijn titel, van „onvoldoende beheersing der moedertaal door leerlingen van het lager en voortgezet onderwijs”. Het omschrijft de klachten, zowel van de zijde van het onderwijs als van de zijde der maatschappij, zoekt naar de oorzaken, geeft middelen ter verbetering aan, noemt twee problemen voor nader onderzoek en besluit met een aantal bijlagen, betrekking hebbende op de verschillende schoolsoorten, die in de commissie waren vertegenwoordigd.

De klachten zijn bekend, we behoeven ze niet te herhalen. Interessanter zijn de oorzaken zoals de commissie die ziet. Zij wijst op de afkeer van de vorm die onze volksaard kenmerkt, op de taalarmoede bij veel scholieren, vooral bij hen die uit eenvoudige milieus voortkomen, op de grootte der klassen, op het afnemend aantal leraren in het Nederlands met didactische ervaring en met voldoende eruditie, op de mentaliteit der jeugd, die opgroeit in een tijd van vluchtigheid en gejaagdheid, zij toont zich bezorgd „omtrent de resultaten van het taalonderwijs aan

de kweekscholen, zoals die bij het taalonderwijs op de lagere school tot uiting komen”.

De commissie geeft drie middelen ter verbetering aan: bestrijding van de inflatie in het ambt van leraar, aanmoediging van de studiezin en vergroting der studiemogelijkheden, samenhangend daarmee bestudering der taaldidactiek. Er bestond in de commissie geen eenstemmigheid over de vraag, „of kennis van de grammaticale categorieën waarde heeft voor de beheersing van de moedertaal” en over de betekenis van het spreekonderwijs.

De betekenis van dit rapport schuilt voor ons vooral in de moedige analyse der oorzaken, men heeft de hand in eigen boezem durven steken: De taalarmoede bij veel scholieren, het tekort aan docenten met voldoende eruditie, de bezorgdheid omtrent de resultaten van het taalonderwijs op de kweekschool met betrekking tot het taalonderwijs op de lagere school. De andere oorzaken: afkeer van de vorm, de grootte der klassen, het gebrek aan concentratie bij de jeugd gelden voor andere vakken evenzeer.

Voor de samenstelling van de Didactische handleiding heeft „Levende Talen” contact gezocht met de drie Pedagogische Centra en de Maatschappij der Nederlandse Letterkunde. De commissie die deze handleiding heeft samengesteld, bestond uit erkende en bekende Neerlandici, was wat men noemt, een „zware” commissie. De handleiding staat in het bijzonder ten dienste van de aankomende leraar. De commissie heeft zich didactisch uitgeleefd, vooral praktisch, en de Handleiding is derhalve een belangrijk geschrift geworden. Zij motiveert haar arbeid aldus:

„De vraag rijst wellicht of het zin heeft nu, 20 jaar na het verschijnen van het rapport van de commissie-Van den Ent, dat onder de titel *Het onderwijs in de Nederlandse Taal en Letterkunde op de middelbare school* nog steeds bestudeerd wordt, weer een poging te doen tot het geven van didactische richtlijnen voor het moedertaalonderwijs. Naar onze mening is dat wel het geval. De wetenschappelijke taal- en literatuurstudie heeft in die 20 jaren niet stil gestaan. Bovendien is de habitus van middelbare scholieren uit \pm 1940 en van heden sterk veranderd. Veel van wat in 1941 waard was op schrift te worden gesteld moge nu nog waar zijn, het heeft geen belang meer voor de lesgever van nu. De empirisch-vastgestelde zekerheden zijn niet zo veel groter in aantal dan 20 jaar geleden, maar de probleemstellingen zijn veelal gewijzigd. Een van de grote wijzigingen is zeker dat de verdeling van ons vak van onder-

wijs in allerlei aparte onderdelen veel minder wordt geaccepteerd. Zo wordt het lezen van teksten dermate centraal gesteld door velen, dat de oude onderscheiding van „taal” en „literatuur” veel van haar belang heeft verloren. Zo wordt in verscheidene leergangen bewust gebroken met de aparte lessen in „spraakkunst” en in „stijl”. Ook wordt door vele leraren de scheidingslijn tussen spraakkunstonderwijs in de onderbouw en tekstverklaring in de hogere klassen niet meer aanvaard. Ook zij die bij de keuze van schoolboeken vasthouden aan deze vakverdelingen, doen dit bij hun lessen minder dan hun voorgangers 20 jaar geleden. Veel meer dan vroeger beseft men – hetgeen ook in het Rapport 1941 werd betoogd – dat de moedertaal niet een vak is dat geleerd en gekend, doch dat beoefend moet worden. De zowel actieve als passieve beheersing van het Nederlands is tenslotte het doel van ons onderwijs. Daarom kennen we niet meer de heterogene bestanddelen van ons onderwijs: lessen in lezen, spreken, spraakkunst, stijl, stellen, literatuur. Deze onderdelen worden steeds minder beschouwd als aparte delen, maar het zijn facetten van de ene edelsteen: het moedertaalonderwijs.”

De Handleiding stelt achtereenvolgens in afzonderlijke hoofdstukken aan de orde het spreekonderwijs, het stelonderwijs, het spraakkunstonderwijs, het leesonderwijs, het literatuuronderwijs, het eindexamen, de urenverdeling, het onderwijs in het Nederlands op de kweekschool voor onderwijzers, de positie van de leraar-Nederlands in het geheel der school. Zij verdient in dit tijdschrift een uitvoerige bespreking.

Raakpunten tussen beide rapporten

1. Het Haarlemse rapport spreekt over *a.* de taalarmoede bij veel scholieren en constateert *b.* het gemis aan eenstemmigheid inzake de betekenis van de grammaticale categorieën voor de beheersing der moedertaal (blz. 14), idem inzake het spreekonderwijs (blz. 15). Het betreft sub *b.* vooral een controverse L.O.-v.H.M.O. De kwestie der grammatica komt ook in de Handleiding aan de orde en wel in § 4 van het hoofdstuk over het spraakkunstonderwijs: De aansluiting van L.O. en v.H.M.O.

2. Het Haarlemse rapport voelt bezorgdheid omtrent de resultaten van het taalonderwijs aan de kweekscholen, zoals die bij het taalonderwijs op de lagere school tot uiting komt. De Handleiding geeft een uitvoerige schets van het onderwijs in het Nederlands op de kweekschool.

Over deze beide raakpunten maken we enkele opmerkingen.

1. Taalarmoede

Het Haarlemse rapport schrijft: „De tijd dat voornamelijk jongelui uit een meer ontwikkeld gezin de gelegenheid kregen voortgezet onderwijs te volgen, ligt achter ons.” Het gevolg daarvan is dat de docent bij het voortgezet onderwijs „minder dan voorheen kan uitgaan van een reeds aanwezig taalfonds”. „Haarlem” handhaaft hier een reeds vroeger uitgesproken mening. Er bestaat nl. een ouder rapport dat van 1955 dateert over het onderwijs in het Nederlands op de lagere school, uitgebracht namens de Kring van rectoren en directeuren van scholen voor v.H.M.O. in Haarlem en omgeving. Met veel klachten. Op de ene school klaagt men erover, dat de jongelui de eenvoudigste zinnen niet zonder grove spellingfouten kunnen schrijven. Op andere scholen bemerkt men, dat de primaire kennis van de taalstructuur ontbreekt. Op nog weer andere scholen constateren de leraren bij de kinderen een grote „taalarmoede”; hun taalfonds is te gering om het onderwijs op gymnasium, lyceum, H.B.S. te kunnen volgen.

Reeds toen heeft men dus o.a. taalarmoede geconstateerd, al had ze daar, naar ik mij meen te herinneren, minder uitsluitend betrekking op kinderen uit eenvoudige milieus. De achterstand in taalbezit en taalbeheersing van kinderen uit eenvoudige kringen is trouwens een reeds lang bekend sociologisch feit, aanvaard op grond van nationale en internationale research. Voor eigen arbeid op dit gebied mogen wij verwijzen naar „Woordenschatonderzoekingen bij leerlingen van Amsterdamse lagere scholen”, speciaal naar het tweede gedeelte: „Het verband tussen woordenschat, intelligentie en sociaal milieu”, blz.84-153, met vele tabellen.¹ Juist op grond van de aldaar en destijds gevonden resultaten hebben wij in een artikel „Cultuurniveau's op de lagere school”² aangedrongen op *uitbreiding van het aantal uren voor het moedertaalonderwijs speciaal op volksscholen*. De mate waarin iemand zijn taal gebruikt bepaalt voor een belangrijk gedeelte zijn maatschappelijk aanzien. Sociaal-culturele afstanden hebben de neiging daar te verdwijnen, waar de mogelijkheid van vruchtbare gedachtenwisseling ontstaat.

Dat was in 1936 een individueel geluid. Dat is het nog, al verheugt het mij in het „Weekblad van het „Genootschap” van leraren aan Nederlandse gymnasia en lycea en de „R.L.V.” (Vereniging van leraren aan rijks hogere bugerscholen)” no.31 - 12 april 1963, steun te hebben ge-

1 Mededelingen van het Nutsseminarium voor Pedagogiek no 18. Groningen 1931.

2 Paed.Studiën 1936, blz.303.

vonden voor de gedachte van speciale verzorging van bepaalde categorieën leerlingen. Karsemeyer schrijft daar: „Juist deze leerlingen (bedoeld zijn leerlingen uit eenvoudige milieus) hebben bijna steeds – gelukkige uitzonderingen blijven er altijd – grote behoefte aan verbale vorming en toerusting, die ze in hun milieu blijvend missen. Het gevolg daarvan is vaak, dat voor hun hele leven daardoor een tekort te zien blijft, dat ze niet meer overgroeien.” Maar de gedachte verdient in deze tijd van voortschrijdende democratisering van het onderwijs o.i. toch nadere overweging. Zij is een factor mede die „Gelijke kansen” van leuze tot feit kan maken.

Maar niet alleen sociale omstandigheden zijn oorzaak van de geconstateerde taalarmoede. Leerstof en didactiek staan mede schuldig. Op dit inzicht baseerden wij onze studie „Grammatica op de lagere school?”¹ „Twee ziekten,” schreven we, „woekeren hardnekkig voort; zij absorberen het overgrote gedeelte van de aandacht, dus van tijd en energie: het zijn de tragedie der werkwoordsvormen en de onderworpenheid aan de grammatica. In de Verantwoording van onze dissertatie „De tragedie der werkwoordsvormen” hebben we het aantal uren, dat zeker in de drie hoogste leerjaren aan het zuiver schrijven der werkwoordsvormen wordt besteed, geschat op 100 tot 150 per leerjaar. Aan de grammatica, „wijdt” de lagere school – opleidingsschool – in deze leerjaren vermoedelijk ± 60 uur per leerjaar. Het spellingsonderwijs in ruimere zin en de grammatica nemen te zamen zoveel tijd in beslag, dat er voor hervorming van het moedertaalonderwijs niet voldoende mogelijkheden overblijven. Alle leerlingen zonder onderscheid, opleidings- en niet-opleidingsleerlingen, worden van deze situatie het slachtoffer. Men bewijst beide categorieën een dienst, als men hen ontlast van deze dubbele druk”. Als L.O. en V.H.M.O. ten aanzien van het huidige grammatica-onderwijs en de huidige werkwoordsdidactiek geen radicale hervormingen aandurven, blijven zij de mogelijkheden tot gezondmaking torpederen.

Het grammatica-onderwijs. Er ontbreekt op dit punt eenstemmigheid. Het Haarlemse rapport schrijft: „Het antwoord op de vraag of de kennis van de grammaticale categorieën zin heeft voor de beheersing van de moedertaal, en of die kennis eigenlijk wel op de lagere school kan worden bijgebracht, was niet gelijklopend bij de leden der commissie” (blz. 14). De formulering van de Handleiding maakt een positiever benadering mogelijk: „De vraag of opzettelijk spraakkunstonderwijs de vertrouwd-

¹ Losse Paedagogische Studiën. Groningen 1959.

heid met taal, de vaardigheid in het gebruiken en in het begrijpen van taal, bevordert of in de weg staat, is herhaaldelijk aan de orde gesteld, maar niet met wetenschappelijke exactheid in de ene of in de andere zin beantwoord, althans niet met betrekking tot het lagereschoolstadium (blz. 84)". Men zou op deze ontwijkende formulering kunnen reageren met: De praktijk geeft antwoord ten negatieve. De lagere school kent opzettelijk spraakkunstonderwijs, sinds jaar en dag, en de klachten over vaardigheid in het gebruiken en in het begrijpen van taal zijn legio, eveneens sinds jaar en dag. Maar daarmee staat nog niet vast dat deze correlatie een causale correlatie is. De Handleiding constateert het ontbreken van wetenschappelijke exactheid, wat impliciet zou kunnen betekenen een verlangen naar wetenschappelijke exactheid, anders gezegd, als „Haarlem", naar onderzoek. Deze aandrang ondersteunen wij van harte. De commissie vat daarmee weder een draad op die in 1959 werd gesponnen doch weer afgebroken. Het Nutsseminarium voor Pedagogiek te Amsterdam heeft in dat jaar, na de publicatie van „Grammatica op de lagere school?" een studiec commissie benoemd, die zou trachten te komen tot een experiment op de basis van concentratie van het grammatica-onderwijs bij het v.H.M.O. In deze commissie hadden o.a. zitting verschillende leden van de commissie die de Handleiding heeft samengesteld. Het is (mij) nooit goed duidelijk geworden waarop het werk van deze commissie is gestrand. Maar zou het voor de Vereniging van leraren in levende talen, in samenwerking met de Pedagogische Centra niet een schone taak zijn te trachten omtrent dit fundamentele probleem, dat in zijn onbeslistheid verlamdend werkt op het moedertaalonderwijs van de lagere school, „wetenschappelijke exactheid" te verkrijgen? L.O. en v.H.M.O. zitten in een impasse, waaruit zij moeten worden bevrijd. „De leraar in de laagste klas van het v.H.M.O. moet in zijn taallessen de inhoud van deze al op de lagere school geleerde vaktermen controleren. Heel vaak zal hij de opvattingen van de leerlingen moeten corrigeren" (blz. 85). Subliem is de situatie dus niet. Wij voor ons zouden liever met blank metaal dan met dit ingevreten metaal werken.

Misschien zouden de samenwerkende organisaties dan ook een onderzoek kunnen instellen naar de tragedie der werkwoordsvormen. Deze tragedie blijft ook het v.H.M.O. teisteren, evenzeer als op de kweekscholen tot in het eindexamenwerk toe. „Gevallen als: „de lijn word verlengt" zijn niet zeldzaam" (blz. 86)¹. De stelling waarin wij in 1956

¹ De moeilijkheden met homofone vormen als gebeurd – gebeurt e.d. die klaarblijkelijk bij het v.H.M.O. nog veelvuldig voorkomen (zie blz. 85–86), zijn herhaaldelijk besproken in „De tragedie der werkwoordsvormen". Zo blz. 408, 412–414, 427, 430.

het resultaat van onze onderzoekingen hebben vastgelegd, is nimmer weersproken:

„Onze werkwoordsdidactiek faalt voor vele tienduizenden leerlingen van L.O., V.G.L.O., N.O. en U.L.O., vermoedelijk 80.000–100.000 per jaar-klasse. Naar Van Schendels roman: Een Hollands drama!”¹

Het zou toch de moeite waard geacht kunnen worden te trachten, misschien een deel van deze lijdende schare te helpen. Te veel wordt momenteel de situatie beheerst door wat de Handleiding op blz. 132 noemt „de twee taalbedervers: „twijfel-loze „wetenschap” en wetenschaploze twijfel.” Er is nu zoveel tientallen jaren geklaagd over de resultaten van ons moedertaalonderwijs, laat men nu eindelijk eens een begin maken met research op grote schaal. De mentaliteit is er thans wellicht rijp voor, methodologisch zijn wij er toe in staat, efficiënte onderzoekers zijn thans wel te vinden. Misschien bestaat er ten Departemente belangstelling voor deze research, die twijfel kan vervangen door zekerheid; men zingt immers ten Departemente èn in de Staten-Generaal het klaaglied mee. Misschien geeft het Departement van deze belangstelling blijk door dit streven naar wetenschappelijke exactheid te financieren. Vast staat nl. dat deze onderzoekingen enige jaren zullen duren.

2. *Bezorgdheid*

Het Haarlemse rapport formuleert haar bezorgdheid over de resultaten van het taalonderwijs aan de kweekscholen zoals die bij het taalonderwijs op de lagere school tot uiting komen, als volgt: „De commissie meent te moeten constateren dat het geen incidenteel verschijnsel is, wanneer jonge onderwijzers blijk geven van een gebrekkige beheersing van de structuur van hun moedertaal, van een onvoldoende beheersing van de spelling en van een gebrek aan belangstelling voor de leerstof die aan de leerlingen moet worden bijgebracht. De commissie acht zich bevoegd noch geroepen een oordeel uit te spreken over de theoretische fundering en de praktijk van de nieuwe kweekschoolopleiding”. Zij brengt hier bezwaren naar voren die sommigen van haar leden in de dagelijkse schoolopleiding hebben ontmoet.

De Didactische handleiding geeft een hoofdstuk over het onderwijs in het Nederlands op de kweekschool. We nemen aan dat dit hoofdstuk geschreven is door het lid der commissie Fossen, de hoofdinspecteur van het kweekschoolonderwijs. Een boeiend hoofdstuk, natuurlijk geschre-

¹ Idem blz. 359.

ven met volledige kennis van zaken. Hier is de hoofdinspecteur aan het woord, zelve doorkneed vakman, die het korps waarmee hij samenwerkt, toont, wat idealiter te bereiken is, sceptischer idealiter te bereiken zou zijn.

Het artikel van Post in *Paedagogische Studiën* van dit jaar kent men. We verklaren ons accoord met „de toewijzing van de vakdidactiek aan de vakleraren” en sluiten ons dus aan bij de mening van de Heer Wichers¹. We achten het nl. niet mogelijk, dat de pedagogiekleraar zich als regel ook nog zou kunnen belasten met de didactiek van de biologie, de fysika, de aardrijkskunde, de geschiedenis en het rekenen, denkend aan de omvang van de didactiek Nederlands. Zijn taak is omvangrijk genoeg. Hij is pedagoog, psycholoog, algemeen-didacticus, beoordelaar van praktische vaardigheid. Hij behoeft daarbij niet ook nog neerlandicus, historicus, geograaf, bioloog, fysikus, arithmeticus te zijn. Al verdient het aanbeveling dat hij fungeert als adviseur inzake de algemeen-didactische beginselen voor zijn collega's, inclusief dus de docent-Nederlands. Het lijkt ons niet juist, leerstof en didactiek van die leerstof te scheiden. Maar Post stelt een vraag die wonderlijk opvallend aansluit bij de Haarlemse bezorgdheid: „Men kent de kreet „de taal is het centrale vak”. Is zij dat ook in samenhang met de taakvervulling bij het basisonderwijs?” Post geeft een – wat traditioneel – voorbeeld van het tegendeel: „Wat moet ik denken van de tientallen verkeerd gespeelde deelwoorden en van de vele d's in tegenwoordige tijdsvormen? Deze slordige spelling schijnt eveneens een nationaal euvel te zijn bij het schriftelijk deel dezer examens.” (blz. 22).

Men moet bij de spellingonzuiverheid niet blijven staan. De onderwijzer is meer dan overdrager van lagere-school-kennis, al behoort hij deze lagere-school-kennis volledig en volstrekt foutloos te beheersen. Hij behoort ook tot onze cultuurdragers. Men zal aandacht moeten schenken aan het geheel van wat hij schriftelijk en mondeling op het examen Nederlands tweede en derde leerkring produceert. Men zie het programma en de interpretatie ervan in de *Didactische handleiding*. Voor ons is de vraag waar het al om draait: Is de a.s. onderwijzer in staat dit programma naar deze interpretatie te verwerken? Is het program niet te ambitieus opgezet en is de interpretatie niet te zeer beïnvloed door de eigen liefde tot het vak en de eigen wetenschappelijke scholing? Heeft men de a.s. onderwijzer niet hoger willen opstoten dan zijn intellectuele capaciteiten toelaten? Is hij mede daardoor niet in staat straks

1 De Kweekschool, februari 1963, blz. 41.

voor zijn leerlingen te zijn wat hij naar de opvattingen van Post en naar Haarlemse opvatting behoort te zijn?

De kwestie van het intellectuele peil blijft een rol spelen. Met de intellectuele recrutering wil het nog steeds niet vlotten. Zie Post (blz. 29), zie ook „Haarlem” (blz. 5). Als ik als gecommiteerde het schriftelijk werk controleer, opstel en tekstverklaring tweede leerkring, werkstuk derde leerkring, als ik de discussie volg op de mondelinge examens, dan bekruipt mij al jaren lang de vrees dat er een te grote discrepantie bestaat tussen gestelde eisen en aanwezige capaciteit.

Men kan vragen stellen, moeilijker is het ze te beantwoorden. Duidelijk is wel dat er rond de prestaties Nederlands twijfel bestaat. Is het mogelijk – desnoods slechts enigermate – zekerheid omtrent deze prestaties te verkrijgen, zoals we ook – desnoods enigermate – zekerheid hebben gevraagd rond het probleem van het grammatica-onderwijs, het spreek-onderwijs en het probleem van het zuiver schrijven der werkwoordsvormen? Voor het schriftelijk werk lijkt ons dit mogelijk, daar liggen de stukken op tafel. Bij het mondeling examen ligt de kwestie moeilijker. Voor beide onderdelen blijft een belangrijke factor: Hoe drukt de candidaat zich uit? Is hij in staat zich zelf – en anderen, later zijn leerlingen – in heldere vorm rekenschap te geven van wat hij te zeggen heeft? Wij aarzelen voor een te veel der kandidaten deze vraag bevestigend te beantwoorden, denkend aan de vele vage, onvolledige, vaak half juiste half foutieve, voor meerdere uitleg vatbare antwoorden, zoals die vooral bij tekstverklaring (schriftelijk) en tekstbehandeling (mondeling) worden gegeven. Ook de techniek van het spreken op zich zelf laat te wensen over. Het is vaak te weinig gecultiveerd, dialectisch, soms zelfs met vulgarismen, stotend, brokkelig, vol herhalingen. Zullen deze onklarheid en onbeholpenheid zich later in de schoolpraktijk niet wreken? Ik weet: ook dit alles is een persoonlijk oordeel, al wordt het door velen onderschreven.

Is onze indruk juist dat de combinatie lezen-taal, als afzonderlijke vakken en als zg. leestaalles, met het vak rekenen de voornaamste struikelblokken vormen bij de praktijkexamens? Eerder dan de realia (geschiedenis, w.o. bijbelse geschiedenis, aardrijkskunde, biologie, fysica) en de expressievakken (muziek, tekenen, handenarbeid)? En als onze indruk juist is, ligt het dan bij een aantal kandidaten aan onvermogen of te beperkt vermogen tot exacte uitleg, tot de klare en bevattelijke uiteenzetting van wat nu de kern is van les en moeilijkheid? D.w.z. aan taalarmoede – of denkarmoede – bij deze toekomstige docenten?

Waar wij behoefte aan hebben, dat is juist als bij grammatica-onderwijs

tot. l. v. h.: nie!

en werkwoordsdidactiek, aan gecontroleerd feitenmateriaal. Men zou b.v. – wij geven slechts een suggestie – enige jaren lang van iedere examenklas naar een centrale, door de Minister aan te wijzen instantie, kunnen opzenden de twee beste, twee van de middelmatige en de twee slechtste opstellen, te kiezen door docent en gecommiteerde gezamenlijk, te zamen met de aan alle opstellen toegekende waarderingscijfers, zoals die aan te treffen zijn op de gedetailleerde cijferlijsten. Deze opstellen zouden nader beoordeeld kunnen worden op stijl, inhoud, spelling, interpunctie, leesbaarheid, niet het minst op „persoonlijkheid”. Een soortgelijke werkwijze ware te volgen voor de tekstvragen. Dan ontstaat tenminste de mogelijkheid uit het stadium van de niet of onvoldoend geverifieerde individuele klachten te komen. In concreto: Stel dat in een examenklas van 30 leerlingen gegeven worden 1 negen, 4 achten, 7 zevens, 11 zessen, 4 vijven, 2 vieren, 1 drie, mogelijkheid die met werkelijkheid overeenstemt. Het gemiddelde cijfer wordt $187 : 30 = 6^+$. Het gemiddelde van de zes nader te waarderen opstellen bedraagt $(9 + 8 + 6 + 6 + 4 + 3) : 6 = 6$. Een zeer geringe afwijking die het klassebeeld niet aantast, bij andere combinaties kan wegvallen of omgekeerd gericht zijn. Op een geschat aantal van 150 examenklassen zullen dan $150 \times 6 = 900$ opstellen en 900 tekstverklaringen jaarlijks nader worden onderzocht. Geschiedt dit enige jaren achtereen, dan is een betrouwbaar, bovenpersoonlijk beeld verkregen van de zes criteria die wij hierboven opsomden: stijl, inhoud, spelling, interpunctie, leesbaarheid, „persoonlijkheid” voor wat de opstellen betreft; van tekstbegrip, wijze van vormgeving en accuratesse in vormgeving voor wat de tekstvragen betreft.

Het dictee zagen we het liefst vervallen. Een onderwijzer behoort geen spelfouten te maken. Doet hij het toch in opstel en tekstverklaring, dan dienen deze hem zwaar te worden aangerekend. Nu heeft het dictee te dikwijls de eigenschap lage cijfers voor onvoldoende hoofddelen omhoog te halen: opstel 4, tekstverklaring 4, dictee 7 (op zich zelf een zwakke prestatie) geeft als eindcijfer schriftelijk $(4 + 4) + (4 + 4) + 7 = 23 : 5 = 5$, zij het een „kleine” 5, maar een 5, bij een verdiende 4.

Moeilijker zal het zijn een betrouwbare opzet uit te werken voor het of voor gedeelten van het mondeling examen. We gaven bovenstaand voorbeeld slechts als een mogelijkheid voor het schriftelijk gedeelte. Het is er ons slechts om begonnen de twijfel, de onderlinge tegenspraak, de wrevel die de discussie over deze gevoelige, soms overgevoelige kwesties beheerst, te vervangen door de zekerheid, die onbevooroordeelde, in gezamenlijk overleg van alle betrokken „partijen” opgebouwde re-

search kàn geven. Mijntwege – of moet men zeggen het liefst? – met kwekelingen erbij.

Als men zegt: „Wat in het eerste gedeelte wordt voorgesteld is gelegenhedsresearch”, heeft men gelijk. We herinneren ons, het was menen wij 1949, dat door drie inspecteurs L.O. een schema ontworpen werd voor een volledig onderzoek naar de resultaten van het moedertaalonderwijs op de lagere school, volledig, d.w.z. zich uitstrekkend over het gehele land, alle aspecten omvattend, in overleg met het C.B.S. naar uniforme principes te verwerken. Dit schema is besproken, verdedigd, opgeborgen. Motieven onbekend. In een of ander archief zal het nog wel te vinden zijn. Als men destijds dit ongetwijfeld enkele jaren durende en wat kostbare onderzoek had aangewild en aangedurfd, zou men, laten we zeggen van 1955 af, het moedertaalonderwijs op de lagere school in zijn resultaten, mogelijkheden en onmogelijkheden hebben gekend, waren een aantal kwesties, die nu nog problemen zijn, opgehelderd. Nu constateert men in 1962, serieus, dat op bepaalde punten „eenstemmigheid ontbreekt”. Dat wisten we in 1949 ook al.

VERGELIJKEND ONDERZOEK NAAR DE OPLEIDING VAN LERAREN VOOR HET TECHNISCH ONDERWIJS IN ENIGE WEST-EUROPESE LANDEN

L. G. BROUWER

Begin februari 1962 vond in Frankfort aan de Main in West-Duitsland een internationale conferentie plaats over de opleiding van leraren voor het technisch onderwijs. De organisatie ervan beruiste bij de European Productivity Agency (E.P.A.), een onderdeel van de Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling (O.E.S.O.). Twaalf landen hadden ingeschreven, waarvan Oostenrijk verstek liet gaan, terwijl Italië geen gegevens inzond, maar volstond met het zenden van een waarnemer. De overige tien landen waren België, Denemarken, Groot-Brittannië, Ierland, Joegoslavië, Nederland, Noorwegen, West-Duitsland, Zweden en Zwitserland.

Het doel van de bijeenkomst was om de aanwezigen gelegenheid te geven hun systemen van lerarenopleiding met elkaar te vergelijken en daarbij de onderwerpen van gemeenschappelijk belang te bespreken, in het bijzonder de continue herziening en ontwikkeling van de opleidingsprogramma's en verder het probleem om de reeds in functie zijnde leraren op de hoogte te houden van nieuwe technische en pedagogisch-didactische ontwikkelingen.

Voorts werden twee duidelijke beperkingen aan de besprekingen gesteld:

1. Er zou alleen worden gesproken over de leraren voor de theoretisch-technische vakken, waartoe men in vele andere landen ook de *toegepaste* wis-, natuur- en werktuigkunde rekent.
2. De conferentie was bedoeld voor hen, die betrokken zijn bij het theoretische part-time onderwijs in het kader van het leerlingstelsel voor jongens van 15 tot 18 jaar.

In het algemeen houdt dit leerlingstelsel in, dat deze jonge mensen vier dagen in de week de praktische opleiding van hun bedrijf volgen en de vijfde dag het bijbehorende theoretische onderwijs in een hiervoor bestemde school ontvangen.

Deze conferentie was aanleiding tot het schrijven van dit artikel, waarbij de ingediende rapporten tot leidraad konden dienen voor hetgeen hier volgt. Het blijft evenwel een enigszins hachelijk ondernemen om in kort bestek te schrijven over een aantal opleidingen, die dermate

divergeren als de hier behandelde. Het schijnt ons onmogelijk toe om in het kader van een artikel naar volledigheid te streven, gesteld al, dat daarvoor alle gegevens ter beschikking stonden.

Getracht zal worden in het onderstaande op beknopte wijze de hoofdlijnen van de betreffende lerarenopleidingen in enkele van de vertegenwoordigde landen weer te geven.

Groot-Brittannië

In Groot-Brittannië bestaan vier *Colleges*, in Bolton, Londen, Huddersfield en Wolverhampton, voor de opleiding van technische leraren, die alle na de oorlog tot stand zijn gekomen. Deze opleiding duurt één jaar en ligt volledig in het pedagogische en algemeen vormende vlak.

Men streeft ernaar de studerende in internaatsverband bijeen te brengen, hetgeen tot dusver in Huddersfield vrijwel geheel ten uitvoer is gebracht. Hierdoor wordt een goede gelegenheid geschapen voor de sociale opvoeding, die als een belangrijk ingrediënt van de lerarenopleiding wordt beschouwd.

De toelatingsleeftijd is ten minste 25 jaar, de gemiddelde leeftijd van de studerende 32 jaar. De *Colleges* beschouwen het niet als hun taak om de technische bekwaamheden van de a.s. leraren tot een bepaald minimum op te voeren. Deze moeten verworven zijn door de industriële ervaring. Als toelatingseis geldt daarom verder het bezit van zeer bepaalde technische diploma's en van bewijzen van grote praktische ervaring in het bedrijfsleven.

In de opleiding komen de volgende onderwerpen aan de orde¹:

- a. algemene pedagogiek en psychologie,
- b. algemene didaktiek en vakmethodiek,
- c. lesgeven op de scholen, 11 weken,
- d. sociale en industriële onderwerpen,
- e. algemene vorming met inbegrip van Engels en spreekoefeningen.

De algemene doeleinden van deze lerarenopleiding zijn de ontwikkeling van de persoonlijkheid, het doen verwerven van een persoonlijke onderwijsfilosofie, begrip van het Britse onderwijssysteem en het leren lesgeven. De nadruk valt volgens de Britse rapporteurs op de ontwikkeling van de persoonlijkheid en niet op de techniek van het lesgeven, hoe belangrijk dit laatste ook moge zijn.

¹ Zie ook H. W. von Sassen: *Vorming van de werkende jeugd in Engeland*, blz. 91 e.v. (J. B. Wolters, Groningen 1960).

De voor een studie hoge gemiddelde leeftijd brengt mede, dat de toegelatenen een zekere rijpheid bezitten, serieus zijn en verantwoordelijkheidsgevoel hebben, dit alles verworven tijdens een uitgebreide industriële ervaring. Hierbij zijn ze zich bewust van nog bestaande eigen tekorten, welke vermoedelijk voortvloeien uit hun voorafgaande parttime studie onder moeilijke omstandigheden.

De selectie is streng. De nadruk valt op de persoonlijkheid en de geschiktheid als leraar en menige gegadigde met op papier goede kwalifikaties wordt desondanks afgewezen. Door deze hoge toelatingseisen bereikt slechts 1 % van de toegelatenen het einddoel niet.

Indien in het internaat opgenomen, zijn kost en inwoning voor de studerende vrij. Bovendien ontvangen zij een zakgeld en, indien gehuwd, een toelage voor het gezin. De externen ontvangen een hogere toelage voor levensonderhoud en eventueel voor reiskosten.

Tegen 5000 in volledige dienst zijnde technische leraren in 1949 en 11000 in 1956, waren er meer dan 17000 in 1960. Ondanks de sterk gestegen deelname aan de opleidingen tot technisch leraar heeft van de nu in dienst tredenden slechts 20 % deze opleiding genoten. Men streeft naar een actieve politiek voor de werving en opleiding van deze leraren.

West-Duitsland

De opleiding van leraren voor het technisch onderwijs in West-Duitsland is sinds kort op universitair niveau gebracht. Zij, die op grond van hun studie recht van toelating hebben tot de universiteit of hogeschool (*Hochschulreife*), moeten ten minste twee jaar in een technische functie in het bedrijfsleven werkzaam zijn geweest om tot de studie voor technisch leraar te kunnen worden toegelaten. Deze studie aan universiteit of hogeschool duurt dan meestal drie jaar, in enkele Duitse deelstaten is dit echter uitgebreid tot vier jaar.

Alvorens tot leraar te kunnen worden aangesteld moet de kandidaat-leraar zich dan nog gedurende een jaar op de school zelf op zijn taak voorbereiden onder toezicht van zijn opleiders („*Refendariat*”).

De Duitse opleiding tot leraar valt dus in drie duidelijk te onderscheiden gedeelten uiteen: de technische ervaring in de bedrijven, de universitaire of hogeschoolopleiding en de voorbereiding op de scholen. Gedurende de oefentijd op de scholen na de studie wordt een toelage verstrekt.

Tot de studieonderwerpen aan de universiteit behoren:

1. Natuurwetenschappen, technologie en vakmethodiek voor de specifieke technische richting van de student;
2. Pedagogie, filosofie, psychologie en sociologie;
3. Economie en politieke wetenschappen.

Specialisatie is mogelijk door keuze van een hoofdvak in elk der drie gebieden. Naast verplichte vakken zijn er zoals in het gehele Duitse universitaire systeem ook keuzevakken. De leden van de staf hebben hierbij een adviserende taak.

Tijdens de studie zijn er reeds verplichte oefenlessen aan de technische scholen, die gevolgd worden door bovengenoemde oefenperiode na de universitaire studie.

Toelating tot de universitaire studie (*Hochschulreife*) hebben in de eerste plaats degenen, die het Duitse *Gymnasium* met goed gevolg hebben doorlopen. Aangezien men dit kan bereiken op 19-jarige leeftijd¹ en hierop tenminste twee jaar praktische opleiding in de industrie moet volgen, is de minimum leeftijd om de studie aan te vangen 21 jaar.

Ongeveer 8 % van de Duitse jeugd doorloopt het *Gymnasium*. Hoewel ons hieromtrent weinig gegevens ten dienste staan, mag worden aangenomen, dat slechts een gering gedeelte van hen zich aangetrokken voelt tot de studie voor leraar aan een technische school. Deze moeten vooral voortkomen uit de 80 % van de jeugd, die in eerste instantie alleen de *Volksschule* volgt en de 12 %, die bovendien de *Mittelschule* doorloopt. Daartoe heeft men de „zweiter Bildungsweg” tot stand gebracht, een tweede weg om tot de universiteit te worden toegelaten. Via een *Mittelschule*, gevolgd door twee jaar bedrijfservaring met gelijktijdig volgen van de part-time *Berufsschule*², kan de *Ingenieursschule*, een *Höhere Fachschule*, worden doorlopen. Begaafde afgestudeerden van deze scholen worden tot de universiteiten en hogescholen toegelaten. Een variant hierop is de weg van het lager onderwijs via de bedrijfsopleiding, *Berufsschule* en speciale cursussen naar de *Höhere Fachschule*, enz. Tot de laatstgenoemde school wordt niemand toegelaten, die niet voordien praktisch in een bedrijf heeft gewerkt. Ook langs deze weg is de minimum leeftijd, waarop men de universiteit kan bereiken, 21 jaar.

Hoewel in Nederland niet van een tweede weg wordt gesproken, kennen we sedert enkele jaren wel een analoge opleiding: Via U.L.O. en H.T.S., eventueel U.T.S. en H.T.S. is het immers mogelijk toegang tot

¹ Zie ook Ph. J. Idenburg, Paed. Stud. 1962 blz. 447.

² Abel/Groothoff, Die Berufsschule, blz. 138 e.v. (Verlag Carl Winter, Darmstadt 1959).

de Technische Hogeschool te verwerven. In Nederland spreekt men van de mogelijkheid van doorstroming.

Opmerkelijk is, dat de hogere toelatingseisen en de verzwaring van de studie-eisen eerder tot vermeerdering dan tot vermindering van het aantal gegadigden hebben geleid.

Dezer dagen bezocht een student van de Pädagogische Hochschule te Frankfurt a.d. Main de school, waaraan de schrijver van dit artikel verbonden is¹. Hij had geprofiteerd van de *zweite Bildungsweg*. Zijn opdracht, gekozen in overleg met de staf van de hogeschool, was de studie van het Nederlandse lager technisch onderwijs. Hij was ingenomen met zijn brede studie, waarvan hij als enige mogelijke bezwaar in verband met zijn toekomstige taak zag de korte duur van de praktijkervaring in het bedrijf.

Denemarken

In Denemarken is men bezig het avondonderwijs voor het leerlingstelsel om te zetten in dagonderwijs. Het bleek, dat men de leraren voor deze nieuwe dagscholen kon recrutereren uit ingenieurs, middelbare technici en geschoolde vaklieden, allen met verscheidene jaren ervaring niet alleen in de industrie, maar ook als leraar aan de technische avondscholen. Daardoor kon voor hen, die leraar in volledige dienst wensten te worden, worden volstaan met een pedagogische opleiding op het niveau van gevorderden.

De nieuw gestichte lerarencursus duurt 14 weken. De deelnemers hebben hun aanstelling als leraar, waardoor zij tijdens de opleiding hun salaris ontvangen en bovendien precies weten, welke vakken zij als leraar zullen hebben te geven.

De deelnemers zijn gedurende de cursus ondergebracht in een school met internaat, gevestigd in een rustige omgeving. Als voordelen somt men op, dat geen tijd verloren gaat met heen en weer reizen, en verder het gebruiken van de maaltijden ter plaatse en het voeren van informele gesprekken met collega's en instructeurs.

De klassen tellen maximaal 12 deelnemers.

De 14-weekse cursus valt uiteen in drie perioden:

1e periode, in internaatsverband	4 weken
2e periode, als assistent-leraar in een technische school	4 weken
3e periode, opnieuw in internaatsverband	6 weken
	Totaal 14 weken

De 3e periode eindigt met een examen.

¹ Dagschool van het Nederlands Genootschap tot opleiding van leerkrachten voor het n.o. te Rotterdam.

De inhoud van de cursus omvat de volgende onderdelen:

- A. pedagogiek en psychologie
- B. De methoden van studeren
- C. De praktijk van het werk op de school

De omschrijving van de leerstof duidt op een moderne aanpak. Behalve aan de traditionele onderwerpen wordt aandacht besteed aan het leiden van discussies, groepswork, rollenspel en case work, audiovisuele hulpmiddelen, het gebruik van de stem door de leraar, e.d. Bijzondere aandacht verdient punt B, de methoden van studeren. Dertig lessen worden besteed aan het onderwerp: Het maken van aantekeningen en verslagen. Men heeft een speciale methode ontwikkeld om aantekeningen te maken, waarbij van een standaardvorm gebruik wordt gemaakt. Deze cursus heeft ook in andere Scandinavische landen de aandacht getrokken, in en buiten de kringen van het onderwijs.

Nog eens vier lessen worden besteed aan de wijze van bestudering van een gegeven tekst met het doel om te leren korte uittreksels te maken, deze te registreren en te gebruiken bij het werk van de leraar. Hier wordt een voorbeeld gegeven, dat navolging verdient. Nog te weinig wordt bij ons voortgezet onderwijs aandacht besteed aan effectieve studiemethoden.

Aan het einde van de 1e en de 3e periode vindt een evaluatie plaats. De deelnemers worden in kleine groepen bijeengebracht en evalueren de resultaten van hun opleiding. Op deze wijze verwacht men de opleiding zo efficiënt mogelijk te kunnen houden.

Bijzonder belangwekkend is ook het experiment, waarmee de Denen in 1960 zijn begonnen. Men streeft er naar iedere technische leraar in volledige dienst elk jaar een aanvullende cursus van twee weken te laten volgen, één week pedagogisch gericht en één week technisch, het laatste in de vakrichting van de docent en in verband met zijn leraarschap.

Deze applicatiecursussen worden gegeven voor groepen van 20 leraren. In het aanvangsjaar 1960/1961 kwamen 12 groepen voor de pedagogische applicatie bijeen en 19 voor de technische. In 1962/63 hoopte men er resp. 23 en 48 te kunnen formeren.

Evenals bij de basiscursus van 14 weken vindt aan het einde van de applicatie een evaluatie van het behandelde plaats.

Zweden

In dit land wordt een duidelijk onderscheid gemaakt tussen twee categorieën leraren bij het technisch onderwijs, nl. de vakleraren en de leraren „voor bijzondere onderwerpen”.

A. De vakleraren worden uit de bedrijven aangetrokken en moeten om leraar te worden een opleidingsprogram van 33 weken volgen. De gegadigde moet ten minste 22 jaar oud zijn en gedurende 7 jaar in de industrie werkzaam zijn geweest in de vakrichting van de door hem gewenste leraarsbevoegdheid. Bovendien moet hij op de lagere school goede resultaten hebben behaald in de Zweedse taal en in wiskunde. (Het lager onderwijs is er bezig 9-jarig te worden voor kinderen van 7 tot 16 jaar¹.)

Het opleidingsschema voor de vakleraren vertoont drie fasen:

De eerste periode, duur 15 weken, wordt besteed aan de pedagogische vakken, verder wonen de studerenden de lessen van ervaren leraren bij, in groepsverband geven zij onderling oefenlessen en tenslotte dienen zij in deze periode oefenlessen voor de normale schoolklas te geven.

Gedurende de volgende 15 weken vervullen zij een stage als assistent-leraar aan een technische school onder leiding van ervaren leraren. De assistent heeft het werk te doen, dat anders zijn mentor verricht met dien verstande, dat het de assistent is toegestaan een derde deel van zijn tijd te besteden aan de voorbereiding van zijn eigen lessen, aan het beluisteren van lessen van andere leraren en aan het werk aan bepaalde studieopdrachten.

In de laatste periode, die 3 weken duurt, worden de ervaringen en de gemaakte studierapporten besproken en studeert men voor het afsluitende examen. Dit omvat psychologie en pedagogiek en het geven van zes proefflessen.

Voor onbevoegde leraren, die ten minste 3 jaar les hebben gegeven, is een cursus van 5 weken gecreëerd, waarvan het programma overeenkomstig aan dat van de langere cursus is, maar met minder lessen voor elk onderdeel. Hun examen omvat psychologie en pedagogiek. Op deze wijze worden oudere leraren, die een lange diensttijd achter de rug hebben en voordien geen pedagogische opleiding genoten, geholpen. Na met goed gevolg de cursus van 5 weken te hebben afgesloten, worden zij als volledig bevoegd leraar gesalarieerd.

B. De leraren voor bijzondere onderwerpen worden gerecruteerd uit de ingenieurs en uit de bezitters van een diploma van een hogere of middelbaar technische school. Eerstgenoemden moeten hun studie aan een technische hogeschool hebben volbracht en twee jaar praktijkervaring in de industrie hebben opgedaan. De opleiding tot leraar duurt daarna zes maanden en bestaat uit 5 gedeelten, waarvan er een het lesgeven betreft. Van de andere gedeelten zijn er twee bestemd voor

¹ Ph. J. Idenburg t.a.p. blz. 451. Ook: Survey of the school system in Sweden (Published by the Royal Board of Education in Sweden, 1957).

de bestudering van twee technische onderwerpen en twee voor een keuze uit wiskunde, natuurkunde of scheikunde. Een en ander in verband met zijn bevoegdheden en de vakken, die hij als leraar gaat geven.

De bezitters van een diploma van een hogere of middelbare technische school, die eveneens twee jaar praktijkervaring moeten hebben, dienen een cursus van twee semesters voor het leraarschap te volgen. Gedurende het eerste studeren ze pedagogiek, beoefenen ze de praktijk van het lesgeven en dienen ze hun kennis van de exacte vakken uit te breiden.

Voor de toelating tot het tweede semester moet een examen voor wiskunde of chemie worden afgelegd. In het tweede semester wordt de pedagogiek verder bestudeerd en in praktijk gebracht en valt bij de studie de nadruk op wis- en natuurkunde.

De leraren van deze laatste categorie gaan naar de verschillende soorten technisch onderwijs, echter niet naar de hogere technische scholen.

België

Het technisch onderwijs in België onder het universitaire niveau is verdeeld in de A3, A2 en A1 opleidingen. Globaal gesproken kunnen deze vergeleken worden met ons lager, uitgebreid en hoger technisch onderwijs (L.T.O., U.T.O. en H.T.O.). De bezitter van het A1-diploma is bevoegd voor het lesgeven in de technische vakken van zijn vakrichting op de A2- en A3-scholen, de bezitter van het A2-diploma is dat voor de A3-scholen. Op dezelfde wijze zijn in Nederland de afgestudeerde H.T.S.-ers bevoegd voor de technische vakken van U.T.S. en L.T.S. Verder gaat de analogie niet.

De leraar voor de technische vakken dient om voor benoeming in aanmerking te komen over tenminste 5 jaar praktijkervaring te beschikken. Daarnaast dient hij pedagogisch-didactisch te worden gevormd, tot voor kort alleen mogelijk door een avondstudie met 8 lessen per week gedurende 40 weken per jaar. Voor de afgestudeerden van A1-scholen, de hogere technici dus, bedraagt de duur van deze pedagogische opleiding twee jaar, voor de geschoolde vaklieden drie jaar, waarvan het eerste jaar voor het opvoeren van de algemene ontwikkeling is bestemd. De beide andere studie jaren worden gebruikt voor het onderwijs in de moedertaal, voor de behandeling van de bekende pedagogische vakken, alsmede voor de praktijk van het lesgeven.

De toelatingsleeftijd tot deze avondcursussen bedraagt minimaal 21 jaar. Een moderne ontwikkeling in de opleiding van technische leraren in België vormt de oprichting van tweejarige dagscholen. Hier worden a.s. leraren gevormd voor de twee eerste leerjaren, de oriëntatiejaren, van

het lager secundair technisch onderwijs (A3) voor jongens. Dergelijke dagscholen zijn o.m. gesticht in Antwerpen, Deurne en Mons (Bergen). Sommige zijn rijksscholen, andere zijn scholen op r.k. grondslag. Zij bevinden zich in het experimentele stadium.

De lessentabel van de rijkstechnische dagnormaalschool te Deurne is als volgt samengesteld:

	1e leerjaar	2e leerjaar
Algemene vakken (moedertaal, geschiedenis, aardrijkskunde, toegepaste wis- en natuurkunde)	9	7
Theoretisch-technische vakken	5	10
Pedagogische vakken	8	5
Praktische vakken (vakscholing en stage in de scholen)	12	12
Moderne talen (Frans, Engels)	4	4
Totaal per week	38	38

Toelating tot deze dagopleidingen hebben zij, die het eindniveau van de A2-school hebben bereikt (ongeveer ons u.t.s.-peil). Tussen het 1e en het 2e leerjaar dienen de studerende in de zomermaanden een verplichte stage van 3 maanden in de industrie te vervullen onder controle van de school.

Het leerlingstelsel, dat in België niet ressorteert onder het ministerie van onderwijs, heeft daar geen hoge vlucht genomen. Bij een gedachtenwisseling met Belgische onderwijsdeskundigen bleken deze een geringe dunk van de kwaliteit ervan te hebben. Dit wordt door de vakliteratuur bevestigd¹.

Nederland

In Nederland wordt het aanvullend theoretisch onderwijs voor jongens van 15 tot 18 jaar, die deelnemen aan de opleiding volgens het leerlingstelsel in de industrie, op verschillende wijzen verzorgd. We moeten hierbij twee soorten bedrijven onderscheiden:

1e. De bedrijven, die zelf een leerschool in stand houden. Dit zijn grote zaken in Nederland zoals Hoogovens, Philips, Shell, Werkspoor, Wilton-Fijenoord, Rotterdamse Droogdok Mij., enz. Deze bedrijfsscholen verzorgen praktische, zowel als theoretische opleiding van de leerlingen. Voor de praktijkopleiding heeft men doorgaans specialisten uit het

¹ F.P.Dons, Inleiding tot de algemene methodiek van het technisch beroepsopleiding, blz.9 e.v. (A. Manteau N.V., Brussel 1962).

eigen bedrijf aangetrokken. Wanneer deze in het bezit zijn van een N.O.-akte, dan is dat meegenomen. Voor het theoretisch onderwijs worden bij voorkeur mensen aangetrokken, die in het bezit zijn van een bevoegdheid voor het geven van nijverheidsonderwijs.

2e. De bedrijven, die geen leerschool bezitten of een leerschool, waarop alleen praktijkonderwijs wordt gegeven, meestal dus kleinere bedrijven en zelfstandige patroons. Het aanvullend theorieonderwijs aan deze categorie jongens wordt gegeven op onze bestaande technische scholen, waarbij er twee mogelijkheden zijn:

- a. Oorspronkelijk werd dit aanvullend onderwijs uitsluitend gegeven op de avondnijverheidsschool op 3 of 4 avonden per week.
- b. In de laatste jaren is de tendens aanwezig om het avondnijverheids-
onderwijs te vervangen door het part-time dagonderwijs. Deze jongens gaan gedurende één volle werkdag naar de technische school, waar zij speciaal op hun vak gerichte lessen ontvangen.

Hetzij dat het leerlingstelsel gebruik maakt van de avond-, dan wel van de dagscholen, al de leraren, die bij deze tak van onderwijs zijn betrokken, moeten in het bezit zijn van de bevoegdheid tot het geven van lager technisch onderwijs. Zoals bekend zijn daarbij drie categorieën te onderkennen:

- 1e. de bezitter van een N.O.-akte en het pedagogisch getuigschrift,
- 2e. de bezitter van een H.T.S.-diploma met het p.g.,
- 3e. de bezitter van de L.O.-akte.

Het is onnodig te dezer plaatse nader in te gaan op de lerarenopleiding voor het technisch onderwijs. De kweekschool en de H.T.S. zijn genoegzaam bekend, terwijl over de opleiding voor de N.O.-akten vroeger werd gepubliceerd¹. Wel kan het zijn nut hebben, dat in de pedagogische opleiding van deze leraren rekening wordt gehouden met het feit, dat steeds meer 15- tot 18-jarigen avond- of eendagsonderwijs volgen. Overigens kan worden opgemerkt, dat de problemen van de opleiding van deze leraren in Nederland blijkens het bovenstaande de problemen zijn van de lerarenopleiding voor het gehele lager technisch onderwijs.

Beschouwingen en conclusies

De algemene problemen bij de vorming van leraren voor het technisch onderwijs zijn van drieërlei aard.

¹ J. Bijl, Paed. Studiën 1958, blz. 118. L. G. Brouwer, Paed. Studiën 1958, blz. 454.
J. H. N. Grandia, Paed. Studiën 1962, blz. 415.

1. Terwijl bij het algemeen vormend onderwijs aan de leraar of de onderwijzer ruwweg twee eisen worden gesteld (hij moet een goede pedagoog en een goede „lesgever” zijn), dient de technische leraar aan een derde voorwaarde te voldoen: hij moet bovendien een goed technicus zijn¹. De basis voor het laatste kan op een school worden gelegd, maar alleen in de industrie kan men zich de bedrijfservaring eigen maken. Uit de in het vorengaande in het kort aangestipte onderwijs-systemen van een aantal landen blijkt, dat de gevraagde minimale duur van de praktijk voor de a.s. leraar in die landen varieert van 2 tot 7 jaar. In Nederland is het 3 of 4 jaar. In tegenstelling tot de opleiding van leraren en onderwijzers voor het V.H.M.O., U.L.O. en L.O. wordt de studie van de technische leraar onderbroken door een praktisch-technische stage. In het algemeen zal de jongeman de praktijk instappen zonder het leraarschap tot doel te hebben. Op de een of andere wijze zal hij later voor deze lerarenstudie moeten worden gewonnen. In Nederland is dit o.m. geschied door uitgebreide en kundige voorlichting, waarbij de overheid is voorgegaan.

Een andere consequentie van deze gang van zaken is, dat deze lerarenopleiding veelal wordt gevolgd door volwassenen, die hun eigen inkomen hebben. In het verleden vond daarom de opleiding door speciale cursussen uitsluitend in de avonduren plaats. Dagopleiding brengt belangrijke financiële gevolgen mee voor de betrokkene en/of de overheid, mede door de weinig kapitaalkrachtige maatschappelijke kring, waaruit het merendeel van deze leraren wordt betrokken. In Engeland bijv. is de grootte van deze toelagen, met het oog op het aantrekken van gegadigden van voldoende kwaliteit, momenteel aan kritiek onderhevig en men verwacht, dat ze zullen worden herzien. In de hieronder te vermelden conclusies zullen de eisen van het vakmanschap in- en expliciet hun invloed doen gelden.

2. Een internationaal probleem is ook de noodzaak om de algemene en culturele ontwikkeling van die a.s. leraren op te voeren, die reeds op jeugdige leeftijd in de industrie te werk zijn gesteld en later tot de studie voor het leraarschap zijn gekomen.

3. De techniek is aan verandering onderhevig. Deze opmerking, die altijd heeft gegolden, heeft na de tweede wereldoorlog een bepaald

¹ „Der Erfahrungszusammenhang ursprünglich unterschiedlicher Personenkategorien, des gewerblich-technischen Fachmanns (meist ohne pädagogische Erfahrung und Schulung) und des in der Menschenbildung erfahrenen Pädagogen (meist Volksschullehrer ohne die notwendige gewerblich-technische Erfahrung), wird heute im Modell – aus beiden Erfahrungsbereichen kombiniert – in einer Person reflektiert”. (H.J. Rosenthal en H. Rudolph in Die berufsbildende Schule, Januar 1962, blz. 19.)

heftig accent gekregen en het einde van de grote en snelle ontwikkelingen is nog niet in zicht. Hoe dit ook zij, de technische kennis van de leraar is aan snelle veroudering onderhevig, veel sneller dan b.v. de kennis van de leraar bij het algemeen vormend onderwijs. Het is zaak de technische docent geregeld op de hoogte te houden van de veranderingen, die in ambacht en industrie in zijn vakrichting plaatsvinden. Bovendien is het belangrijk hem in kennis te brengen met nieuwere denkbeelden in de pedagogische vakken. Wellicht kan het voorbeeld van Denemarken inspirerend werken.

Incidenteel wordt aan deze applicatie bij ons technisch onderwijs aandacht besteed. Wat het L.T.O. aangaat hebben tussen 1955 en 1960 b.v. alle leraren gedurende een week een pedagogische aanvullingscursus gevolgd, terwijl momenteel vele leraren in de metaalbewerking circa 1000 in getal, in verloop van een paar jaar door een cursus van een week op de hoogte worden gesteld van de moderne technische meettechniek in de metaalsector. Voorts wordt een uitgebreide serie studiebijeenkomsten voor directeuren van lagere technische scholen verzorgd door de drie instituten, die ook de pedagogische applicatie aan de leraren gaven.

Andere aanvullingen van minder omvangrijke aard kunnen in dit verband worden genoemd.

De conferentie kwam tot een aantal conclusies, waarvan de belangrijkste voor onze onderwijssituatie hier worden vermeld.

1. De conferentie constateerde een nauw verband tussen de vraagstukken over de opleiding van technische leraren en die, welke in verband staan met algemene opvoedkundige, sociale en economische ontwikkelingen. Leerplicht tot 15 jaar wordt meer en meer ingevoerd en daarna (nog) niet verplicht part-timeonderwijs tot 18 jaar.

Tevens is het noodzakelijk, lettende op de snelle veranderingen in de techniek, de leraren dusdanig op te leiden, dat zij in staat zijn hun kennis en onderwijs aan te passen aan nieuwe technieken.

2. Het in de technische vakken onderwijs geven in het leerlingstelsel vraagt in onze zich snel ontwikkelende industrie: rijpheid, een uitstekende algemene ontwikkeling en een uitstekend technisch inzicht. Er is begrip nodig voor de realiteit van het werken in de industrie en voor de psychologie van de werkende jeugd. Nodig is ook grote bekwaamheid in het onderwijzen van vaak ingewikkelde theoretische

feiten aan jonge mensen, die meer gericht zijn op het visuele en praktische dan op het abstracte en theoretische.

3. Teneinde voldoende capabele kandidaten voor deze posten aan te trekken, dienen deze leraren een status en een niveau van beloning te hebben, die gelijkwaardig zijn met het overeenkomstige niveau bij het algemeen vormend onderwijs en tegelijk in staat zijn het op te nemen tegen de industrie bij het zoeken van geschikte kandidaten.

4. Men dient er voor te zorgen, dat de leraren in de theoretisch-technische vakken aan het eind van hun opleiding aan de volgende eisen voldoen:

- a. een niveau van algemene ontwikkeling, dat aanzienlijk hoger is dan dat van de gemiddelde leerling van de technische school;
- b. een brede technische kunde of wetenschappelijke kennis corresponderende met die van een „higher technician”;
- c. een aanzienlijke praktische ervaring, verworven door arbeid in de industrie, van de arbeidsomstandigheden met inbegrip van veiligheidsmaatregelen, de organisatie en praktische uitvoering van industriële productie en onderhoudswerkzaamheden;
- d. Kennis van de doelstellingen en principes van de opvoeding en van de algemene en toegepaste pedagogie, waarbij inbegrepen de principes en praktische uitvoering van de leerplannen voor de opleidingsprogramma's; de psychologie van de jeugd, de industriële psychologie, kennis van economie, sociologie en sociale instellingen van de industrie. Voortgezette opleiding in de didaktiek van het technisch onderwijs met speciale nadruk op gebruikmaking van proefnemingen.

5. De reeds bij het onderwijs werkzame leraar dient op de hoogte te blijven van:

- de theoretische aspecten van zijn vak;
- de nieuwe methoden, toegepast in de industrie;
- de vorderingen in de pedagogisch-didaktische vakken.

De leraar dient, wanneer nodig, zijn programma aan te passen aan het nieuwe. Methoden om dit te bereiken zijn o.m.:

- de leraar op geregelde tijden in de gelegenheid stellen voor kortere of langere tijd in de industrie te werken;
- speciale technische en pedagogische cursussen;
- tegenoetkoming in de kosten van schriftelijk onderwijs;
- deelname aan technische en pedagogische conferenties.

6. De conferentie legde nadruk op de noodzaak van research op het gebied van de didaktiek en de onderwijsbeginselen voor het technisch onderwijs. Deze kan het best tot stand komen als leraren van een school met verschillende bevoegdheden betrokken worden in researchwerk inzake de didaktiek van hun vak.

De pedagogisch-didaktische research in het technisch onderwijs behoort teamwork te zijn, waarbij van de ervaring van praktici uit de industrie en het onderwijs en theoretici op het gebied van de techniek en de psychologie van het leren gebruik wordt gemaakt. In dit verband werd gewezen op de dringende behoefte, die in vele gevallen bestaat om te komen tot een betere integratie tussen het theoretische en praktische onderwijs.

7. De gang van zaken bij de opleiding van technische leraren moet nauw aansluiten bij die van andere gebieden van lerarenopleiding en bij veranderingen in het technisch onderwijs. In dit verband wordt gewezen op het toenemen van het aanbieden van eenzelfde basisopleiding, met name in de werkplaatsen van de scholen, voor verschillende vakrichtingen.

Er zijn hierbij tekenen, die wijzen op een vervagen van het dikwijls scherpe onderscheid tussen theorie- en praktijkleraren.

8. Tenslotte beval de conferentie aan om het werk begonnen met deze bijeenkomst op twee manieren voort te zetten:

- a. instelling van internationale research, waaruit de betrokken nationale lichamen ervaring en inspiratie kunnen putten;
- b. uitbreiding van de internationale discussie in de vorm van conferenties om ook de problemen van andere groepen van technische leraren te bespreken (hierbij inbegrepen de praktijkleraren).

De Nederlandse delegatie stelde in de plenaire slotzitting voor nog een ander punt aan de aanbevelingen toe te voegen, op grond van de overweging, dat de beide punten *a* en *b*, vermeld onder 8, slechts dan tot een goede uitvoering kunnen komen, indien in elk van de deelnemende landen een centraal coördinerend orgaan met betrekking tot documentatie, informatie, onderzoek en organisatie ten behoeve van het beroeps-onderwijs gevormd zou kunnen worden.

Wellicht is dit punt in het officiële conferentieverlag, dat bij het schrijven van dit artikel nog niet was verschenen, opgenomen.



EEN ENQUÊTE VAN DUX

In het najaar van 1961 heeft de redactie van het tijdschrift Dux een schriftelijke enquête gehouden om de samenstelling van de lezerskring na te gaan en een overzicht te krijgen van het oordeel en de wensen van de lezers over vorm en inhoud van Dux.

Een vierde van de abonnees heeft de vragenlijst, min of meer uitvoerig van commentaar voorzien, geretourneerd. In de nummers van december 1962 en mei 1963 van Dux doet de redactie verslag van dit onderzoek waaraan het volgende is ontleend.

Op grond van de binnengekomen antwoorden is afgeleid, dat de lezerskring van Dux, wat het ontwikkelingsniveau betreft, in drie groeperingen is in te delen:

- academisch niveau 56 %
- middelbaar niveau 42 %
- lager dan middelbaar niveau 2 %.

Het grootste aantal is werkzaam bij het onderwijs. Het aantal functionarissen bij het jeugdwerk en kinderbeschermingswerk omvat samen 15 %. De geestelijkheid is naar verhouding zeer goed vertegenwoordigd: een derde heeft een religieuze status.

87 % van hen, die de vragenlijst heeft ingezonden, behoort tot de R.K. kerk, 11 % heeft een andere geloofsovertuiging, waaronder 6 % Ned. Hervormd.

Meerdere redenen zijn opgegeven waarom men Dux leest: 69 % „uit hoofde van beroep”, 85 % „uit persoonlijke interesse”, vervolgens wordt „studie en opleiding” door 6 % genoemd.

De antwoorden op de vraag over de vorm waarin Dux wordt uitgegeven zijn van 75 % positief en 25 % negatief. De kritiek richt zich vooral op onderdelen in de opmaak als omslag, papiersoort en pagina-indeling: de omslag is te saai, het papiersoort is te glanzend (inderdaad, Dux is bij lamplicht moeilijk te lezen vanwege het glimmende papier), de pagina-indeling is onoverzichtelijk en meer wit moet worden aangebracht.

Vaak blijkt het de lezers niet duidelijk te zijn waarom bepaalde foto's bij een artikel worden geplaatst, hetgeen als hinderlijk wordt ondervonden. Over de inhoud van Dux wordt door meer dan de helft der geënquêteerden gesteld, dat over de volgende opvoedingssituaties moet worden geschreven: gezin, vrije jeugdvorming, werksituatie van jeugdigen en school. Daarnaast verlangen velen nog informatie over specifieke jeugdproblemen: jeugd en lectuur, - en film, - en politiek, - en vrije zaterdag, - en kerk. Ook wenst men voorlichting over godsdienstige vorming, ethische en religieuze opvoeding. Pedagogische grondvragen, taak en problemen van de opvoeder en de volwassenvorming wenst men eveneens aan de orde te zien gesteld.

Van de geënquêteerden is een derde van mening, dat de verdeling in Dux tussen artikelen van theoretische strekking en artikelen van meer praktisch-pedagogische aard juist is. 258 lezers wensen evenwel méér artikelen van theoretische strekking te zien geplaatst en 950 hebben behoefte aan méér praktisch-pedagogische voorlichting. Een deel vindt dat Dux te theoretisch en te wetenschappelijk is. Voorts wordt gevraagd eenvoud in de woordkeuze, helderheid van stijl en beperking in de lengte van de artikelen.

Tenslotte hebben de meeste lezers een duidelijke voorkeur uitgesproken voor de zgn. speciaal nummers.

J. H. N. G.

VAN DE INSTELLINGEN

Aan het *Nutsseminarium voor Pedagogiek* staat de inschrijving weer open van de opleidingen voor de volgende middelbare akten:

Pedagogiek A en B

schoolpedagogische opleidingen voor het algemeen vormend-, het kleuter- en het nijverheidsonderwijs
orthopedagogische opleiding
sociaalpedagogische opleidingen
cultuurpedagogische opleiding

Nederlands A, Frans A, Duits A

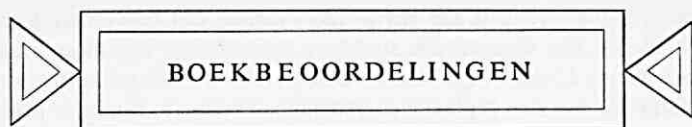
Engels A en B

Wiskunde A, Natuur- en Scheikunde A

Plant- en Dierkunde

Geschiedenis, Aardrijkskunde

Het programma van de gewenste opleiding aan te vragen bij de administratie van het Nutsseminarium, Oranje Nassaulaan 51, Amsterdam -Z.



BOEKBEOORDELINGEN

ADAM CURLE, *Educational Strategy for Developing Societies. A Study of Educational and Social Factors in Relation to Economic Growth*, Tavistock Publications, 11 New Fetter Lane, London E.C.4, 1963, 169 p.

Prof. Curle is Director of the Center for Studies in Education and Development aan de Harvard University (v.s.). Eerder was hij lector in de sociale psychologie in Oxford, hoogleraar in de pedagogiek en psychologie aan de Universiteit van Exeter, drie jaar adviseur voor sociale zaken van de Regering van Pakistan en hoogleraar in de pedagogiek aan de Universiteit van Ghana. Hij heeft zich in deze jaren een grote kennis verworven van de problematiek van de ontwikkelingslanden, ook van de economische aspecten daarvan. Dit boek brengt een bijzonder waardevolle aanvulling op de beschouwingen, die door de economen aan dit vraagstuk worden gewijd. Het is wel bekend dat deze tegenwoordig in hun projecties aan het onderwijs een grote plaats inruimen. De schr. gaat echter verder. Hij betoogt dat het een fundamentele vergissing is te menen dat de problemen der onderontwikkelde gebieden in wezen van economische aard zouden zijn en met econometrische methoden tot hun recht kunnen komen. Ik citeer één zin uit zijn werk: „Societies which live by formulae are liable to die by them, for much that is most significant in the growth of nations is in terms of an enormous varied psychological response.” Welnu, hier zijn de menselijke factoren aan de orde. En daarmee ook de zedelijke kanten van het probleem. Dit boek houdt zich nl. niet slechts met de middelen maar ook met de doeleinden bezig. Het kiest bewust voor oplossingen, waarbij de vrijheid tot haar recht komt en de gelijkheid wordt nagestreefd, beide gezien in het licht der menselijke verantwoordelijkheid. Maar deze begrippen zijn bij Prof. Curle geen ballons, die hoog stijgen maar – behoudens wat gas – leeg zijn. Het aantrekkelijke van dit werk is dat het zijn voorname morele visie combineert met een besef voor de realiteit, dat is gevoed door praktische ervaringen, waarvan de lezer mee mag leren. De auteur is ook nuchter genoeg om erop te wijzen, dat de keus, die de mens als mens tot zijn recht brengt, uiteindelijk voor de economische vooruitgang de meest profijtelijke is.

Het is goed dat onder de vele geluiden, die wij over het onderhavige vraagstuk beluisteren, deze stem wordt gehoord. Want ze heeft iets eigens te zeggen en ze doet dat boeiend en overtuigend.

PH. J. I.

LEONHARD FROESE, *Russische und Sowjetische Pädagogik. Ideengeschichtliche Triebkräfte*, Quelle und Meyer, Heidelberg, 1963, 299 S.

Wie zich bezig houdt met de betekenis van revoluties in de ontwikkeling der volken, doet goed om behalve op de vernieuwing, die zij mogelijk maakten of misschien een tijdlang verhinderden, te letten op de continuïteit van het culturele leven, die zij uiteindelijk niet verbreken konden. Hij zou op deze wijze kunnen komen tot een realistischer schatting van de invloed van de politieke geschiedenis in het kader van het volksbestaan dan gebruikelijk is. De revolutie blijkt een versnelling misschien een tijdelijke barrière in het

verloop van de stroom der historie maar geen wezenlijke verlegging van haar bedding. Deze gedachten vinden steun in het boek van Prof. Froese, waarvan hier de tweede druk wordt aangekondigd. De auteur toont aan hoeveel van de denkbeelden, die in de geschiedenis der Russische paedagogiek te ontdekken zijn, op de ontwikkeling van de Sovjet-paedagogiek hebben ingewerkt. Deze gedachten zijn met name in het werk van Leo Tolstoj en Anton Makarenko belichaamd. Ze werken – zo zegt de schr. – vandaag als latent tegenwicht tegen de dominerende, utilistische richting door: een paedagogiek met eerbied voor de mens, overweldigd door die, waarbij de mens niet dan werktuig is (indien men deze als paedagogiek mag betitelen). De auteur heeft hiermede een stuk paedagogisch denken aan het licht gebracht, dat in het Westen tot dusver is verwaarloosd. Het is – daarvan wordt de lezer wel overtuigd – bepaald eenzijdig om het Sovjet-Russische onderwijs als een homogeen produkt van een marxistische staats- en maatschappijleer te beschouwen. Hetgeen in dit werk ontbreekt is echter de proef op de som, t.w. de demonstratie van de geschetste continuïteit in de actuele Russische opvoedingswerkelijkheid. De schr. mist dan ook het recht om – zoals hij in het voorwoord tot de tweede druk doet – anderen te verwijten, dat zij „das unwegsame Gelände sowjetischer Wirklichkeit ausklammern” (S.8). Hij doet immers niet anders. Toch bestaan er nauwgezette rapportages over de praktijk van het Russische schoolwezen b.v. van Amerikaanse zijde. Ze komen in de literatuurlijst echter niet voor. Zo blijft het bij de „Ideen”. En daarbij mag de vergelijkende opvoedkunde beslist geen halt houden. Voor het gebodene zijn wij echter reeds bijzonder erkentelijk. Het is in zijn soort voortreffelijk.

PH. J. I.

DR. W. LANDMAN, *'n Antropologies-pedagogiese beskouing van beroepsoriëntering met spesiale verwysing na die personologies-etiese.* (diss. Pretoria). – Opvoedkundige Monografie V. Haum, Kaapstad-Pretoria (z.j.; 1962?).

Deze onder Prof. Nel en Prof. Oberholzer verdedigde dissertatie (nov. 1961) toont allereerst een fraaie opbouw: begripsbepaling, probleemstelling, de jeugdige als persoon in de situatie der beroepskeuzevoorlichting, deze jeugdige in genoemde situatie als zedelijk wezen, de opvoeding tot beroepsbewustheid en arbeidsgezindheid. Ook de uitwerking toont een pedagogisch besef, antropologisch en theologisch ondersteund. Het gaat hier om grote, de mens tot in zijn diepte bepalende zaken. Schrijver ziet dit en begrijpt, wat de arbeid betekent in het leven van de mens en wat de opvoeding daartoe en binnenleiding daarin waard is. Hij ziet daarmee het grote probleem van de welvaart opduiken: wij arbeiden minder, wij gaan daarmee iets prijsgeven. Niet alleen overwinnen wij slavernij maar wij verliezen ook bepaaldheid, steun, enz. Wij verheugen ons over de verschijning van dit geschrift.

M. J. LANGEVELD

S. J. L. GOUWS, *Die antropologies-pedagogiese agtergrond van ortodidaktiek.* – Opvoedkundige Monografie VI. Haum, Kaapstad-Pretoria (z.j.; 1962?).

Met het volle inzicht, dat het „diagnostische” onderzoek reeds op de grondslag van de pedagogische relatie en waardering berust, verbindt zich een sterk personalistische kijk op het gebrekkige kind. Een viertal gevallen verheldert niet alleen de theorie, het toont de aanpak in de praktijk. De opzet van het boek doorloopt de volgende vragen: wat is orthopedagogiek, hoe geschiedt de

diagnostiek op pedagogisch verantwoorde wijze, hoe vindt dit zijn plaats in een antropologische denkinrichting, hoe in een ontwikkelings-psychologische. Vervolgens komen de praktische vragen aan de orde: hoe plaatsen we dit alles in pedagogiek en didaktiek. Ten slotte analyseert schrijver het leerproces aan de hand vooral van de zienswijze van Van Parreren. Dit alles wordt dienstig gemaakt aan de orthopedagogiek en haar opgaven. – Een fundamenteel opgezet, waardevol boek.

M. J. LANGEVELD

LUTZ RÖSSNER, *Jugend in der Offenen Tür. Zwischen Chaos und Verartigung*. Juventa Verlag, München, 1962. 120 Seiten, D.M. 7,80.

In deze studie wordt door Dr. Rössner, die als pedagoog werkzaam is in een zgn. „Heim der Offenen Tür”, verslag gedaan van zijn ervaringen met jonge mensen, die 's avonds uit verveling het tehuis binnen lopen. Voorts wordt een overzicht gegeven van de paedagogische principes, die aan dit werk ten grondslag liggen.

Het „Heim der Offenen Tür” is te vergelijken met de zgn. clubhuizen voor de ongeorganiseerde jeugd, het massagejukdwerk of het jeugdzorgwerk.

Het boek van Rössner is instructief daar de problematiek van de volwassen wordende jonge mens, aan de hand van interessante protocollen, wordt belicht. Ook de groepsvorming van de jongelui, die elkaar niet of oppervlakkig kennen, wordt uitvoerig geschetst. Houding, gedrag en opvattingen van de in het „Heim” werkzame paedagogen worden eveneens beschreven en toegelicht.

Hoewel de resultaten van paedagogische arbeid moeilijk „te meten” zijn, daar men niet na kan gaan hoe de jongens en meisjes zich zouden hebben ontwikkeld wanneer zij niet enige jaren een „Heim der Offenen Tür” zouden hebben bezocht, geeft een vergelijking van de bemoeiingen en resultaten van dit „Heim” met b.v. die van de Clubhuizen „De Arend” en „De Zeemeeuw” te Rotterdam, aanleiding te veronderstellen, dat de Rotterdamse instelling pedagogisch „verder is” en de problematiek van de rijpere jeugd scherper onderkent daar zij het gezin mede in haar werk betreft. (Zie Paed. Studiën, jg. 1962, pag. 583).

Niettemin is de studie van Dr. Rössner, in het bijzonder voor sociaal-pedagogen, het lezen en overdenken zeker waard.

J. H. N. G.

A. KRIEKEMANS, *Algemene Pedagogiek*. Uitgegeven door Paul Brand te Hilversum, 1962. 3e herz. uitg., 456 pag., prijs f 19,90.

Vanuit zijn rooms-katholieke levens- en wereldbeschouwing heeft de schrijver, hoogleraar te Leuven in de genetische psychologie, de grondslagen van het opvoedkundig verschijnsel behandeld. Het is een breed opgezette studie geworden die, door de grote belesenheid van de schrijver, veel informatieve gegevens bevat. Toch neigt recensent er toe, dit boek niet geheel geslaagd te noemen. Enerzijds staan er voortreffelijke gedachten in. Zo stelt Prof. Kriekemans o.a., dat de sociale waarden geborgen liggen in het sociale gedrag van de leden van het gezin vooral in dat van de ouders (pag. 218). Voorts, dat alle gezag een pedagogische functie heeft en dat gemeenschap ordening betekent en ordening gezag onderstelt (pag. 219). Deze gedachten, die niet nader worden uitgewerkt en toegepast, tonen ons de pedagogische tekortkomingen van het sociaal-labiele en het a-sociale gezin. Anderzijds is het boek niet vrij van oppervlakkigheid. Zo stelt de schrijver, in het hoofdstuk over „Hedendaagse Maatschappij en

Gezin", dat, t.a.v. het hedendaagse gezin, van een groot funktieverlies moet worden gesproken. Deze constatering is in zijn algemeenheid juist. Maar om zonder nader bewijsmateriaal te concluderen, dat het gezin ook minder opvoedings- en recreatiegemeenschap geworden is (pag. 379), gaat te ver. Deze conclusie steunt nl. op zijn mededeling, dat de school en het jeugdwerk belangrijker zijn geworden en dat verder „de bioscoop, dansgelegenheden, jeugdtoerisme en zo meer' zijn ontstaan. Hier worden echter invloeden aangeduid en verbanden gelegd, die subtieler en problematischer zijn dan de schrijver schetst. Ook het verband tussen de geest van de tijd en het acceleratieverschijnsel (pag. 387) is ingewikkelder dan wordt aangegeven. Dat verder in de paragraaf over de puberteit de naam van Beets niet wordt genoemd die, met zijn „De grote jongen" één van de beste auteurs op dit gebied is moet een omissie zijn.

De vakman zal deze studie weinig boeiend vinden. De studerende voor de middelbare akte en de studenten in de pedagogiek biedt deze studie een verantwoord overzicht van de pedagogische problematiek.

J. H. N. G.

ROBERT J. HAVIGHURST, PAUL HOOVER BOWMAN, GORDON P. LIDDLE, CHARLES V. MATTHEWS and JAMES V. PIERCE, *Growing up in River City*. New York-Londen 1962. 189 pag. 34 shilling.

Dit boek bevat het resultaat van een breed opgezette studie, vanuit de universiteit van Chicago, onder 247 jongens en 240 meisjes. Bij de aanvang van het onderzoek, dat gehouden is in een stad in het midden westen met 45000 inwoners en dat plaats heeft gevonden in de jaren 1951 tot 1960, waren de meeste kinderen 11 jaar en toen het werd afgesloten ongeveer 20 jaar.

Getracht is een zorgvuldige studie van het volwassen worden te maken en aan te geven in welk opzicht het leven voor jongens en meisjes zinvoller kan worden gemaakt.

Geconstateerd is, dat in gezinnen met een hoge sociale status meer jongens en meisjes zijn met intellectuele capaciteiten, eigenschappen om leiding te geven en esthetisch inzicht, dan in gezinnen met een lage sociale status. De school blijkt verder zeer belangrijk te zijn voor het ontwikkelen van een goede sociale aanpassing juist voor die kinderen, die uit gezinnen komen met een lage sociale status. Een nauwe relatie blijkt voorts te bestaan tussen het volgen van voortgezet en hoger onderwijs en de sociale klasse waartoe de leerling behoort.

N.a.v. het onderzoek van de betekenis voor en de plaats van de kerk in het leven van de jeugdige mens is vastgesteld, dat er een opmerkelijk verband is tussen het deelnemen aan het kerkelijk leven en de sociale klasse waartoe men behoort. Jongeren uit milieus met een hoge sociale status nemen actiever aan het kerkelijk leven deel, dan jeugdigen uit de lagere klassen.

De maatschappelijke positie van het meisje is fortuinlijker dan die van de jongens. Wordt haar weg naar de volwassenheid in de school geblokkeerd door het niet kunnen voltooien van de studie, dan vindt zij een alternatief - waarvan veelvuldig gebruik wordt gemaakt - in het huwelijk. De jongen moet zijn studie voltooien om in de Amerikaanse samenleving maatschappelijk te kunnen slagen. Het diploma is uiterst belangrijk, daar het beschouwd wordt als een indicatie voor het doorzettingsvermogen van de jeugdige. Niet slagen kan ook het gevolg zijn van een tekort aan intelligentie, of een gebrekkige sociale aanpassing; eigenschappen, die in Amerika zeer hoog genoteerd staan.

Geconstateerd wordt verder dat jongeren uit gezinnen, waarvan de sociale status zeer laag is, ernstig zijn gehandicapt en extra steun nodig hebben. Scholen, kerken, jeugdorganisaties, dienen samen te werken om deze jeugd zorgvuldiger voor te bereiden op het volwassen worden en beter voor het maatschappelijk leven toe te rusten. Zo wordt een experimenteel programma aanbevolen voor hen, die 13 jaar zijn geweest. Dit programma houdt in studie op school en praktisch werken als het in orde houden van parken en speelvelden, de zorg voor jonge kinderen in een kleuterschool, enz. Deze jongeren dienen het eerst eenvoudige dingen te leren als punctualiteit, samenwerken in een groep, respect voor de leiding. Daarna zouden zij part-time kunnen gaan werken – in de leeftijd van 14 tot 16 jaar – waarbij een nauw contact tussen school en werkgever voorwaarde is. Na het 16e of 17e jaar kan de jongere een volledige dagbetrokking aanvaarden.

De school dient voorts bijzondere aandacht aan het meisje uit de sociaal lagere milieus te schenken en haar voor te bereiden op het huwelijk. Het schoolwerk dient te zijn gericht op de taak van de huisvrouw en het toekomstige moederschap.

„Growing up in River City” is een belangrijk boek voor onderwijsmensen, jeugdleiders en maatschappelijke werkers(sters).

J. H. N. G.

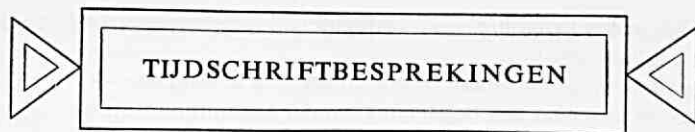
J. FIRET, *Vormingswerk voor de bedrijfsjeugd*. Kampen, 1961. 156 pag., f 4,75.

Onder hen, die werkzaam zijn op het gebied van opvoeding en onderwijs, is belangstelling voor de problematiek van jongens en meisjes, die op 14 à 15-jarige leeftijd in fabrieken gaan werken om arbeid te verrichten waarvoor geen of nauwelijks enige scholing nodig is en die niet of zeer weinig aan voortgezet onderwijs zijn toegekomen. Voor deze jeugdigen zijn reeds voorzieningen getroffen met het oprichten en in stand houden van clubhuizen voor het zgn. jeugdzorgwerk. Deze voorzieningen zijn na de tweede wereldoorlog uitgebreid met het stichten van scholen. Deze scholen behartigen het vormingswerk onder deze jongeren en zijn aangesloten bij het Nationaal Centrum Vorming Bedrijfsjeugd.

Onder auspiciën van de Nederlandse Gereformeerde Jeugdraad te Amersfoort is over bovenbedoelde arbeid de in de aanhef genoemde studie verschenen, daar „men in protestants-christelijke kring, met name ook in gereformeerde kring, veelal nog tamelijk aarzelend tegenover het vormingswerk voor de bedrijfsjeugd” staat (pag. 3). Nu, met deze aarzelings valt het nogal mee voorwat althans het nederlands hervormde deel van de protestant-christenen betreft. In maart 1957 heeft de Raad voor het jeugdwerk van de Generale Synode der Ned. Hervormde Kerk uitgegeven het rapport met bijlage „Vorming Bedrijfsjeugd. Een oriëntatie in het vormingswerk voor de mannelijke bedrijfsjeugd aan de hand van de literatuur en van de praktijk in een aantal bedrijven en vormingsinstituten”. Dit rapport is het resultaat van een in de jaren 1955 en 1956 verrichte studie en gehouden onderzoek.

Nieuwe perspectieven worden in de studie van Firet niet geboden. Wel zijn er veel bijbelteksten in verwerkt, hetgeen niet hinderlijk zou zijn als de studie daarmee aan diepgang zou hebben gewonnen. Dit is evenwel niet het geval. Zowel de beschouwingen over het vormingswerk als de polemieken – b.v. pag. 50 en 51 – zijn aan de oppervlakkige kant gebleven hetgeen jammer is daar, vanuit het gereformeerde volksdeel, zeker meer fundamenteels over deze problematiek mag worden verwacht.

J. H. N. G.



TIJDSCHRIFTBESPREKINGEN

L'EDUCATION NATIONALE, sept. '62.

No. 24. In het voorwoord van dit eerst no. na de grote vakantie wijst redacteur *Ferry* op de grote problemen, waarvoor het franse onderwijs zich geplaatst ziet. Het zijn: 1. de grotere toeloop van leerlingen, nog versterkt door de groep repatrianten uit Algerië. (Verderop in deze aflevering vindt men cijfermateriaal over deze kwestie) 2. het opvangen bij het voortgezet onderwijs van de eerste groep 13- à 14-jarigen die een volledige observatiecyclus hebben doorlopen en 3. het recruteren van onderwijzers, leraren en hoogleraren voor uitzending naar Algerië, op basis van het cultureel accoord: er is een apart instituut hiervoor opgericht. *Ferry* hoopt dat er idealistische jongeren bereid gevonden zullen worden om zich in te zetten voor het bevestigen en uitbreiden van de franse culturele invloed in Noord-Afrika.

Het hoofdartikel van Prof. *Maurice Debesse* behandelt overeenkomst en verschil tussen utopie en toekomstbeeld van opvoeding en onderwijs als rechtende en regeneratieve krachten in de cultuurgeschiedenis.

De reportage bevat ditmaal een bloemlezing van literatuurfragmenten, waar op een of andere wijze de aanvang van een nieuw schooljaar wordt beschreven; de gekozen scènes uit werken van o.a. Flaubert, Daudet, en Dickens zijn passend geïllustreerd met humoristische 19e Eeuwse prenten.

In de didactische afdeling vinden we een kort artikel van insp. *Duleau* over aanvankelijk technologisch onderwijs.

No. 25 is grotendeels gewijd aan franse onderwijskwesties. Dat we twee ervan toch noemen, gebeurt onder het motto „wie zich aan een ander spiegelt, spiegelt zich zacht”, omdat hier onderwerpen ter sprake komen die, in een andere context weliswaar, ook in ons land tot de actuele problematiek behoren. We zien in de eerste plaats een plan van minister *Sudreau* om de leerplicht te verlengen tot 16 jaar en een aparte leergang, ingesteld op praktische en maatschappelijke vorming, te creëren voor hen, die na het basisonderwijs geen voortgezette opleiding volgen, Redacteur *Ferry* heeft zijn voorwoord aan deze plannen gewijd en hij deelt daarin mee, dat er met ingang van dit schooljaar al experimenten zijn gestart ter voorbereiding van programma en methode voor deze nieuwe „cyclus”.

In de tweede plaats noemen we een artikel van *G. Rustin* over de ontwikkeling van de kweekschool in Frankrijk, waarin hij waarschuwt tegen de tendens om van de école normale een middelbare school te maken, waar de pedagogisch-didactische beroepsopleiding in het gedrang komt.

Verder bevat deze aflevering een verslag van het in de zomer van 1962 gehouden internationale Rousseau-congres te Royaumont en het eerste deel van een populair-wetenschappelijk artikel over moderne poëzie door *Paul Lecoq*.

De CAHIERS PÉDAGOGIQUES van september '62 zijn gewijd aan lectuur en leetuurvoorziening, in het algemeen en bij het v.H.M.O. in het bijzonder. Het is

ondoenlijk in ons kader heel dit uitgebreide no. te bespreken of zelfs maar alle artikelen te noemen.

Enkele titels mogen volstaan om belangstelling te wekken:

„Zijn we op weg naar een beschaving zonder leescultuur?” (p. 6)

„Lectuur en moedertaalonderwijs.” (p. 21)

„Wat lezen middelbare schoolleerlingen?” (p. 26)

„De ontwikkeling van het openbare bibliotheekwezen.” (p. 62)

L'EDUCATION NATIONALE, april 1963.

In afl. 14, de eerste na de Paasvakantie, treffen we als hoofdart. een beschouwing van *Alain Girard* aan, getiteld: „voortgaande democratisering van het onderwijs”. Dit art. berust op een enquête bij ruim 20000 l.l. uit de hoogste klassen van het l.o. op meer dan 1100 scholen over heel Frankrijk. Daaruit bleek dat kinderen uit lagere sociale milieus en vooral op het platteland nog altijd verhoudingsgewijs te weinig middelbaar onderwijs gaan volgen. De percentages van deelname aan m.o. lopen uiteen van 11-75 %, opklimmend met de beroepsstatus van het ouderlijk milieu.

Jean Guilhem beschrijft in zijn fotoreportage hoe een schoolklas in taal- en groepswork een stukje middeleeuws leven heeft gereconstrueerd.

De populair-wetensch. reportage, van P. Chombart de Lauwe, behandelt nogmaals facetten van moderne stedenbouw.

In de didact. afd. pleit *Maxime Mathieu* voor een nieuwe vorm van lich. opv. voor oudere schoolkinderen, die dan ook werkelijk de naam „opvoeding” kan dragen. Hij geeft de werkwijze weer aan een school, waar het lesrooster zo werd ingedeeld dat er *dagelijks* 1½ uur voor lich. opv. vrij kwam. De bekorting van sommige lestijden bleek geen tijdverlies, omdat men nu ontspannener en intensiever werkte. Medisch onderzoek na verloop van tijd toonde voor deze l.l. een gunstiger algemene lichamelijke conditie aan.

No. 15 opent met een art. van insp. *Henri Adenis*, waaruit heel duidelijk de fundamentele verontrusting over de toekomst van het staatsonderwijs in Frankrijk spreekt. Hij vreest, dat het onderwijs geregeld wordt als een uitsluitend politieke kwestie, dat de pogingen tot vernieuwing achter blijven bij de maatsch. ontwikkeling en dat het beleid niet bepaald wordt door een visie op de taak van het onderwijs voor de toekomst.

In de serie „verkenningen van het buitenlandse onderwijs” introduceert *Charles Béné* hier een lagere school Neder-Saksen. Hem is vooral opgevallen de grotere persoonlijke vrijheid én verantwoordelijkheid van de Duitse leerkrachten, vergeleken met de Franse. Hun opleiding is dan ook langer en zwaarder.

Verder vinden we hier een interessante reportage van *Amélie Dubouquet* over onderwijs aan blinde kinderen. De schr. blijkt ook de „Werkplaats” van Kees Boeke te hebben bezocht en citeert zijn mening over de voordelen van constructie aan ziende en blinde kinderen samen.

De did. rubriek bevat een bijdrage van twee geschiedenisleraren aan een middelb. techn. school te Caen. Zij proberen door regelmatig actuele politieke kwesties in discussie te stellen, belangstelling voor staatkunde te wekken.

Groningen.

U. J. BOERSMA

RITMISCHE GYMNASIEK IN PEDAGOGISCH PERSPECTIEF

O. GERDES

Inleiding

Een bezinning op het opvoedingsverschijnsel als zodanig, op de feitelijke opvoedingssituatie is, volgens verschillende competente schrijvers, slechts mogelijk door een fenomenologische analyse. Deze analyse toont ons de *essentiële* momenten en de onveranderlijke wezenskenmerken van het opvoedingsverschijnsel, zoals enerzijds: de hulpbehoevendheid van de opvoeding, zijn streven naar groot-zijn en naar zelfverantwoordelijke zelfbepaling; anderzijds de neiging van de volwassenen, om de onvolwassene op die waarden te oriënteren, die voor hen van grote betekenis zijn en om op te treden als geestelijke zaakwaarnemers van deze normen, hetgeen o.a. blijkt uit hun gezagsuitoefening¹.

De fenomenologische analyse ontvouwt ons ook de *onderscheiden momenten* van het *totale* opvoedingsgebeuren, zoals het religieuze, het sociale, het lichamelijke, het ethische en het esthetische. Deze onderscheiden momenten van het éne en het zélfde opvoedingsverschijnsel zijn, ofschoon hiërarchisch in waarde geordend, nauw op elkaar betrokken. De verzorging van een bepaald aspect is nl. altijd afhankelijk van het doel dat met de opvoeding beoogd wordt. De onderscheiden aspecten hebben in het gemeenschappelijke doel een gezamenlijk trefpunt; zij hebben met elkaar te maken en zijn van elkaar doortrokken. Het voorbij-zien van één aspect zal schade berokkenen aan de totale opvoeding. *Alle aspecten* (dus ook de *musische*) *vragen derhalve de volle aandacht*. Het op-elkaar-betrokken-zijn houdt in, dat ieder aspect min of meer te maken heeft met de andere aspecten. Zo hebben de ethische, sociale, religieuze, esthetische aspecten maar ook de intellectuele vorming te maken met het lichamelijke; omgekeerd heeft het lichamelijke aspect ethische, religieuze, sociale en esthetische momenten.

Eenzijdige vorming en een onevenredige aandacht voor één der levensmogelijkheden verstoren het streven naar een harmonische ontplooiing. Zo geeft eenzijdige cultivering van verstand en wil een zekere armoede; zij toont ons niet het beeld van een gave persoonlijkheid. Het verstandelijk leven wordt dan arm bij gebrek aan fantasie, terwijl het wilsleven dof en star wordt bij gebrek aan een behoorlijk ontwikkeld

¹ Vgl. Strasser, St. „Paedagogische theorie en paedagogische praktijk”, in Kath. Enc. III, Den Haag 1954; blz. 323; Langeveld, M. „Beknopte theoretische paedagogiek”, Groningen 1952 blz. 20; Perquin, N., „Paedagogiek”, Roermond 1956 blz. 10 en Beets, N., „De grote jongen”, Utrecht 1954, blz. 7.

gevoelsleven. Ook kan een overdreven aandacht voor het lichamelijke de uitingen van hoger geestelijk leven belemmeren en aanleiding zijn tot narcisme. Zo verkrampst een legalistische opvatting van het morele leven het ethisch ideaal; zo kan een eenzijdig intellectualistische vorming de musische ontplooiing verstikken.

Uit het voorafgaande kunnen wij afleiden dat de school of het onderwijs, dat toch speciaal nadruk legt op de verzorging van het intellectuele aspect, dus van het verstandelijke

- a. altijd doortrokken moet zijn van pedagogische intenties en
- b. dat alle opvoedingsaspecten min of meer bij het onderwijs „aan bod” moeten komen, liever nog, dat *goed onderwijs alle aspecten moet integreren*¹. (Dit is dan ook de reden waarom we hier voor een meer wetenschappelijk en pedagogisch geïnteresseerde lezerskring de aandacht vragen voor de „lichamelijke opvoeding” en wel voor één van haar werkmiddelen: de ritmische gymnastiek).

„Lichamelijke opvoeding” is een bepaald aspect, een verbijzondering van de totale opvoeding. Zij is deel van de totale verzorging van het lichamelijke aspect in het opvoedingsverschijnsel (voedsel, kleding, slaap, beweging etc.) en wel een *speciaal geïntendeerd* stuk van de pedagogische noodzakelijkheid, waarvan de noozakelijkheid stijgt, naarmate de socio-culturele situatie gecompliceerder en verfijnder wordt.

Het specifieke *doel* van de lichamelijke opvoeding is d.m.v. de verzorging, verbetering en vervolmaking van de lichamelijke, speciaal van de motorische functies, bij te dragen tot een integrale persoonlijkheidsontwikkeling.

Haar voornaamste *middel* is: de lichaamsoefeningen als bewegings- en houdingsvorming.

De *vraag* waarvoor de lichamelijke opvoeding zich gesteld weet is: welke *relatie* er is tussen (systematisch gegeven) lichaamsoefeningen (bepaalde bewegingsstructuren) én de ontplooiing van de jonge mens; m.a.w. welke waarde bepaalde lichaamsoefeningen hebben voor de totale ontwikkeling.

Deze *vraagstelling* is *specifiek* voor de lichamelijke opvoeding! Zij

¹ Waterink, J. geeft in zijn pas verschenen werk „Grondslagen der didactiek”, Kampen 1962, zeer duidelijk aan, dat iedere wijze van onderwijs een bepaalde beïnvloeding omvat en dat vorming van een bepaalde gezindheid geen kwestie van onderwijs in eerste instantie is maar van opvoeden. Hij stelt het aldus: „Wie onderwijst, voedt op en wie opvoedt kan dat alleen als hij ook onderwijst” (blz. 35).

vraagt een wetenschappelijke oriëntatie, een principiële doordenking en een eigen denkdiscipline.

(In de overtuiging, dat de consequenties van onze bezinning op de ritmische gymnastiek verder reiken dan het vakgebied van de lichamelijke opvoeding ligt de tweede reden waarom deze gedachten aan een breder dan uitsluitend vak-technisch publiek voorgelegd worden.)

§ I. RITMISCHE GYMNASIEK

De bestaande diversiteit van al of niet verantwoorde opvattingen en praktijken in de ritmische gymnastiek maakt een kritische beschouwing wenselijk. Willen we hier „orde op zaken” stellen, dan dienen we ons allereerst af te vragen

- wat ritme is, hoe en in welke vormen het ons verschijnt;
- welke verschillende uitwerkingen het ritme kan hebben;
- welke relatie er bestaat tussen het ritme enerzijds en de maat, de melodie en het bewegen anderzijds, en verder
- welke functie het ritme kan of mag hebben in de z.g. ritmische gymnastiek¹. Pas hierna lijkt het ons mogelijk pedagogische conclusies te trekken en didactisch-methodische consequenties te bespreken.

Leven is bewegen en bewogen worden

De mens als een wezenlijk in-de-wereld-zijnde is receptief-actief betrokken op de wereld. Deze fundamentele betrokkenheid uit zich in een behoefte zich mee te delen en mededeling te ontvangen. De spanning tussen mij en het andere roept om overbrugging, om communicatie. Deze communicatie heeft echter plaats in een *bepaalde* situatie, die telkens bepaalde uitnodigingen tot ons richt waarvan wij een zekere *inwerking* ondergaan. De *situatie* nu is de menselijke wereld, in welks perspectief een bepaald concreet handelen zin en betekenis krijgt. De mens als *gesitueerde vrijheid* is enerzijds gebonden aan de gegeven situatie, aan de voorhanden-zijnde wereld, anderzijds bepaalt hij in zekere zin de wereld. Hij is immers vrij om aan de gegeven situatie *zijn* betekenis te geven aan de dingen. Zo zal de mens aan een boom die betekenis geven die de doorleving van de situatie in hem oproept.

¹ Wij beperken ons hier tot die vormen van ritmische gymnastiek die vallen onder de „Lichamelijke opvoeding”, dus tot de bewust geleide, methodisch opgebouwde en pedagogisch bedoelde reeks bewegingsvormen waarbij het ritme expliciet als middel gehanteerd wordt.

„Boom” kan voor hem betekenen: „rijk-aan-timmerhout”, „schaduwrijk” of „steun-voor-een-moede-rug”. Dezelfde boom kan schilderachtig zijn voor een artiest, schuilplaats voor een verliefd paar en klimtoestel voor een kwajongen.

Er zijn derhalve vele werkelijke werelden. Het menselijk lichaam bv. heeft voor hem, die gevangen wordt door zijn sexuele behoeften, een prikkelende betekenis, terwijl het voor de kunstenaar een bron van inspiratie en creatieve vormgeving kan zijn. Het lichaam, zegt Luypen, betekent steeds iets anders naar gelang de situatie door sexuele, artistieke, medische, sportieve of een heilpedagogische intentie wordt beheerst¹.

Deze kleine uitweiding was nodig om het ritme niet voorbarig een *enkelvoudige* betekenis toe te kennen. Ritme heeft nl. een polyvalente kracht; het kan lustgevend, louterend en ontspannend werken óf dwingen tot slaafs volgen; het kan ordenend of chaotisch, bevrijdend of remmend werken; het kan activeren tot geordend bewegen of provoceren tot excessionele activiteiten, *al naar gelang de mens zich verhoudt tot de ritmische situatie*.

Ook in de ritmische situaties is er een zichzelf bewegen en een bewogen worden. Van de leeftijd en de psychische instelling zal het afhangen hoe men staat tegenover het ritme en hoe het beleefd wordt. De jeugd als vrijheid-in-wording is suggestibeler voor bepaalde ritmen dan de gemiddelde volwassene. Daarom lijkt een bezinning op het polyvalente karakter van het ritme pedagogisch noodzakelijk, omdat het oproepen van bepaalde situaties *voorwaarde* is voor een *bepaald* al dan niet verantwoord appèl op de ontplooiing van de jongmenselijke aanleg.

Ritme

Een definitie geven van het ritme dat voor alle ritmische situaties opgaat is even moeilijk als het leven te definiëren. Dat wat je iets doét, kun je zo maar niet in een altijd opgaande, pasklare definitie plaatsen. Ritme als facet van het leven is gemakkelijker te *beleven* dan het abstract-theoretisch te *grijpen*². Voor wij dus het gevaar lopen een niet geslaagde definitie te geven, is het beter ons af te vragen, wanneer ons iets als ritmisch verschijnt of wanneer wij iets ritmisch noemen.

1 Vgl. Luypen, W., „Existentele fenomenologie”, Utrecht 1959, blz. 41.

2 Een geslaagde definitie van het ritme is even moeilijk als van het spel te geven. Het spel heeft vele definities die alle dit gemeen hebben, dat ze één of enkele aspecten van het spel belichten, maar die alle te samen de verwonderlijke rijkdom aan mogelijkheden laten zien.

Wij spreken van het ritme van hart- en polsslag, van het ritme van de golvende zee, van het wuivende riet, van het op en neer deinende korenveld, van het ritmisch gebeuren in de kosmos: de afwisseling licht en donker, de jaargetijden, eb en vloed. Ook vele creatieve uitingen van de mens verschijnen ons ritmisch. Denken wij aan de ritmische verzen van Homerus en Vergilius of aan Kloos: „De zee klotst voort in eindeloze deining” en aan Gezelle's „Hoort het ruisen van het ranke riet”. Wij spreken van ritmisch kleuren- of lijnenspel, zoals het driftig ritme in van Gogh's korenveld; van de vloeiend omhoog stijgende ritmische lijnen van de gothische kathedralen.

Wij vinden bepaalde bewegingen ritmisch, andere minder of in het geheel niet. De „crawl” komt ons natuurlijker en ritmischer voor dan bv. de school-zwemslag; waarschijnlijk omdat de „crawl” een contenu, golvend-op-en-neer-gaande beweging is, de schoolslag echter meer een 3 takt. Een dansbeweging heeft in het algemeen een ritmischer verloop dan een turnbeweging¹, zoals ook de spelbewegingen veelal ritmischer zijn dan de arbeidsbewegingen.

Ook het typisch vrouwelijk bewegen blijkt ritmischer dan het mannelijke. Zo omschrijft Buytendijk het vrouwelijk bewegen als „circulair”; het verloop is vloeiender en „pathetischer”. Het mannelijk bewegen is gekenmerkt door de „accentuering der pauzen”, het heeft een „impulsverloop”, is een „maatbewegen”².

Volgens De Bruyne kan men twee vormen van ritmen onderscheiden nl.

- het biologisch ritme, dat zich openbaart als de vrije regelmatigheid in de afwisseling van perioden van grotere en van mindere activiteit, en

- het psychische ritme, waarbij de organische periodiciteit als een vaag, confuus, ingewikkeld en toch harmonisch geordend geheel van spanningen en ontspanningen in de meest verschillende tempo's ons verschijnt³. Uit beide omschrijvingen van deze onderscheiden ritmen blijkt, dat het ritme in ieder geval gekenmerkt wordt door de *periodiciteit*, de afwisseling van regelmatig terugkerende perioden van grotere en mindere activiteit. Het ritme doet zich dus kennelijk aan ons voor

¹ Ook in de „turnwereld” gaat men zich interesseren voor het ritmische verloop van de turnbewegingen, getuige de artikelen in „Die Leibeserziehung” jrg. 12, Schorndorf 1963, waarin van Otto Hanebuth „Abstrakte Mechanik oder lebensvoller Rhythmus?” en van Friedrich Schwöpe „Rhythmisches Geräteturnen”.

² Buytendijk, F., „Algemene theorie der menselijke houding en beweging”, Utrecht 1948, blz. 500 e.v.

³ Vgl. De Bruyne, E., „Filosofie van de kunst”, Nijmegen 1948, blz. 140.

als een levende, tijd-ruimtelijke orde van „golvende” bewegingen, waarin spanning en ontspanning elkaar voortdurend afwisselen en waarbij de betoning, het tempo en de intensiteit een bepaald coloriet geven aan het ritme. Als zodanig verschilt het ritme *wezenlijk* van het metrum.

Metrum en ritme

Reeds bij Pythagoras vinden wij een overwaardering voor de mathematische verhouding. Volgens een aloude traditie, zo lezen wij bij De Bruyne, was kunst: schoonheid; de schoonheid: orde; de orde: een mathematische verhouding. In de eeuwige orde ligt het bovenginnelijk principie van alle ritmen, dat *wiskundig* van aard is en het objectieve element van alle genot en hoogste zaligheid vormt. Iedere orde is herleidbaar tot meetkundig harmonische proporties. Alle muzikale en plastische vormen zouden volgens Pythagoras voornamelijk *geometrische* evenredigheden openbaren. Bij hem krijgt de „Godelijke proportie” of de „gulden snede” een uitzonderlijke betekenis. Wil een kunstwerk derhalve aan het *subjectief* oog *euritmisch* verschijnen, dan moet het door de objectieve, mathematische proportie van de symmetrie beheerst worden¹.

In latere tijden vinden we de voorkeur voor het mathematische terug. Er zijn cultuurperioden die sterk áritmisch werken. Uit de geschiedenis van de „Lichamelijke opvoeding” weten we dat het *rationalisme* een sterk aritmische invloed heeft gehad op de duitse schoolgymnastiek van Spiesz en Maul. Klages spreekt in zijn reactie op het rationalisme van het *discontinue* bewustzijn dat de vloeiende continue levensverschijnselen slechts onvoldoende kan begrijpen. Op deze rationalistisch-mathematische instelling en het discontinue denken reageert Klages met zijn duidelijke afkeer van het rationele en zijn hang naar het irrationele. Hij komt hierbij tot een onwerkelijke tegenstelling niet alleen van „die Seele” en „der Geist” maar ook tot de tegenstelling ritme en maat. „Der Geist” wordt het verstarrende principie, „die Seele” het levensritme, de spontaneiteit genoemd. „Der Geist” heeft bij Klages de betekenis van een aan de ziel en het leven vijandig principie². Uit deze

1 Vgl. De Bruyne, E., „Filosofie van de kunst”, blz. 127 e.v. Vanuit een moderne wijsgerige antropologische visie op de mens die alle aspecten van de menselijke existentie naar waarde weet te schatten, is een meer reële benadering mogelijk. Voor geïnteresseerde lezers verwijzen we naar onze artikelen „Existentiële fenomenologie als uitgangspunt voor de Lichamelijke Opvoeding” in „De Lichamelijke Opvoeding” jrg. 49 no. 14, 15 en 16.

2 Klages, L., „Die Grundlagen der Charakterkunde”, vert. Dulfer, H., Den Haag s.a. blz. 162-173.

tegenstelling ontleende men andere als: bewust-onbewust; maat-ritme; willen-zich overgeven aan; logocentrisch-biocentrisch en verder rationeel-irrationeel. Ook heeft volgens Bode – de grootste pionier op het gebied van de ritmische gymnastiek – de geest geparasiteerd op het leven: „Das Denken ist also die Macht, die unsere Bewegung verdirbt, die unseren Körper verkrümmt und ihn mit ihrer despotischen Kraft zerbricht. Das Denken ist die Macht, welche die Menschheit zerstört”. Gelukkig zijn Bode's bedoelingen en praktijk humaner dan zijn aan De Balsac ontleende gedachten: „Es gibt kein Tier, das nicht interessanter wäre als der Mensch... Der denkende Mensch ist ein verkommenes Tier”¹.

Deze opvattingen leidden tot irrationele, naturalistisch-biocentrische theorieën over de ritmische gymnastiek waarbij men zich sterk kante tegen de maat en het levensritme overdreven verheerlijkte. Toch is zowel de mathematische beklemtoning van het ritme als de afkeer van de maat onjuist. Het ritme heeft nl. kwantitatieve momenten. In het ritme ontdekken wij een synthese van de tijd-ruimtelijke bepaaldheid en de dynamische „creativiteit” van de levenskracht. De structuur van het ritme heeft een kwalitatieve zin, die zich bedient van de quantiteit zonder zich hierdoor te laten beheersen. Als dus het muzikaal ritme tot stipt mathematische regelmaat herleid wordt, verliest het ritme zijn onmiskenbare lenigheid en coloriet, wordt gevoelloos en verkrijgt een wiskundige strakheid. Wordt het ritme dus overwoekerd door het mathematische, dan wordt de plastiek van lijn, kleur en beweging star en dor. Bij het bewegen zien we dan een demonstratie van levenloos technisch kunnen, zoals dit bij verschillende balletten valt op te merken. Wie het ritme zuiver aanvoelt, toont een andere bewegingswijze, dan die zich laat leiden door het metrum. Zo is dansen een wezenlijk andere bewegingsvorm dan bv. marcheren of arbeiden. Zo kunnen we in een circus zien, dat de prachtige loop van het paard, dankzij de dressuur, verandert in een hoekig a-ritmisch bewegen.

Ritme en melodie

Reeds Plato en Aristoteles wijzen op de *verscheidenheid van beïnvloeding* door het gebruik van verschillende toonaarden. Dof tam-tamgeroffel zal b.v. een andere uitwerking hebben dan het citerspel, waarmee b.v. David de driftbuien van koning Saul moest kalmeren. In

¹ Bode, R., „Rhythmus und Körpererziehung”, Jena 1925, blz. 24 en 57.

pedagogisch opzicht is de tekst van Aristoteles in zijn Politika illustratief: „Het is duidelijk dat men alle toonaarden moet gebruiken, maar niet alle toonaarden op dezelfde manier; men moet juist bij de opvoeding van de meest karaktervormende toonaarden gebruik maken”¹.

Ook nu vinden velen de ritmen, die b.v. melodieus op een piano gespeeld worden, aangenamer dan dezelfde ritmen op een tam-tam. Het „naakt” (tam-tam) ritme schijnt evenwel een opwekkender, soms hypnotiserender werking te hebben dan het „omhulde” (melodieuze) ritme. Men kan b.v. primitieven door middel van steeds sterker en fascinerender tam-tam ritmen in een toestand van extase of waanzin brengen, én hen door gewijde, rustige melodieën tot rust brengen. Ook de jeugd is zeer gesteld op sterke ritmen, zij staat hier opener tegenover dan de volwassen cultuurmens. Het naakt ritme heeft een dynamische kadans, dringt sterker op, en doet als het ware zijn-toch-al geprononceerde, appellerende kenmerken „overdrijven”.

De melodie nu, die de synthese is van het ritmisch en harmonisch aspect, is een op toon gezet handreiken van het voorbijgaande en komende, waardoor wij ineens de „gestalte” zien. Wij maken hier, volgens Buytendijk, een door de melodieuze beweging innerlijk-bewogen worden, mee. Het voorbijgaande heeft een gerichtheid op het nog komende, er is een zekere verwachting².

Melodie is „vermenselijkte” klank, zij is als het ware „beschaafder”; het is een gesublimeerde vorm van ritme. De melodie versterkt het ritme in deze zin, dat zij het ritme op een hoger plan plaatst, het ritme meer reliëf, een nieuwe dimensie geeft. De melodie omhult het naakte ritme, kleedt het aan, cultiveert het. Terwijl het ritme, wegens zijn dynamische cadans, een sterk *appél* doet op de *bewegingsdrang* der jeugdigen en een goede stimulans is voor ritmisch bewegen, zal de *melodie* meer geschikt zijn voor *plastischer bewegingsvormen*.

Naarmate de melodie gedragen wordt door het ritme, hoe zelfstandiger dit laatste is, des te sterker zal de invloed op het gevoelsleven zijn. Een mooi voorbeeld hiervan zien wij bij Ravels „Bolero”.

Ritme en beweging

Het ritme doet, zoals gezegd, een sterk *appél* op de mens; het werkt zeer suggestief op het bewegen. Ritme roept de beweging op, zo zelfs, dat het voor vele jongeren moeilijk is lang te luisteren naar sterk rit-

1 Van Boekel, C., „Katharsis,” Utrecht 1957, blz. 94.

2 Buytendijk, I.c. blz. 94.

mische melodieën *zonder* in de gelegenheid te zijn hun opgewekte bewegingsdrang te „botvieren”. De spanning kan zo ondragelijk worden. De jongelui zitten met hun vitaliteit en bewegingsdrang, en als zij geen gelegenheid krijgen tot een geordende uitweg, zullen de opgestuwde affecten een andere oplossing zoeken, b.v. in baldadigheden. (In Duitsland heeft de jeugd, na een opwindende avond van Bill Haley, de koning van de Rock 'n Roll, de zaal kapot en klein geslagen)¹. Blijkbaar daagt het ritme de jeugd „ónontkoombaar” uit tot bewegen.

In handen van een vakman heeft dit óngekende mogelijkheden. Zijn taak is echter de ritmen op een methodisch, aan de ontwikkeling en sexe aangepaste, wijze te geven, d.w.z. dat hij de leerlingen in dié ritmische situaties mag plaatsen, die een verantwoord en geordend bewegen bevorderen.

Voor de *ontwikkeling* van het bewegen zijn stimulerende *ritmen* van grote betekenis, voor het *toepassen* van bewegingsvormen zijn *melodieën* geslaagder. Bij het leren zal het ritme als het ware de bewegingsgestalte „vóórzeggen”, de leerlingen volgen het ritme. Bij grotere ritmische geoefendheid kan een melodieuze ritme oproepen tot lustvol bewegen en tot meeneuriën. In dit verband mag gewezen worden op het feit, dat ten onzent Jan van As de leerlingen mee laat zingen. Zijn liederenbundel voor kinderen is óók in pedagogisch perspectief waardevol.

Vervolgens maakt de afwisselende spanning en ontspanning van het ritme het bewegen minder vermoeiend, waardoor men *langer lerend* kan bezig blijven. Vooral kinderen en grotere meisjes zijn zeer gesteld op ritmische bewegingsvormen, zij kunnen er een bepaalde prestatie in zien. Voor oudere jongens zal in vele gevallen het ritmisch bewegen geplaats moeten worden in het raam van de bewegingsvorming, als voorbereiding of als formele vorming voor andere bewegingsopdrachten.

Bij motorisch- en muzikaal begaafden zal het aangereikte ritme niet zo zeer „gevolgd” worden, maar is er eerder een-bewegend-opgaan in de muziek. Soms zien wij bij improvisatie ook, dat één der leerlingen een ritmisch bewegingspatroon inzet, dat door de muziek wordt overgenomen, óf dat de muziek de bewegingen van de danser volgt, zoals wij dat meemaakten bij enkele Spaanse dansers.

¹ In Rotterdam moest men vorig jaar Cliff Richard, een bekend jazz-zanger, in bescherming nemen tegen zijn wildgeworden aanbidders.

§ II. DE PLURALISTISCHE WERKING VAN HET RITME

Reeds in de oudheid was men overtuigd dat het ritme een magische, krachtbesparende, hedonische, kathartische en ordenende werking heeft. Wij zouden het bij een beknopte uiteenzetting van deze werkingen kunnen laten, maar wij veronderstellen dat de lezers ook geïnteresseerd zijn in het *waarom* van het activerend, lustopwekkend karakter van het ritme.

Ritme nu is een ordening van opeenvolgende geluiden, en het *geluid* heeft vooral als het *geritmiseerd* is, een sterke werking op het gevoelsleven. Calon motiveert dit door aan te geven, dat het geluid zich op een geheel eigen wijze aan ons voordoet nl. uit de ervaring van onze lichamelijkeheid. De geluidstrilling resoneert in ons lichaam zo sterk, dat als de trillingsfrequentie een te hoge intensiteit krijgt, de geluidservaring een bepaald pijngevoel aanneemt¹. (Denkt u maar aan een nagel die over het bord krast, als men iets opschrijft). Zelfs dove mensen kunnen na oefening niet alleen de trillingen op de vloer van een-met-de-voet-aangegeven ritme volgen, maar dit ritme zélf door handgeklap overnemen.

De verbondenheid van geluidservaringen en lichaamstrillingen maakt het begrijpelijk, dat de contactname met de buitenwereld d.m.v. het geluid zeer bijzonder is. Het geluid en vooral de dynamische, in een bepaald tempo en intensiteit opeenvolgende klanken hebben een sterk *pathisch* karakter. Zeer duidelijk zien wij dit bij baby's, die een rytmisch deuntje direct overnemen met bepaalde schommelbewegingen.

Ondanks het feit, dat de mens in staat is zijn ontvankelijkheid voor geluiden te cultiveren, blijft er een algemeen geldende gevoeligheid voor het ritme. Zo ervaren wij in het algemeen de lagere tonen als omvangrijker, donkerder, weker, zij grijpen ons totaler dan de hogere tonen, die ijler, helderder en minder opwekkend zijn. Dit verklaart waarom het doffe tam-tam geroffel op de primitieven zo extatisch werkt.

De magische kracht van het ritme heeft pedagogisch gezien positieve en negatieve facetten. Het ritme kan nl. opzwepen en kalmeren, de stemming breken of tot verrukking opvoeren.

Een studie over de werking van tam-tam muziek op primitieven gaf het volgende beeld. Het aanvankelijk stil, dof en traag getrommel wekt de aandacht en weerklinkt in het gemoed van de primitief. Luider en sneller worden de tam-tam slagen, zij dringen zich op, fascineren, over-

¹ Vgl. Calon, P., „Over de persoonlijkheidsontwikkeling bij kinderen met aangeboren of vroeg verworven doofheid”, Nijmegen 1950, blz. 75.

weldigen verbeelding en gevoel. De bewegingen worden losser, minder beheerst. De betoverende, overrompelende donder van het meeslepend tam-tam geluid rukt de primitief weg uit het dagelijks leven en brengt hem in een extase of in een ritme-roes. De pathisch bewogene wordt meegesleept; zijn bewegingen krijgen een *gerundivaal*, dwangmatig karakter.

Uit eigen ervaring weten wij dat niet alleen de primitief, maar ook de gecultiveerde mens min of meer onderhevig is aan dit dwingend ritme. Ritme kan *uitnodigen* tot geordend bewegen, het kan ook *uitdagen*. De uitdaging wordt door de meeste jeugdigen beantwoord met een wild en jachtig bewegen, waarbij het ritmisch verloop ver te zoeken is¹.

Het aangereikte ritme bereikt dus een bepaald hoogtepunt, dat wij *niet* moeten *overstijgen*, willen wij bij de ritmische gymnastiek niet ons doel voorbij schieten. Niet dat wij bang zijn dat dit veelvuldig voorkomt, maar de leraar lichamelijke oefening heeft de grenzen van de pedagogische middelen te kennen, evenals de psychische instelling van de moderne jeugd, die „weg” is van sterke ritmen en zich hier graag aan overgeeft. Een geleidelijke opgang van melodieuze ritmen zullen excessen voorkomen en behalve bewegingsvormend óók bewegings-beheersend werken.

De *krachtbesparende* werking van het ritme is ons ook bekend. Vele arbeidsbewegingen, o.a. het roeien, verlopen veel gemakkelijker, indien zij ondersteund worden door het ritme; hetzelfde geldt voor het marcheren en vele andere motorische activiteiten. Ik herinner mij nog, bij interacademiale zwemwedstrijden, de stimulans die ik ondervond van hen, die langs de kant meeliepen en mijn zwemslagen ondersteunden met de cadans van hun aanmoedigingen.

Ritmische bewegingen zijn daarom ook voor vrouwen en meisjes zo geschikt, omdat de opeenvolging van spanning en ontspanning minder vermoeiend is. Vanzelfsprekend is er een nauw verband tussen de magische, opwekkende werking van het ritme enerzijds en de economische, krachtbesparende werking anderzijds.

Aansluitend aan de beschreven werkingen van het ritme volgt het

¹ Gordijn maakt een sterk onderscheid tussen de extreme vormen van het *driftmatig* en het *ritmisch* bewegen, waarbij in het eerste geval de lichamelijke activiteit resulteert in een ongericht, ongekanaliseerd bewegen, in het tweede geval in een ziekelijk meegesleept worden. Beide bewegingsvormen tonen een groot tekort aan bewegings-beheersing. Zie „Bewegingsonderwijs” Kampen, 1958, blz. 159-161.

hedonisch, het lustgevoel-positief-beïnvloedend aspect. Het is begrijpelijk dat datgene, wat ons gemakkelijker afgaat, wat géén weerstanden ondervindt, prettiger en als lustvoller ervaren wordt dan dat waar wij ons met moeite toe aanzetten. Een hongerige maag en goed toebereid eten zijn belangrijke voorwaarden voor een goede appetijt; zij wekken op tot smakelijk eten. Ook het aangename karakter van het ritme wordt door iedereen, zelfs al door zeer jonge kinderen, aanvoeld. Het wekt op om met genoeg bepaalde activiteiten te doen; wekt op tot beweging, tot zingen etc.

Iedere menselijke activiteit dus, die vlot, gemakkelijk verloopt gaat gepaard met een zeker lustgevoel en alles, wat een bepaalde activiteit vergemakkelijkt, wordt aangenaam ervaren. Dit heeft voor het bewegingsonderwijs belangrijke consequenties. Ten eerste moet men bij de meeste vormen van leren zich willen inzetten, zekere aanvangsmoeilijkheden willen overwinnen. De hulp hierbij, om het leren te veraangemen, beantwoordt aan een belangrijk didactisch principe, te weten: het wekken van de belangstelling. Ten tweede zal het lust-principe een grote rol spelen bij het *recreatieve* aspect in de lichamelijke opvoeding, een aspect, dat naar het mij voorkomt, een steeds grotere plaats zal (moeten) innemen in onze enerverende samenleving en ook op de middelbare scholen.

De *kathartische* of louterende werking is een facet van het ritme en de ritmische bewegingen, dat in de kringen van de lichamelijke opvoeding en van de bewegingstherapie lang niet die aandacht heeft, die het zou moeten hebben.

In de griekse oudheid was men zeer geporteerd voor de filosofie van de katharsis of loutering. Katharsis is een verantwoorde, gezonde en geregelde bevrijding van bepaalde spanningen en geremdheden, waardoor het gemoedsleven weer positief gekleurd wordt.

Dat de Grieken hier wel in het bijzonder aan de waarde van de lichamelijke oefening in ruimere zin dachten, blijkt uit hun toelichting. Doordat de mens nl. lijdt aan een eeuwige onrust, streeft hij naar een vreedzaam evenwicht. Hiertoe tracht hij zich te bevrijden¹ van de wanverhoudingen in het organisme door *hygiënische* levensgewoonten; 2) van de onbeteugelde lichaamsbeweging door *lichamelijke oefening* en *dans*; en 3) van de onredelijke gevoelens en losgeslagen passies door *de muziek*¹.

1 De Bruyne, l.c. 127.

Ieder weet dat een bepaalde geagiteerdheid of onrust zich uit in bepaalde nerveuze bewegingen, die kennelijk een zekere ontspanning geven. Denken wij aan een wachtkamer bij de dokter, waar de een uit agitatie op de tafel trommelt, op zijn nagels bijt of met zijn stoel zit te schuiven; bij de bushalte trappelen wij van ongeduld of lopen op en neer. Een kind wat niets te doen heeft op school, gaat in zijn bank rondraaien en zoekt zich bezigheden, die veelal niet in het „onderwijsbeleid” zijn opgenomen. Uit deze voorbeelden blijkt dat spanningen door bepaalde motorische activiteiten verlicht of opgeheven worden.

Vooraf die bewegingsvormen die we als prettig ervaren, kunnen ons distancieren van de dagelijkse beslommingen en ons ontspanning geven. (Recreatieve waarde van de sport.)

De katharsis wordt in de psychotherapie gebruikt om de patiënt te bevrijden van die remmingen die een verdere ontplooiing of goede integratie verhinderen. Hiertoe bezigt men o.a. de gespreks-, droom- en shocktherapie.

Ofschoon de psychotherapeuten in theorie ook wel de bewegings-therapie aanvaarden, wordt hier nog te weinig gebruik van gemaakt, terwijl de mogelijkheden toch voor de hand liggen.

Met Bladergroen¹ ben ik van mening, dat hier een taak ligt voor de lichamelijke opvoeding. Onderzoek naar de meest geschikte bewegingsvormen en uitwisseling van opinies lijken voorlopig zeer gewenst.

Op de vraag: welke bewegingsvormen die in de lichamelijke opvoeding gebruikt worden, katharsische waarde hebben, kan ik in het algemeen stellen: alle eenmaal verworven en automatisch verlopende bewegingen, die we lustvol beleven, die ons verpozen en die bepaalde spanningen verlichten of opheffen. Tot deze categorie behoort de *ritmische gymnastiek* als eerste genoemd te worden. Wél dienen wij altijd te bedenken dat iedere *opgelegde* bewegingsvorm of -stijl het gevaar loopt de ongedwongenheid of natuurlijkheid te beperken, waardoor mét de verminderde spontaneïteit, bewegingslust en expressiviteit óók de kathartische werking kleiner wordt of verdwijnt.

§ III. PEDAGOGISCHE CONCLUSIES

Iedere ontwikkeling speelt zich af in een voortdurende communicatie tussen een bepaalde volwassen werk- en leefwereld en de kinderlijke

¹ Bladergroen, W., „Motorische onrust bij kinderen”, lezing gehouden tijdens een bijeenkomst van de „Koninklijke Nederlandse Vereniging van Leraren en Onderwijzers in de Lichamelijke Opvoeding”, dec. 1961.

leef- en speelwereld. Daar een bepaalde situatie voorwaarde is voor een bepaalde uitnodiging tot en realisering van de jeugdige aanleg, zal de jeugd slechts de haar voorradige wereld grijpen. Leven is zoals gezegd: bewegen en bewogen worden; leven is óproepen tot antwoorden. Opvoeden is de lichamelijke, psychische en geestelijke bewegings- en exploratiedrang voedsel geven; opvoeden is de jeugd in situaties plaatsen die om een antwoord vragen; zij is een speciale dialoog tussen de bepaalde, gerealiseerde en concrete wereld der volwassenen en de *opendaande* leefwereld van het pluripotente kind, van wie de potenties ter realisering gereed liggen.

Een gecompliceerde dynamische vorm van samenleving zal dus andere voorwaarden tot ontwikkeling en andere uitnodigingen richten aan de jonge mens dan een primitieve, statische cultuur. Uit deze opvatting volgt begrijpelijkerwijs dat de kinderen van primitieve volksstammen, waar het *oorspronkelijk levensritme* in spel, werk, dans, in krijg en in religie bewaard of liever nog „gecultiveerd” is, een sterker appèl krijgen op het ritmisch gevoel dan de kinderen in onze beschaving. Hierdoor en ook doordat de kinderen van primitieven nauw verbonden zijn met de volwassenwereld, in tegenstelling tot onze kinderen, die veel gedistancieerder leven van de werkweld van de volwassene, zal hun ritmegevoeligheid en -vaardigheid behouden en ontwikkeld worden. In onze cultuur – die in vele opzichten zo ver van de natuur verwijderd is, dat het vaak moeilijk wordt het natuurlijke hierin terug te vinden – wordt weinig aan het ritmegevoel geappelleerd. Ondanks dit feit, blijkt het ritmische zo nauw verbonden te zijn met het levensgevoel, dat wij allen nog min of meer ontvankelijk zijn voor het ritme. De vraag of het *nog zin heeft om in onze cultuur het verloren gegane levensritme terug te vinden moet m.i. positief beantwoord worden.*

Terecht betoogt Prof. Perquin dat de moderne mens in vele opzichten is verarmd, doordat hij van het leven is vervreemd, omdat het gevoel voor het lichamelijke in zijn directe, waarachtige zin verloren is. De moderne mens heeft het gevoel voor de natuurlijke, vrije, gratievolle houding en beweging verloren, heeft geen natuurlijk contact meer met het lichamelijke, waardoor hij de uitdrukkingsbewegingen niet meer verstaat. Vele mensen zitten bovendien vast aan beklemmingen, aan blokkades, aan onzekere, aangewende of gemaniëerde houdingen en bewegingen. Zij beschikken niet voldoende over zichzelf meer, kunnen zich niet uitdrukken, waardoor de weg naar de *gratie*, die de hoogste vorm van de natuurlijke menselijke schoonheid is, afgesloten wordt. Deze situatie is onnatuurlijk en geforceerd. Daarom zal de mens uit die

verstarringen moeten loskomen. De onnatuurlijke situatie is zó problematisch, dat de opvoeder zich opnieuw moet bezinnen op de zin der lichamelijke. Hiermee heeft vooral de lichamelijke opvoeding rekening te houden. Het is noodzakelijk dat het verloren geraakte lichaamsgevoel weer wordt terug gevonden. Souplesse, gratie, ritmische beweging, het zinvolle en zuivere doelgerichte der bewegingen, het genieten der lichamelijke, ook in contact met de wereld, moet opnieuw geleerd worden¹.

Hoe kan de lichamelijke opvoeding dit realiseren?

Primair is vanzelfsprekend het behouden en bevorderen van de natuurlijke houding en beweging. Opvoeden heeft altijd een *vormend, preventief* en *correctief* aspect, maar dit laatste moet pas nodig zijn, als de twee eersten ontbreken of gefaald hebben. Wat het correctief aspect betreft, is het dan nog altijd de vraag of we met „Normalisatie”² de juiste weg bewandelen. – Zolang men voor de normaliserende oefeningen geen deugdelijke bewijsvoering heeft, komt het me voor, dat een goede, bewuste houdings- en bewegingsvorming door natuurlijke, functionele oefenvormen preventiever werkt dan corrigerende oefeningen die altijd slechts nodig zijn voor sommige leerlingen en dan nog slechts voor bepaalde spiergroepen of voor bepaalde gewrichts- en spierfuncties.

Bij de natuurlijke bewegingsvorming zal de ritmische gymnastiek een zeer belangrijke plaats innemen, mits in handen van een vakman. Het komt nl. maar al te vaak voor, dat men de ritmische oefeningen onsystematisch en niet methodisch geeft. Vaak worden een paar „geslaagde” oefeningen (dit zijn vormen die het bij het publiek goed doen) van een of ander systeem geleend en even inge oefend voor een demonstratie. Ook ziet men dat veel te ingewikkelde oefeningen worden geleerd, zonder dat er voldoende ritmische *bewegingsvorming* aan vooraf is gegaan. Deze „ongeschoolden” leven boven hun stand, met het gevolg dat zij enkel in staat zijn tot de „ingehamerde” mooie bewegingen, die een beeld geven van verstarde, expressieloze sjablonen en onpersoonlijke imitatie. Dit opgeschroefd gedoe laat een leegte achter. Van formele vorming is hier geen sprake, evenmin als van de eis, dat

¹ Vgl. Perquin, N., „Pedagogiek”, Roermond 1960, blz. 59 e.v.

² Onder „Normalisatie” wordt verstaan: het verbeteren van de fouten die in de bouw en het functioneren van het lichaam zijn ontstaan. Voor een uitvoerige kritische beschouwing over de „Normalisatie” verwijzen we naar ons artikel „Normalisatie of Correctie?” in „De Lichamelijke Opvoeding”, jrg. 50 no. 20, Amsterdam 1962.

ritmische gymnastiek primair de natuurlijke bewegingsvorming moet bevorderen.

Lichamelijke opvoeding is evenwel de tegenpool van show!

Een ander punt dat de aandacht verdient is het volgende: ritmische gymnastiek als *middel in de lichamelijke opvoeding is bewegingsvorming*, d.w.z. géén voorbereidende dans- of balletcursus. Doel van de ritmische gymnastiek is dus een goede bewegingsvorming of bewegingsscholing.

De soepele ritmische wijze van bewegen wordt hier beoogd; het *be-reiken* hiervan is een *nastrevenswaardig* doel en is een *prestatie!* Ofschoon ritmische gymnastiek een voorbereiding kan zijn voor de dans en het ballet, dankzij haar goede bewegingsvorming, wordt dit niet *expliciet* beoogd, en hoewel er in de dans en het goede ballet gebruik gemaakt wordt van ritmische muziek en ritmische bewegingswijzen, is het doel van de dans en het ballet een andere. De dans als creatieve en artistieke bewegingsvorm is nl. een symbool, uiting van een menselijke gedachte, verlangen, beleving, vreugde of verdriet, angst en liefde.

De z.g. *uitdrukkingsgymnastiek* wordt ook m.i. ten onrechte onder de ritmische gymnastiek gerekend. Deze gymnastiek verdient geen plaats in de lichamelijke opvoeding op school, omdat zij:

1. bij de leerlingen een *te hoog* ontwikkeld *vermogen tot uitbeelding* veronderstelt;
2. *te veel* de *aandacht* richt op de *bewegingswijze*;
3. de mooidoenerij en gekunsteldheid in de hand werkt en het bewegen veelal tot een demonstratie maakt; en
4. het mooie „uitdrukkings”bewegen te gemakkelijk als doel stelt.

Kortom de *ware expressie* van het spontane bewegen wordt geringer, de kans op bijbedoelingen groter naarmate het bewegen te *vroegtijdig* middel tot *uitbeelding* wordt.

§ IV. DIDACTISCH-METHODISCHE CONSEQUENTIES VOOR DE RITMISCHE GYMNASIEK

De opvatting die Plato in zijn Politeia¹ ons voorhoudt, nl. dat de gymnastische en muzische vorming de ideale opvoeding voor de jeugd is, omdat de gymnastiek het lichaam vormt, moed en kracht verleent, de muziek de ziel vormt en de *vereniging* van beide tot een harmonisch karakter leidt, biedt mogelijkheden om de lichamelijke opvoeding uit

1 Vgl. Störig, H., „Geschiedenis van de filosofie”, Utrecht s.a. blz. 161.

haar „corporeel isolement” te halen en haar op school te integreren in het geheel van de expressievakken. De ritmische gymnastiek kan hier een probaat middel zijn, mits zij op verantwoorde wijze wordt gerealiseerd.

Hiertoe geven wij enkele van onze opvattingen weer, niet pretenderend dat het probleem nu uitputtend is behandeld, maar meer als uitgangspunt voor een efficiënte discussie. Enkele vragen houden ons nl. bezig. Is er verschil in het aanreiken van het ritme door tam-tam of door melodieuze pianomuziek? Hoe kan men voldoende rekening houden met leeftijdsverschillen, sexe en temperamentverschillen? Is een *geleidelijke* opklimming in het ritme-tempo en in de hieraan beantwoordende bewegingspatronen een – aan de ontwikkeling aangepaste – methodische werkwijze? In de puberteit b.v. is niet alleen het gevoelsleven labiel en uitermate prikkelbaar voor bepaalde ritmen, maar ook is de bewegingsbeheersing, wegens het veranderde lichaamsschema, doorbroken, zodat het bewegingsbeeld van de puber *aritmisch* is¹.

Hoe komt het, dat als het ritme een op het bewegen ordenende uitwerking heeft, dit lang niet altijd in de praktijk gerealiseerd lijkt? Wordt hier het ritme verkeerd gebruikt? Komt het omdat de volwassene situaties schept waarin ook het ritme, dat op zich een neutraal gegeven is, *niet* ordenend werkt op de ontwikkeling van de jeugdige persoon?

Voorlopig geven wij de volgende suggesties:

Het aanreiken van een straf ritme is goed en heeft een stimulerende werking op het bewegen, dat des te gemakkelijker verloopt naarmate het ritme markanter is en zuiverder kan worden aanvoeld.

Bij het begin van de ritmische bewegingsscholing kan de melodie op de achtergrond blijven, omdat het „naakte” ritme voor de beginnelingen duidelijker is en hun bewegen vergemakkelijkt. Bij grotere geoefendheid en ritmen in hoger tempo lijken ons melodieuze ritmen meer gewenst. Vandaar dat het ons voorkomt dat het tam-tammen het geschiktste middel is om zich ritmisch te leren bewegen en de pianomuziek, die uiteraard melodischer is dan het tam-tam werk, meer voor geoefenden, d.w.z. ritmisch geschoolden.

¹ Zie o.a. Zeller, W., „Ueber die psycho-physische Entwicklung des Kindes” in „Studium Generale” jrg. 5, Heidelberg 1952, blz. 264; Homburger, A., „Zur Gestaltung der normalen menschlichen Motorik und ihre Beurteilung” in „Zeitschrift f.d.g. Neurologie und Psychiatrie”, Bnd. 1923, blz. 283–286; Buytendijk, I.c. blz. 491; Calon, P., „De jongen”, Haarlem 1955, blz. 23 en Remplein, H., „Die seelische Entwicklung in der Kindheit und Reifezeit”, München 1956, blz. 213.

Het opvoeren zowel van het ritme als van de bewegingspatronen moet zeer geleidelijk gebeuren. Gaat men het ritme te snel opvoeren, dan zal de jeugd het ondergane ritme niet meer bewegingsadequaat beleven, zij kan het niet meer bijhouden, waardoor er i.p.v. een bewegingsordering, bewegingsonrust ontstaat. Het zelfde gebeurt als wij te moeilijke bewegingspatronen willen laten uitvoeren op een ritme. Het ritme zou goed te volgen zijn, maar de bewegingstechniek, ook wel de bewegingscurve is te hoog, nog niet bereikbaar, waardoor net als bij een te snel ritme het bewegen gejaagd en onrustig wordt. Het ritmisch bewegen is dan niet aangenaam meer, werkt niet meer bevrijdend.

Over het algemeen beweegt men zich bij ritmische gymnastiek boven zijn stand, boven zijn kunnen, hetgeen krampachtigheid tot gevolg heeft. Kijkt u maar eens naar die gezichten – i.p.v. souplesse! Hetzelfde ziet u b.v. bij de dans. Het verschil in gelaatsexpressie bij hen die klassiek ballet dansen en bij de Spaanse of Jougoslavische danser is opvallend.

Ritme moet primair gelegenheid geven tot geordend, spontaan, soepel bewegen. Aan dit resultaat kent men de vakman en de ritme-gevoelige en motorisch begaafde leerling. Hieruit volgt dat de graad van geoefendheid en de aanleg van de leerlingen aan de leraar beperkingen opleggen. Hij moet nl. terdege rekening houden met de groep, waarmee hij werkt, met de leeftijd, de sexe (vooral in en na de puberteit) en eventueel het ras. Begrijpelijk zal een les aan jongens en meisjes tegelijk op de lagere school minder problemen oproepen dan op de middelbare school. Vooral in de puberteit, als de leerling een labiel gevoelensleven heeft en zijn bewegen ons onharmonisch en stuntelig aandoet, zal de leraar zich van zijn verantwoordelijkheid bewust moeten zijn. Het laten beleven van een sterk ritme, waarop de pubescent geen adaequaat bewegingsantwoord heeft, kan een averechtse uitwerking hebben, te meer daar het ritme speciaal in die periode *erotiserend* kan werken.

Het komt ons voor dat de geleidelijke opklimming van oefenstof, zoals die bij het onderwijs van lagere school naar middelbare school veelal wordt gerealiseerd, niet correleert met de schommelende ontwikkelingslijn, zoals de ontplooiing van de jonge mens deze reëel openbaart. Voor de ritmische gymnastiek geldt ook dat er perioden zijn dat een geleidelijke opklimming niet de juist „geleide” weg is. Meisjes kunnen in de „puerale” periode geheel opgaan in het ritmisch presterend bewegen, terwijl de jongens, ofschoon zij niet afkerig hoeven te zijn van ritmische gymnastiek, toch behoefte hebben aan lichamelijk krachtsvertoon, waartoe de ritmische gymnastiek geen gelegenheid biedt. In

de *puberale* periode zullen eenvoudige bewegingsvormen de leerlingen beter helpen hun „greep” op het lichaam te heroveren dan ingewikkelde bewegingspatronen. Psychologisch gezien zullen de meisjes in de adolescentieperiode *meer* vreugde beleven aan ritmische gymnastiek dan de jongens. De meisjes groeien naar het vrouw-zijn toe, haar bewegingswijze krijgt – volgens Buytendijk – het karakter van een „functioneel kringproces”, is vloeiender en ritmischer¹.

Ofschoon men dit „ideaaltypische” verschil tussen mannelijk en vrouwelijk bewegen – gezien de voorkeur die men tegenwoordig heeft voor het atletisch gebouwde, jongensachtige meisjestype – niet te eng moet opvatten, is het toch wel zo dat de mannelijke adolescent de ritmische gymnastiek meer wil zien als bewegingsvorming dan als specifieke belevingsvorm.

Verder is het van belang te weten dat de moderne jeugd zeer aanspreekbaar is voor ritmische muziek. Beets schreef in Dux dat de jazz de jeugdige *wereldtaal* is.

Bij een onderzoek onder mijn leerlingen constateerde ik dat een groot percentage de voorkeur gaf aan de geritmiseerde liederen van b.v. Mahalia Jackson en Edith Piaf.

Wij kunnen dus in de ritmische gymnastiek niet eenvoudigweg ritmen, die ons niet zo liggen, als onbruikbaar afwijzen. Onze jeugd lijkt afkerig van traditionele, veilig gemonteerde sjabloonbewegingen, die geen ruimte laten voor beleving en persoonlijke expressie. De door ons aangereikte ritmische situaties moeten appelleren aan de vitaliteit en ongekunsteldheid van de jeugd, zonder dat het gevaar bestaat dat er een ritme-roes ontstaat.

In onze tijd lijkt de behoefte aan lichaamsbeleving en de aandacht voor het „louter” lichamelijke groter geworden – hetgeen blijken moge uit: sterk geritmiseerde dansen, groeiende behoefte aan demonstratieve, erotiserende kleding, de aantrekkelijkheid van beroepen als mannequin en fotomodel, „body-building”, overdreven „make-up”, etc. – Door verschillende cultuurfactoren o.a. aanzienlijke beperking van spel- en bewegingsruimte, de gestegen behoefte aan beweging als compensatie voor het langdurig zittend werk en/of voor de eenzijdige arbeidsbewegingen, de toename van de vrije tijd en levensluxe, lijkt de beleving van eigen lichamelijke verandering.

¹ Buytendijk, F., „De Vrouw”, Utrecht 1957, blz. 245.

De moderne mens is minder bestand tegen vermoeidheid en pijn;¹ de behoefte aan levensgenieting is aanmerkelijk vergroot, evenals de aandacht voor eigen lichamelijke verschijningsvorm en eigen individualiteit – de noodzaak om goed gebouwd te zijn neemt bij de vrouw evenredig toe met de mode van lichte, „niets ontziende” kleding.

Opvallend is ook de uiting van de behoefte aan *directe* lichaamsbeleving bij bepaalde dansvormen zoals de „rock 'n roll” of bij de bewegingen als die van de „twist” en de „hoela hoep”, waar het lijkt dat men het *tekort* aan bewegingsvrijheid en -ruimte en het *teveel* aan opgekropte vitaliteit demonstreert in heftige schudbewegingen zonder van plaats te veranderen.

De Lichamelijke opvoeding zal, wil zij rekening houden met de veranderinge leefsituatie en de gewijzigde socio-culturele omstandigheden, haar pedagogische bakens dienen te verzetten en meer aandacht moeten besteden aan de *recreatieve* en *kathartische* mogelijkheden van de motorische activiteiten. Ritmische gymnastiek, mits onder goede leiding, heeft hier zeker een plaats. Zij moet dan bewegingsvormend en bewegingsbeheersend zijn. Ritmische gymnastiek mag dus nooit een *geforceerde* uitweg zijn voor opgeroepen of opgekropte spanningen, noch gelegenheid bieden tot auto-erotische, narcistische gevoelens². Ritme moet, wil het pedagogisch aanvaardbaar zijn, *uitnodigen* nooit *uitdagen* of overrompelen; ritme zal, om het in Aristotelische termen te zeggen, bevrijdend en louterend werken als het een redelijk aanvaardbare uitweg biedt voor de opgewekte spanningen.

Het ritmisch gebeuren is een bepaalde verschijningsvorm van de existentiële relatie van de persoon en de wereld. De uitwerking is afhankelijk van de verhouding die de persoon in een zekere gemoedstoestand heeft tot de ritmische situatie.

Het kennen van de verschillende uitwerkingen van het ritme enerzijds en het weet-hebben van de ritme-gevoeligheid en ritme-ontvankelijkheid – speciaal van de emotioneel licht ontvlambare pubescenten – anderzijds, is de eerste voorwaarde om te zorgen dat een verantwoord hoogtepunt van ritme-beleving niet overschreden wordt.

¹ Reeds 30 jaar geleden heeft Carrel gewezen op het feit, dat de moderne mens, ondanks betere levensvoorwaarden, in weerstandsvermogen achteruit gaat, Zie „De onbekende mens”, Utrecht s.a. blz. 31.

² Vgl. Bladergroen, W., „Lichamelijke opvoeding als onderontwikkeld gebied” in „Richting”, jrg. 13, blz. 171.

De bevrijdende, ontspannende werking en de ongewenste ontlasting liggen dicht bij elkaar.

Ritmische gymnastiek kan – zoals de ervaring ons maar al te vaak laat zien – in handen van ter zake niet deskundigen verlopen tot een gerundivaal bewegen, tot show, mooidoenerij en narcisme¹.

Gerdes, O. geboren 1921 te Kampen. Volgde het gymnasium en studeerde vervolgens Lichamelijke Opvoeding (1949 M.O.P.) en pedagogiek (M.O.^{a+b} 1954-1955 en doctoraal 1958). Was als leraar lich. oef. verbonden bij het G.L.O., U.L.O. en M.O.; daarna docent pedagogiek en psychologie bij de onderwijzersopleiding.

Schreef in diverse tijdschriften verhandelingen. Een historische studie over de lich. opv. werd onlangs bekroond. Op een pedagogisch-psychologische studie over de expressieve en kathartische mogelijkheden van motorische activiteiten zal hij binnenkort promoveren.

¹ Dit artikel is een bewerking van een lezing, waarvan de oorspronkelijke tekst werd gepubliceerd in „De Lichamelijke Opvoeding”, jrg. 50.

ONDERZOEK NAAR DE LEESMOEILIKHEID VAN NEDERLANDS PROZA ¹

R. H. M. BROUWER

Inleiding

Intensief een tekst in zich opnemen is een tamelijk moeizaam proces. Men moet daarbij zijn volle aandacht geven aan iedere zin en aan de betekenis van ieder woord in die zin teneinde het gelezene goed te begrijpen. De tekst moet goed leesbaar zijn. De leesbaarheid van geschreven of gedrukte teksten is vooral in Amerika onderwerp geweest van veel onderzoek.

De wetenschappelijke bestudering van de begrijpbaarheid van geschreven communicatie door middel van leesbaarheidsformules is de laatste veertig jaren enorm toegenomen. Sinds 1920 zijn veel onderzoeken verricht op het gebied van de kwantitatieve meting. Deze vorm van onderzoek werd mogelijk gemaakt door de publikatie van Thorndike's „Teacher's word book” (1921). Dit werk was hoofdzakelijk gebaseerd op leesmateriaal bestemd voor kinderen. Met de publikatie van Gray en Leary's „What makes a book readable” (1935) werd de weg gebaad voor onderzoek van leesmateriaal bestemd voor volwassenen. Enige Amerikaanse onderzoekers zijn: Ojemann, Dale, Tyler, Gray, Leary, Lorge, Flesch en Chall.

Rudolf Flesch, voortwerkend op de studie van Irving Lorge, presenteerde in 1943 een formule om de leesbaarheid te bepalen van geschreven communicatie bestemd voor volwassenen. Deze statistische formule voor objectieve meting van de leesbaarheid was gebaseerd op de taalelementen: de gemiddelde zinlengte, het aantal bijvoegsels en het aantal verwijzingen naar personen.

In 1948 publiceerde Flesch: „A new readability yardstick”. Hierdoor kwam de vorige formule te vervallen en bracht hij zijn „Reading-ease”-formule. De belangrijkste factoren van deze formule zijn de gemiddelde zinlengte, de gemiddelde woordlengte en hun onderlinge betrekking.

De onderzoeken van Flesch met betrekking tot de leesbaarheid van Engels proza geven een gereede aanleiding te onderzoeken of ook voor

¹ Wij betuigen onze speciale dank aan de heer F. Timmers, Staf Afdeling Statistiek Staatsmijnen in Limburg, voor zijn zeer waardevolle adviezen.

het Nederlands proza maatstaven kunnen worden ontwikkeld om de leesbaarheid te bepalen. In het onderzoek is getracht een „reading-ease”-formule te ontwikkelen voor het Nederlands.

Probleemstelling

Is in het Nederlands proza de gemiddelde zinlengte, uitgedrukt in het gemiddeld aantal woorden per zin, alsmede de gemiddelde woordlengte, uitgedrukt in het gemiddeld aantal lettergrepen per woord, inderdaad van invloed op de leesbaarheid; en zo ja, is het mogelijk een gradatie in moeilijkheid te bepalen?

Methode

Bij het onderzoek naar de leesbaarheid van Nederlands proza gezien vanuit de factoren gemiddelde zinlengte, gemiddelde woordlengte en hun onderlinge betrekking is uitgegaan van een indeling van de Nederlandse lectuur. Per categorie of onderverdeling is van twee karakteristieke schrijvers(-sters) elk één boek onderzocht. Alle boeken zijn doorgemeten met behulp van een steekproef. Van elk boek is de gemiddelde zinlengte alsmede de gemiddelde woordlengte berekend. Gesteld werd dat *a.* bij een zo laag mogelijk gemiddeld aantal woorden per zin en een zo laag mogelijk gemiddeld aantal lettergrepen per woord de leesbaarheid het kleinst is en *b.* bij een zo hoog mogelijk gemiddeld aantal woorden per zin en een zo hoog mogelijk gemiddeld aantal lettergrepen per woord de leesbaarheid het grootst is. Met behulp van de gevonden waarden en deze vooronderstellingen konden de uiterste waarden van het leesindexcijfer *A* worden bepaald. Voorlopig is voor tussenliggende waarden een lineaire verdeling toegepast met dien verstande dat evenveel invloed is toegekend aan de totale variatie in de gemiddelde zinlengte als aan die in de gemiddelde woordlengte per boek. Om de nauwkeurigheid van de indexcijfers *A* te kunnen aangeven, zijn 95%-betrouwbaarheidsgrenzen bepaald voor de gemiddelde waarde waar-tussen elke leesindex *A* zich voor de verschillende boekgenres beweegt op grond van de steekproef spreiding in zin- en woordlengte per boek. Met behulp van de gevonden nauwkeurigheden en door samenvoeging van verschillende categorieën is een indeling naar moeilijkheid samengesteld van de verschillende lectuur-genres op basis van zinlengte, woordlengte en hun onderlinge betrekking.

Beschrijving van het onderzoek

Bij het onderzoek is uitgegaan van een indeling van de Nederlandse lectuur, die E. H. de Waal heeft gebruikt bij zijn onderzoek: „Het lezen uit winkelbibliotheken in Amsterdam”. Met dien verstande dat de categorie jeugdlectuur is onderverdeeld volgens de IDIL¹-methode en de categorie „Rest” door ons is vervangen door „studieboeken”. Aan de lerares opleiding leeszaalassistenten van de Sociale Academie te Sittard, is de indeling voorgelegd en haar is verzocht een opgave te doen van enige schrijvers (schrijfsters) per categorie die karakteristiek zijn te noemen voor de categorieën I t/m IV. Als schrijvers van studieboeken kozen wij: J. M. J. Korpershoek en Prof. Dr. F. J. J. Buytendijk.

Onderzocht zijn de volgende werken:

I. a. Kinderlectuur, leeftijd 6-7-8 jaar

1. Schmidt, Annie M. G.; Hop maar Jip en Janneke²;
De Arbeiderspers N.V., Amsterdam 1955.
2. Laan, Dick: Pinkeltje in Artis;
Van Holkema en Warendorf N.V., Amsterdam.
3. Fransen, Frans: Puk en Muk op de tandem;
Drukkerij van het R.K. Jongensweeshuis, Tilburg.

b. Kinderlectuur, leeftijd 9-10-11-12 jaar

4. Hildebrand, A. D.: Karel de kleinzoon van Daan de eend;
J. H. Meulenhoff, Amsterdam.
5. Hölscher, To: Hoe Trotskopje genas;
G. B. van Goor Zonen's Uitgeverij. N.V., 's-Gravenhage-
Djakarta.

c. Kinderlectuur, leeftijd 13-14-15 jaar

6. Nowee, J.: Witte Veder;
L. C. G. Malmberg, 's-Hertogenbosch.
7. Jansonius, Hella: In „de Spreeuwenpot”;
U.M. „West-Friesland”, Hoorn.

¹ „Informatie-Dienst Inzake Lectuur” te Tilburg stelt zich tot doel het geven van snelle, betrouwbare en systematische voorlichting omtrent het voornaamste wat er in Nederland en Vlaanderen verschijnt.

² Annie M.G. Schmidt is door ons toegevoegd omdat zij ons werd genoemd als schrijfster van zeer gemakkelijk te lezen boeken.

II. *Specifieke jeugdlectuur*

8. Steuben, Fritz: De rode storm;
G. B. van Goor Zonen's Uitgeversmij. N.V., 's-Gravenhage-Djakarta.
9. Havelte, Sanne van: Onder de mimosa's;
Van Holkema en Warendorf N.V., Amsterdam.

III. a. *Detectives*

10. Christie, Agatha: Schuldig in eigen ogen;
A. W. Sijthoff's Uitgeversmij. N.V., Leiden 1951.
11. Sayers, Dorothy L.: Onaangenaamheden in de Bellona club;
Uitgeverij „Pax”, 's-Gravenhage.

b. *Cowboys*

12. Brand, Max: Tijger;
Helicon N.V. Uitgeversmij., Antwerpen.
13. Macdonald, Wm Colt: „Hands up holliday”;
Uitgeversmaatschappij „De Combinatie” N.V., Rotterdam 1952.

c. *Dames-romans*

14. Elzer, Margarete: Effy zet door!
Zuid-Hollandsche Uitgeversmij., 's-Gravenhage.
15. Deeping, Warwick: Levensernst;
Uitgeverij „De Steenuil”, Amsterdam.

IV. a. *Reisverhalen*

16. Juliën, Dr. Paul: Kampvuren langs de evenaar;
Poitersfonds-serie, Eindhoven.
17. Pos, Mary: Op vleugels naar Zuid-Afrika;
C.V. Allert de Lange, Amsterdam 1941.

b. *Historische romans*

18. Haasse, Hella S.: Het woud der verwachting;
N.V. Em. Querido's Uitgeversmaatschappij, Amsterdam 1949.
19. Ammers-Küller, Jo v.: De Patriotten I;
Engelhard, Van Embden en Co., Amsterdam.

c. *Streekromans*

20. Man, Herman de: Een stoombootje in de mist;
De Nederlandsche Keurboekerij, Amsterdam 1933.
21. Koenen, Marie: Wassend graan;
Uitgeverij Het Spectrum, Utrecht-Brussel.

d. *Populair-wetenschappelijke boeken*

22. Zischka, Anton: Europa leeft;
Nederland's Boekhuis, Tilburg.
23. Edelman, Mr. H. C. M.: Leven met atomen;
J. M. Meulenhoff, Amsterdam.

V. *Studieboeken*

24. Korpershoek, J. M. J.: Doel en plaats der lichamelijke opvoeding onder de huidige cultuuromstandigheden;
Nijgh en Van Ditmar's Uitgeversmaatschappij, Rotterdam 1926.
25. Buytendijk, Prof. Dr. F. J. J.: Algemene theorie der menselijke houding en beweging;
Uitgeverij Het Spectrum, Utrecht 1948.

In het onderzoek is elk boek doorgemeten met behulp van een steekproef. Per boek namen we zeven passages van ± 300 woorden, zodat de grootte van de steekproef lag tussen 2.000 en 2.500 woorden per boek. De passages werden willekeurig gekozen, bijv. blz. 10, 40, 70, 100, 130, 160, 190. Was toevallig zo'n bladzijde voorzien van een illustratie, dan werd de volgende bladzijde genomen. Het begin van de passage viel samen met de aanhef van de eerste alinea op die bladzijde.

Onder een „zin” werd in dit onderzoek verstaan: een groep van woorden die als een gedachteneenheid kan worden opgevat. Dit wil zeggen dat zinnen worden begrensd door: punten, punt-komma's en dubbele punten. Tevens wordt door verschillende schrijvers gebruikt een „-” als gedachtenscheiding; in zo'n geval is vanzelfsprekend het gedeelte na „-” ook als zin geteld. Is het gedeelte van een zin dat wordt aangegeven door streepjes, een tussenzin, dan wordt deze tussenzin niet als aparte zin opgevat.

Woorden, samenvoegingen en door een koppelteken verbonden woorden werden alle opgevat als één woord. Symbolen in de tekst

werden geteld alsof ze voluit waren geschreven, bijv. \$ (dollar) → een tweelettergrepig woord; § (paragraaf) → een drielettergrepig woord enz. Verder werden afkortingen evenzo geteld als voluit geschreven woorden, bijv. nl. (namelijk) → een drielettergrepig woord; e.d. (en dergelijke) → één eenlettergrepig plus één vierlettergrepig woord¹. „Hoog- en laaghangende takken” → twee éénlettergrepige woorden plus een vierlettergrepig woord plus een tweelettergrepig woord.

Getallen² werden geteld zoals ze in de tekst worden gelezen, bijv.: „In 1914 brak de eerste wereldoorlog uit”. Wij zeggen: „in negentienveertien” → dus: één vijflettergrepig woord. „Ik ben hem f 530,— schuldig” wordt: „vijfhonderddertig gulden” → dus een vijflettergrepig plus een tweelettergrepig woord.

Van elk boek is berekend het gemiddeld aantal woorden per zin (zinlengte) alsmede het gemiddeld aantal lettergrepen per woord (woordlengte).

Voor de in het voorgaande genoemde boeken zijn de bevindingen aangegeven in tabel II (blz. 462) kolom 3 en 4. Om de komma weg te werken, is in de tabel het gemiddeld aantal lettergrepen per 100 woorden als eenheid genomen in plaats van de gemiddelde woordlengte in lettergrepen.

Uit tabel II kolom 3 en 4 blijkt zeer duidelijk, dat de gemiddelde zinlengte zeer uiteenloopt, nl. van gemiddeld zes woorden per zin (Annie Schmidt) tot een gemiddelde van zevenentwintig woorden per zin (Jo van Ammers-Küller).

Ook de gemiddelde woordlengte loopt zeer uiteen, nl. van 1,33 (Annie Schmidt) tot 1,96 (J. M. J. Korpershoek).

We stellen:

1. dat bij een zo laag mogelijk gemiddeld aantal woorden per zin en een zo laag mogelijk gemiddeld aantal lettergrepen per woord de leesbaarheid het kleinst is (indexcijfer = 100, zeer gemakkelijk leesbaar);

¹ Men zou kunnen stellen dat een symbool of afkorting gemakkelijker te lezen is dan het woord zelf. Wij gaan in ons onderzoek uit van proza en in een stuk proza is het aantal symbolen en afkortingen zeer beperkt aanwezig, zodat dit punt in ons onderzoek als minder belangrijk moet worden gezien.

² Komen in de steekproef toevallig veel getallen voor dan moet de steekproef anders worden gekozen. Opgemerkt zij dat de maatstaf is ontwikkeld voor Nederlands proza en niet voor bijv. een financieel overzicht.

2. dat bij een zo hoog mogelijk gemiddeld aantal woorden per zin en een zo hoog mogelijk gemiddeld aantal lettergrepen per woord de leesbaarheid het grootst is (indexcijfer = 0, zeer moeilijk leesbaar).

Het indexcijfer 100 is bepaald door een gemiddelde zinlengte van 5 woorden en een gemiddelde woordlengte van 1,27 lettergreep. Het indexcijfer 0 is bepaald door een gemiddelde zinlengte van 30 woorden en een gemiddelde woordlengte van 2,02 lettergreep.

In tabel I is een lineaire verdeling toegepast met dien verstande dat evenveel invloed is toegekend aan de totaal mogelijke variatie in de gemiddelde zinlengte, als aan die in de gemiddelde woordlengte. Hieruit vloeit de formule voort: Leesindex $A = 195 - \frac{2}{3}$ woordlengte - 2 zinlengte. Opgemerkt zij dat Flesch in zijn formule (R.E. = 206,835 - 0,846 woordlengte - 1,015 zinlengte) de woordlengte zwaarder en de zinlengte minder zwaar waardeert.

(N.B. De wl. in deze formule geeft aan het gemiddeld aantal lettergrepen per 100 woorden).

Flesch' R.E.-regel toegepast op een gemiddeld aantal lettergrepen per honderd woorden van 127 en een gemiddelde zinlengte van 30 woorden geeft een R.E.-index = 69.

Evenzo: deze regel toegepast op een gemiddeld aantal lettergrepen per honderd woorden van 202 en een gemiddelde zinlengte van 5 woorden geeft een R.E.-index 31. Dat wil dus zeggen dat een zeer lange zin (30 woorden), bevattende woorden met weinig lettergrepen (gemiddeld 1,27), veel gemakkelijker zou zijn te lezen dan een korte zin (van 5 woorden), bevattende woorden met veel lettergrepen (gemiddeld 2,02). De in ons onderzoek gevonden verschillen en onze indruk dat een zin van vijf woorden met een gemiddelde van 2,02 lettergrepen zeker niet moeilijker leesbaar zal zijn dan een zin van dertig woorden met een gemiddeld aantal lettergrepen van 1,27 hebben ons doen besluiten, voorlopig evenveel waarde toe te kennen aan de totale variatie in zinlengte als aan de totale variatie in woordlengte. In onze tabel is de index 50 geplaatst, zowel bij minimum gemiddeld aantal lettergrepen per honderd woorden (of 127) en maximum gemiddelde zinlengte (30 woorden), alsook bij maximum gemiddeld aantal lettergrepen per honderd woorden (202) en minimum gemiddelde zinlengte (5 woorden).

Met behulp van deze gegevens is tabel I samengesteld. In de horizontale kolom zijn uitgezet de gemiddelde aantallen lettergrepen per 100 woorden, en in de vertikale kolom de gemiddelde aantallen woorden

TABEL I
LEESINDEXTABEL

Gemiddeld aantal lettergrepen per 100 woorden

	127	130	133	136	139	142	145	148	151	154	157	160	163	166	169	172	175	178	181	184	187	190	193	196	199	202	205	208	
5	100	98	96	94	92	90	88	86	84	82	80	78	76	74	72	70	68	66	64	62	60	58	56	54	52	50	48	46	5
6	96	94	92	90	88	86	84	82	80	78	76	74	72	70	68	66	64	62	60	58	56	54	52	50	48	46	44	42	6
7	96	94	92	90	88	86	84	82	80	78	76	74	72	70	68	66	64	62	60	58	56	54	52	50	48	46	44	42	7
8	94	92	90	88	86	84	82	80	78	76	74	72	70	68	66	64	62	60	58	56	54	52	50	48	46	44	42	40	8
9	92	90	88	86	84	82	80	78	76	74	72	70	68	66	64	62	60	58	56	54	52	50	48	46	44	42	40	38	9
10	90	88	86	84	82	80	78	76	74	72	70	68	66	64	62	60	58	56	54	52	50	48	46	44	42	40	38	36	10
11	88	86	84	82	80	78	76	74	72	70	68	66	64	62	60	58	56	54	52	50	48	46	44	42	40	38	36	34	11
12	86	84	82	80	78	76	74	72	70	68	66	64	62	60	58	56	54	52	50	48	46	44	42	40	38	36	34	32	12
13	84	82	80	78	76	74	72	70	68	66	64	62	60	58	56	54	52	50	48	46	44	42	40	38	36	34	32	30	13
14	82	80	78	76	74	72	70	68	66	64	62	60	58	56	54	52	50	48	46	44	42	40	38	36	34	32	30	28	14
15	80	78	76	74	72	70	68	66	64	62	60	58	56	54	52	50	48	46	44	42	40	38	36	34	32	30	28	26	15
16	78	76	74	72	70	68	66	64	62	60	58	56	54	52	50	48	46	44	42	40	38	36	34	32	30	28	26	24	16
17	76	74	72	70	68	66	64	62	60	58	56	54	52	50	48	46	44	42	40	38	36	34	32	30	28	26	24	22	17
18	74	72	70	68	66	64	62	60	58	56	54	52	50	48	46	44	42	40	38	36	34	32	30	28	26	24	22	20	18
19	72	70	68	66	64	62	60	58	56	54	52	50	48	46	44	42	40	38	36	34	32	30	28	26	24	22	20	18	19
20	70	68	66	64	62	60	58	56	54	52	50	48	46	44	42	40	38	36	34	32	30	28	26	24	22	20	18	16	20
21	68	66	64	62	60	58	56	54	52	50	48	46	44	42	40	38	36	34	32	30	28	26	24	22	20	18	16	14	21
22	66	64	62	60	58	56	54	52	50	48	46	44	42	40	38	36	34	32	30	28	26	24	22	20	18	16	14	12	22
23	64	62	60	58	56	54	52	50	48	46	44	42	40	38	36	34	32	30	28	26	24	22	20	18	16	14	12	10	23
24	62	60	58	56	54	52	50	48	46	44	42	40	38	36	34	32	30	28	26	24	22	20	18	16	14	12	10	8	24
25	60	58	56	54	52	50	48	46	44	42	40	38	36	34	32	30	28	26	24	22	20	18	16	14	12	10	8	6	25
26	58	56	54	52	50	48	46	44	42	40	38	36	34	32	30	28	26	24	22	20	18	16	14	12	10	8	6	4	26
27	56	54	52	50	48	46	44	42	40	38	36	34	32	30	28	26	24	22	20	18	16	14	12	10	8	6	4	2	27
28	54	52	50	48	46	44	42	40	38	36	34	32	30	28	26	24	22	20	18	16	14	12	10	8	6	4	2	28	28
29	52	50	48	46	44	42	40	38	36	34	32	30	28	26	24	22	20	18	16	14	12	10	8	6	4	2	2	29	29
30	50	48	46	44	42	40	38	36	34	32	30	28	26	24	22	20	18	16	14	12	10	8	6	4	2	2	2	30	30
31	48	46	44	42	40	38	36	34	32	30	28	26	24	22	20	18	16	14	12	10	8	6	4	2	2	2	2	31	31
32	46	44	42	40	38	36	34	32	30	28	26	24	22	20	18	16	14	12	10	8	6	4	2	2	2	2	2	32	32
33	44	42	40	38	36	34	32	30	28	26	24	22	20	18	16	14	12	10	8	6	4	2	2	2	2	2	2	33	33
34	42	40	38	36	34	32	30	28	26	24	22	20	18	16	14	12	10	8	6	4	2	2	2	2	2	2	2	34	34
35	40	38	36	34	32	30	28	26	24	22	20	18	16	14	12	10	8	6	4	2	2	2	2	2	2	2	2	35	35
36	38	36	34	32	30	28	26	24	22	20	18	16	14	12	10	8	6	4	2	2	2	2	2	2	2	2	2	36	36
37	36	34	32	30	28	26	24	22	20	18	16	14	12	10	8	6	4	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	37	37
38	34	32	30	28	26	24	22	20	18	16	14	12	10	8	6	4	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	38	38
39	32	30	28	26	24	22	20	18	16	14	12	10	8	6	4	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	39	39
40	30	28	26	24	22	20	18	16	14	12	10	8	6	4	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	40	40

Gemiddeld aantal woorden per zin

per zin. Met behulp van deze twee gegevens kan het indexcijfer A worden opgezocht.

Om de nauwkeurigheid van de indexcijfers A te kunnen aangeven, zijn 95 %-betrouwbaarheidsgrenzen bepaald voor de waarde, waartussen elke index zich voor de verschillende boekengenes beweegt op grond van de spreiding in zin- en woordlengte per boek. In tabel II (kolom 5, 6 en 7) zijn de resultaten vermeld.

TABEL II

Een overzicht van de gemiddelde zinlengte, het gemiddeld aantal lettergrepen per 100 woorden en het door beide factoren bepaalde indexcijfer A, alsmede de minimum- en maximumindexcijfers A bij 95 %-betrouwbaarheidsgrenzen.

1	2	3	4	5	6	7
No.	Schrijver/schrijfster	Gemiddelde zinlengte	Gemiddeld aantal lettergrepen per honderd woorden	Indexcijfer A	Minimum indexcijfer A	Maximum indexcijfer A
1	Schmidt, Annie	6	133	94	93	96
2	Laan, Dick	15	143	69	67	72
3	Fransen, Frans	10	140	81	81	84
4	Hildebrand, A. D.	14	140	73	71	78
5	Hölscher, To	10	142	80	77	82
6	Nowee, J.	12	153	69	68	69
7	Jansonius, Hella	11	151	72	69	75
8	Steuben, Fritz	13	149	69	67	70
9	Havelte, Sanne van	13	141	75	70	77
10	Christie, Agatha	9	150	77	76	79
11	Sayers, Dorothy L.	10	151	74	73	77
12	Brand, Max	12	147	73	71	75
13	Macdonald, Wm Colt	10	142	80	79	82
14	Elzer, Margarete	12	158	65	62	68
15	Deeping, Warwick	12	150	71	68	73
16	Juliën, Dr. Paul	22	172	36	31	43
17	Pos, Mary	24	165	37	32	44
18	Haasse, Hella S.	16	161	55	51	58
19	Ammers-Küller, Jo van	27	160	34	27	41
20	Man, Herman de	13	143	73	71	76
21	Koenen, Marie	15	154	62	57	67
22	Zischka, Anton	24	183	25	18	34
23	Edelman, Mr. H. C. M.	17	181	40	35	47
24	Korpershoek, J. M. J.	22	196	20	11	29
25	Buytendijk, Prof. Dr. F. J. J.	26	190	16	9	25

Met behulp van deze betrouwbaarheidsgrenzen en door samenvoeging van verschillende categorieën kon een gradatie in leesmoeilijkheid voor de verschillende lectuurgenres worden bepaald (zie tabel III) op basis van de gemiddelde zin- en woordlengte en hun onderlinge betrekking.

TABEL III

Indeling van de verschillende lectuurgenres op basis van zinlengte, woordlengte en hun onderlinge betrekking.

Categorie	Leesmoeilijkheid		Lectuur-genre
	Indexcijfer A	Omschrijving	
I	80-100	zeer gemakkelijk	kinderlectuur tot en met 12 jaar
II	70-85	gemakkelijk	kinderlectuur vanaf 13 jaar, specifieke jeugdlectuur, detectives en cowboys
III	50-75	standaard	damesromans en streekromans
IV	35-55	tamelijk moeilijk	reisverhalen en historische romans
V	20-40	moeilijk	populair-wetenschappelijke lectuur
VI	0-25	zeer moeilijk	wetenschappelijke lectuur

Geraadpleegde literatuur

Flesch, Rudolf: A new readability yardstick; *Journal of Applied Psychology*, jaargang 32 (1948) blz. 228-230.

Flesch, Rudolf: *How to test readability*; Harper Brothers New York.

Waal, E. H. de: *Het lezen uit winkelbibliotheken in Amsterdam*; *Mens en Maatschappij*, 25e jaargang (1950) blz. 193-222.

Summary

The success of Flesch's „reading-ease“-formula for English and American literature and the more or less „mathematical“ factors in the composition of said formula have given rise to endeavour the development of a „reading-ease“-formula for Dutch prose. The research has started from a classification of the Dutch literature. Per classification two books have been examined, each written by an author characteristically representing his classification. All books have been examined by way of a superficial test of 2000-2500 words. Of each book the average length of sentence and word has been fixed. It was assumed that:

- in case of an average number of words per sentence and an average number of syllables per word both being as small as possible, reading difficulties are smallest;
- in case of an average number of words per sentence and an average number of syllables per word both being as large as possible, reading difficulties are greatest.

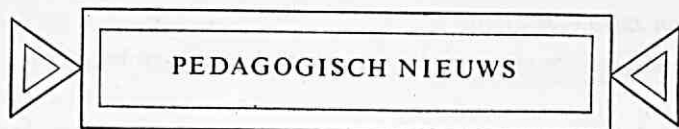
With the aid of the values found and with these assumptions the extreme values of the reading indexes A could be fixed. Provisionally a linear classification has been applied provided however that the same

value is given to the possibly greatest variation in the average sentence-length as to this factor for the average wordlength (this contrary to Flesch).

In order to be able to indicate the exactness of the indexes A, 95 % reliability-limits have been fixed for the average value, in which each index A moves for the various book classifications, based on the superficial test spreading in sentence – and word length per book. With the aid of the exactnesses found and by adding together of various classifications, a division according to difficulty has been made of the various kinds of literature based on average sentence length, average word length and their mutual relation.

R. H. M. Brouwer, geb. 2-9-1929 te Heerlen, is aldaar werkzaam bij de Staatsmijnen in de sector Opleiding en Kadervorming.

Van zijn hand verscheen in „Richting” jrg. 1959–1960 „Enige aspecten van het beter en sneller lezen”. Voor dit tijdschrift verzorgt hij een documentatie-rubriek.



OOK DAAR OVERLADING

„Persoon en Gemeenschap”, Belgisch tijdschrift voor opvoeding en onderwijs, bevat in het aprilnummer 1963 een klacht van een laatstejaarsstudent aan een atheneum, wij zouden zeggen: zesdeklas gymnasiast, vermoedelijk 18 à 19 jaar. Hij klaagt over het huiswerk en verschaft als bewijsmateriaal zijn werkrooster voor de week zaterdag 20 oktober 1962–zaterdag 27 oktober 1962. Hij begint maandags, dinsdags, donderdags en vrijdag om 17,15, woensdag om 13,20, zaterdags om 14,05.

We nemen de rooster ongewijzigd over.

Werk van 20/10 voor 22/10

Beschrijvende meetkunde: herhalen van nr. 61 tot 75	= 1 h 30
Aardrijkskunde: herhalen reliëf van België	= 45'
Engels: gereconstrueerde tekst vlot navertellen	= 45'

Nederlands:

1. aandachtig lezen van „De Pestilentie te Katwijk”	= 1 h
2. geheugenles uit „Vondel”: vers 104–116 (30' aan geheugenles zelf en drie herhalingen, later op de dag, van 10')	= 1 h

Latijn:

1. geheugenles uit „Pro Milone” van Cicero; par. 2 (zelfde reden geheugenles Nederlands)	= 1 h
2. verbeteren huistaak	= 20'
3. Voorbereiden en herhalen Cicero (Opzoeken stamtijden WW. + tijden en wijzen verklaren + naamvallen subst. en adj. + letterlijke en vrije vertaling + herhalen geziene tekst vorige les)	= 3 h

Frans:

verhandeling in het klad (gezien reeds twee lessen in de klas hieraan besteed werden)	= 1 h 30
Totaal : 10 h 30	

Resultaat: zaterdag tot elf uur en zondag nog twee uur werken, de tijd om een bad te nemen of om te eten wordt niet meegerekend.

Werk van 22/10 voor 23/10

Nederlands: geheugenles vers 129-142 en herhalen geheugenles voor 22/10	= 1 h 30
Frans: verhandeling in het net	= 30'
+ les „R. Garnier”	= 30'
Algebra: nrs. 338-372 + oefeningen 372(1) en (2) in oefenschrift	= 2 h
Latijn: bespreking par. 7-8-9-10-11	= 1 h 30
Tekenen: lijntekening in inkt	= 2 h

 Totaal: 7 h 45

Resultaat: tot 1 h in de morgen werken.

Werk van 23/10 voor 24/10

Nederlands: geheugenles vers 150-162 en herhalen geheugenles van 22/10 en 23/10	= 1 h 30
Latijn: 1) huistaak uit tekst van Seneca	= 3 h
2) voorbereiden en herhalen Cicero	= 3 h
Wiskunde: oefeningen afwerken + les	= 1 h 30

 Totaal: 9 h

Resultaat: tot 2 h 15 in de morgen werken.

Werk van 24/10 voor 25/10

Nederlands: geheugenles vers 164-176 en herhalen geheugenles van 22/10, 23/10, 24/10	= 1 h 30
Biologie: boek van blz. 21 tot blz. 27	= 45'
Natuurkunde: parallelschakeling + begrip spanning + verklaring + betrekking + wet van Ohm	= 2 h
Frans: vragen, oefeningen, thema	= 3 h
Latijn: voorbereiden Vergilius tot vers 243	= 3 h

 Totaal: 10 h 30

Resultaat: tot 12 h 30 werken.

Werk van 25/10 voor 26/10

Algebra: (twee lessen) huistaak op blad: oefening 364 (14), 367(2), 368(2), 365(2) en 366(9) + alles herhalen van de wortelvormen	= 3 h 30
Geschiedenis: ontstaan der standenvertegenwoordiging	= 30'
Frans: geheugenles: gedicht van Louise L'habé	= 40'
Scheikunde: redox reductie	= 45'

 Totaal: 5 h 45

Resultaat: tot 23 h werken.

Werk van 26/10 voor 27/10

Nederlands: geheugenles vers 337-347 + alle geheugenlessen van de ganse week herhalen	= 1 h 45
Algebra: complexe getallen	= 1 h
Geschiedenis: de Bourgondische staat	= 30'
Natuurkunde: tot en met weerstand	= 45'

Totaal: 4 h 45

Resultaat: tot 22 h werken.

In deze rooster zijn uitsluitend de regelmatige weektaken opgenomen. Daar komt nog bij: om de maand een boekbespreking Nederlands, een verhandeling Nederlands, een taak „stijlstudie” Nederlands, waarbij nog vier boeken uit de wereldliteratuur voor het eindexamen en een map – eveneens voor het eindexamen – handelend over een Vlaams of Nederlands auteur, waarvan wij én korte inhoud, én bespreking van drie zijner werken, én nota's over de auteur zelf, moeten in gereedheid brengen. Komt daarbij nog: zes boeken voor Engels en vijf voor Frans, een spreekbeurt of korte redevoering per jaar en twintig schriftelijke dictees uit: „Apeldoorn zestig dictees”. Onvermijdelijk komt men tot wat hij noemt „nachtcijfers”.

Men kan zich afvragen of het mogelijk is dat een school op een avond (23/10-24/10) zoveel Latijn als huiswerk opgeeft of zoveel Latijn en Frans (24/10-25/10), dat een leerling daar $3 + 3 = 6$ uur aan moet werken. We hebben daaromtrent inlichtingen ingewonnen. Onze zegsman achtte zulks niet onbestaanbaar, maar het kan natuurlijk zijn, dat de intellectuele mogelijkheden niet toereikend zijn (maar het betreft hier een eindexamencandidaat) of dat het werktempo laag ligt. Er zijn wel eens docenten-specialisten die „doordraven”. In ieder geval mag deze werkrooster niet exemplarisch geacht worden voor het atheneum.

Onze student is een bescheiden man. Hij vraagt om enige vermindering van het aantal lessen. Niet om te luiëren. „Ik meen echter, dat de oplossing kan gezocht worden in het niet gewoon weglaten van deze lessen, maar veeleer door ze te vervangen door een zelfde tijdsperiode, waarop de leerling en niet de leraar het initiatief neemt. De leraar zou alleen een leidende rol toegewezen krijgen. En de student zou zich kunnen ontplooiën op het door hem gekozen terrein: hetzij wiskunde, hetzij natuurkunde, hetzij talen, hetzij literatuur . . . enz. De student kan op die manier elimineren wat hij voor hem van geen nut acht. Elimineren in die zin, dat hij bepaalde vakken zal verminderen, maar niet uitschakelen. Het overbodige wordt aldus tot een minimum herleid, het nodige wordt in nuttige produktiviteit opgevoerd. (Goed voor ogen te houden is hier echter, dat ik alleen over de hogere cyclus handel, de laatste drie jaar, waar van de student mag verwacht worden, dat zijn voorkeur reeds naar bepaalde zaken uitgaat).

En nu zie ik juist daar het voordeel van zo'n oplossing in, dat de student gevormd het atheneum verlaat, dat hij niet gewerkt heeft zonder doel of resultaat, maar dat hij zijn eigen kwaliteiten ontwikkeld heeft en veel sterker staat bij het aanpakken van zijn verdere studies”.

Hij vraagt om „krediet”. Men zou het met deze jongeman kunnen wagen.

VAN DER VELDE

VAN DE INSTELLINGEN

Part-time Opleiding Personeelswerk

De Academie De Horst zal ook dit jaar de inschrijving openen voor haar vierjarige part-time opleiding voor personeelswerk. De nieuwe cursus zal beginnen in februari 1964.

De part-time opleiding is tot stand gekomen in overleg met een adviescommissie uit het bedrijfsleven.

Zij is gericht op het bij de cursisten ontwikkelen van die grondige deskundigheid, welke nodig is voor een doelmatige behandeling van personeelsvraagstukken, zoals die zich voordoen in produktie-organisaties en dienstverlenende instellingen.

Dit betekent dat speciale aandacht gegeven zal worden, zowel aan het bijbrengen van de noodzakelijke kennis op het gebied van de bedrijfswetenschappen, als aan het ontwikkelen van de vaardigheid om deze deskundigheid in concrete situaties adequaat toe te passen.

Het accent van de opleiding wordt dus bewust gelegd op een zo doeltreffend mogelijke beroepsscholing voor de praktijk van het personeelswerk.

De opleiding is bestemd voor hen, die nu of in de toekomst in meerdere of mindere mate zelfstandig werkzaam moeten zijn in het personeelswerk, of in één van de sectoren daarvan. Zij is tevens bestemd voor hen die – werkend in een bedrijf waar geen speciale functionaris voor personeelszaken is – in een leidinggevende positie nauw bij het personeelsbeleid betrokken zijn.

De opleiding wordt gegeven in twee delen:

Het eerste gedeelte bestaat uit één jaar met zes lesuren per week, geconcentreerd op vrijdagavond en zaterdagmorgen.

Het tweede gedeelte bestaat uit drie jaren met tien lesuren per week.

Een essentieel element in de opleiding is, dat gewerkt wordt in groepen van circa 15 cursisten.

Het lesplan omvat, omdat het gericht is op het behandelen van personeelsvraagstukken, hoofdthema's uit de volgende vakken: bedrijfseconomie, organisatieleer, industriële sociologie en psychologie, geestelijk-culturele vorming, sociale stromingen, personeelsbeleid en arbeidsrecht.

De cursisten moeten op 1 februari 1964 minstens 25 jaar oud zijn. Als vooropleiding wordt een diploma van een middelbare opleiding gevraagd. Voor hen die een dergelijk diploma niet bezitten bestaat de mogelijkheid via een toelatingsexamen tot de cursus te worden toegelaten.

Aanmeldingen en verzoeken om inlichtingen kunnen gericht worden tot: Academie De Horst, Driebergen. Telefoon (03438) 2241 (toestel 48).

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, Dr. R. Bakker, Prof. Dr. J. Th. Snijders, mej. Drs. 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 2 oktober.

Men dient de lessen gedurende twee jaar te volgen.

Verondersteld wordt, dat de cursisten studiewerken in ten minste twee moderne vreemde talen kunnen lezen. In de loop van de studie moet een scriptie gemaakt worden, in overleg met en onder toezicht van de studieleider, Prof. Nieuwenhuis. Deze scriptie moet voltooid en goedgekeurd zijn voordat het tentamen in het hoofdvak pedagogiek kan worden afgelegd.

Het lesgeld bedraagt f 125,— per jaar, gedurende 2 jaar te betalen. De vakanties vallen samen met de universitaire vakanties.

De colleges worden gegeven in het Universiteitsgebouw, Broerstraat 5. Voor de B-akte worden de lessen zoveel mogelijk op de zaterdagmiddagen gegeven. Het lesgeld bedraagt f 150,— per jaar, gedurende 2 jaar te betalen.

Voor nadere inlichtingen en inschrijving voor de cursus 1963-1964 wende men zich tot het Pedagogisch Instituut der Rijksuniversiteit, Oude Kijk in 't Jatstraat 41a, Groningen. Telefoon (05900) 33836.

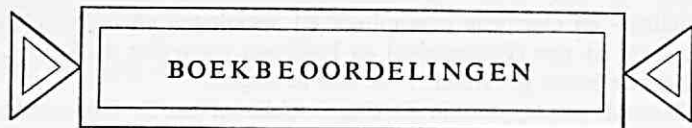
Aan het Pedagogisch Seminarium vanwege de Nederlandse Hervormde Kerk te Utrecht zijn op 14 mei 1963 geslaagd:

voor de Middelbare Akte Pedagogiek A:

H. Birkenfeld te Bilthoven; L. Haitsma te Gouda; W. van de Koot te Heerde; R. G. van Roon te Rotterdam; H. E. Westerop te Amersfoort.

voor de Middelbare Akte Pedagogiek B:

Mej. H. M. A. de Haan te Utrecht; H. G. van der Meijden te Arnhem.



BOEKBEoordelingen

J. A. MEYERS, *De taal van het kind*. Prisma Boeken. Utrecht/Antwerpen, 160 blz., f 1,25.

Meyers schrijft: „Dit boek over de kindertaal is opgedragen aan mijn vrouw en aan alle moeders van Nederland, de grote taallerassen van het Nederlandse volk”.

Daarmee is het karakter van dit boek aangegeven: het is „geen geleerd boek”, wel een voorbeeld van popularisering en daarvan een goed voorbeeld. Men kan ook zeggen: een voorbeeld van goede popularisering. Gedeeltelijk is het vrucht van eigen ervaringen als vader en grootvader, gedeeltelijk steunt het op wetenschappelijke vakliteratuur. Zonder grondige kennis van de vakliteratuur zou het ook niet geschreven kunnen zijn; zij is *conditio sine qua non* voor alle goede popularisering. Meyers is er in geslaagd aantrekkelijke en sterk aansprekende stof vlot, genoeglijk en gevoelig te behandelen. We vinden dus naast persoonlijke lotgevallen, die men als „vader en grootvader” met veel genoegen leest – alle herinnering is in dit stadium zoet – de gehele vertrouwde staf van schrijvers over kindertaal, oude en moderne: Von Humboldt, Jespersen, Van Ginneken, Rombouts, Clara en William Stern, De Vooyo, Piaget, de Kellogg's, Hayes, Van Haeringen, Kaper. Met veel talent vlecht Meyers door deze zakelijke beschouwingen de dichterlijke taalbeschouwingen van Bertus Aafjes in zijn „In den beginne”, het verhaal over de Schepping.

Het materiaal is onderverdeeld in zeventien korte hoofdstukjes. In de twaalf eerste wordt „het wonder” doorschouwd, het wonder van de taal en haar ontwikkeling. Genetisch: vanaf de eerste periode van het „tateren” via „De eerste woorden van het kind” naar het voorlopige slot: „Het kind oefent met zinnen”. In de vier volgende worden specifieke moeilijkheden bij de verovering van de taal behandeld, bij dove en abnormale kinderen en aandacht besteed aan het verschijnsel der tweetaligheid. In het laatste hoofdstuk: „Het einde van de kindertaal”.

Voor Meyers eindigt de kindertaal aan het einde van het vierde levensjaar. Dan is „de grondslag gelegd en een gebouw opgetrokken, dat bewoonbaar is”. Dat „de grondslag” lijkt ons wat aanvechtbaar. Ongetwijfeld is er een grondslag gelegd, een grondslag die niet alleen voldoende is voor een zekere persoonlijke (mondelinge) expressie, maar ook reeds een zeker sociaal contact, zij het vaak in primitieve vorm, mogelijk maakt. Alleen: is er meer, dan heeft men vooral met taalbegaaftde kinderen te doen. Maar bij vele kinderen moet de taal nog in tal van opzichten bijgeslepen worden, eer ze bruikbaar is voor schools contact. Daarom ware als titel voor het boek juister geweest: De taal van de kleuter. De kleuterschool laat de kinderen eerst op vierjarige leeftijd toe. Maar voor de moeders is hun kleuter hun kind en zij zullen deze theoretische opmerking laten voor wat ze waard is, zich er hopelijk niet door laten weerhouden zich Meyers' voorlichting en vele goede adviezen ten nutte te maken.

Nog enige critiek, voor een mogelijke herdruk. De „jonge dokter” van wie op p.25 sprake is, heet niet Pitard, maar Itard. Vermoedelijk is niet juist, dat men „de wilde van Aveyron” aan zijn lot heeft overgelaten zodat niet bekend is wat er van hem is geworden. Boyd schrijft in zijn „From Locke to Montessori” p.81: „He was entrusted to the care of the lady who had looked after him all along, and he lived with her till his death in 1828”. Onjuist is zeker „dat kinderen pas laat, in hun zesde jaar, de kleuren met hun juiste naam kunnen benoemen” (blz.33). De hoofdkleuren zijn hun veel eerder bekend, in voorlijke gevallen reeds in het 4e levensjaar.

Tot slot: Meyers' theorie over het aardige experiment van Psammetichus lijkt mij weinig aanvaardbaar. Mag ik hem verwijzen naar de theorie, die P.H. van Moerkerken gaf in „Psammetichus filologus” (in „De Dans des Levens”), een theorie die hij aldus besluit:

„De schoonste en jongste der vrouwen sloeg dien avond met raadselachtigen glimlach haren arm om het hoofd van Psammetichus. En de grijze taalgeleerden van Alexandria verhieven den grooten koning tot doctor in de vergelijkende taalwetenschap *sagacitatis causa*”.

VAN DER VELDE

L.L.J. HEUGEN, *spelend Onderwijs*. Een methodische werkwijze voor het onderwijs in lichamelijke oefening op de lagere school. D.B. Centen's Uitg.mij. Hilversum 1959, geb. f 14,90.

Titel en ondertitel geven duidelijk de bedoeling van de schrijver – Rijksconsulent voor de Lichamelijke Opvoeding – weer nl. enerzijds het spelend, vreugdevol bewegen, anderzijds het methodisch, oefenend leren. Het werk mag beschouwd worden als een geslaagde praktische en overzichtelijke handleiding voor de onderwijzers en de leerlingen zowel van de onderwijzersopleiding als van de academies voor lichamelijke opvoeding. De in de praktijk beproefde oefenstof is gerangschikt naar de diverse handelingen zoals lopen, springen, werpen etc. en opgebouwd in opklimming naar moeilijkheidsgraad. De in het boek aangegeven werkwijze is een eenvoudige methode, waarbij alle opzettelijke (kunstmatige) oefeningen ter verbetering van houdings- en bewegingsfouten achterwege blijven, zodat een star of overladen lesindeling vermeden wordt.

De methode, die geheel is afgestemd op de zelfwerkzaamheid van de leerlingen, beantwoordt o.i. aan gezonde pedagogisch-didactische inzichten. Naast de aanpak wordt ook veel aandacht geschonken aan de sfeer van de les, de organisatie – die zo'n belangrijke rol speelt voor het vlot en ordelijk verloop van de les – en aan de manier waarop de onderwijzer aanwijzingen en hulp moet geven. De theorie – de schrijver zoekt geen wetenschappelijke bewijsvoering – is geheel op de praktijk gericht. Het werk is verlucht met zeer geslaagde foto's die inderdaad de visie van Guts-Muths' „Arbeit im Gewande jugendlicher Freude” waar maken.

O. GERDES

DR. J. VAN WEELDEN, *Over de opvoeding van het blinde kind*, Wolters, Groningen, 1962.

In tegenstelling tot „Blinde kinderen”, dat een studiewerk is, is dit boekje bestemd voor allen die in het dagelijks leven met blinde kinderen omgaan. Hier wordt de wereld van het blinde kind in zoverre beschreven, als nodig is om een

uitgangspunt te vinden voor de beantwoording van de vraag van de praktische opvoeder: wat kunnen we in de dagelijkse omgang doen om het kind met dit gebrek zo gaaf mogelijk te helpen opgroeien.

Het bevat, behalve de tekst van Dr. van Weelden bijdragen van Mej. A. J. H. Biemond, die de moeilijke weg van de ouders naar aanvaarding van de blindheid van het kind beschrijft; van Dr. J. Schappert-Kimmijser over blindheids-oorzaken en van F. G. Tingen over organisaties die de blindenbelangen behartigen.

Een boekje met grote praktische waarde; ook heel goed passend op een literatuurlijstje voor het „derde-leerkring examen”. W. E. Vliegenthart

DR. R. VEDDER, *Kinderen met leer- en gedragsmoeilijkheden*. J. B. Wolters. Tweede druk, 1960.

Van dit boek, dat al geruime tijd geleden verschenen is, ligt een tweede druk op tafel, uitgebreid met hoofdstukken over spastische en autistische kinderen.

Dr. Vedder heeft er een heldere, eenvoudige inleiding in de kinderpsychiatrie mee geschreven. De stof is bij ieder onderwerp in het bijzonder bekeken in verband met de vraag, welke invloed een bepaalde afwijking op de schoolprestaties van een kind kan hebben. Daarnaast is echter hun betekenis in een andere dan de schoolomgeving niet verwaarloosd. Dit maakt dat het boek heel bruikbaar is op diverse opleidingen, in het bijzonder van hen die op een of andere wijze met „gestoorde jeugd” in en om de school te maken hebben. Niettegenstaande het inleidende karakter is het een prettig leesbaar en „persoonlijk” boek. W. E. Vliegenthart

DR. JOH. DE VRIES, *Ontsloten Poorten. Vijftig jaren volksuniversiteit in Nederland 1913-1963*, Van Gorcum en Comp. N.V. Prijs: gebonden f 10,90; ingenaaid f 8,90.

Het bestuur van de Volksuniversiteit Amsterdam nam het zeer te waarderen initiatief ter gelegenheid van het 50-jarig bestaan van de Volksuniversiteit te Amsterdam de geschiedenis van de Volksuniversiteit in Nederland te doen schrijven.

Dr. De Vries schetst in vijf hoofdstukken achtereenvolgens: Achtergronden en voorlopers; Toynbee-werk, University Extension en leeszaalbeweging; De aanvangsjaren der volksuniversiteit: Aspecten van vijftig jaren volksuniversiteit en Terugblik en perspectief.

Het is een boek geworden dat uitmunt door degelijk bronnenonderzoek en door een boeiende schrijfrant. De schrijver geeft ons in het eerste hoofdstuk een helder overzicht van Nederland en Amsterdam rond 1863 en van de volksontwikkeling in de periode 1863-1913 tegen de achtergrond van de sociale, politieke en economische structuurwijzigingen. De emancipatie zet in en de opkomende geestelijke en sociale scheidingslijnen in ons volk drukken ook meer en meer hun stempel op de volksontwikkeling. Nieuwe vormen van volksontwikkeling doen evenzeer hun invloed gelden. Het tweede hoofdstuk is daaraan gewijd. Steinmetz en de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen treden voor het voetlicht. Zij hebben grote invloed gehad. Dit hoofdstuk is niet alleen uit een oogpunt van vergelijkende studie interessant - waarom zouden we ons be-

perken tot vergelijkingen op het terrein van het schoolonderwijs? -, maar geeft ook een indruk van de gemiste kansen wat het vraagstuk van de University Extension betreft. Men heeft er toentertijd in Nederland geen raad mee geweten en ik heb de indruk dat dit thans nog het geval is. Het zou van belang zijn dit vraagstuk opnieuw in studie te nemen.

Intussen: het Nut en Steinmetz zetten hun werk voort. Steinmetz sprak het eerst van volksuniversiteit, maar zijn arbeid moet in nauw verband worden gezien met het zgn. Nuts-hogeronderwijs. In 1913 werd de eerste cursusavond van de Amsterdamse volksuniversiteit geopend met een rede van Steinmetz. De rijke geschiedenis van een instituut neemt een aanvang. Het zou ons te ver voeren de opgang, de crises, het zoeken naar telkens nieuwe wegen vanaf het begin tot heden op de voet te volgen. Duidelijk wordt uit deze genuanceerd geschetste historie welk een zegenrijke arbeid is en wordt verricht door de Volksuniversiteiten in Nederland. De Vries heeft in dit boek op briljante wijze het verleden van een stuk volksontwikkelingswerk geschetst en tegelijkertijd allen die in het vormingswerk werkzaam of geïnteresseerd zijn voor nieuwe opgaven geplaatst. Over de laatste een enkele opmerking. De „adult education” in Nederland vraagt bezinning, studie, onderzoek en visie. Evenals de publicatie „Vorming. Handboek voor sociaal-cultureel vormingswerk met volwassenen” plaatst ook dit boek ons voor de vraag of er niet met voortvarendheid naar coördinatie van het vormingswerk moet worden gestreefd en naar een oplossing moet worden gezocht die een systematische bestudering van het vormingswerk met volwassenen in binnen- en buitenland mogelijk maakt. Steeds weer constateer ik bezinning op wat in eigen huis problematisch is geworden. Begrijpelijk, maar waarschijnlijk onvoldoende om er krachtige impulsen voor het „Vormingswerk met volwassenen in een veranderende samenleving” van te mogen verwachten. Vragen als wat doet men elders, wie moeten het werk doen, met welke middelen moet het werk geschieden, welke doelen dient men na te streven, welke organisatievormen zijn wenselijk, welke opleiding is noodzakelijk, wat is het effect van het werk, lost men niet op door middel van commissiewerk en van rondetafelconferenties alleen. Hiertoe zijn onderzoek, studie en experiment evenzeer noodzakelijk.

E. VELEMA

DR. H. BOUMAN, *Universiteit zonder muren. De betekenis van televisie voor onderwijs en volksontwikkeling*, Van Gorcum en Comp. N.V., Assen 1963. Prijs f 4,90.

De schrijver heeft in 1955 nogal de aandacht getrokken door zijn idee het lezarentekort te bestrijden door het gebruik van televisie. Het tamelijk felle verzet tegen deze gedachte heeft Dr. Bouman als een uitdaging beschouwd. Met een rijk gedocumenteerde studie over de betekenis van televisie voor onderwijs en volksontwikkeling werd deze uitdaging beantwoord. In een achttal hoofdstukken zet de schrijver op duidelijke en degelijke wijze uiteen welke waarde onderwijsstelevisie kan hebben. De verwachting van de auteur dat de televisie een centrale functie zou kunnen vervullen bij de bestrijding van de gevaren van onze cultuur en samenleving deel ik niet geheel. Deze kritische opmerking weerhoudt mij evenwel niet zijn boekwerk ten zeerste aan te bevelen aan allen, die in deze materie geïnteresseerd zijn.

E. VELEMA

FRITZ LEIST, „*Ontmoeting der geslachten. Een onderzoek naar de diepere fundamente van het man of vrouw zijn*”. Oorspronkelijke titel „*Liebe und Geschlecht*”. Nederlands van F. Wolker. Uitgeverij De Koepel te Roosendaal, 1959. 258 pag., prijs f 9,75.

De schrijver deelt in zijn voorwoord o.a. mede, dat voor de mens de sexualiteit een opdracht is daar het veel van ons eist als man of vrouw te leven. Voorts constateert hij, dat het sexuele dikwijls niet juist wordt gezien, zelfs verachtelijk gemaakt en terzijde geschoven, alsof het terloops kan worden afgedaan.

De opdracht, die de auteur zich zelf gegeven heeft bij het schrijven van dit boek, is dat wij, tegenover het negeren van het sexuele, moeten stellen de waardigheid en het geheim van de sexualiteit als een teken van de meest persoonlijke liefde.

Met vele voorbeelden uit de praktijk van het leven, daar hij als hoogleraar veel met jonge mensen vertrouwelijk heeft kunnen spreken, toont de schrijver aan welk een nood, wanhoop en onbegrip op het gebied van de sexualiteit heersen.

Het boek, dat openhartig is geschreven zonder aanstoot te geven, is opgebouwd uit de volgende vier delen:

1. De ogen niet sluiten.
2. Een andere visie op het sexuele.
3. Gemeenschap van de liefde.
4. Huwelijk als verbond.

Merkwaardig is dat de schrijver over de geslachtelijke nood van jonge mensen meent te hebben geconstateerd, dat er haast geen jong meisje is, dat niet in een verborgen hoek van haar hart afschuw en angst voor het sexuele heeft en daarom het huwelijk wil uitstellen. In zijn milieu zal hij dit wel hebben waargenomen. Er zijn evenwel publicaties, gebaseerd op de uitkomsten van verantwoord sociaal onderzoek, waarin wordt gesteld dat jonge meisjes onbevangen en zelfs met weinig reserve tegenover de sexuele problematiek staan. Zij anticiperen terzake zelfs op het volwassen-zijn.

Gezien deze verschillen, die o.a. op het maatschappelijk milieu en de culturele situatie waarin jonge mensen volwassen worden terug te brengen zijn, had de schrijver minder absoluut moeten formuleren. Bovendien komt de schrijver met zichzelf in tegenspraak wanneer hij de sexuele omgang bespreekt. Hij stelt dan dat de eerste vereniging de man voor de vrouw dichtbij brengt maar dat hij toch omgeven is door iets vreemds en onbekends „al heeft de vrouw naar hem verlangd”.

Deze tegenspraak is een aanwijzing, dat het waarnemen van persoonlijke gevoelens, die behoren tot de menselijke intimiteit, niet alleen moeilijk is, maar dat bovendien, hetgeen is waargenomen, niet mag worden gegeneraliseerd. Beide constatering kunnen n.l. waar zijn. De mens, voor zichzelf een vraagteken zijnde, kan zowel voor een situatie angst hebben als er naar verlangen.

De hoogleraar Fritz Leist heeft met deze studie een waardevolle bijdrage toegevoegd aan de lange rij van publicaties over de sexuele problematiek. Voorts heeft hij aan de zichzelf gestelde opdracht op waardige wijze voldaan. Zowel jonge mensen als volwassenen heeft hij iets fundamenteels te zeggen over één van de boeiendste maar ook verwarring wekkende aspecten van het menselijk

DS. G. DUITEMEIJER, „*Het sociaal-achtergebleven gezin*”. Geschiedenis van het sociaal achtergebleven gezin en van de arbeid, welke ten behoeve hiervan verricht werd in Nederland in 't algemeen (tot 1940) en door de Utrechtse Stichting Volkswoningen (tot heden) in 't bijzonder.

Wageningen, 1962, 239 pag.

Uit de „verantwoording” van deze studie is af te leiden, dat de auteur, na zijn benoeming in 1957 tot directeur van de Stichting Volkswoningen te Utrecht, van het bestuur de opdracht heeft gekregen nieuwe wegen te zoeken en te komen met voorstellen tot gedeeltelijke of – zo nodig – zelfs algehele reorganisatie van het werk.

Ter uitvoering van deze opdracht heeft de directeur zich verdiept in de geschiedenis van de Stichting voor het Beheer en de Exploitatie van Volkswoningen en hij heeft terecht gemeend het door hem verzamelde materiaal, dat uit sociaal-paedagogisch gezichtspunt zeer waardevol is, in een publicatie te verwerken.

De studie begint met een methodische uiteenzetting over de te hanteren terminologie. De nieuwe naam, „het sociaal-achtergebleven gezin”, die ingevoerd wordt, is, zowel taalkundig als historisch, geslaagd te noemen. Taalkundig, daar het goed nederlands is. Historisch, daar de auteur constateert, dat tot ver in de negentiende eeuw het woord „armen” een gebruikelijk synoniem voor het woord „arbeiders” was en alle arbeiders, ook de besten, jaarlijks gedurende kortere of langere tijd van de bedeling moesten leven. Een deel van deze arbeidersmassa vormt zich tot arbeidersklasse, verwerft zich sociale rechten en betere economische omstandigheden. Een deel blijft „zitten” en „het zijn deze zittenblijvers, waaruit onze achtergebleven gezinnen voortgekomen zijn.” (pag. 35).

Het tweede stuk van deze studie, getiteld „De les der geschiedenis”, is een verhandeling, vanaf de tijd der Romeinse overheersing tot en met de 19e eeuw, over de armoede als historisch verschijnsel. Tevens wordt een overzicht geboden over de weldadigheid in deze periode.

Het derde gedeelte, „Van zien tot zorg”, heeft tot onderwerp de ontdekking van het sociaal-achtergebleven gezin. Geconstateerd wordt dat, mede door de woningwet van 1902, de arbeider zich heeft kunnen verheffen uit zijn achtergelaten- en achtergebleven zijn. Vanuit het ijveren voor een goede volkshuisvesting is, door het opleiden en aanstellen van woningopzichters, getracht om gezinnen, die in sociaal opzicht achter bleven en beschouwd werden als asociaal, onmaatschappelijk, etc., hulp te bieden, zodat deze zelfstandig op verantwoorde wijze een woning kunnen bewonen, hun kinderen opvoeden, het weekloon besteden, hun arbeid verrichten, enz. Beknopt wordt weergegeven wat terzake is verricht in Leeuwarden, Arnhem, Rotterdam, 's-Gravenhage en Amsterdam.

Het vierde en laatste stuk van deze studie handelt over de geschiedenis van de Utrechtse Stichting Volkswoningen. Het begint met een instructief overzicht van de woontoestanden in Utrecht in de 19e en in het begin van de 20e eeuw. Zowel woningnood als wooncultuur komen aan de orde. De studie wordt besloten met een overzicht van de moeizame maar zeer noodzakelijke maatschappelijke taken, die door de stichting voor het sociaal-achtergebleven gezin zijn verricht. De bereikte resultaten zijn, gezien de getroffen voorzienin-

gen, de moeite en zorg die er aan zijn besteed en het geld dat er voor is gevoerd, niet spectaculair te noemen. Maar, hoe zou het met het achtergebleven gezin in Utrecht zijn gesteld, indien men zich niet deze opofferingen had getroost? Bovendien wordt dit werk gedaan uit persoonlijke en sociale verantwoordelijkheid. Het wordt gedragen door de humanistische visie, dat het onwaardig is mensen te laten leven beneden het humane niveau en uit de Christelijke overtuiging dat, wat wij aan de minste onzer broeders doen, door de Heer gerekend wordt aan Hem te zijn gedaan.

Voorts wordt vermeld dat in de jaren 1952/53 door het Paedagogisch Instituut, het Instituut voor Sociale Geneeskunde en het Sociologisch Instituut te Utrecht een wetenschappelijk onderzoek is ingesteld naar het resultaat van meer dan 25 jaar arbeid op het Houtplein waar woningen voor zwak-sociale en a-sociale gezinnen staan, die geëxploiteerd worden door de Utrechtse Stichting Volkswoningen. Dit onderzoek, waarvan de resultaten zijn neergelegd in het „Rapport Onderzoek Houtplein”, heeft geleid tot het aangeven van voorwaarden voor het reclassen van onmaatschappelijke gezinnen en maatregelen om deze voorwaarden binnen het kader van de stichting te realiseren.

Met deze studie heeft de auteur over een uitermate moeilijke problematiek een boeiende studie geschreven en daarmee een belangrijke bijdrage geleverd over de geschiedenis en de paedagogische betekenis van het gezinsmaatschappelijk werk.

J. H. N. G.

H. S. TURNER, *Something Extra-ordinary*. London, 1961. 182 pag., 21 shilling.

Dit opmerkelijke boek is een verslag van H. S. Turner, die in 1956 is aangesteld om toezicht te houden op en leiding te geven aan kinderen, die komen spelen in een speeltuin. Deze speeltuin ligt in een armoedig district van Londen en wordt beheerd door een particuliere vereniging. Deze Turner – die een universitair gevormd man is – is echter niet van plan voor portier te spelen. Hij heeft zeer bepaalde denkbeelden over het opvoeden van kinderen en jeugdigen en wil deze denkbeelden in praktijk brengen. Zijn experimenten in de speeltuin hebben de aandacht getrokken en tevens nieuwe perspectieven gegeven voor het werken met kinderen en jeugdigen uit de maatschappelijke achterhoede. Journalisten bezoeken de speeltuin om daarover in hun kranten verslag te doen. De televisiedienst heeft een cameraploeg voor het maken van opnamen gestuurd. Geïnteresseerden in het jeugdwerk bezoeken eveneens de speeltuin en één van hen zei tegen Mr. Turner: „What you've got here is something extraordinary”. Deze opmerking is toen de titel van het boek van Turner geworden, waarin de balans wordt opgemaakt van het werk, dat hij 3½ jaar heeft verricht.

De beginperiode is uitermate moeilijk geweest daar de opgeschoten jongens zich vrij ongebonden gedroegen en er weinig voor voelden zich aan zijn gezag te onderwerpen. Voorts moeten zij, die van de speeltuin gebruik wensen te maken, zich aan enkele regels houden. Om de kinderen uit deze verwaarloosde volksbuurt te leren afspraken na te komen, heeft niet geringe moeite gekost.

De speeltuin biedt vele mogelijkheden: er is een zandbak voor de kleuters

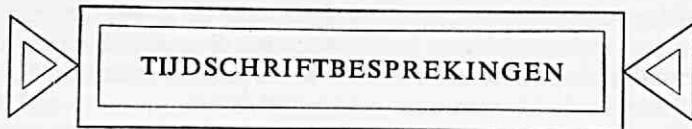
om overdag rustig te spelen, een werkplaats waar de jongens kunnen knutselen in hun vrije avonduren, maar waar ook de gepensioneerden uit de buurt overdag mogen komen werken, een terreintje voor de schooljongens waar zij kunnen bouwen en waar gelegenheid is een vuurtje te stoken, een afgedankt spoorwegrijtuig dat als zit-, lees- en naaikamer voor de meisjes is ingericht, een verenigingslokaal waar besprekingen worden gehouden over de gang van zaken in de speeltuin, grammofonplaten worden gedraaid en gelegenheid is, in het bijzonder op zaterdagavond, om te dansen. Voorts biedt de speeltuin de mogelijkheid aan schoolkinderen, wier moeder overdag gaat werken, daar hun maaltijd te gebruiken. Voor oudere meisjes is er gelegenheid om, voor zichzelf en hun broertjes en zusjes, te koken.

Kortom Mr. Turner heeft zijn speeltuin met weinig materiaal zeer veelzijdig ingericht zodat kleine kinderen, maar ook opgeschoten jongens en meisjes, daar ongestoord bezig kunnen zijn. De kinderen hebben daarvoor eerst moeten leren elkander te ontzien en elkaar niet te hinderen in hun spel. Vervolgens heeft Mr. Turner kunnen bereiken, dat de oudere kinderen zich verantwoordelijk weten voor de jongeren en voor hen hulpvaardig moeten zijn.

Opmerkelijk is dat Turner een groep jongens, die overdag werken, heeft weten te bewegen voor de oude van dagen en weduwen, die het financieel niet best hebben, bepaalde klusjes in hun huis op te knappen, waar zij zelf niet toe in staat waren. Zo hebben de jongens kamers behangen en reparaties verricht. Daarmede is de speeltuin geworden tot een centrum, in een verwaarloosde volksbuurt, van activiteit en dienstbetoon.

Veel is nog te zeggen over de mentaliteit en het gedrag van de ouders, die voor de opvoeding van hun kinderen bedenkelijk zijn, de sterke sexuele belangstelling van de kinderen, de wel zeer formele binding van de kerk met de bewoners van deze wijk, etc. Dit zou echter de omvang van een recensie overschrijden. Mr. Turner heeft met dit interessante boek – dat de moeite waard is te worden vertaald o.a. voor de vele duizenden vrijwillige medewerksters(ers) in de Nederlandse Unie voor Speeltuin Organisaties – aangetoond de grote sociaal-paedagogische betekenis van een „experimentele” speeltuin in de volksbuurten van onze steden. Daar kunnen kinderen de positieve ervaringen opdoen, die zij voor hun volwassen worden zo zeer behoeven en die tevens een goed tegenwicht vormen voor hun vaak negatieve ervaringen op school. „Something Extraordinary” is niet alleen een boek van hoog niveau door de wijze waarop de problemen zijn behandeld en de suggesties die het biedt, maar vooral door het mededogen, zonder sentimenteel te zijn, van Mr. Turner met het verwaarloosde volkskind uit de stedelijke achterbuurten.

J. H. N. G.



TIJDSCHRIFTBESPREKINGEN

L'EDUCATION NATIONALE, mei 1963.

Het hoofdart. van afl. 16 is een filosofie van *P.-B. Marquet* over slagen en falen in de leerprestaties. In feite bevat zijn beschouwing een diepgaande kritiek op het traditionele beoordelings- en selectiesysteem.

In aansluiting op de eerder gepubliceerde mening van *Laure Aynard* over het tekenen als communicatiemiddel zijn in deze afl. een aantal ingezonden stukken opgenomen over dit thema.

Olga Wormser herdenkt in een geïllustreerde bijdrage het feit dat 50 jaar geleden „Le Grand Meaulnes” van *Alain Fournier* uitkwam. Zij bespreekt enkele facetten van de geweldige opgang die dit boek heeft gemaakt.

In de didactische rubriek wordt beschreven hoe twee middelklassen van een Collège zelf een radioprogramma over de Middeleeuwen hebben ontworpen en uitgezonden. Misschien een voorbeeld ter navolging om zowel historische als literaire stof te doen be-leven?

De inhoud van no. 17 heeft voornamelijk betrekking op het franse onderwijs. Voor mogelijk belangstellenden geven we een kort overzicht. Het hoofdart. van *Louis Legrand* bevat de tekst van een academisch rapport over het onderwijs in het Latijn. Men zoekt naar oplossingen voor het feit dat meer i.l. met minder grammaticale en abstracte basiskennis voorbereidend hoger onderwijs gaan volgen.

P.-B. Marquet haakt met een geïllustreerde reportage in op een reeds besproken art. uit de Cahiers Pédagogiques: het weinig flatteuse beeld van de leerkracht, zoals het in franse films wordt gegeven.

Vernieuwing en modernisering van de lagere-schooldidactiek wordt nogmaals bepleit door *Jean Vial*, terwijl insp. *L. Bastian* een lans breekt voor algemeen culturele vorming bij het technisch onderwijs.

Van meer algemeen belang is wellicht de bloemlezing uit een serie artikelen, overgenomen uit het tijdschrift „Communications”, waarin verschillende facetten worden belicht van de cultuurverbreiding door de massamedia en hun relatie met het onderwijs.

No. 18 bevat een aantal zeer lezenswaardige artikelen. Het opent met een kritische beschouwing van *Simone Fraisse* over de functie van leer- en handboeken op school. Zij vraagt zich af, of de steeds kostbaarder uitvoering die een financiële last voor de ouders betekent, ook didactisch altijd een verbetering is. Een van haar stellingen is dat het geheugen van een kind meer steun vindt in de tekst dan in de illustratie. Het schrijven en uitgeven van leerboeken is tot dusver meer een commerciële dan een didactische aangelegenheid. Schr. wil deze instelling doorbreken met de eis, dat een schoolboek allereerst afgestemd moet zijn op pedagogische en ontwikkelings-psychologische gegevens van de leerlingen die het moeten gebruiken.

Vervolgens schrijft *Mej. M. Goulard* over het schoolmaatschappelijk werk, toegelicht aan de hand van enkele praktijkvoorbeelden van kinderen die op school vastgelopen waren tengevolge van oorzaken buiten de school en buiten hun leercapaciteit om.

De populair-wetensch. reportage van *Fernand Lot* behandelt ditmaal de oceanografie en is geschreven in de vorm van een dialoog met de oceanograaf Prof. Fontaine. Omdat de oceanen nog zoveel geheimen bevatten die wellicht voor de toekomst van de mens van groot belang zijn, pleit Prof. Fontaine voor méér wetenschappelijk onderzoek van de diepzee.

In no. 19 stelt *R. Bazin* de interessante vraag aan de orde: „hoe groot kan of moet een onderwijsinstelling zijn om als eenheid te functioneren”. Een belangrijke vraag, gezien de tendens in vele landen om scholengemeenschappen te stichten. Zijn stelling is, dat men bij uitbreiding van een onderwijsinstelling geen rekening houdt met de algemene wet, dat kwantitatieve vermeerdering een limiet heeft en dan een kwalitatieve verandering oproept. Voor de school betekent dit, dat boven een bepaalde grootte (*Bazin* neemt 500 l.l. als limiet) de organisatievorm veranderen moet. Geen „mammoetschool” dus, maar een federale scholengemeenschap (district scolaire) met eigen bestuurscollege.

Deze afl. bevat twee reportages: één van *Jean Guéhenno* gewijd aan het lycée Louis-le-Grand, dat 400 jaar bestaan heeft en onder zijn leerlingen beroemdheden telde als Voltaire, Jaurès, Hugo en Merleau-Ponty.

Ook de tweede staat in het teken van een herdenking, nl. van Delacroix, die een eeuw geleden stierf. Het artikel over Delacroix als schilder en schrijver van de Romantiek is van de hand van *Olivier Revault d'Allonnes*.

Tenslotte schrijft *Mej. M. Broussin* over plaats en taak van het huishoudonderwijs in de moderne samenleving.

Het eerste gedeelte van de inhoud van no. 20 is gewijd aan de studiereis die een delegatie van het franse nationale pedagogisch instituut heeft gemaakt in Duitsland: eerst een overzicht van het duiste onderwijssysteem van *Olga Wormser*, dan een reportage van *Jean Guilhem* over het „Französische Gymnasium” in Berlijn, dat nog uit de Hugenotentijd stamt. Een pedagogisch contact in het voetspoor van de politieke verzoening?

Het geïllustreerde hoofdart. van *Etienne Fuzellier* is een bespreking van de film „Mourir à Madrid”, een geheel uit authentiek beeld -en geluidsmateriaal gemonteerde documentatie over de Spaanse burgeroorlog. Fuzellier wijst op het belang van derg. documentaires voor het onderwijs.

Verder noemen we nog een korte optimistische beschouwing van *Prof. Pierre Lelong* over „het 4de Nationale Plan en de democratisering van het onderwijs” en een herdenkingsartikel gewijd aan Kierkegaard.

Groningen.

U. J. BOERSMA

INTERNATIONAL REVIEW OF EDUCATION, vol. 8, nr. 3/4, 1963

J. A. Downing wijst op het belang van het milieu voor de intellectuele ontwikkeling van het kind en hij licht zijn stelling toe met voorbeelden uit de problematiek van het aanvankelijk lezen en schrijven. Een pleidooi voor een betere lichamelijke opvoeding, juist in deze technische tijd levert K. Paschen, zijn betoog illustrerend met een historische uiteenzetting, die vooral op Duitsland betrekking heeft.

H. P. Rickmann wijst op het belang van Dilthey voor de opvoeding, z.i. geen overbodigheid voor de Angelsaksische wereld.

L. F. Hernandez en A. M. Kazamias leveren elk een belangrijke, goed gedocumenteerde bijdrage over de geschiedenis en de methodologie van de comparative education. De natuurwetenschappelijke en de geesteswetenschappelijke methode, de sociologische en de historische benadering komen aan de orde. Met beide methoden is vruchtbaar te werken. Toegelicht wordt dit aan het werk van de voornaamste „pioniers”: Kandel, Schneider, Hans en anderen.

J. King constateert internationaal een verandering bij de universiteiten. Het soort studenten is anders geworden, de wetenschap en de outillage laten een geheel ander gezicht zien. Geen reden tot verheugenis is, dat de efficiency te wensen overlaat. Soms is de „afval” zeer groot, tot 50 % toe en ook dit is een internationaal verschijnsel.

Wat oriënterende artikelen over pedagogische problemen in Azië en de Arabische wereld completeren met de gewone berichten het geheel.

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK, jrg. 9, nr. 2, mei 1963

F. Blättner verdedigt het werk van de historicus Paulsen, o.a. tegen Roessler, die hem verwijt te weinig aan bronnenstudie te hebben gedaan. Het hangt er van af wat men onder bron wil verstaan: er zijn primaire en secundaire en die kunnen voor een historicus beide van waarde zijn.

W. Kramp spreekt in een artikel over de oude idealen van Von Humboldt, die men vanzelfsprekend voor de moderne school over neemt zonder zich af te vragen of dit in verband met onze specialistische schoolvakken wel mogelijk is. Hij meent, dat men geen algemeen opvoedingsideaal uit deze specialistische vakken kan distilleren. Volkomen illusoir is het te verwachten, dat uit de encyclopedische kennis van de verschillende vakken een „Bildung an sich” vanzelf te voorschijn komt.

K. Sontheimer bespreekt kritisch de politieke en staatsburgerlijke opvoeding, die z.i. te veel van een verouderde idee (het romantisch gemeenschapsgevoel) uitgaat in plaats van te steunen op een zakelijke coöperatiegedachte.

ENFANCE, nr 4/5, sept. en dec. 1962

Dit dubbele nummer is geheel gewijd aan la mémoire. In verschillende artikelen, toegelicht met talrijke proeven met dieren, debielen en normale kinderen wordt het verband gezocht en besproken tussen het i.q., het milieu, de school en het geheugen.

Amsterdam.

N. F. NOORDAM

Met het heengaan van Eduard Spranger is – op Friedrich Schneider na – een generatie van grote Duitse paedagogen uitgestorven. De oudste was Nohl (1879-1960), op hem volgde Theodor Litt (1880-1962), Schneider is van '81, Spranger was van '82. Kohnstamm en Hoogveld waren dus iets ouder, Sergius Hessen (1887-1950) en Erich Weniger (1894-1961) waren iets jonger.

Met de tradities van het Wilhelminische Duitsland en met die van de Weimarer Republiek diep verbonden, heeft hij na de Hitlertijd nog een niet onbelangrijke nabloei gekend al was deze niet op een lijn te stellen met de daverende energie van een Litt. Wijsgerig idealist is hij geweest, kultuurfilosoof met affiniteit tot Dilthey en vooral „Bildungsphilosoph” van wie men zeggen mag, dat de persoon hem boven alles ging, hoewel hij tevens en duidelijk de persoon niet slechts mat aan de kultuur maar gebonden zag aan staat en volk. In de Hitler-tijd had hij het daarom minder moeilijk dan Litt.

Spranger was nog de echte oude „Herr Geheimrat”, die in lange zwarte „geklede jas” in de Amsterdamse Aula der G.U. zijn voordrachten hield en die geen college gaf, dat niet in geacheveerd Duits voluit was uitgeschreven. Als zovele grote buitenlandse filosofen had hij nauwelijks notie van het geestesleven van andere volkeren. Engeland na Hume is hem even weinig bekend als een Engels filosoof en tijdgenoot Duitsland kende na Kant. Schrijver van een talloze malen terecht herdrukte *Psychologie des Jugendalters* (1e druk 1924) kent hij nauwelijks een kind concreet, laat staan uit konkreet onderzoek. Maar altijd en met grote aandacht volgt hij wat van hen zijn weg vindt naar de openbaarheid, wat over hen geschreven, wat voor hen geïnstitutionaliseerd wordt. Hij weet dan ook zéér wel zijn eigen standpunt te relativieren en is geenszins een Nur-Philosoph.

Van het idealisme uit maakt hij in zijn laatste levensfase nog een ontwikkeling door, die men in ruimere zin religieus zou mogen noemen. Maar voor zijn lezers maakt dat weinig verschil. Voor hen formuleert hij op hoog niveau een humane wijsheid, ethische verplichting en persoonlijke overgave aan de kultuur. Voor hen is hij de vertegenwoordiger van een absolute ernst in het denken over opvoeding voorzover zij kulturaanbieding en kultuur-voortzetting is. Een opvoedkunde waar-

in het kind onder de zestien nauwelijks zichtbaar wordt, hoewel natuurlijk Stern's *Psychologie der frühen Kindheit* in zijn kast stond.

Een groot man is Spranger zeker geweest. Zijn vroege, grote werken – „*Lebensformen, Geisteswissenschaftliche Psychologie und Ethik der Persönlichkeit*” en zijn „*Psychologie des Jugendalters*” – wortelen nog in de periode, die met het einde van de eerste wereldoorlog is afgesloten. Toch vinden zij hun weg naar de lezer tot in onze eigen tijd. Zijn talrijke kleinere werken blijven gebundeld verschijnen tot kort voor zijn dood. Kultuurfilosoof, wijsgerig antropoloog en wijsgerig paedagoog mag men hem noemen. Tallozen, die de Duitse taal machtig zijn, zullen voor hem geen opvolger zien in onze eigen tijd. Eigenlijke school heeft hij niet gemaakt. Daarvoor was hij te zeer het eigendom van ieder die op wijsgerig niveau wilde denken over de grote problemen van de cultuur van wat in West-Europa Duitsland in zijn beste jaren vertegenwoordigd heeft.

PARATE KENNIS OP DE NIEUWE KWEEKSCHOOL

J. MOOIJART

INLEIDING

„De parate kennis van degenen die thans het onderwijzersdiploma behalen, is naar de mening van de ondergetekende in het algemeen voldoende te achten, te meer daar de opleiding, die de onderwijzers hebben genoten, hun de mogelijkheid biedt latent aanwezige kennis spoedig weer paraat te maken en uit te breiden.”

Dit is een geruststellende mededeling uit de Memorie van Antwoord op het voorlopig verslag van de Tweede Kamer over de onderwijsbegroting voor 1962. In hetzelfde antwoord wordt toegezegd, dat „nogmaals zal worden nagegaan, in hoeverre het aanbeveling verdient maatregelen te treffen, die er toe kunnen bijdragen het kenniselement in de onderwijzersopleiding zwaarder te beklemtonen.”

Niet alleen de regering en de volksvertegenwoordiging hebben, in verhoogde mate sinds de kweekschoolwet van 1952 in werking trad, belangstelling voor de opleiding van hen, die een voorname rol zullen spelen bij de overdracht van onze cultuur. Zo constateert een schoolblad¹ in minder parlementaire woorden, dat „de nieuwe opleiding op weg is een kop van jut te worden”. Samenstellers van weekbladen – niet steeds door deskundigheid geremd – gebruiken enormiteiten van het examen-tafeltje als bladvulling. Verontrustend is dit niet voor de nieuwe opleiding; ook het voorgeslacht van de tegenwoordige jeugd heeft voor deze rubriek stof geleverd.

Hoewel voor de mens in het algemeen en zeker voor de onderwijzer geldt, dat hetgeen zich niet laat meten, belangrijker is dan het meetbare, doet de kweekschool er toch goed aan te letten op de kritiek, wat betreft de hoeveelheid parate kennis. Het is gewenst, dat er voortdurend aandacht wordt geschonken aan een juiste verhouding tussen „vorming” en het „aanbrengen van kennis”. Een moeilijke opgave, te meer daar deze twee factoren niet los van elkaar zijn te zien.

Door middel van een onderzoek hebben wij getracht de waarde van de bedoelde kritiek vast te stellen. De beperkingen die wij ons hierbij moesten opleggen, zullen in de beschouwing over parate kennis en in het verslag van ons onderzoek naar voren komen. Meer dan een bijdrage tot het gesprek over het betreffende vraagstuk kan dit artikel

¹ „Onze Vacatures”, 4 oktober 1962.

niet zijn. We hielden ons voor ogen, dat perfectionisme ook bij deze ingewikkelde materie eerder tot een vertragend berusten dan tot het oplossen van de problemen leidt.

WAT VERSTAAN WE ONDER PARATE KENNIS?

Het onderwijs-cliché „parate kennis” munt niet uit door een scherp omlijnde betekenis. Wij spreken deze woord-combinatie uit – meestal zonder veel waardering in onze stem – terwijl wij eigenlijk niet precies weten, waarover we praten. In een gesprek hierover komen wij na korter of langer tijd tot de ontdekking, dat er verschillende inhouden aan het begrip worden gegeven.

Uit de vakliteratuur komt ook niet altijd een duidelijk beeld naar voren. Prof. Dr. Ph. Kohnstamm schreef in 1938/9 over het verschil tussen parate en functionele kennis¹. Uit zijn betoog blijkt, dat hij tussen deze twee soorten van kennis zelfs een tegenstelling zag. Wanneer daarnaast in meerdere beschouwingen wordt gesteld, dat we alleen die parate kennis nodig hebben, welke goed functioneert, zien we dat het begrip „parate kennis” niet altijd even duidelijk is afgebakend.

Ook de verhouding parate kennis – inzicht is problematisch. In de Paedagogische Encyclopaedie van R. Casimir en J.E. Verheyen werd geconstateerd: „Bij de intellectuele vorming legt de traditionele school meer het accent op het aanbrengen van parate kennis dan op het geven van inzicht aan de leerlingen”². Bij Dr. L. van Gelder vinden we: „De onderscheiding inzicht en parate kennis, waarbij het eerste belangrijker geacht wordt dan het laatste, heeft – hoewel niet bedoeld – veel verwarring gesticht”³.

Uitgaande van de oorspronkelijke betekenis van het woord paraat – parare: klaar, gereed maken – komt o.a. de vraag naar voren: hoe klaar gemaakt? En in de lijn van Dr. Van Gelder vragen we verder: „Kan kennis, die langs de weg van inzicht is verkregen, paraat worden?” Deze vraag moet, naar wij menen, bevestigend beantwoord worden. De tafels van vermenigvuldiging worden met behulp van het Montessori-materiaal paraat via een route, waarbij de volgende stadia zijn te onderscheiden: hanteren – inzicht – automatiseren. Bij het laten leren van een rij Engelse onregelmatige werkwoorden – er zijn grotere didactische zonden – wordt daarentegen het mechanisch geheugen recht-

1 In „Keur uit het Didactisch Werk”, Groningen 1952, bl. 278 e.v.

2 Deel II, bl. 302.

3 „Vernieuwing van het basisonderwijs”. Groningen 1958, bl. 33/34.

streeks ingeschakeld. Tussen deze twee soorten parate kennis bestaat een wezenlijk verschil. Wanneer bij de gemechaniseerde kennis het geheugen faalt, is het niet mogelijk zonder hulp van buitenaf deze kennis te reproduceren. Bij de geautomatiseerde parate kennis kan, indien het geheugen verstek laat gaan, opnieuw een beroep worden gedaan op het inzicht om de latent aanwezige kennis naar voren te halen.

Wat betreft de keuze van de parate kennis moet het onderwijs zich laten leiden door de vraag, of zowel de gemechaniseerde als de geautomatiseerde zal functioneren. Parate kennis moet middel zijn en geen doel. Middel om zich te redden in de praktijk van iedere dag of om tot hogere kulturele ontwikkeling te komen.

Wanneer Prof. Dr. M. J. Langeveld in zijn „Inleiding tot de studie der paedagogische psychologie” schrijft over „feitenkennis en inzicht”¹, noemt hij enkele criteria, die bij samenstelling en omvang van de parate kennis in acht genomen moeten worden. Na de criteria van normatief-pedagogische, vakwetenschappelijke en psychologische aard behandeld te hebben en na de waarschuwing dat te veel feiten het inzicht blokkeren, schrijft Prof. Langeveld: „En dan is er ook nog de omstandigheid, dat het kind evenmin als een volwassene zich voor alles in die mate interesseren kan, welke vereist is om er voldoende kennis van te nemen. Ook waar wij het kind tot velerlei beperking de vrijheid geven, blijven momenten bestaan, waarin de autoriteit van de opvoeder eenvoudig vanzelfsprekend of met daartoe geschikte en verantwoorde middelen van het kind bepaalde prestaties *eist*.”

Met het bovenstaande – criteria en eis – hielden wij rekening bij de keuze van de opgaven voor ons onderzoek.

Resumerende zouden wij willen stellen: Parate kennis is concrete of abstracte leerstof, die wij direct tot onze beschikking hebben en die ons geestelijk eigendom is geworden via de weg van het inzicht en/of door geheugenwerking. Bij de keuze van deze kennis moet de betekenis ervan voor de praktijk van het dagelijkse leven of voor verdere kulturele ontwikkeling een belangrijk criterium zijn. Toekomstige werkring of verdere studie is dus bij het vaststellen van aard en omvang van grote betekenis.

Ons onderzoek naar het betreffende aspect van de onderwijzersopleiding bracht ons dan ook rechtstreeks bij het parate-kennisprobleem van het basisonderwijs.

¹ Groningen, 1961, bl. 446 e.v.

PARATE KENNIS VOOR DE AANSTAANDE ONDERWIJZER

In 1957 stelde Dr. G. Kalsbeek – in die tijd de hoofdinspecteur van de onderwijzersopleiding – als stilzwijgende voorwaarde bij het onderdeel speciale didactiek op het eind van de tweede leerkring¹: het volledig paraat zijn van de gehele stof van de lagere school. Men heeft zich hierover wel vrolijk gemaakt en spottend gekeken naar de nieuwe kweek-school. Naar wij menen ten onrechte. Deze opmerking van de hoofdinspecteur wilde zeker niet zeggen, dat de kandidaat-onderwijzer op het ontwikkelingspeil van het lagere-schoolkind moet staan. De vraag kan zelfs gesteld worden: „Verlangde Dr. Kalsbeek hier niet te veel?” Moet een examinandus van de tweede leerkring werkelijk alle kennis paraat hebben, die hij later bij een bepaalde les op de lagere school nodig heeft? Moet hij à bout portant lessen kunnen geven over „Onze gouden eeuw”, over „Het Deltaplan”? Wanneer hij dergelijke lessen in de toekomst op de lagere school moet geven, mag van hem verwacht worden, dat hij zich terdege voorbereidt. Doet hij dit niet, dan wordt zijn les een aaneenrijging van algemeenheden, een les zonder kleur of leven. Juist de bijzonderheden maken de les interessant en daardoor vruchtdragend.

Hier hebben wij dus leerstof voor de lagere school, maar dit is geen kennis, die de onderwijzer paraat behoeft te hebben.

Vroeger bood de kweekschool veel parate kennis en weinig didactiek. De weegschaal zou nu naar de andere kant doorslaan bij de redenering: wij zullen de aanstaande onderwijzer de juiste didactische aanpak bijbrengen en verder zullen wij hem wel wijzen, waar hij de stof kan vinden.

Dit laatste kan men in navolging van Ligthart wel zeggen met betrekking tot de krantelezer of de televisiekijker, die iets wil naslaan; voor een onderwijzer, die over de betreffende onderwerpen lessen moet geven, is dit onvoldoende. We kunnen er ook niet van uitgaan, dat „zij de leerstof al doende wel onder de knie zullen krijgen”. Deze gedachten-gang zou een pendant zijn van de opvatting tijdens de oude opleiding: „het onderwijzen, de didactiek, leren ze wel in de praktijk voor de klas.”

Zoals gezegd, lessen in de zaakvakken moeten voorbereid worden; maar om in staat te zijn een les goed voor te bereiden is naast didactisch inzicht ook een basis van kennis noodzakelijk. De grootte van deze basis is de zaak in kwestie.

¹ De derde leerkring laten wij in dit artikel buiten beschouwing. In de kweekschool-wet en in het examenprogramma van de derde leerkring is van een rechtstreekse vermeerdering van de door ons bedoelde parate kennis geen sprake.

Hier raken we aan het probleem van de leerstof die het basisonderwijs moet bieden. Wij verschillen van mening met de heer J. Jonges, wanneer hij schrijft, dat de omvang van deze leerstof „wordt bepaald door de methodes van de z.g. opleidingsschool”¹. Jarenlange contacten met leer- en hospiteerscholen van de kweeschool „De Klokkenberg” in Nijmegen en bezoeken van een honderdtal lagere scholen in Den Haag en omgeving gaven ons de indruk dat het opleiden voor het v.h.m.o. gelukkig niet zo'n ongunstige invloed heeft, als Jonges meent. Wel bleek uit vele lessen, dat de onderwijzer niet kritisch genoeg is bij de keuze van de leerstof. De vraag aan de onderwijzer na afloop van de les „Waarom moeten *deze* kinderen *dit* leren?” werd vaak niet of onbevredigend beantwoord. De leerstof van de lagere school wordt nog te vaak gezien als een constante grootheid. In de steeds veranderende situatie waarin de leerlingen opgroeien, zal de aard en de omvang van de leerstof telkens opnieuw vastgesteld moeten worden. Een leerplan kan niet jarenlang ongewijzigd blijven. Voortdurende herziening is noodzakelijk. Hieraan moeten de onderwijzers meewerken, terwijl zij bovendien in *hun* leerplan de speelruimte moeten vinden om hun onderwijs bij de omstandigheden aan te passen. Bij het gesprek over de leerplannen voor de lagere school zal de kweeschool aanwezig moeten zijn, tot nut van het algemeen, maar ook ten eigen bate; d.w.z. de kweeschool kan dan invloed uitoefenen op het vaststellen van de leerstof voor het basisonderwijs en zal tevens op de hoogte blijven van de vereiste parate kennis voor de aanstaande onderwijzer. Dit betekent niet, dat de kweeschool deze kennis moet aanbieden, althans niet in de tweede leerkring. Wanneer de omvang van deze leerkring in de kweeschoolwet wordt beschreven, vinden we hierbij „de speciale didactiek in haar toepassing op het lager onderwijs van de vakken Nederlandse taal, geschiedenis, aardrijkskunde, kennis der natuur en rekenen, waarbij zodanige leerstof uit die vakken wordt behandeld, als voor de beoefening van die didactiek is vereist” (art. 7, eerste lid onder *b* ten 5de). Uit het programma voor het examen aan het eind van de tweede leerkring en de bij dit programma behorende toelichting blijkt duidelijk, dat het voornaamste doel bij het onderdeel Speciale Didactiek het onderzoek is naar de didactische vaardigheid. De leerstof is hier secundair. Het aanbrengen van deze leerstof zal vooral in de vooropleiding tot de tweede leerkring plaats moeten hebben. In de toekomst een taak voor het H.A.V.O.

¹ Paed. Studiën, 37e jrg., bl. 291.

Bij de samenstelling van de opgaven voor ons onderzoek hielden we rekening met hetgeen wij schreven over parate kennis; wij sloten zoveel mogelijk aan bij het hierboven aangehaalde artikel uit de kweekschoolwet, alsook bij de situatie zoals die nu is bij het lager onderwijs. Dat er wat betreft dit onderwijs nog wensen bestaan, menen we te hebben aangetoond. Vervulling van die wensen zou in de toekomst andere opgaven voor een soortgelijk onderzoek tot gevolg hebben.

EEN ONDERZOEK NAAR PARATE KENNIS OP DE NIEUWE KWEKSCHOOL

A. Het opgegeven werk

We betrokken bij ons onderzoek de vakken: Nederlandse taal, hoofdrekenen, aardrijkskunde en geschiedenis. Aangezien we vergelijkingsmateriaal wilden hebben met prestaties van lagere-schoolleerlingen, moesten we het vak kennis der natuur, dat ook in het betreffende artikel van de kweekschoolwet wordt genoemd, achterwege laten. We kwamen bij een voorproef op de lagere school nl. tot de verontrustende ontdekking – die ons overigens niet helemaal overrompelde – dat we daar niet boven het niveau uit konden komen van vragen als: weet je een dier te noemen, dat kan blaffen?

Hier ligt een taak voor de kweekschool en naar onze mening heeft men die al stevig ter hand genomen mede door de stimulerende activiteit van de pedagogische centra.

Van de zes opgaven van ons onderzoek zijn er twee – taalbeheersing en hoofdrekenen – met toestemming overgenomen uit het lagere-school-eindexamen, dat in 1955 in Eindhoven werd gehouden onder leiding van de heer H.J. Carpay, nu inspecteur van het Kweekschoolonderwijs. Aan dit examen namen alle zesde-klassers van de Rooms-Katholieke lagere jongensscholen in Eindhoven deel. Aantal kandidaten 1055. Wij maakten van deze opgaven gebruik, omdat de in Eindhoven behaalde resultaten aantoonde, dat deze proeven op het niveau van de zesde klas van de lagere school lagen.

De opgaven:

a. dictee

Op open plaatsen in enkele zinnen, die samen een logisch geheel vormden, moesten de volgende woorden ingevuld worden:

1 autootje, 2 dorpsstraat, 3 chauffeur 4 waarschuwingssein 5 uiteraard 6 dui-
zenden 7 onmiddellijk 8 dichtstbijzijnde 9 ervarenste 10 uitweiden

We gingen er van uit, dat de spelling van gewone Nederlandse woorden en van eenvoudige, veel voorkomende vreemde woorden paraat moet zijn. Ook werd niet alleen een beroep op het geheugen gedaan; regels van analogie en die voor de vorming van superlatieven behoren niet alleen paraat te zijn, maar moeten ook functioneren.

In het programma, behorende bij het Kweekschool-eindexamenbesluit van 6 september 1955, wordt vaardigheid in het zuiver schrijven van de Nederlandse taal uitdrukkelijk genoemd. De schrijfwijze van de werkwoordsvormen hebben we niet bij ons onderzoek betrokken, omdat we dit onderwerp niet tot het terrein van de parate kennis rekenden.

b. taalbeheersing

De leerlingen hadden voor zich het – verkorte – verhaal getiteld „Witbles de eenzame” van R.J.de Stoppelaar¹ met het advies: aandachtig doorlezen.

Na het verhaal kwam de volgende opdracht:

Hieronder volgen enkele zinnen uit het voorafgaande verhaal. De cursief gedrukte woorden moeten vervangen worden door één of meerdere woorden, die ongeveer hetzelfde betekenen, b.v.:

In de verte hoorden we *af en toe* het gerommel van de donder.

Hiervoor kunnen we zetten:

Ver weg hoorden we *nu en dan* het gerommel van de donder.

1. Midden in de *ruige* wereld van de vennen.
2. Soms stond hij stil te kijken als in gepeins, de kop *even* gebogen.
3. Wat heb ik vaak het eilandje met de kijker afgezocht om een spoor van een nest te *ontdekken*.
4. Doch altijd *tevergeefs*.
5. *Natuurlijk*, elke meerkoet heeft zijn geschiedenis.
6. In het nest bevonden zich de *resten* van eierdoppen.
7. Nog *behoedzamer* wordt zijn tred.
8. Dan staat hij stil om zich te *oriënteren*.
9. *Althans* met die geschiedenis voor ogen heb ik Witbles nog eens opgezocht.
10. Haastig repte hij zich weg in de veilige *schuiling* van de hoge grassen.

Voor het beheersen van de taal is meer nodig dan we hier onderzochten; toch menen wij, dat het paraat hebben van synoniemen voor het taalgebruik van grote betekenis is.

¹ Naar „Zon op de golven”. L.J.Veen's Uitg.mij. n.v. Amsterdam.

Bij de beoordeling van de antwoorden hebben we ons ook laten leiden door de vraag, of de leerling in staat was in *zijn* taal de bedoeling goed weer te geven, ook al behoorde de uitdrukking of zegswijze misschien niet altijd tot het Algemeen Beschaafd. Wanneer bij nummer 5 een jongen uit de zesde klas van de lagere school „Logisch” of „Allicht” invulde, hebben we dat goed gerekend.

Op het eindexamen van de tweede leerkring der kweekschool wordt verlangd „vaardigheid in het schriftelijk gebruik van de Nederlandse taal”.

c. ontleding

Uit het verhaal van „Witbles de Eenzame” moesten de volgende zinnen ontleed worden (15 zinsdelen):

Witbles bewoonde een klein eilandje.

In het nest lagen lege eierdoppen.

Ver in de zomer heb ik het raadsel opgelost.

Ik heb u zijn geschiedenis verteld.

Bovendien werden de cursief gedrukte woorden (15) benoemd.

Over het al of niet onderwijzen van spraakkunst op de lagere school is de discussie in volle gang. Wij zijn er vooralsnog van uitgegaan, dat enige kennis van de belangrijkste zinsdelen en van de voornaamste woordsoorten van grote betekenis is, zoals de Leidraad van de derde hoofdinspectie van het lager onderwijs in 1959 ook nog aangeeft.

Het in het najaar van 1962 door het gemeentebestuur van Haarlem uitgegeven rapport over het onderwijs in de Nederlandse taal bevat de volgende uitspraak:

„De taalkundige van professie moge er van uitgaan, dat het beheersen van de spelling en de kennis van de zinsdelen en woordsoorten slechts van bijkomstig belang is en geen enkele garantie biedt voor een goed taalbesef, maar hij die aan kinderen taalonderwijs geven zal, moet de genoemde stof zonder aarzeling beheersen.”

Het examenprogramma van de kweekschool vermeldt: kennis van de hoofdzaken der spraakkunst.

d. hoofdrekennen

Achter de volgende opgaven moesten de antwoorden zonder berekeningen op papier ingevuld worden:

- | | | | |
|-----|---|-----|-------------------------------------|
| 1. | $7 \times 99 =$ | 11. | $143,39 : 13 =$ |
| 2. | $6 \times 375 =$ | 12. | $8 \times 3 \times 12\frac{1}{2} =$ |
| 3. | $4848 : 12 =$ | 13. | $448 : 0,112 =$ |
| 4. | $4256 : 14 =$ | 14. | $25 \times 18 \times 12 =$ |
| 5. | $6006 : 12 =$ | 15. | $63 : 7 \times 3 =$ |
| 6. | $8 \times 12,125 =$ | 16. | $97 + 61 + 39 =$ |
| 7. | $14\frac{2}{7}\% \text{ van } f 212,10 =$ | 17. | $8008 - 88 =$ |
| 8. | $9432 - 7432 =$ | 18. | $1,818 + 18 =$ |
| 9. | $3007 + 870 =$ | 19. | $2\frac{2}{7} \times 5 \times 7 =$ |
| 10. | $20\% \text{ van } f 120,25 =$ | 20. | $75,375 : 37\frac{1}{2} =$ |

We menen hier een beroep te doen op parate kennis, die langs de weg van het inzicht is verkregen. Dat hij of zij, die op de lagere school het vak rekenen moet gaan onderwijzen, deze stof *voldoende* moet beheersen is duidelijk.

In de toelichting bij het betreffende programma voor het kweeschool-examen wordt „vaardigheid in het hoofdrekenen” met name genoemd.

e. geschiedenis

Hiervoor diende de volgende invuloefening:

In het jaar . . . (1) deed Karel V afstand van de regering. Als Heer der Nederlanden werd hij opgevolgd door zijn zoon . . . (2). De ontevredenheid van de Nederlanders, die er al was tijdens de regering van Karel V, nam toe en in het jaar . . . (3) brak de 80-jarige oorlog uit. De grote leider van het verzet der Nederlanders was . . . (4). Hij werd in het jaar . . . (5) gedood. In het midden van de 17e eeuw maakte de vrede van . . . (6) een eind aan de 80-jarige oorlog.

De 17e eeuw wordt wel de Gouden Eeuw genoemd; de grootste Nederlandse dichter uit deze eeuw was . . . (7) en onze grootste schilder was toen . . . (8). Een beroemd schilderij van hem is . . . (9).

Onze grote tegenstander op het vasteland was in de 17e en 18e eeuw het land . . . (10), vooral ten tijde van koning . . . (11). Op het eind van de 18e eeuw komt de Republiek der zeven verenigde Nederlanden ten val. Dan begint de Franse tijd, die duurt tot het jaar . . . (12). De grondwets-herziening van 1848 was het werk van . . . (13). Hij was de leider van de liberale partij. De eerste grote voorman van de Protestanten was . . . (14). De Rooms-Katholieke leider was . . . (15).

De tweede wereldoorlog eindigde in . . . (16). Wij vormen nu met België en Luxemburg een unie, die men Benelux noemt; het doel hiervan is . . . (17). Ook is ons land aangesloten bij de N.A.V.O., deze letters betekenen . . . (18). De regering van Koningin Juliana begon in het jaar . . . (19). In iedere provincie stelt de Koningin iemand aan om in haar naam de provincie te besturen, dit is de . . . (20).

Dit soort opgaven wordt wel bestreden met de opmerking, dat er „algemeen ontwikkelde” volwassenen zijn, die deze vragen niet *foutloos* kunnen beantwoorden. Voor die volwassenen lijkt ons dit geen schande en voor het basisonderwijs geen reden niet als doel te stellen, dat deze stof door de leerlingen van de hoogste klas *voldoende* wordt beheerst. De aanstaande onderwijzer zal dan deze kennis paraat moeten hebben.

Om met het oog op ons onderzoek een indruk te krijgen van hetgeen in andere landen bij de vakken geschiedenis en aardrijkskunde wordt onderwezen, brachten we enkele bezoeken aan de Internationale School in Den Haag. Daar kregen we, wat deze twee vakken aangaat, boeken ter inzage, welke op die school en ook in de betreffende landen, naar het hoofd van de school meedeelde, veel worden gebruikt door leerlingen van 10 tot 12 jaar. Zelfs in de boeken uit de Verenigde Staten, waar volgens de algemene opinie parate kennis niet hoog genoteerd staat, vonden we aan het eind van de lessen vragen en opgaven, die *mutatis mutandis* overeenkomen met die van ons onderzoek¹. Duidelijk kwam naar voren, dat „facts, necessary for drawing valid conclusions” sterk onder de aandacht van de leerlingen worden gebracht. De wijze waarop dit gebeurt, wijkt af van die, welke we op de meeste scholen in ons land vinden. Het echte memoriseren komt in de Verenigde Staten weinig voor volgens onze zegsvrouw. Of de luxueuze „verpakking van de leerstof” dit inprenten overbodig maakt, konden we niet nagaan. Ook schijnt men in de vijfde en zesde grade van de elementary school voor de vakken geschiedenis en aardrijkskunde teachers in te schakelen, die zich hierin hebben gespecialiseerd.

Wanneer Vernon Mallinson in „An Introduction to the Study of Comparative Education” de elementary school in de Verenigde Staten bespreekt, noemt hij naast de aanhangers van de child-centred school en die van de community-centred school ook de essentialists². Zij gaan uit van het principe, dat de teacher zijn (haar) werk moet baseren op de belangstelling van het kind, omdat door deze belangstelling het kind klaargemaakt moet worden voor het leven in de gemeenschap als een vrij en verantwoordelijk burger en dat dit slechts kan gebeuren door hem *zijn erfenis bewust te maken*.

Na deze korte blik over de grens lezen we in de „Toelichting” bij het

1 We noteerden uit in 1959 uitgegeven boeken: By whom was the Cape of Good Hope discovered? Who wrote some of the finest plays in English literature? How and when did France lose control of Indochina? A Dutch city noted for its beautiful pottery is . . .

2 New York 1960, bl. 157.

examenprogramma van de tweede leerkring bij het onderdeel Speciale Didactiek: „Het onderzoek geschiedt bij de verschillende vakken mede aan de hand van door de kandidaat in te leveren, in de loop van zijn cursus uitgewerkte opdrachten, waarbij tevens onderzocht wordt, of voldoende kennis van de met die opdrachten verband houdende leerstof aanwezig is”.

Voor ons is hier van belang de toevoeging:

„Bij het vak geschiedenis wordt bovendien een onderzoek ingesteld naar de kennis van een beknopt overzicht der vaderlandse geschiedenis.”

f. aardrijkskunde

Onderstaand stuk werd ter invulling voorgelegd.

Rotterdam is een belangrijke havenstad aan de rivier de (1). Schepen, die van Amsterdam naar Duitsland willen gaan, moeten varen via het (2). Kanaal. Rotterdam is voor zeeschepen gemakkelijker te bereiken dan Amsterdam, omdat (3). In de buurt van Rotterdam ligt (4) bekend om zijn olieraffinaderijen. De olie is in de bodem aanwezig in de omgeving van de plaats (5). In Overijssel is een belangrijk industriegebied nl. (6) met als grootste plaats (7). Als we over middelen van bestaan spreken, denken wij bij Waalwijk aan (8), bij Naaldwijk aan (9) en bij Midelharnis aan (10).

Nederlands Guyana heet ook wel (11). De hoofdstad ervan is (12). Van de Verenigde Staten is de hoofdstad (13). De grootste rivier in dat land is de (14). De grootste woestijn van de aarde is de (15), in het werelddeel (16) maar behoort tot het bezit van een Europees land nl. (17). Wij hebben in Azië een Overzees Rijkdeel nl. Nieuw-Guinea; de inheemse bewoners daarvan heten (18). De hoofdstad van Nieuw-Guinea is (19). Het oostelijk gedeelte van het eiland behoort aan (20). Nieuw-Guinea ligt dicht bij de evenaar. Ons land ligt op ongeveer (21) graden noorderbreedte. Om de lengte waarop een plaats ligt, te kunnen bepalen gaat men uit van de meridiaan van (22). Deze plaats ligt in Engeland. De grootste havenplaats aan de westkust van dat land is (23). In België is de grootste haven (24); een bekende badplaats aan de Belgische kust is (25). Aan de zuidkust van Frankrijk trekt het gedeelte, dat we de (26) noemen, veel toeristen. Een belangrijke industrie in Zuid-Frankrijk is de (27). De belangrijkste industrieën van West-Duitsland – met de hoofdstad (28) – vinden we in het (29)-gebied, waar o.a. ijzererts in de bodem wordt gevonden. In het noorden van Zweden liggen rijke ijzermijnen o.a. bij de plaats (30).

Het is duidelijk, dat bij sommige nummers meer dan één antwoord goed gerekend kon worden. Overigens is hetgeen wij schreven bij geschiedenis ook hier van toepassing. Wel moeten we er op wijzen, dat een soortgelijke toevoeging als bij geschiedenis in de „Toelichting” bij het examenprogramma ontbreekt.

B. Deelnemers

Alle sectoren van het onderwijs – Openbaar, Protestants Christelijk, Rooms Katholiek en Neutraal Bijzonder – zijn in het onderzoek vertegenwoordigd.

Aan de voorproef hebben deelgenomen zes scholen voor gewoon lager onderwijs in Nijmegen en omgeving.

Op ieder van deze scholen werden door de twintig „beste” leerlingen – naar het oordeel van het hoofd van de school – de opgaven gemaakt. Na de correctie van het werk van deze 120 leerlingen hebben we alle vragenlijsten verwijderd, waarop bij één of meer onderdelen 40 % van de vragen niet of foutief was beantwoord. Over bleven 63 lijsten. We konden nu dus zeggen, dat na een scherpe selectie 63 leerlingen van de lagere school uit een totaal van \pm 240 leerlingen dit werk *voldoende* maakten, als we ervan uitgaan, dat 60 % goede antwoorden voldoende betekent. Om misverstand te voorkomen: van deze 63 leerlingen hebben er ongeveer 25 enkele maanden later toelatingsexamen gedaan voor het V.H.M.O.

Aan 18 kweekscholen vroegen we medewerking bij ons onderzoek. Hiervan reageerden 15 positief¹.

In tegenstelling met de proef op de lagere scholen werd hier geen enkele selectie toegepast. Alle leerlingen van de eerste en de vierde klas vulden de lijsten in. We namen deze klassen met het doel na te gaan welke wijziging de hoeveelheid parate kennis ondergaat gedurende de kweekschoolperiode. Op de vragenlijsten – zonder naam van school of leerling – moest naast de klas van de kweekschool de vooropleiding ingevuld worden. Op deze wijze ontstond de volgende indeling:

	1e klas Kweekschool
vooropleiding:	
U.L.O.	534 deelnemers
3 klassen V.H.M.O. ..	77 deelnemers
	totaal 611 deelnemers

¹ Gevestigd te: Amsterdam (2), Assen, Deventer, Doetinchem, Gorinchem, 's-Gravenhage, Groningen, Leeuwarden, Leiden, Nijmegen, Rotterdam, Sneek, Tilburg en Utrecht.

4e klas Kweekschool

vooropleiding:

U.L.O.	275 deelnemers
3 klassen v.H.M.O. . .	54 deelnemers
diploma v.H.M.O. . . .	88 deelnemers
totaal	417 deelnemers

Volgens gegevens van het Centraal Bureau voor de Statistiek werden in 1959 tot alle kweekscholen in ons land toegelaten 6468 leerlingen. Wanneer we letten op de splitsing naar de vooropleiding en we zetten daar de aantallen vierdeklassers van ons onderzoek naast, krijgen we het volgende overzicht:

Vooropleiding	Toelating in 1959 op alle kweekscholen	4e klassers van het onderzoek
U.L.O.	4360 = 67,4 %	275 = 65,9 %
3 klassen v.H.M.O.	812 = 12,6 %	54 = 13 %
diploma v.H.M.O.	1115 = 17,2 %	88 = 21,1 %
andere vooropleiding	181 = 2,8 %	0 = 0 %
Totaal	6468 = 100 %	417 = 100 %

Vergelijking van de percentages laat zien, dat de deelnemers aan het onderzoek een bevredigend specimen vormen van de kweekschoolbevolking.

Het onderzoek vond plaats in februari 1960 en nam één lesuur van 50 minuten in beslag. Voor het onderdeel hoofdrekenen mochten 10 minuten worden gebruikt, de resterende 40 minuten konden door de deelnemers over de andere vakken verdeeld worden.

C. Resultaten

Ter wille van de eenheid van beoordeling en om de kweekschoolleraren niet te zwaar te belasten corrigeerden wij alle vragenlijsten zelf.

We maakten eerst een vergelijking tussen de prestaties van de deelnemers uit de zesde klas lagere school, de eerste klas kweekschool en de vierde klas kweekschool.

TABEL I
Percentages goede antwoorden

	dictee	taalbeheersing	ontleding	hoofdrekenen	gesch.	aandr.
lagere school:						
6e klas (63)	73,2	65,4	91,9	79,8	74,3	75,8
kweekschool:						
1e klas (611)	82,4	88	96,1	81,1	77,2	79,2
4e klas (417)	86,4	89,4	96,5	83,6	87,1	80,3

Percentages goede antwoorden
aan de hand van de gegevens uit Tabel I

I: 6e klas lagere school (63)

II: 1e klas kweekschool (611)

III: 4e klas kweekschool (417)

D: dictée

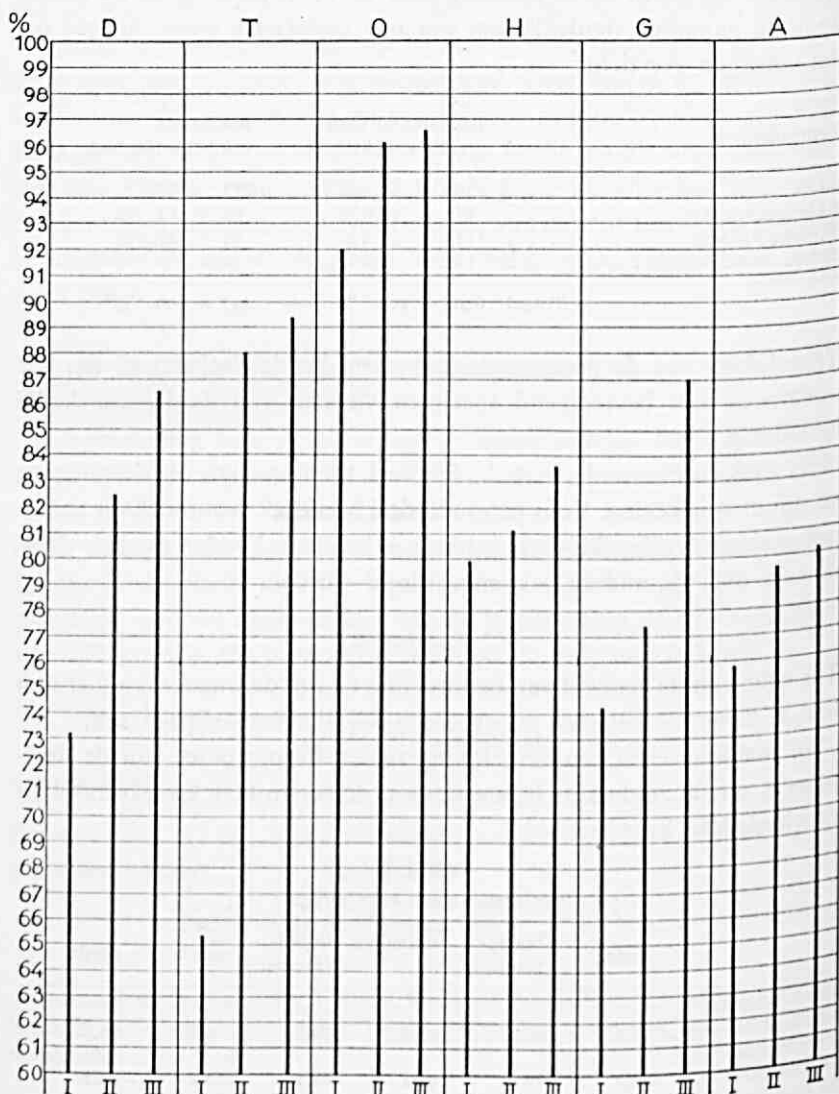
H: hoofdrekenen

T: taalbeheersing

G: geschiedenis

O: ontleding

A: aardrijkskunde



Teneinde een duidelijk overzicht te krijgen stelden we een grafiek op.

Wanneer we ons nu aan conclusies wagen aan de hand van deze gegevens en we herhalen de vraag van een van de geachte afgevaardigden uit de Tweede Kamer bij de onderwijsbegroting 1962: „Is de Minister van oordeel, dat de *parate kennis* van degenen die thans het onderwijzersdiploma behalen, in vele gevallen te wensen overlaat?” zouden wij – weinig parlementair – willen antwoorden:

De *parate kennis* is niet om over naar huis te schrijven, maar ook niet om over aan de Minister te schrijven.

Dit is een volkomen subjectief oordeel. Daar ontkomen wij niet aan bij deze gegevens; wanneer is een gemiddelde prestatie voldoende? Bij 60 % of bij 90 % goede antwoorden? Naar onze mening zijn er bij de prestaties van de vierdeklassers zeker zwakke plekken aan te wijzen, maar als geheel achten wij de uitslag niet verontrustend. De proef werd genomen in februari 1960, de kandidaten konden zich dus nog een paar maanden voorbereiden op het examen, waarbij juist de *parate kennis* meestal een flinke beurt krijgt. Bovendien werd in 1960 volgens het Centraal Bureau voor de Statistiek ong. 9 % van de kandidaten over het gehele land bij het examen van de tweede leerkring afgewezen. Aangenomen mag dan ook worden, dat de prestaties op het gebied van de *parate kennis* van degenen die deze onderwijsbevoegdheid behaalden, hoger lagen dan die van de vierdeklassers bij ons onderzoek.

Om te kunnen constateren waar vooral de zwakke plekken zitten, hebben we bij alle onderdelen van onze proef nagegaan, hoeveel vierdeklassers minder dan 60 % van de vragen goed hadden beantwoord. In dit geval menen we nl. dat het niet verantwoord is in het betreffende vak les te geven. Prestaties, waarbij minder dan 60 % van de antwoorden goed was, rekenden we onvoldoende. Zo ontstond:

TABEL II

Aantallen onvoldoendes bij de 417 deelnemers uit de vierde klas van de kweek-school

dictee	2
taalbeheersing	1
ontleding	0
hoofdrekenen	18
geschiedenis	9
aardrijkskunde	28

Vooraf bij aardrijkskunde en hoofdrekenen is de situatie, te oordelen naar de tabellen I en II, niet rooskleurig. Naar wij menen, zou hier

op vrij eenvoudige wijze verbetering zijn aan te brengen: bij de vijf of meer repetities voor de rapporten in de tweede leerkring, wordt voor aardrijkskunde b.v. iedere keer een vijfde deel van de stof uit een veel gebruikte aardrijkskunde-methode van de lagere school als extra-deel opgegeven. De jongelui kunnen deze stof zelfstandig verwerken en krijgen zo de aardrijkskunde van de lagere school nog eens onder ogen, terwijl de aardrijkskunde-leraar tijdens zijn lessen geen tijd hiervoor verloren ziet gaan.

Een betere – maar in een verdere toekomst gelegen – oplossing is: hogere eisen stellen wat betreft parate kennis bij de toelating tot de tweede leerkring c.q., bij het in werking treden van de Mammoetwet, de eerste leerkring.

Zoals we schreven is het oordeel over de prestaties van de vierde klas kweekschool n.a.v. tabel I subjectief. De conclusies die we kunnen trekken uit de verschillen tussen de percentages goede antwoorden, bieden mogelijkheden tot objectiviteit.

Hoewel tabel I en de daarbij behorende grafiek voor zichzelf spreken, willen we enkele facetten naar voren halen.

De verschillen in prestaties van de eerste klas en de vierde klas kweekschool zijn betrekkelijk gering¹. De vooruitgang bij geschiedenis kan verklaard worden uit de reeds aangehaalde opmerking in de „Toelichting” bij het examenprogramma: „Bij het vak geschiedenis wordt bovendien een onderzoek ingesteld naar de kennis van een beknopt overzicht der vaderlandse geschiedenis.”

Uit de kleine verschillen in prestaties van de eerste klas en de vierde klas moeten we concluderen, dat de thans afgestudeerden van de kweekschool te weinig boven de stof van het uitgebreid lager onderwijs staan om bij dit onderwijs in de betreffende vakken les te geven. De behaalde resultaten van de eersteklassers zijn nl. voor ongeveer $\frac{7}{8}$ deel – 534 van de 611 deelnemers uit de eerste klas hebben een vooropleiding ulo – van pasgeslaagden voor het mulo-diploma. Met deze opmerking sluiten we aan bij de slotsom, waar de Werkcommissie Opleiding U.L.O.-leerkrachten in het Interim-Rapport toe komt. Daar lezen we, „dat het niet alleen verantwoord is, maar alle aanbeveling verdient een aparte opleiding voor U.L.O.-(M.A.V.O.-)onderwijzer in te stellen.”

¹ Ons onderzoek zou aan betekenis gewonnen hebben, wanneer we op de scheiding van de eerste en de tweede leerkring (van algemene vorming naar vakopleiding) dezelfde proef hadden genomen. We realiseerden ons dit niet aan het begin van het onderzoek. De vrij geringe stijging van de resultaten van klas een naar klas vier maakt het echter niet waarschijnlijk, dat de bedoelde proef een scherp onderscheid tussen de eerste en de tweede leerkring aangetoond zou hebben.

Als we aan de hand van tabel I en de grafiek een vergelijking maken tussen de resultaten van de zesde klas lagere school en die van de eerste klas kweekschool, zien we dat er bij vier van de zes onderdelen slechts een kleine vooruitgang is. Taalbeheersing en dictee maken hierop een gunstige uitzondering; naast de schoolse opleiding zal de buitenschoolse ontwikkeling hier zeker een rol spelen. Alleen reeds door lectuur komt de jeugd tussen 12 en 16 jaar meer met de taal in aanraking. Ook kan het betrekkelijk lage peil bij dit vak op de lagere school wijzen op een verwaarlozen van dit onderdeel van het onderwijs in de Nederlandse taal. De „tragedie der werkwoordsvormen” krijgt hier nog steeds te veel aandacht en door een verkeerde didactiek vaak zonder het gewenste resultaat. De goede prestaties bij ontleding laten zien, dat dit vak met succes op de lagere school onderwezen kan worden, ook al is er over de betekenis van dit succes verschil van mening. Met een korte, dagelijkse training zijn bevredigende resultaten te bereiken, leert de ervaring.

De in ieder geval bij vier van de onderdelen kleine verschillen tussen de zesde klas lagere school en eerste klas kweekschool doen ons, althans voor deze vakken, kritisch staan ten opzichte van de tegenwoordige vooropleiding van de kweekschool.

Om na te gaan hoe bij de verschillende vooropleidingen de resultaten zijn, maakten we aan de hand van de gegevens van ons onderzoek

TABEL III
Percentages goede antwoorden

	dictee	taalbeheersing	ontleding	hoofd-rekenen	gesch.	aandr.
lagere school: 6e klas (63) . . .	73,2	65,4	91,9	79,8	74,3	75,8
kweekschool: 1e klas met vooropleiding						
U.L.O. (534) . . .	82,6	88,3	96,3	81,1	77,8	80
3 jaar v.H.M.O. (77)	81	85,6	95,1	81,3	73,4	73,3

De vooropleiding U.L.O. is over de gehele linie, met uitzondering van hoofdrekenen, iets beter dan 3 jaar v.H.M.O. Bij de laatste zijn zelfs voor geschiedenis en aardrijkskunde de resultaten minder dan bij de geselecteerde 6e klas lagere school.

De kweekschool werkt wat betreft de parate kennis nivellerend, zoals blijkt uit

TABEL IV
 Percentages goede antwoorden

	dictee	taalbe- heersing	ontleding	hoofd- rekenen	gesch.	aandr.
lagere school:						
6e klas (63) . . .	73,2	65,4	91,9	79,8	74,3	75,8
kweekschool: 4e klas met vooropleiding						
U L O (275) . . .	86,4	90,1	97,1	83,7	87,5	80,4
3 jaar v.H.M.O. (54) diploma	84,7	87,4	96,6	83	86,2	79,8
v.H.M.O. (88) . . .	87,5	88,4	94,5	83,8	86,4	80,1

Wensen tot verbetering van de vooropleiding voor de kweekschool gelden, wat betreft de door ons bedoelde parate kennis, vrijwel in gelijke mate voor alle tegenwoordige soorten van dit voorbereidend onderwijs. Dit lijkt ons een objectieve conclusie uit de tabellen III en IV.

Meer parate kennis aan het begin van de eigenlijke kweekschool kan tijd vrij maken voor de vakopleiding en de gehele vorming van de aanstaande onderwijzer.

J. Mooijaart, geboren te Dirksland in 1907; onderwijzersopleiding op de kweekschool „De Klokkenberg” te Nijmegen; studeerde pedagogiek aan het Paedagogisch Seminarium vanwege de Ned. Herv. Kerk te Utrecht – M.O.A – en aan de Vrije Universiteit te Amsterdam – M.O.B en doctoraal –; werkzaam geweest in meerdere plaatsen als onderwijzer en hoofd van een lagere school; leraar pedagogiek en psychologie aan bovengenoemde kweekschool; tevens gedurende enkele jaren als stafmedewerker verbonden aan het Chr. Paedagogisch Studiecentrum; sinds 1961 rijksinspecteur van het lager onderwijs in de inspectie 's-Gravenhage.

RESULTATEN VAN HET ONDERWIJS IN BREUKEN OP DE LAGERE SCHOOL

MEJ. G. BOOMSMA

I. THEORETISCHE BENADERING

Uit verschillende wetenschappelijke publicaties¹ blijkt, dat men steeds meer tracht de rekendidactiek te beïnvloeden vanuit de denkpsychologie. Wat betekent dit voor de praktijk in de school? Niets minder dan dat de leerkracht zich enerzijds heeft los te maken van de hem zo bekende en vertrouwde vorm van onderwijs geven:

voordoen – regel (oplossingsschema) geven – toepassen,

berustend op de associatie-leerspsychologie,

anderzijds zich vertrouwd te maken met een wijze van werken, die aanstuurt op het „ordenend” (leren) denken van het kind voor eigen verantwoordelijkheid. Dit verlangt van hem tevens een andere instelling, een andere houding ten aanzien van zijn leerlingen.

Reeds dertig jaar geleden zag Kohnstamm deze richting als de enige geneeswijze die ons „doodzieke rekenen” (Rombouts) gezond zou kunnen maken².

Hoe de leerkracht bij deze omschakeling te helpen? Deze vraag stelden wij ons tijdens het onderzoek basisonderwijs (Amsterdam – Weesp – Den Haag)³. Met theoretische beschouwingen komt men er niet, evenmin met het aangeven van didactische richtlijnen of het schrijven van nieuwe rekenboekjes: veel meer dan bij de associatie-leerpsychologie moet men een beroep doen op de kundigheid, de inventiviteit en de creativiteit van de man voor de klas. Zonder enig begrip omtrent de fouten, die het huidige rekenonderwijs aankleven, zonder enig inzicht in het leerproces, zonder enige verdieping in de moeilijkheden waarvoor de leerstof het kind stelt, kortom zonder een bewust en doelgericht werken komt hij er niet. En dan nog... ontstaan door de nieuwe werkwijze, vooral in de oriënterende en explorerende fase van elk nieuw rekengebied, resultaten die nauwelijks direct kwantitatief te meten zijn in schoolse zin. Hierdoor ontstaat een gevoel van onbehagen, vooral

¹ Verdiept inzicht 3: *De waarde van denkpsychologisch georiënteerd rekenonderwijs*. Prof. Dr. R. Verbist en Dr. A. de Block, Amsterdam, Stichting Onderwijs Oriëntatie, 1961.

Van Gelder, L.: *Grondslagen van de rekendidactiek*. Groningen, Wolters, 1959.

² Kohnstamm, Ph.: *Over rekenen in de vernieuwde school*. Groningen, Wolters, 1950.

³ Med. 62 en 67, Nuttseminarium voor Pedagogiek: *Schoolkinderen uit onderscheiden Nederlandse milieus*. Groningen, Wolters, 1959 en 1961.

wanneer er nog druk van buitenaf op de leerkracht wordt uitgeoefend (critiek ouders). Begeleiding bij dit werk is noodzakelijk, liefst door een kundig hoofd van de school, die stap voor stap de vorderingen van een klas mee kan volgen, die stimuleren en ingrijpen kan, indien dit nodig is. Ons onderwijs heeft genoeg schade geleden door de goedwillende, vaak enthousiaste, maar onvoldoend kundige onderwijzeres, die de didactische kneepjes van de globaal-leesmethodiek niet beheerste. Een maandelijks of veertiendaagse bijeenkomst van personeel met een begeleider van buitenaf is onvoldoende. Laten we oppassen, dat de explorerende en oriënterende phase van de rekendidactiek, die thans als noodzakelijk gezien wordt door deskundigen¹, niet gaat verzanden in „gezelligheidjes” en „spelletjes” zonder dat het waardevolle, wat tijdens dit gebeuren naar voren komt, onder leiding van de leerkracht expliciet wordt gemaakt. Wat voor het kind „spel” betekent, is voor de leerkracht „middel” om hem tot (leren) denken te doen komen.

Het bovenstaande wil ik verduidelijken door het scherp tegenover elkaar plaatsen van de traditioneel elementenpsychologisch georiënteerde rekendidactiek en die van de denkpsychologisch gerichte ten aanzien van het breuken leren.

Allereerst vraag ik Uw aandacht voor een steekproef, die genomen werd in een vierde leerjaar van een openbare opleidingsschool, nadat de klasse een half jaar breuken had gehad. De klasse telde 40 leerlingen. Gemiddeld i.q. van deze groep bedroeg 108. De onderwijzer was een ervaren man en had als leerkracht een goede naam. De geest in zijn klas was prima. De gebruikte rekenmethode behoort tot die, welke in de onderwijswereld gunstig bekend staan. De onderwijzer volgde deze methode nauwgezet, behandelde paragraaf voor paragraaf op de traditionele wijze: uitleggen – voordoen – regel geven – laten toepassen. De stof werd zuiver autoritair gegeven en als zodanig door de leerlingen aanvaard. De interesse, de motivatie van het kind, die voor het leren denken van zoveel waarde zijn, waren hier bijkomstig².

Om de proef zo gunstig mogelijk te laten verlopen, lieten we de som-

¹ D'Espallier en R. Beinnaert: *Het kind op de drempel van de Lagere School, III. Rekenrijpheid*. Leuven. N.v. Standaard Boekhandel, 1957.

Jonges: *Enkele opmerkingen over de didactiek van het vak rekenen op de lagere school*. Paedagogische Studiën, december 1956.

Kurt Resag: *Kind und Zahl*, München, Im Kösel-Verlag.

Mededelingen 67 van het Nutsseminarium voor Pedagogiek, Groningen, Wolters, 1961.

² Zie ook het uitstekende artikel: A. Vermeulen: *De dualiteit van het leerproces en het oplossen van vraagstukken, Persoon en Gemeenschap*. xiv Jaargang 1961 no. 3. Antwerpen.

men uit het voor de kinderen bekende rekenboekje maken. Sommen, die dus uitgelegd waren, gemaakt en nog weer eens besproken. Uit elke paragraaf, waar een nieuw breukengeval behandeld werd, kozen we één rijtje en wel dat rijtje, waar het nieuwe geval als uitgewerkt voorbeeld boven stond.

Voorbeeld:

$$5 = \frac{15}{3}$$

$$8 = \frac{\cdot}{3}$$

$$4 = \frac{\cdot}{5}$$

$$9 = \frac{\cdot}{2}$$

$$6 = \frac{\cdot}{4}$$

$$3 = \frac{\cdot}{6}$$

Op het bord kwam de opdracht als volgt te staan:

§ 1 som 1: 3e rijtje
 § 2 som 1: 4e rijtje
 enz.

Elk rijtje bestond uit 5 opgaven. Onvoldoende werd gegeven als de leerlingen meer dan 2 fouten hadden per rijtje.

De klasseonderwijzer leidde de opdracht in, waarna de leerlingen aan het werk gingen.

Het volgende resultaat kwam uit de bus:

Rij:	$8 = \frac{24}{3}$	alle leerlingen goed
Rij:	$\frac{30}{10} = 3$	5 % der leerlingen onvoldoende
Rij:	$\frac{13}{9} = 1\frac{4}{9}$	23 % der leerlingen onvoldoende
Rij:	$\frac{2}{5} + \frac{4}{5} = \frac{6}{5} = 1\frac{1}{5}$	33 % der leerlingen onvoldoende
Rij:	$8\frac{4}{9} + 2\frac{6}{9} = 10\frac{10}{9} = 11\frac{1}{9}$	45 % der leerlingen onvoldoende
Rij:	$5\frac{3}{4} + 4\frac{1}{4} = 9\frac{4}{4} = 10$	40 % der leerlingen onvoldoende
Rij:	$1 - \frac{2}{5} = \frac{3}{5}$	50 % der leerlingen onvoldoende
Rij:	$2\frac{1}{2} + \cdot = 10$	65 % der leerlingen onvoldoende
Rij:	$8 - \frac{4}{7} =$	75 % der leerlingen onvoldoende
Rij:	$8\frac{1}{4} - 3\frac{2}{4} =$	75 % der leerlingen onvoldoende

Een resultaat dat ver beneden ieders verwachting lag. Bij de fouten-analyse bleek:

a. geen inzicht in de schrijfwijze:

$$\frac{1^3}{9} = \frac{1^2}{9} \text{ i.p.v. } 1\frac{4}{9}$$

$$\frac{2^5}{7} = \frac{1^9}{7} \text{ i.p.v. } 3\frac{4}{7}$$

$$\frac{1^3}{9} = 117 (9 \times 13)$$

Leerling leest $\frac{1^3}{9}$, maar vat het op als $1\frac{3}{9}$

($\frac{2^5}{7} = 2\frac{5}{7} = 1\frac{9}{7}$). Hieruit blijkt tevens de weinig kritische instelling van het kind, het geen oog hebben voor de relatie $\frac{2^5}{7} > 1\frac{9}{7}$.

De betekenis van de breukstreep ontgaat de leerling ten enenmale.

b. geen inzicht in de bewerkingen:

$$\frac{2^3}{10} = 4\frac{6}{10}$$

Leerling: eerst delen door 10

$$23 : 10 = 2 \text{ rest } 3.$$

$$\text{Dan } \frac{2 \times 23}{10} = \frac{46}{10} = 4\frac{6}{10}.$$

Hij raakt verward in de bewerkingen, die hij heeft gehad.

c. geen inzicht in de relaties:

geheel - breuk

breuk - breuk.

De volgende fouten ontstaan:

$$1 - \frac{2}{5} = \frac{10}{5} - \frac{2}{5} = \frac{8}{5}$$

$$6 - \frac{1}{4} = 5\frac{10}{4} - \frac{1}{4} = 5\frac{9}{4}$$

$$6\frac{3}{4} + \quad = 10$$

Als je leent, leen je altijd 10, dus 1 wordt vervangen door $\frac{10}{5}$.

1 wordt vervangen door $\frac{10}{4}$.

Antwoorden:

$3\frac{7}{8}$. Teller en noemer

aangevuld tot 10. $\frac{(3+7)}{(4+6)}$.

$3\frac{7}{4}$. Teller aangevuld tot 10. $(3+7)$.

$$8 - \frac{4}{7} = 4\frac{4}{7} \quad (8 - 4 = 4 \quad 8 - \frac{4}{7} = 4\frac{4}{7}).$$

$$19 - \frac{8}{9} = 1\frac{11}{9} \quad (19 - 8 = 11 \quad 19 - \frac{8}{9} = 1\frac{11}{9}).$$

Het gehele getal en de breuk worden in het verschil *niet* onderscheiden.

d. Omkeringen:

$$7\frac{1}{3} - 5\frac{2}{3} = 2\frac{1}{3} \quad (7 - 5 = 2, \text{ dan } \frac{2}{3} - \frac{1}{3} = \frac{1}{3}).$$

Bovendien bleek hoe weinig houvast het kind had aan het uitgewerkte voorbeeld boven het rijtje.

De conclusie luidde dan ook:

de sleutelbegrippen voor het opereren met breuken miste de klas totaal. De aandacht van de onderwijzer was slechts gericht geweest op het h \ddot{o} e van de bewerking, *niet* op het waar \ddot{o} m. Hij bood deze aan door middel van de stereotiepe taart, koek, appel of lijn. Na enige keren voordoen moesten de kinderen het „nadoen”. Dat de leerlingen op den duur min of meer de bewerkingen uit elkaar gingen houden, was een gevolg van oefenen en nog eens oefenen, berustend op „kennis” van de bewerkingen, maar niet steunend op „ervaring” met breuken in concreet-aanschouwelijke situaties. Mogelijk dat bij een klein gedeelte van de groep uiteindelijk enig inzicht in de bewerkingen gaat doorbreken, meestal blijft het kennen echter beperkt tot een . . . clich \acute{e} denkhouding, zoals de foutenanalyse ons maar al te duidelijk toont (lenen: d.w.z. van 10 aftrekken). De produktieve denkhouding, die de denkpsychologie voorstaat, ontbrak geheel. Deze k \ddot{a} n slechts ontstaan d \ddot{a} ar, waar het kind in staat is tot ordening te komen, nadat het vertrouwd en bekend is geraakt met de dingen (hier: breuken), die geordend m \ddot{o} eten worden en met de situaties, waarin deze ordeningen optreden. Kortweg gezegd: de kennis moet voortkomen uit de ervaring met de dingen.

Het is in de ervaring, dat het tien-, elfjarige kind de problemen ontdekt, die hem bij goede leiding prikkelen tot intense belangstelling, tot activiteit, tot zelf zoeken en vinden. Interesse en motivatie zijn ruimschoots aanwezig. Ze leiden tot de eerste vulling van de begrippen. Hierdoor „bepaalt” de leerling ongetwijfeld het tempo, waarin gewerkt moet worden en waarin de diverse moeilijkheden genomen kunnen worden. De leerling is nummer \acute{e} en, de leerkracht treedt ogenschijnlijk terug. Zijn houding is een afwachtede, tevens een observerende. Wat speelt zich in zijn klas af? Tegen welke barri \acute{e} res lopen de kinderen op? Welke ontdekkingen doen ze, welke passeren zij? H \ddot{o} e kunnen ze bij vastlopen op het goede spoor worden gebracht? Wat moet bij de bespreking „expliciet” worden gemaakt? Wat zijn de waardevolle momenten, die tijdens dat gissen en missen naar voren zijn gekomen? De autoritaire houding, noodzakelijk bij het onderwijs berustend op de associatie-elementenpsychologie wijkt voor een afwachtede, maar toch een stuwende, ongemerkt leiding gevende. Dit vereist „vertrouwen” in het kunnen van de leerlingen en het gunnen van enige tijd aan het kind om bekend te raken met het meest elementaire, waarmee ge-

werkt moet worden alvorens „resultaten” (in traditionele zin) geboekt kunnen worden.

Voor het breuken leren betekent dit dat dit leren in twee duidelijk te onderscheiden perioden uiteenvalt:

- a. de voorbereidende periode
- b. de systematische periode.

a. DE VOORBEREIDENDE PERIODE

Deze omvat de explorerende en oriënterende phase, die moet leiden tot:

1. eerste vulling van het begrip breuk
2. het zien van relaties tussen breuk en geheel, tussen breuk en breuk
3. het leren kennen van de plaats, die de breuk in de getallenrij inneemt
4. het leren losmaken van de 4 hoofdbewerkingen met breuken uit de omgang met de breuken
5. het leren van de notatie
6. het functioneel gebruik van de „breukentaal”
7. het komen tot ordening en structurering via de analyse.

Gedurende de gehele periode is het kind zelf bezig met concreet-aanschouwelijk materiaal en maakt kennis met voor hem begrijpelijke situaties, waarin de breuk functioneert.

Materiaal:

1. los materiaal, zelf te maken met behulp van breukenstempels of de in de handel verkrijgbare breukendoos
2. ruitjespapier, liniaal en potlood
3. ander materiaal, mits voortdurend acht geslagen wordt op de mogelijkheid van het leggen van juiste relaties tijdens een bepaalde les. Dus niet, zoals ik eens een leerkracht in één van de eerste lessen over de breuken bezig zag:

Teken een vierkant van 16 bij 16.

Verdeel hem in vieren.

Hoe noemen we elk stuk?

Knip de vier stukken los.

Ieder stuk is dus $\frac{1}{4}$.

Schrijf dit op ieder stuk.

Doordat ze geen twee *even grote* vierkanten liet maken, miste ze nu de mogelijkheid de relaties zichtbaar te maken tussen de delen en het geheel. Daardoor begint ze al dadelijk een sterk beroep te doen op het voorstellingsvermogen van het kind nl.: dat het kind bij $\frac{1}{4}$ deel aan het geheel denkt (waarvan $\frac{1}{4}$?). Doet het dat? Wat de vraag is.

De les ging door:

Teken een rechthoek van 3 bij 12.

Verdeel hem in drieën, kijk zo! (12 in drieën)

Hoe noemen we elk stuk?

Knip de drie stukken los.

Ieder stuk $\frac{1}{3}$.

Schrijf dat op ieder stuk.

Op de bank liggen nu:

4 stukken van 4 bij 4

3 stukken van 3 bij 4.

Op het stuk van 4 bij 4 staat $\frac{1}{4}$, op dat van 3 bij 4 staat $\frac{1}{3}$. Welke relaties kunnen de kinderen leggen?

De gehelen ontbreken, dààr kan niet naar teruggegrepen worden. Tussen $\frac{1}{4}$ en $\frac{1}{3}$ bestaat, zoals ze daar op de bank liggen, geen enkel verband. Welke ontdekking kan het kind hier doen? Hoogstens trekt het de foute conclusie, dat $\frac{1}{4}$ groter dan $\frac{1}{3}$ is. Wat voor zin heeft een dergelijke les?

Verduidelijkend of verwarrend door verkeerd materiaalgebruik? Is hier sprake van doelgericht en bewust werken van de toch alleszins ijverige onderwijzer? De antwoorden moeten alle negatief luiden. Geen wonder, dat op zo'n manier het hoofdstuk „breuken” voor vele kinderen een onverteerbaar stuk leerstof wordt en voor de leerkrachten een nachtmerrie.

„Foutenanalyse” van het werk van de leerling leidt vaak terug tot een „foutenanalyse” van de les. Helaas moet men menig keer constateren, dat elk inzicht in de sleutelbegrippen van de stof bij de onderwijzer ontbreekt, dat hij nauwelijks zich bewust is van deze begrippen. Hij doet maar . . . zoals het boekje aangeeft, klakkeloos . . . clichématig, zoals hij dat vanaf zijn prilste schooltijd gewend is geweest. Nee . . . toch ook weer niet. Hij heeft nog iets horen verluiden over „vernieuwing”, over „zelfwerkzaamheid”, over „concreet-aanschouwelijk mate-

riaal" en als enthousiast vakman tracht hij dit met alle respect, zonder inzicht in de stof, in toepassing te brengen. Resultaten? Niets beter dan vroeger. Zijn oordeel over materiaalgebruik? Veel rompslomp, voldoet niet aan de verwachtingen. Over de tijd? Vernieuwing kost een zee van tijd. De eigenlijke leerstof blijft liggen. Gevolg? Hij keert terug tot het oude vertrouwde systeem. Oorzaken van deze teleurstelling? Onvoldoende kritische instelling op en inzicht in de stof, daardoor ontbreken van stimulerende integratiemogelijkheden tijdens de omgang met het materiaal, van inventiviteit en creativiteit. Zouden de aspirant-leerkrachten op de kweekschool, terwille van hun toekomstig beroep, niet veel meer gebaat zijn bij „didactische experimenteerlessen" met rekenmateriaal, alvorens men de theorieën over het rekenen gaat behandelen? Een vraag als: wat kan ik met dit materiaal doen, zou m.i. zeer bevruchtend kunnen werken en dan is kennis der theoretische arithmetica niet eens een eerste voorwaarde.

Het typische namelijk is, wanneer men de leerkracht aan de hand van zijn eigen les op de tekortkomingen wijst, hij zelf verbaasd is, dat deze niet eerder tot hem zijn doorgedrongen; dat, wanneer dergelijke lessen op colleges aan cursisten voor de middelbare opleiding pedagogiek ter sprake komen, deze eerst verwondering wekken. Ik geloof niet aan de onwil van de onderwijzer, maar ik constateer „onkunde". Men houdt hem alleen voor, hoe het moet, en dan nog maar in grote lijnen. Hij blijft tegen de buitenkant aankijken. Men verzuimt de vinger te leggen op datgene, waar de moeilijkheden, waar de kernpunten in de stof en in de praktijk komen te liggen, wat anders moet, wat anders kan zonder dat men veel overhoop hoeft te halen en zonder duur materiaal. Ook hem ontbreekt in zekere zin de omgang met het materiaal, de „spel"-ervaring in de stof en daarmee het inzicht hoe te moeten onderwijzen opdat die kennis gaat functioneren, die juist in de ervaring verankerd ligt. Dan kan het wel eens zijn, dat de leerkracht inventiever en creatiever blijkt te zijn, dan nu dikwijls verondersteld wordt. Keren we thans terug tot ons onderwerp: het leren van breuken.

b. DE SYSTEMATISCHE BEHANDELING VAN DE BREUKEN

Wanneer de sleutelbegrippen in de voorbereidende periode voldoende vulling hebben gekregen, kan langzamerhand het materiaal achterwege blijven en dient men te zorgen voor veel oefening in de vier hoofdbewerkingen, waarbij alle gevallen systematisch aan de beurt komen. Daarnaast dient de breuk voortdurend te functioneren in vraagstukjes.

II. PRAKTISCHE UITWERKING

a. HET AANLEREN VAN DE SLEUTELBEGRIPPEN IN DE VOORBEREIDENDE PERIODE

Doel van deze periode: Het leren kennen van „breuken”, zó, dat het kind met breuken productief bezig kan zijn, zowel handelend als denkend.

Hoe dit te bereiken? Op één van onze proefscholen volgden we voor het breuken leren een analoge wijze als voor het leren van de getallenrij in het eerste leerjaar. We startten vanuit de oppervlakte- en inhoudsberekeningen. Aanvankelijk gebruikten we als enig materiaal:

ruitjespapier, potlood en liniaal

dozen, die gevuld konden worden met kubussen

lege flessen.

We maakten de volgende soort oefeningen: (klassikale les, *alle* leerlingen vervullen eerst de opdracht, daarna volgt het leergesprek).

1. Teken een rechthoek van 6×10 (ruitjes). Verdeel deze in twee gelijke stukken.

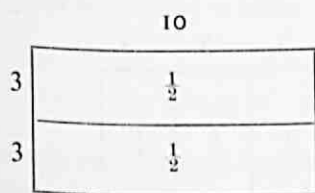


Fig. 1

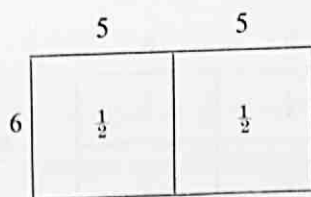


Fig. 2

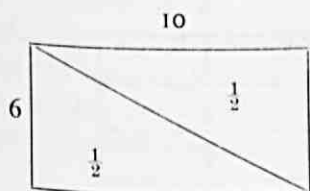


Fig. 3

A maakt figuur 1, B figuur 2 en C misschien fig. 3.

Potloden neer. Leergesprek.

No. 1 begint te vertellen, hore hij het gedaan heeft. Vervolgens no. 2, die van no. 1 afwijkt enz. De verschillende verdelingen komen op het bord te staan. Ook (eventueel) de foute.

De volgende vragen worden gesteld:

Hoe noemen we zo'n deel van de hele rechthoek?

Hoeveel helften hebben we?

Hoe groot is de oppervlakte van de helft van figuur 1?

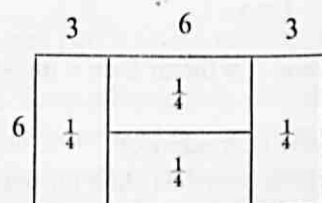
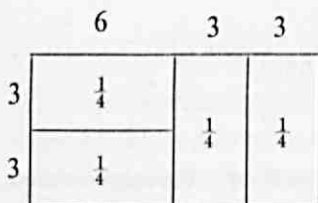
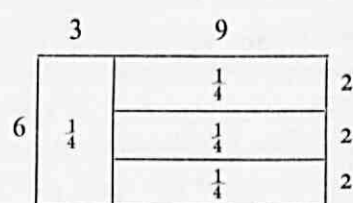
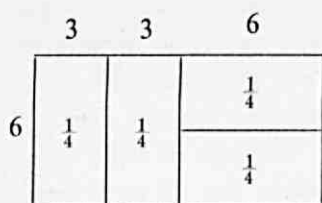
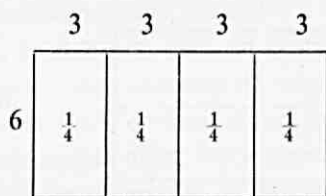
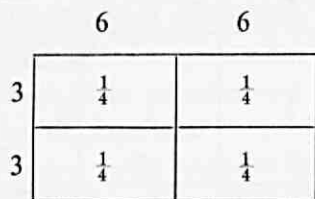
En die van figuur 2?

We constateren, dat de oppervlakten van de helften van figuur 1 en figuur 2 gelijk zijn, maar verschillend van vorm ($3 \times 10 = 6 \times 5$). En van figuur 3? Hier zijn de ruitjes niet precies te tellen. We knippen beide helften van de rechthoek uit en leggen ze op elkaar. Zijn ze gelijk? Ja. Dan moet het aantal ruitjes gelijk zijn (6×10): $2 = 30$.

Oppervlakten van de helften van figuur 1, 2 en 3 zijn dus even groot. In elk stuk schrijf ik: $\frac{1}{2}$ (één rechthoek, die ik in tweeën gedeeld heb).

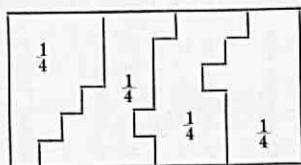
2. *Volgende soort oefeningen.* Teken een rechthoek van 6×12 .

Ik wil deze verdelen in vier even grote stukken. Op hoeveel manieren kan ik dit doen? (We spraken af, alleen met horizontale en verticale lijnen te werken en niet met diagonalen. De ruitjes moeten heel blijven). Alle gevonden verdelingen komen op het bord te staan. De kinderen zijn hierbij zeer inventief, wat blijken mag uit onderstaande tekeningen:



1 Met opzet gebruikten we de horizontale breukstreep, niet de schuine. Dit laatste werkt in het schriftelijk werk der kinderen zeer verwarrend.

De verbazing is groot als ze merken hoeveel mogelijkheden er zijn. In de klas ontstaat een grote activiteit. Ieder wil zoveel mogelijk verschillende figuren vinden. Voortdurend is hun aandacht gericht op het verdelen van de rechthoek in vier even grote delen. Gevolg: de leerlingen krijgen snel door, dat ze de rechthoek zo moeten verdelen dat ze telkens $\frac{1}{4}$ deel van de totale oppervlakte (hier: 18 ruitjes) moeten hebben. De meest grillige figuren gaan ontstaan. Eis is: ieder deel blijft aaneengesloten.



Voorbeeld van een grillige figuur, een goede vondst van de leerling.

In ieder deel schrijven we: $\frac{1}{4}$, d.w.z. één rechthoek, die we in vieren gedeeld hebben. We spreken over $\frac{1}{4}$ deel. We gaan ook tellen: $\frac{1}{4}$ deel, $\frac{2}{4}$ delen, $\frac{3}{4}$ delen, 1, $1\frac{1}{4}$ deel enz. tot alle vierde delen van alle figuren tezamen zijn geteld. Ook terug: $6 - 5\frac{3}{4}$ delen - $5\frac{2}{4}$ delen - $5\frac{1}{4}$ deel, 5...

Op het bord komt te staan:

$$\frac{1}{4} - \frac{2}{4} - \frac{3}{4} - 1 - 1\frac{1}{4} \dots$$

$$\text{of: } 6 - 5\frac{3}{4} - 5\frac{2}{4} - 5\frac{1}{4} - 5 \dots$$

Evenals in het eerste leerjaar bij de leerlingen een telwoede ontstaat tijdens de oriëntatie- en exploratieperiode met gehele getallen, zien we dit bij verschillende leerlingen terugkeren nu het de breuken betreft. De verwondering, dat tussen twee hele getallen meerdere telmogelijkheden zijn, activeert hen zeer. Eén leerling presteerde het om in zijn vrije tijd een telrij te schrijven met honderdste delen en slaakte toen de verzuchting, dat, als hij dit met duizendsten of millioensten zou proberen, hij nooit klaar zou komen. Een kostbare visie!

3. Analyse-oefeningen

Al vrij spoedig beginnen we aan de analyse-oefeningen, zowel aan de hand van de tekeningen als aan de hand van zelf geknipte delen. De delen kan men laten knippen van bijv. schriftkasten, nadat men deze gestempeld heeft met een breukenstempel. Het kind krijgt in een doosje bijv. 10 hele rondjes en 10 rondjes, die elk in vieren zijn geknipt.

De eerste analyse oefeningen gebeuren door de meeste leerlingen zon-

der enig herkenbare ordening. Reeds vrij spoedig treedt deze echter in. De leerlingen komen dan bijvoorbeeld zelfstandig tot de volgende rijen: Opdracht: maak sommen met 1.

$$\begin{array}{llll} 1 = \frac{1}{4} + \frac{1}{4} + \frac{1}{4} + \frac{1}{4} & 1 = 1\frac{1}{4} - \frac{1}{4} & 1 = 2\frac{1}{4} - 1\frac{1}{4} & 1 = 4 \times \frac{1}{4} \\ 1 = \frac{1}{4} + \frac{3}{4} & 1 = 1\frac{2}{4} - \frac{2}{4} & 1 = 3\frac{1}{4} - 2\frac{1}{4} & \\ 1 = \frac{2}{4} + \frac{2}{4} & 1 = 1\frac{3}{4} - \frac{3}{4} & 1 = 4\frac{1}{4} - 3\frac{1}{4} & \\ 1 = \frac{3}{4} + \frac{1}{4} & & & \end{array}$$

Voorts ontstaan de volgende rijen, deels analytisch, deels synthetisch:

$$\begin{array}{llll} 2 = \frac{1}{4} + \frac{7}{4} & 1 - \frac{1}{4} = \frac{3}{4} & 1 \times \frac{1}{4} = \frac{1}{4} & 1 \times \frac{2}{4} = \frac{2}{4} \\ 2 = \frac{2}{4} + \frac{6}{4} & 1 - \frac{2}{4} = \frac{2}{4} & 2 \times \frac{1}{4} = \frac{2}{4} & 2 \times \frac{2}{4} = \frac{4}{4} = 1 \\ & 1 - \frac{3}{4} = \frac{1}{4} & 3 \times \frac{1}{4} = \frac{3}{4} & 3 \times \frac{2}{4} = \frac{6}{4} = 1\frac{2}{4} \\ & 1 - 1 = 0 & 4 \times \frac{1}{4} = 1 & 4 \times \frac{2}{4} = 2 \\ & 2 - \frac{1}{4} = 1\frac{3}{4} & 5 \times \frac{1}{4} = 1\frac{1}{4} & \\ & 2 - \frac{2}{4} = 1\frac{2}{4} & 6 \times \frac{1}{4} = 1\frac{2}{4} & \end{array}$$

$$\begin{array}{ll} 1 = 4 \times \frac{1}{4} & 1 : 4 = \frac{1}{4} \\ 2 = 8 \times \frac{1}{4} & 2 : 8 = \frac{1}{4} \\ 3 = 12 \times \frac{1}{4} & 3 : 12 = \frac{1}{4} \end{array}$$

Vervolgens:

$$\begin{array}{llll} \frac{1}{4} = \frac{1}{4} + 0 & 1 - \frac{1}{4} = \frac{3}{4} & \frac{5}{6} = \frac{6}{4} - \frac{1}{4} & \frac{1}{4} = 1 : 4 \\ \frac{2}{4} = \frac{1}{4} + \frac{1}{4} & \frac{3}{4} - \frac{1}{4} = \frac{2}{4} & \frac{5}{4} = \frac{7}{4} - \frac{2}{4} & \frac{2}{4} = 1 : 2 \\ \frac{3}{4} = \frac{2}{4} + \frac{1}{4} & \frac{2}{4} - \frac{1}{4} = \frac{1}{4} & \frac{5}{4} = \frac{8}{4} - \frac{3}{4} & \frac{3}{4} = \frac{6}{4} : 2 \end{array}$$

U ziet: vele mogelijkheden. Misschien ten overvloede wijs ik er nogmaals op, dat dergelijke rijen al handelende met het materiaal ontstaan.

Juist deze ordening, die bij de eerste leerlingen spontaan optreedt en door de overige leerlingen vrij spoedig wordt overgenomen, is voor het denken in deze leerstof *uiterst belangrijk*. Immers deze bewustwording maakt het mogelijk, dat het kind de relaties scherper gaat zien van groter-kleiner, van rangorde, niet alleen tussen de breuken, maar ook tussen de breuk en het geheel. De breuken gaan een plaats innemen tussen de hen zo bekende getallenrij. De leerlingen gaan er mee experimenteren. Alle hoofdbewerkingen komen naar voren, zonder dat ze nog één regel geleerd hebben. Voorwaarde blijft echter, dat de leerkracht tijdens het leergesprek er voortdurend op bedacht is aan de hand van het oriëntatiemateriaal de notatie van de oplossingsmogelijkheden van een probleem en passant in te lassen. Deze notatie nemen de leerlingen, de een wat sneller dan de ander, vrij spoedig over. We lassen dan ook getaldictees in. Niet vòòrdat de leerlingen de notatie onder de knie hebben, beginnen we aan zelfstandige opdrachten.

4. Relatieoefeningen

Op dezelfde wijze gaan we te werk met achtste, derde, zesde, vijfde en tiende delen. We geven de leerlingen veel gelegenheid tot oriëntatie- en exploratie-oefeningen aan de hand van het materiaal waarbij tevens relaties vastgelegd worden tussen ongelijke delen, zo gauw dit mogelijk is.

Voorbeelden:

Wat is groter: $\frac{1}{3}$ deel of $\frac{1}{4}$ deel?

Wat is kleiner: $\frac{1}{4}$ deel of $\frac{1}{8}$ deel?

Zet de volgende drie breuken op volgorde.

Begin met de grootste $\frac{1}{4}$ $\frac{1}{2}$ $\frac{1}{8}$.

Begin met de kleinste $\frac{1}{3}$ $\frac{1}{8}$ $\frac{1}{5}$.

Noem een breuk, die ligt tussen $\frac{1}{2}$ en $\frac{1}{8}$.

Hoeveel zesde delen kan ik op $\frac{1}{3}$ deel leggen?

Kan ik ook derde delen op vierde delen leggen, zó, dat ze elkaar volkomen bedekken?

Hoeveel derde delen en hoeveel vierde delen heb ik nodig, om een even groot stuk te krijgen?

Welke delen kan ik van derde delen maken, die kleiner zijn dan de derde delen? (zesde, negende, twaalfde . . .). En welke van vierde delen? (achtste, twaalfde, zestiende . . .). e.d.

5. Teloefeningen

Begin bij $\frac{1}{4}$, tel telkens $\frac{3}{4}$ verder.

Begin bij 7, tel telkens $\frac{3}{4}$ terug.

6. Oefeningen van deel naar geheel

Gaan de oefeningen *a* vrij vlot, dan beginnen we ook vanuit het deel naar het geheel toe te werken.

Voorbeelden: Een rechthoekig stuk land is in 4 even grote rechthoeken verdeeld, die alle dezelfde rechthoekige vorm hebben. Ieder deel is 12 vierkanten groot (opdracht wordt „mondeling” gegeven).

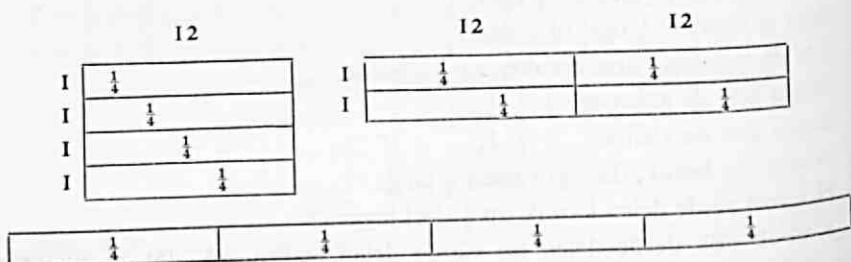
Willen jullie dit deel eens tekenen?

Op hoeveel manieren kun je dat?

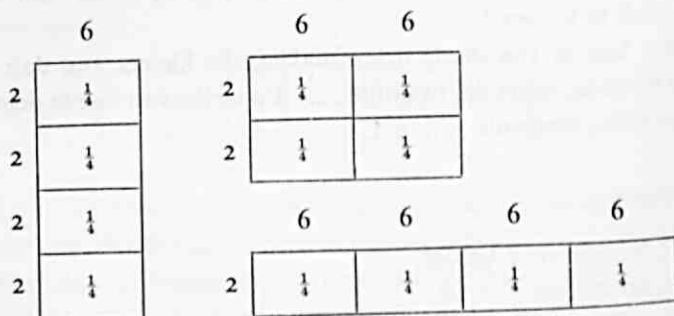
Tijdens het leergesprek komt naar voren: op 3 manieren (1×12 , 2×6 , 3×4).

Als dit telkens $\frac{1}{4}$ deel is, kun je dan nu het hele land tekenen?
 Op hoeveel manieren kun je dat steeds doen?
 Denk eraan: het land moet rechthoekig zijn.
 Begin eerst met 1×12 , vervolgens met 2×6 en tenslotte met 3×4 .
 Daarna volgt het leergesprek (waarbij de eventueel gemaakte fouten
 aan een kritisch onderzoek worden onderworpen).
 Tenslotte staan de volgende mogelijkheden op het bord:

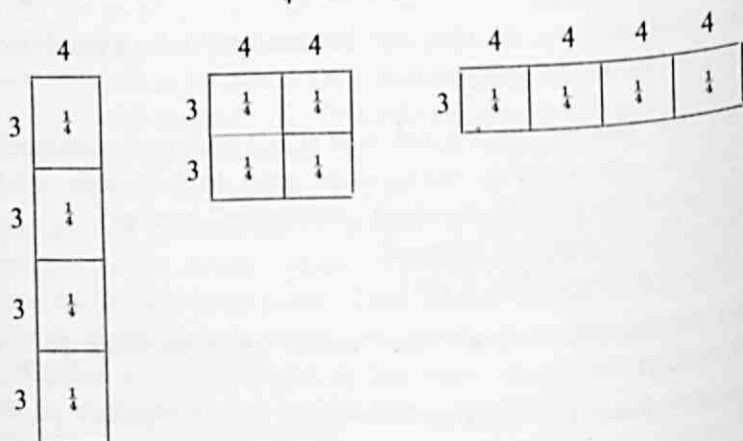
$$\frac{1}{4} \text{ deel} = 1 \times 12$$



$$\frac{1}{4} \text{ deel} = 2 \times 6$$



$$\frac{1}{4} \text{ deel} = 3 \times 4$$



Al deze figuren kunnen óók een kwartslag om worden getekend. Op het bord doen we dit wel. In elk deel laten we telkens de grootte van het deel t.a.v. het geheel in breukvorm schrijven. (Deze soort oefeningen kunnen worden ingeleid door eerst het geheel in vier delen te knippen en door nu vanuit de delen tot de verschillende vormgehelen te komen. Behalve de rechthoeken ontstaan nog meerdere figuren. Het overbrengen van deze figuren op ruitjespapier vereist accuraatheid. Naderhand tekenen de leerlingen de vormen dadelijk op papier. Voor velen wordt het een sport, hoevéél vormen ze er wel mee maken kunnen).

Het belangrijkste van deze oefeningen is m.i., dat het kind voortdurend bewust bezig is om vanuit de delen het geheel op te bouwen. Het komt opnieuw tot de ontdekking, dat, als het deel gegeven is, wèl de grootte van het geheel vaststaat, maar *niet* de vorm.

7. Oefeningen in het lezen van tekeningen

Nog een andere wijze van benadering tot het begrip breuk is het kind te oefenen in het aflezen van gegevens door middel van een tekening¹. Gegevens, die ze eventueel nodig hebben om een probleem tot oplossing te brengen. Uit ons onderzoek basisonderwijs bleek telkens, hòe weinig de leerlingen gebruik maken van een tekening, speciaal de vlakke- en inhoudsberekeningen betreffende. Het behoeft m.i. geen betoog, dat deze wijze van „breuken” leren tevens zeer verhelderend werkt op dergelijke berekeningen.

Voorbeelden:

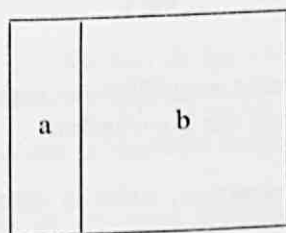


Fig. 1

Figuur 1. Vul in:

a = ... deel van rechthoek 1.

b = ... deel van rechthoek 1.

Hoe lang is rechthoek a?

Hoe breed is rechthoek a?

Hoe lang is rechthoek b?

¹ De rechthoeken zijn op meetbare grootte gegeven: door middel van de ruitjes en/of later met behulp van de liniaal.

Hoe breed is rechthoek b?

Weet je ook, hoe we zo'n rechthoek b ook wel noemen?

Hoe groot is de oppervlakte van a?

Hoe groot is de oppervlakte van b?

Hoe groot is de oppervlakte van $a + b$?

Hoe kun je dit laatste antwoord controleren? enz.

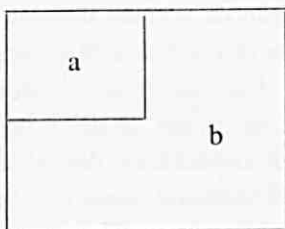


Fig. 2

Figuur 2

Ongeveer dezelfde vragen als bij fig. 1.

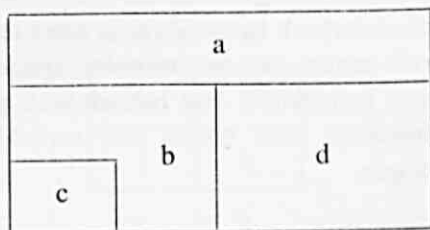


Fig. 3

Figuur 3

Een moeilijke opgave, maar mogelijk voor normale leerlingen, die op bovenstaande wijze de stof zijn binnengeleid.

Oprachten:

Plaats cijfers bij de hoekpunten, zodat ik direct kan zien hoe lang iedere zijde is.

Vul in:

$a = \dots$ deel van fig. 3.

$b = \dots$ deel van fig. 3.

$c + d = \dots$ deel van fig. 3.

Hoe kun je controleren of je dit goed uitgerekend hebt? (2 manieren)
Hoeveel delen c kan ik uit fig. 3 halen? En hoeveel delen c uit deel d?

Vul nu in:

c = ... deel van fig. 3.

d = ... deel van fig. 3.

Hoe kun je controleren of je dit goed uitgerekend hebt?

8. Oefeningen met inhoudsverdelingen

Beperkten we ons in het begin hoofdzakelijk tot de verdeling van oppervlakten, dergelijke oefeningen breidden we uit met inhoudsverdelingen. Dit leidde eveneens tot allerlei vergelijkingsmogelijkheden. We gebruikten flessen, die de leerlingen voor de helft, voor een derde, een vierde, een achtste enz. konden vullen.

Dit ging als volgt: Om het kind het begrip „inhoud” bij te brengen lieten we de leerlingen bij toerbeurt flessen vullen, waarbij zij het aantal cl, dat er inging, moesten tellen. Dit aantal schreef de leerling op een briefje, dat onder de fles kwam te liggen. De contrôle is gemakkelijk. De leerkracht heeft eenvoudig onder de fles te kijken, hoeveel cc de inhoud van de fles bedraagt. Na verloop van tijd krijgen de kinderen dit door.

Deze lessen vulden we met klassikale lessen aan, waarbij eerst de inhoud geschat werd. Zo bestond de eerste oefening in het gedeeltelijk vullen van de fles: op het oog. Dus: doe eens zoveel water in de fles, dat deze ongeveer half vol is.

Kun je ook de fles ongeveer voor een derde deel vol maken? (Lukt altijd). Ongeveer voor een vierde deel? Wat doen we dan eigenlijk? Maken¹ nu expliciet, dat we de hoogte verdelen in respectievelijk 2, 3 of 4 gelijke stukken.

Dan komt de opdracht: Wie kan de fles *precies* voor een derde deel volmaken? Al vlug ontstaan 2 werkwijzen onder de leerlingen:

- het kind vult de hele fles en deelt het aantal cl van de totale inhoud door 3.
- het kind kijkt onder de fles, deelt het getal door 3 en vult de fles.

In beide gevallen gaat het dus van de totale inhoud uit. Nemen we een aantal gelijke flessen en laten we deze vullen voor de helft, een derde, een vierde etc., dan ontstaan vergelijkingsmogelijkheden.

Wat is meer: het derde of het vierde deel? enz.

Deze oefeningen brachten we over op inhouden van dozen, die we met kuben vulden.

Ook hier: vul de doos voor de helft, voor een derde gedeelte. Wat

gebeurt er? De hoogte verandert. Welk deel van de hoogte houden we over? Als we het doosje voor de helft vullen, komen er geen 4 lagen, maar 2 lagen in. Precies de helft.

Zo breidden we het werken met breuken voortdurend uit. Vraagstukjes, die op geld of andere zaken betrekking hadden, lasten we in.

Voorbeelden:

Jan, jij mag met Piet en Hans 21 c. delen.

Hoeveel krijgt ieder? ($21 : 3 = 7$)

Welk deel krijg jij van die 21 c.?

Het derde deel of $\frac{1}{3}$.

Dus $\frac{1}{3}$ van 21 c. = 7 c. (Mag ik ook schrijven als $\frac{1}{3} \times 21 \text{ c.} = 7 \text{ c.}$)

Ook het omgekeerde:

Mien mag met Ans en Rie een zak knikkers verdelen. Ieder kreeg precies evenveel. Welk deel krijgt Mien? Het derde deel of $\frac{1}{3}$. Als dat $\frac{1}{3}$ deel = 8 knikkers, kunnen jullie dan uitrekenen hoeveel knikkers in de zak zaten?

(Al deze vraagstukjes gaan voorlopig uitsluitend mondeling).

Nog een uitstekende oefening is, de leerlingen elkaar vraagstukjes op te laten geven met breuken.

De notatie mag ook hierbij geen moment worden vergeten. Zij vormt een integrerend deel van het gehele rekenonderwijs en moet leiden tot een overzichtelijk, kernachtig, samenvattend geheel. Het gesproken en geschreven woord dienen elkaar voortdurend te ondersteunen.

b. DE SYSTEMATISCHE BEHANDELING

De gehele oriëntatie- en exploratieperiode nam in deze klasse ongeveer een half jaar in beslag. De leerlingen waren toen zo vertrouwd met de breuk en met de schrijfwijze van de breuk dat deze bij geen leerling meer moeilijkheden opleverde.

De sommen van de steekproef, gemaakt door de leerlingen, die volgens traditionele wijze les hadden gehad, maakten deze groep vlot. (35 l.l. Gemiddeld I.Q. 112).

Het leer materiaal lieten ze nu liggen op een enkele zwakke leerling na. Eerst toen gingen we over tot de technische kant, d.w.z. tot de gebruikelijke breukensommen uit de rekenboekjes. We volgden daarbij systematisch de opeenvolgende moeilijkheden. Veel uitleg kon worden vermeden. Tijdens de voorbereidende periode hadden verschillende leerlingen al enkele „regels” ontdekt, welke ze aan hun medeleerlingen

tijdens de mondelinge lessen doorgaven. Nu, bij de systematische behandeling werden ze aan de hand van doeltreffende voorbeelden (dus langs inductieve weg) nogmaals expliciet gemaakt en toegepast.

De beide gevallen $\frac{1}{3} \times \frac{1}{4} =$ en $\frac{1}{3} : \frac{1}{4} =$ leverden bij de systematische behandeling enige moeilijkheden op. Het eerste geval kwam in de exploratieperiode als volgt naar voren: het derde deel van $\frac{1}{4} = \frac{1}{12}$ (tekenen!). Dit schreven we op 3 verschillende manieren:

$$\frac{1}{4} : 3 = \frac{1}{12}$$

$$\frac{1}{3} \text{ van } \frac{1}{4} = \frac{1}{12}$$

$$\frac{1}{3} \times \frac{1}{4} = \frac{1}{12} \text{ (eenvoudig notatie meedelen)}$$

Moeilijker lag: $\frac{1}{3} : \frac{1}{4} =$

We moesten hier wel onze toevlucht zoeken door eenvoudig de regel af te leiden uit:

$$1 : \frac{1}{4} = 4, \quad \text{want} \quad 1 = 4 \times \frac{1}{4}$$

$$2 : \frac{1}{4} = 8, \quad \text{want} \quad 2 = 8 \times \frac{1}{4}$$

$$3 : \frac{1}{4} = 12, \quad \text{want} \quad 3 = 12 \times \frac{1}{4}$$

enz.

om daarna tot de conclusie te komen, dat, wilde men een getal delen door een breuk, men dit vermenigvuldigen moest met het omgekeerde van de breuk.

Wij constateerden dat na 15 maanden de leerlingen de breuken, ook de notatie, op zeer bevredigende wijze beheersten en met begrip hanteerden. De fouten beperkten zich tot de gebruikelijke „cijfer”fouten (verkeerd vermenigvuldigen, optellen enz.).

Deze breukenperiode kan men vergelijken met de cijferperiode van de gehele getallen, waarbij het uitsluitend gaat om de techniek, nadat de sleutelbegrippen voldoende vulling hebben gekregen. Tijdens de systematische periode echter werken we aan deze begripsvorming voort. Ze blijven in mondelinge lessen en vraagstukjes de volle aandacht houden. Ze vormen tevens de grondslag tot de naderhand aan de orde komende procentberekeningen en verhoudingen.

Wie zo te werk gaat, zal ervaren, dat „breuken” geen onverteerbare kost is voor tien-, elfjarigen, mits men het kind maar gelegenheid geeft onder goede, kundige leiding tot het opdoen van ervaring door middel van zelf zoeken en vinden op eigen niveau.

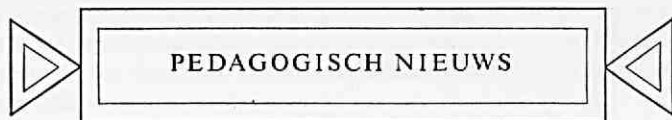
Mejuffrouw G.Boomsma, geboren te Delft, bezocht de Nutskweekschool te Nijmegen en behaalde de hoofdakke in 1934. Studeerde pedagogiek aan het Nutsseminarium en verwierf de middelbare akte B in 1957. Was werkzaam aan de lagere school van de Arnhemse Schoolvereniging en later aan de L.O.M. school van het Pedotherapeutisch Instituut te Amsterdam. Werd in 1956 verbonden aan het Nutsseminarium voor Pedagogiek aan de Universiteit van Amsterdam als wetenschappelijk medewerkster.

Wijdde zich voornamelijk aan het onderzoek basisonderwijs (Amsterdam-Den Haag-Weesp) en schreef enige hoofdstukken in Mededeling No.67: Kinderen uit onderscheiden nederlandse milieus: Veldonderzoek, Groningen, 1961.

Verdere publicaties:

Een project met de derde klas van de lagere school, Purmerend, 1953;

Practische wenken voor het projectonderwijs, Groningen, 1961.



PEDAGOGISCH NIEUWS

ONDERWIJS, TECHNIEK EN FILOSOFIE

Het bezoeken van onderwijsinstellingen in het buitenland biedt gelegenheid tot vergelijken, het verkrijgen van veel praktische informatie en het onderkennen van niet vermoede samenhangen.

Een grote R.K. onderwijsinstelling in België met 2300 leerlingen, waarvan 500 in het internaat van de school zijn ondergebracht, voor het lager-, middelbaar- en hoger technisch onderwijs plus een lerarenopleiding heeft tot directeur een geestelijke die, na zijn wijsgerige studie en het maken van een filosofisch proefschrift, met de algehele leiding is belast.

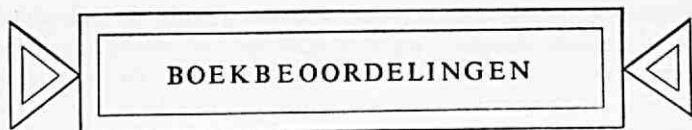
Het benoemen van een filosofisch geschoold geestelijke tot directeur van een zeer grote instelling voor het technisch onderwijs is minder vreemd dan men het eerste ogenblik geneigd is aan te nemen.

Binnen de R.K. kerk is er nl. grote aandacht voor de techniek als maatschappelijk verschijnsel. Ook beseft men daar de grote invloed die de technische ontwikkeling uitoefent op de gehele samenleving vanaf het gezin tot de staat toe. Vandaar dat het niet verwonderlijk is indien getracht wordt in de praktijk het filosofisch denken te confronteren met de techniek. Juist vanuit het denken over de zin van het leven in het algemeen en de zin van het persoonlijk bestaan in het bijzonder is het mogelijk, dat de techniek een dienende functie in de samenleving zal verrichten.

Het is daarom bijzonder verheugend dat blijkt, dat technische scholen ook voortreffelijk kunnen worden geleid door hen, die filosofisch gevormd zijn. Het onderwijs, ook voor de technische beroepen, kan voor de aankomende volwassene in belangrijke mate er toe bijdragen, dat deze zijn menselijkheid kan veilig stellen en de zin van zijn leven kan ontdekken ondanks „das Zeitalter der Technik“.

Ook buiten de R.K. kerk heeft de techniek als maatschappelijk verschijnsel de aandacht getrokken. Zo heeft Prof. Banning in zijn studie „Om mens en menselijkheid“ klemmend de sociaal-paedagogische aspecten van de techniek aan de orde gesteld. Praktische gevolgen hebben zijn betogen nog niet gehad. Niettemin, het probleem is gesteld en zal voortdurend onze aandacht blijven vragen.

J. H. N. G.



BOEKBEoordelingen

EDMUND J. KING, *Other schools and ours*, Holt, Rinehart and Winston, Inc., 383 Madison Avenue, New York 17, 1963, 241 p.

Dit boek heeft zijn weg bereids gevonden. Wij hebben thans de tweede, herziene druk voor ons. Dr. King beschrijft hier de onderwijssystemen van Denemarken, Frankrijk, Groot-Britannië, de Verenigde Staten, de Sovjet Unie en India. Hij doet dit met een eigenaardige combinatie van populariteit in toon en wetenschappelijkheid in inhoud. De administratieve structuur, de pedagogische structuur en de praktische functionering van het onderwijs zijn in zijn uiteenzettingen op een merkwaardige wijze doorengemengd. Het geeft aan het werk iets levendigs, dat velen zal bekoren. Mij persoonlijk zou een wat stelselmatiger opzet meer behagen. Dit neemt niet weg, dat dit boek naar mijn mening een goede inleiding vormt tot de kennis van het schoolwezen in een aantal landen, die onze belangstelling waard zijn.

PH. J. I.

Das Bildungswesen als Gegenstand der Forschung in Veröffentlichungen der Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung, Quelle & Meyer, Postfach 1340, Heidelberg, 1963, 312 S.

Het hoofdbestanddeel van dit boek vormt de verhandeling van Prof. Lemberg, waarin de noodzaak van onderzoek op het stuk van het schoolwezen wordt ontvouwd. De schr. geeft daartoe een schets van de socio-culturele ontwikkeling, die het onderwijs tot een integrerende factor in het maatschappelijk gebeuren heeft gemaakt. Daarna laat hij zien in welke richtingen het onderzoek zich moet bewegen en hoe het moet worden georganiseerd. Eddings artikel over de noodzaak van bedrijfseconomisch onderzoek van het onderwijs-apparaat geeft hierop een aanvulling, evenals Lemperts opstel over de rol der sociologie bij het onderzoek. Het boek beschrijft verder de activiteit op het typisch interdisciplinaire terrein van de *educational research* in de Verenigde Staten, Engeland, Zweden en Sovjet-Rusland. Het laatstgenoemde land wordt door Lemberg behandeld. Ik citeer een paar zinsneden uit dit exposé. „Auf weite Strecken sind ja schliesslich die anthropologischen und ethischen Antriebe, die die pädagogische Wissenschaft der Sowjetunion bewegen, jenen verwandt, die auch der pädagogischen Forschung des Westens zugrunde liegen.“ „Das lässt einen Austausch der Probleme, Methoden und Erfahrungen in gewissen Grenzen als möglich und fruchtbar erscheinen.“ (S. 302). De lezer heeft intussen wel opgemerkt dat Nederland in de opsomming van landen niet voorkomt. Dat is niet alléén aan onze achterstand te wijten; ook aan het feit, dat wij met de resultaten van verricht onderzoek te weinig naar buiten treden.

Het blijft de lezer van dit boek niet verborgen dat Duitsland door zijn geesteswetenschappelijke ontwikkelingsgang op zijn weg naar het exact wetenschappelijk onderzoek van onderwijsproblemen bijzonder sterke weerstanden

te overwinnen heeft. Sommige passages slaan typisch op die moeilijkheden. Ze zijn voor ons land minder relevant. Maar wie dat voor lief neemt, vindt hier een boek, dat door zijn principiële instelling en door de informatie, die het biedt, ook voor ons nuttig kan zijn.

PH.J.I.

DR. J. VAN WEELDEN, *Blinde kinderen*, Wolters 1961.

Het komt weinig voor, dat men van een boek over afwijkende kinderen met overtuiging kan zeggen: „Dit is pedagogiek”. Het grootste deel van de literatuur is medisch of psychologisch. Het boek van Dr. van Weelden nu is een boek met primair opvoedkundige inhoud.

Het gaat de schrijver om het menselijke in de blinde mens, dat zich in zijn bestaan verwerkelijk, een gebeuren dat men kan aflezen aan zijn dialoog met „zijn” wereld. De opgave van de orthopedagoog is daarbij het kind te brengen tot de vorm van menselijk bestaan die voor *dit* individu mogelijk is.

Daarvoor zal hij moeten weten hoe de relatie van de blinde tot de dingen, tot de mensen, tot het eigen lichaam is – en anders is dan bij de ziende. In de boeiende, direct uit de ervaring geputte bladzijden beschrijft van Weelden dit. De onzekerheid over de betekenis van omringende objecten maakt ze tot vijandige dingen. Loopt die blaffende hond los? Wat is dat voor een geluid in mijn hotelkamer? Andere zijn onkenbaar: illustraties, hemellichamen. Ze plegen verraad: een hemd dat tijdens het zonnebaden is uitgetrokken is voor de blinde onvindbaar op het grasveld, waar de ziende van 50 m afstand het metéén ziet. Dit alles kan leiden tot een zich afwenden van de dingen, soms zelfs tot agressief vernielen.

In de relatie tot het eigen lichaam liggen analoge belemmeringen. De blinde kent het eigen lichaam niet op de wijze waarop anderen het kennen, moet hen a.h.w. voortdurend vragen: „Hoe zie ik eruit?” „Wie ben ik?”; hij kan dat niet aflezen in spiegel noch in blik van de ander, die gewoonlijk eerlijker en directer toegankelijk is dan zijn woorden.

Dan de relatie tot de ander. Het groepsgevoel der normalen, die een bepaald stereotyp gedrag ontwikkelen tegenover de groep der blinden en hun stereotype kenmerken toekennen („hulpeloosheid”, „muzikaliteit”), speelt daarin een grote rol. Dergelijke stereotype beoordelingen maken, dat de blinde onvoldoende als individuele persoon wordt gezien. Dit bemoeilijkt weer het zich ontwikkelen tot persoon. Het wekt ook misverstand, en agressie tegen de geenbegrip-hebbende zierenden. Niet gering blijken de problemen in de omgang met de andere sexe. De relatie tot God acht de schrijver nog het gaafste.

Geen wonder, dat de schrijver van oordeel is: de blinde is anders dan de ziende: „de blinde wordt op zichzelf teruggeworpen, zijn actieradius is beknop, hij kan de omgeving minder incorporeren, minder bezielen, de blinde is gestoord in zijn relatiemogelijkheden. Dit maakt dat de blinde zich vaak onvoldaan voelt. Hierin ligt de handicap van de blinde. Hij is belemmerd in de mate waarin hij kan deelhebben aan zijn omgeving. Hij is minder aanwezig (an-wesend) in de dingen en de mensen met wie hij omgaat dan hij zou willen. Hij heeft minder wereld. En men dient dit op te vatten zowel als een kwantitatief als een kwalitatief minder wereld hebben” (pag. 82). De kritische bespreking van de tegengestelde opvatting (Gesell, vooral Norris, Spaulding and

Brodie), dat blindheid geen diepe verandering in de ontwikkeling met zich brengt, is overtuigend. De totaal-situatie wordt daarin tezeer uit het oog verloren.

Op deze beschrijving van de speciale moeilijkheden van de blinde volgen dan de niet minder boeiende bladzijden over de vraag, „of de blinde volledig mens is”, en daarmee, of er engere grenzen gesteld zijn aan zijn opvoedbaarheid. Het betoog leidt tot de conclusie: de blinde kan in de ik-gij relatie treden en is dus volledig en gelijkwaardig mens. Daarmee is ook de volledige opvoedbaarheid gegeven – niettegenstaande obstakels op de weg naar het einddoel.

Obstakels. Een geheel complex daarvan wordt gevormd door de scheefgetrokken opvoedingsrelaties in het gezin. Sterk pleit de schrijver voor vroegtijdige hulp aan de ouders – ook voor humane maar duidelijke informatie door de arts ten aanzien van de aard van de afwijking. Terecht. Vertraagde informatie immers verschuift de moeilijke maar onvermijdelijke strijd om een royaal „aanvaarden” te bereiken naar later.

De aard van de ontwikkelingsvertraging door blindheid passeert de revue, de moeilijkheid van de taalontwikkeling met het gevaar van verbalisme t.a.v. de visuele gegevens (men zie pag. 132!). Ook de bezwaren tegen – en de taak van de internaatsopvoeding. Als opdracht van de internaatsopvoeder van blinden stelt van Weelden: „Hij moet zijn opvoeding helpen te komen tot zakelijk zelfinzicht, waarbij deze zich in zelfaanvaarding herkent als mens onder de mensen”. Deze opdracht kan hij niet volbrengen zonder het kind leed te doen: op zeker moment moet hij beginnen het kind, dat veilig leeft als blinde in de blindengroep, zich zijn gebrek bewust te doen maken. Dit feit, dat men het gehandicapte kind meer leed moet toebrengen dan in de opvoeding van normalen gebeurt, is mijns inziens ook voor de gezinsopvoeding een bijzonder zware opgave. Juist bij deze kinderen neigt men tot wegnemen van leed, verwennen.

Het onderwijs wordt besproken voorzover dat nodig is om het belang er van voor de maatschappelijke vorming van de leerling duidelijk te maken. De „beperking van de wereld” door het niet-toegankelijk zijn van zwart-wit-druk komt daarbij aan de orde. De lichamelijke opvoeding, met zijn sterk therapeutisch element: leren zich in de ruimte te wagen, wordt besproken.

Een boek, dat ver buiten de kring van het blindenonderwijs aandacht verdient. Vooral omdat de orthopedagoog van Weelden hier de algemeen-orthopedagogische problematiek zo helder belicht aan het voorbeeld van de blindenopvoeding.

W. E. VLIEGENTHART

Proceedings of the XIV International Congress of Applied Psychology, Copenhagen 1961, Volume Three „Child and Education”, Introduction by Åse Gruda Shard, University of Oslo, Norway and Torsten Husén, Institute of Educational Research, Stockholm, Sweden. Munksgaard, Copenhagen, Denmark, 1962.

Van 13 tot 19 augustus 1961 heeft de internationale vereniging voor toegepaste psychologie in Denemarken een congres georganiseerd, waaraan bijna 1500 psychologen uit 35 landen hebben deelgenomen. Onder meer zijn aan de orde gesteld enkele onderzoekingen om tot beter inzicht te komen over de psychische

ontwikkeling van het kind. Voorts is verslag gedaan van de voorlopige resultaten van onderwijsresearch op het gebied van motieven die het leren stimuleren, de betekenis van de interesse van ouders voor de leerprestaties van hun kind, het effect van het prijzen en berispen van prestaties en houding van schoolkinderen, etc.

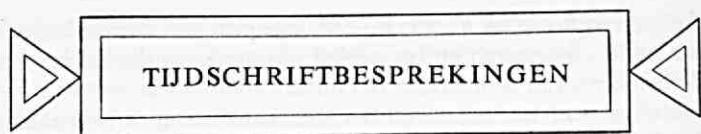
Waardevol op het congres is geweest de bijdrage van C.B. Hindley, van de universiteit van Londen, over de invloed van de sociale klasse op de ontwikkeling van de bekwaamheden van het kind gedurende de eerste vijf levensjaren. Naar aanleiding van zijn longitudinale studie van 170 kinderen heeft hij bij 80 kinderen – representatief voor Londen wat de sociale samenstelling betreft – over een periode van 0 tot het vijfde levensjaar onderzocht en vast kunnen stellen dat bij 6 maanden en 18 maanden geen significante verschillen zijn tussen de onderzochte kinderen van drie sociale groepen, ingedeeld in overeenstemming met de beroepsbezigheden van hun vaders. Daarentegen zijn zeer significant de klasseverschillen bij het testonderzoek wanneer de proefpersonen drie en vijf jaar oud zijn.

Hoewel deze uitkomsten zeer opmerkelijk zijn, daar het een aanwijzing is dat in onze maatschappelijke verhoudingen de betekenis van het milieu – o.a. voor de intellectuele vorming van het kind – groter blijkt te zijn dan de in aanleg gegeven mogelijkheden, is enige reserve, t.o.v. het trekken van conclusies, gewenst. Bij het onderzoek op 6 en 18 maanden is nl. gebruik gemaakt van de Griffiths test en bij 3 en 5 jaar van de test van Terman–Merrill een afwijking, die het uiteindelijk resultaat kan hebben beïnvloed. Bij het lezen van het verslag vraagt men zich af of de Griffithstest wel aspecten van sociale milieuverschillen naar voren brengt en of de test van Terman–Merrill niet te eenzijdig op een bepaald sociaal milieu is gericht. Deze problemen dienen te worden onderzocht alvorens tot het trekken van conclusies te kunnen komen over de betekenis van het sociale milieu. Hindley wijst wel even op deze problematiek zonder echter in staat te zijn een afdoend antwoord te geven: „A definitive answer to the question would be difficult, . . . (pag. 35)”. En hij formuleert de resultaten van zijn veeljarige studie en onderzoek zeer voorzichtig: „However, a number of lines of evidence lend some support to the supposition that there is a progressiveness of differentiation of the social class groups” (pag. 36).

In het gedeelte over de onderwijsresearch wordt onder meer vastgesteld de betekenis van de interesse en de aanmoediging der ouders voor het leren van hun kind. In dit opzicht komen de kinderen uit de maatschappelijke achterhoede heel wat te kort. Ook het hoofdstuk over de resultaten van het onderzoek naar weetgierigheid en interesse i.v.m. het leren op school geeft aanleiding te veronderstellen, dat de slechte leerresultaten, van het kind uit de maatschappelijke achterhoede, minder een gevolg van intellectuele onmacht zijn en meer het resultaat van gebrek aan interesse.

Dit verslag van het internationaal congres voor toegepaste psychologie is inspirerend en stimulerend.

J. H. N. G.



TIJDSCHRIFTBESPREKINGEN

PAEDAGOGICA HISTORICA, Tweede jaargang

De tweede jaargang van dit tijdschrift bevat naast de beide artikelen die we reeds eerder bespraken (Paed. St. 1963, p.223): „Two educational controversies in eighteenth-century England. Nature and nurture. Private and public education, van F. Musgrave en The case of Harold Rugg, van Franklin Parker, nog enkele artikelen waarop we gaarne de aandacht vestigen.

Allereerst „Ursprünge und geschichtliche Quellen der musischen Erziehung und ihrer Theorie“, een dubbelartikel van F. Seidenfaden. Een studie, zoals uit de titel blijkt, speciaal van belang voor hen die zich interesseren voor de kunstzinnige vorming. Vooral nu men in Nederland, naar het velen voorkomt nogal dilettantisch zoekt naar program, methodiek en didactiek van de kunstzinnige vorming, kan bezinning op deze studie van nut zijn.

Werner S. Nicklis schrijft, zwaar, over „Das Verhältnis der Pädagogik G. Kerschensteiners zu Pestalozzi. Monografische Studie über Wirkungen und Nachwirkungen im xx. Jahrhundert.“ Zijn betoog is vaak moeilijk te volgen; het is als van ouds: de massale opeenstapeling van zwaar geladen vaak meerduidige begrippen:, „Das weite Feld zwischen Avenarius-Mach (Denk-ökonomie-Positivismus) und der Schelerschen Wertschau (Apriorismus) zeigt in seinem abwechslungsreichen Panorama pragmatistisch-positivistische, kritizistische und rein idealistische Partien; die beiden Hauptrichtungen innerhalb der Versuche zu einer eigenständigen Pädagogik im xx. Jahrhundert, eine empiristische, wie eine philosophische finden wir darin in verschiedener Schärfe und Kombination ausgeprägt.“ Een zin die nogal wat vraagt. Nicklis verontschuldigt zich zelf: hij geeft van zijn onderzoek een samenvatting, met alle bezwaren en onzekerheden, verbonden aan een „kompakt formulierten Abstraktion einer in 241 z.T. umfänglichen Anmerkungen konkretisierten Haupttextabstraktion.“ Hij bedoelt zijn studie als een modelstudie. Zij wil aan de hand van Kerschensteiners pedagogiek aantonen, in welke algemeen-pedagogische gedachtengangen, didactische vormen en normen, antropologische en sociologische onderstellingen Pestalozzi de twintigste-eeuwse Reformpädagogik beïnvloed heeft (p.256). Voor de vergelijking gebruikt hij als maatstaf de vier bekende „Sichtweisen der Erzieherischen,“ die W. Flitner ontwikkelt in zijn „Allgemeine Pädagogik“: „die anthropobiologische, die geschichtlich-gesellschaftliche, die geistig-inhaltliche, die personale Betrachtungsweise.“ Hij konkludeert tot een onbeperkt „Nichtpestalozzianismus Kerschensteiners“ en meent dat de vraag naar het lot van Pestalozzi's pedagogiek in verschillende opzichten nog een open vraag is.

Geïnteresseerden in Rudolf Steiner wijzen wij op „Anthropologie und Pädagogik bei Rudolf Steiner“, van S. Oppolzer, een meer dan 60 pagina's tellende studie.

De derde en laatste aflevering van deze jaargang is in haar geheel gewijd aan Rousseau.

Ongetwijfeld een geslaagd nummer. Het bevat vijf bijdragen:

D.Cormier: „Des interférences entre l'éducation naturelle et l'insertion sociale dans l'„Emile”.

W.Gobbers: „Emile” in Nederland. Een studie over het onthaal en de invloed.”

G.Pire: „Un autodidacte de génie: Jean-Jacques Rousseau”.

R.L.Plancke und E.Verhofstadt: „Beiträge zum Studium von Rousseau's Widerhall im belgischen Geistesleben des 18. Jahrhunderts.”

M.Rang: „La philosophie de l'éducation selon Rousseau.”

Ons persoonlijk heeft het meest geboeid de studie van Gobbers; wie zich veel in Rousseau heeft verdiept, vindt in Cormier, Pire en Rang veel bekends terug. Gobbers geeft precies wat we lang hebben ontbeerd in Nederland en Gobbers doet dat op sterk gedocumenteerde wijze. Hij schrijft met grote kennis van zaken aan de hand van gemakkelijk toegankelijke en moeilijk toegankelijke pedagogische literatuur. Een zijner conclusies: „Blijkt Emile aldus in de eerste jaren, ja de eerste decennia na zijn verschijnen bijzonder weinig indruk te hebben gemaakt op het Nederlandse intellectuele publiek, dan veranderde dat even plots als overtuigend na de grote Revolutie van 1789: dan eerst, d.w.z. 27 jaar later, kunnen we zeggen dat het boek definitief doorgebroken is, een vaststelling die trouwens evenzeer geldt voor Rousseau's andere geschriften. Van nu af aan zien we de curve van zijn populariteit – gemeten aan de frequentie van zijn aanwezigheid in privé-bibliotheken – met een sprong omhoog gaan.” Rousseau profiteert met de „Emile” van de actualiteit, die zijn politieke oeuvre door de Revolutie gekregen heeft.

VAN DER VELDE

ONDERWIJSRESEARCH

In „The Times Educational Supplement” van 26 juli 1963 pag.125 staat een interessant artikel over onderwijsresearch. Geconstateerd wordt dat, gezien de zeer grote bedragen die voor het onderwijs beschikbaar worden gesteld, de uitgaven voor onderwijsresearch hoogst onvoldoende zijn. Voorts wordt betoogd dat de kennis, van wat er in het buitenland terzake wordt gedaan, slechts berust op de persoonlijke indrukken van hen, die er geweest zijn. Een samenhangend programma van onderwijsvoorzieningen dient evenwel, zo wordt bepleit, gebaseerd te zijn op research en statistische gegevens. Daarvoor is nodig een Educational Research Council.

Opmerkelijk is evenwel, dat er in feite geen tekort is aan instellingen, die zich bezighouden met onderwijsresearch, maar dat de resultaten van het werk te gering moeten worden geacht. Merkwaardig is voorts, dat de belangrijkste onderzoeken van de laatste jaren van particulieren zijn of van organisaties, die niet primair zich met researcharbeid op onderwijsgebied bezighouden. Een groot nadeel van de particuliere onderzoeken is echter, dat de één niet weet wat de ander aan het doen is. Een Educational Research Council zal moeten beginnen om alle initiatieven en werkzaamheden op dit gebied te coördineren.

Voorts wordt onder de aandacht gebracht dat research op het gebied van het onderwijs immer de volgende specifieke moeilijkheden zal geven:

- het kiezen van de problemen die dienen te worden onderzocht;
- een snelle uitvoering van het research werk;
- het verspreiden van de resultaten van het onderzoek.

Een voorstel tot hervorming van de onderwijsresearch dient van deze moeilijkheden uit te gaan.

Tot zover het bericht in *The Times Educational Supplement*, dat een problematiek onder onze aandacht brengt waarover ook in ons land het laatste woord nog niet is gezegd.

Zo heeft Prof. Dr. Ph. J. Idenburg, algemeen directeur van het Nutsseminarium voor Paedagogiek aan de universiteit van Amsterdam, in zijn openingswoord voor het nieuwe studiejaar geconstateerd, dat het klimaat voor de onderwijsresearch in Nederland nog weinig gunstig is. Voorts heeft hij de noodzakelijkheid betoogd - nu men in het buitenland tot een reorganisatie van het schoolwezen overgaat - het onderwijsbeleid in andere landen nauwkeurig te volgen en - i.v.m. de reorganisatie in ons land van het voortgezet onderwijs - het onderzoek ter hand te nemen.

De redactiesecretaris van Sint Bonaventura, het Weekblad van de Katholieke Lerarenvereniging, Drs. G. Verhaak, heeft in zijn blad - 30e jrg. nr. 34 d.d. 4 okt. '63 - onder de titel „Onderwijs en Research” betoogd, dat in Nederland de onderwijsresearch omvangrijker wordt en zich een plaats in het onderwijsbestel heeft veroverd. Wel is er t.o.v. het buitenland een achterstand in te halen, maar steeds meer wordt ingezien dat het onderwijsbeleid op researcharbeid moet worden gebaseerd. Verder constateert Drs. Verhaak dat ook in de scholen de behoefte aan research toeneemt en onderzoekingen op kleine schaal, aangepast aan de eigen behoefte, daar plaats vinden.

De betogen van Prof. Idenburg en Drs. Verhaak schijnen met elkaar in strijd te zijn. In wezen is dit, meen ik, niet het geval. Beiden gaan uit van de noodzaak van research en het afstemmen van het onderwijsbeleid op de resultaten van researcharbeid. De kritiek van Prof. Idenburg richt zich evenwel in het bijzonder tegen het feit, dat de researchbureaus te weinig financiële zekerheid hebben. De financiering geschiedt op grond van bepaalde welomschreven studieopdrachten van korte duur. Deze wijze van financiering sluit de mogelijkheid uit een studieapparaat met ervaren krachten op te bouwen. Daarvoor zijn de financiële perspectieven te onzeker. Voorts is het de vraag of de besluitvorming op het Ministerie van o. k. en w. niet dermate traag verloopt, dat het opstellen van plannen voor researcharbeid op lange termijn in feite een irreële aangelegenheid is geworden.

J. H. N. G.

AAN DE LEZERS

BELGISCHE VERTEGENWOORDIGING IN DE REDACTIE

Van de redactie van *Paedagogische Studiën* heeft jarenlang deel uitgemaakt Prof. J. E. Verheyen, die aan de Rijksuniversiteit van Gent hoogleraar in de paedagogiek is geweest. Actief heeft Prof. Verheyen aan het redactioneel beraad deelgenomen, waardoor het voor de redactie mogelijk is geweest op de hoogte te blijven van nieuwe ontwikkelingen en experimenten op het gebied van opvoeding en onderwijs in België.

Niet alleen om redenen van continuïteit en taalverwantschap, maar ook om der wille van de verbreding van gezichtsveld, die door de aanwezigheid van een Belgische vertegenwoordiging mogelijk wordt, heeft de redactie zich beraden op welke wijze de door het verscheiden van Prof. Verheyen vacant gekomen plaats het best kon worden bezet.

Het resultaat is geweest dat besloten werd om Prof. Dr. V. D'Espallier van de R.K. universiteit van Leuven en Prof. Dr. R. L. Plancke van de Rijksuniversiteit te Gent uit te nodigen tot de redactie toe te treden.

Tot voldoening van de redactie hebben beide hoogleraren deze benoeming aanvaard. Hierdoor is de persoonlijke band met het Vlaams sprekende deel van België in de redactie van *Paedagogische Studiën* weer hersteld. Het wordt daardoor mogelijk de lezers tijdig en volledig voor te lichten over nieuwe didactische, onderwijskundige en paedagogische inzichten in België. De redactie heet deze beide eminente vertegenwoordigers van de paedagogische wetenschap van harte welkom in haar midden.

Ter informatie van de lezers zij over de Belgische redactieleden nog het volgende medegedeeld. Prof. V. D'Espallier is hoogleraar in de paedagogiek aan de Katholieke Universiteit van Leuven. Zijn nevenfuncties zijn niet gering:

- Medestichter en beheerder van de Medisch-Psychologische Kinderklinik te Antwerpen;
- Stichter en lid van de Belgische Vereniging voor Psychologie;
- Voorzitter van het Nationaal Verbond van het kath. buitengewoon onderwijs;
- Ere-Inspecteur bij het M.O.

Over zijn redactionele werkzaamheden kan worden vermeld dat hij hoofdredacteur van het Tijdschrift voor Opvoedkunde is en voorzitter van de redactieraad van de Kath. Enc. voor Opvoeding en Onderwijs.

Prof. D'Espallier is momenteel bezig aan een studie over „De zittenblijvers in het M.O.” en zijn laatst verschenen werken zijn: „De Psychologie van het Enige Kind” en „Het Kind op de Drempel van de Lagere School (Schoolrijpheid, Leesrijpheid, Rekenrijpheid)”.

Van Professor R. L. Plancke zijn de volgende gegevens bekend:
Geboren te Brugge op 28 mei 1911.

Doctor in de Letteren en Wijsbegeerte en Licentiaat in de Opvoedkundige Wetenschappen.

Sinds 1946 aan de Rijksuniversiteit te Gent verbonden, eerst als docent, en vanaf 1950 als gewoon hoogleraar.

Thans Ondervoorzitter van de Raad van Beheer van de Rijksuniversiteit te Gent (als dusdanig hoofd van de administratie van de Universiteit).

Directeur van de Seminaries voor Historische en Vergelijkende Pedagogiek en van het Seminarie voor Bijzondere Methodiek van de Oude Talen.

Gewezen Voorzitter van de „Association internationale des Sciences de l'Education” en thans nog voorzitter van de Raad van deze internationale vereniging.

Voorzitter-directeur van het Internationaal Secretariaat voor het Universitair Onderwijs in de Pedagogische Wetenschappen. Auteur van meerdere publicaties waaronder „De Historische Paedagogiek van België” en uitgever van de periodieken „Paedagogica Belgica”, „Scientia Paedagogica”, „Paedagogica Historica” en „Didactica Classica Gandensia”.

Lid van de redactie van de tijdschriften „Persoon en Gemeenschap” en „De Brug”.

REDACTIONEEL BELEID

Het is voor de leden der redactie bemoedigend dat ons tijdschrift niet alleen ter lezing ligt in onderwijsinstellingen, opvoedingsinrichtingen en bibliotheken maar dat ook het aantal persoonlijke abonnementen stijgt. Het is verheugend dat ook studerende voor de middelbare akte pedagogiek en leerlingen van kweekscholen er toe overgaan zich persoonlijk te abonneren. Het aantal abonnementen neemt de laatste jaren dan ook regelmatig toe:

januari	1958	1189	abonné's
januari	1959	1495	abonné's
november	1961	1885	abonné's
juni	1963	2166	abonné's

Voor een vaktijdschrift, dat beoogt zowel praktische als theoretische voorlichting op wetenschappelijk niveau te geven, is het aantal abonnementen zeker niet onbevredigend. Niettemin is het wenselijk dat het aantal abonné's blijft toenemen. Er komen dan mogelijkheden om veelzijdiger voorlichting op het gebied van opvoeding en onderwijs te verstrekken. Tegelijkertijd is het voor de onderwijzers en leraren in de scholen, de docenten aan onderwijsinstellingen, de jeugdleiders in de clubhuizen, de groepsleiders in opvoedingsgestichten, etc. van betekenis om „Paedagogische Studiën” ingebonden in hun boekenkast te hebben staan, zodat zij het op ieder gewenst ogenblik kunnen raadplegen. Getracht wordt nl. in het tijdschrift nieuws, waaraan in de kranten weinig of geen aandacht wordt besteed, te bieden en artikelen te publiceren die hun waarde voor informatie en oriëntering blijven behouden.

De plannen voor 1964 zijn nog niet in finesses uitgewerkt. Wel kan worden medegedeeld dat de redactie voornemens is in april of mei een bijzonder nummer uit te geven, dat zal handelen over burgerschapskunde in het onderwijs. T.a.v. de medewerkers aan dit nummer zijn de besprekingen nog gaande. Wel heeft Dr. Harald Scholtz, directeur van het Europahuis in Berlijn, zijn medewerking toegezegd. Hij is bereid voor dit nummer een artikel te schrijven met als titel „Bürgersinn im zukünftigen Europa”.

In portefeuille zijn de volgende artikelen, die in de komende maanden zullen worden gepubliceerd:

1. Prof. Dr. M. C. H. Sonnekus, Die pedagogiese onderbou van die besondere didaktiek van skoolvakke.
2. Prof. Dr. N. Perquin, Maatschappijleer bij het voorbereidend wetenschappelijk onderwijs.
3. Drs. W. Weekenborg, Het leerlingwezen in Nederland.
4. C. J. Joubert, Die kind-as-beroeptoefenaar-in-wording, as totaliteit in kommunikasie.
5. Dr. I. van der Velde, John Locke en zijn zestiende en zeventiende eeuwse voorgangers.
6. Drs. J. H. N. Grandia, Problematiek van de leerplichtverlenging.

Voorts zijn de volgende bijdragen binnenkort te verwachten:

Mej. L. J. M. Kleyn (hoofdofficier van de rijkspolitie voor jeugdzaken) „Opvoedingsproblemen van de Amerikaanse jeugd”.

Drs. Ph. H. van Praag (docent en adviseur voor groepsarbeid) „Ontwikkelingspaedagogische Aspecten van het Kinderbeschermingswerk”.

Drs. W. Langeveld (leraar middelbaar onderwijs) „De methodiek van het vak maatschappijleer”.

Verder wil de redactie bewerkstelligen dat voorlichting wordt gegeven over instellingen voor de kinderbescherming als Zandbergen, Kinder-sluis, Valkenheide, Marthastichting, tehuizen voor werkende meisjes en jongens, enz. en het onderwijs als Metylschool, Lomschool, Mokschool, School voor Spastische Kinderen, enz. In het bijzonder zal in deze voorlichtende en oriënterende artikelen moeten worden beschreven wat er paedagogisch gaande is in een bepaalde instelling voor de kinderbescherming en in een school voor het afwijkende of gehandicapte kind.

Ook in de nieuwe jaargang zal de rubriek „Paedagogisch Nieuws” voor belangrijke mededelingen en korte beschouwingen worden gehandhaafd.

Getracht zal worden om ook in 1964 de lezers zo volledig mogelijk op de hoogte te doen houden van recente binnenlandse- en buitenlandse publicaties op het gebied van ons tijdschrift. Eveneens zal worden doorgegaan met het verzorgen van de rubriek Tijdschriftbesprekingen en met het verstrekken van bibliografische overzichten.

Tenslotte betuigt de redactie hun die in 1963 aan Paedagogische Studiën hebben meegewerkt, haar bijzondere erkentelijkheid.

DE REDACTIE

VEERTIG JAAR VRIJE SCHOOL

A. C. HENNY

In september was het veertig jaar geleden dat in Den Haag de Vrije School werd opgericht.

Achtereenvolgens ontstonden in ons land nog zes andere scholen te Amsterdam, Zeist, Haarlem, Leiden, Bergen en Rotterdam. Er kan dus wel worden gezegd dat deze school bestaansrecht heeft gekregen in de Nederlandse onderwijswereld.

Toch heeft het lang geduurd voordat deze scholen in de vernieuwingsbeweging hun plaats hebben gevonden. Als pioniers ondervonden zij sympathie, ook waren er belangrijke menselijke contacten – o.a. met de Werkplaats – toch ging de waardering voor de verschillende activiteiten van deze vrije scholen dikwijls gepaard met een voorzichtige reserve; men beschouwde het wel en wee van deze scholen als een persoonlijke aangelegenheid van een bijzonder sterk zich uitslopende groep vakmensen, waarvan men het isolement maar al te graag respecteerde...

Voor dit isolement zijn wel oorzaken te vinden: de geestelijke band die deze scholen verbindt met een bepaalde wereldbeschouwing, de antroposofie van Rudolf Steiner; de overbelasting waaronder de meeste leraren gebukt gaan, zodat op onderwijs-conferenties en congressen slechts zelden de stem van de vrije schoolbeweging gehoord werd; ten slotte de Duitse geboortegrond, van waaruit deze internationale sociaal-pedagogische schoolbeweging zich heeft ontwikkeld.

Nog steeds bestaat voor velen geen duidelijk antwoord op de vraag, welke betekenis deze vorm van onderwijsvernieuwing heeft voor de Nederlandse onderwijswereld.

Wij willen daarom beginnen met te wijzen op de sociaal-pedagogische aspecten van deze schoolbeweging, om later, wat meer in details in te gaan op vraagstukken van didactiek en psychologie.

De „Freie Waldorfschule”

Het is niet toevallig dat de moederschool van de vrije scholen, de Freie Waldorfschule, in 1919 is opgericht.

Na de catastrofe van de eerste wereldoorlog werd te Stuttgart door een ondernemer, Emil Molt, het initiatief genomen om in de Waldorf-Astoria cigarettfabriek een aantal cursussen voor de arbeiders te houden tijdens de werkuren. Het gezichtspunt hierbij was, dat ieder mens recht

heeft op ontwikkeling, ook na de schoolplichtige leeftijd. De arbeider moet zich kunnen oriënteren betreffende het werk dat hij verricht. Welke betekenis heeft dit werk voor anderen? Welke betekenis heeft het werk van anderen voor hem zelf?

De technische ontwikkeling maakt dat in het economisch leven een netwerk van afhankelijkheidsverhoudingen, ver over de wereld verspreid, ontstaat. Inzicht in wat zich buiten de fabriek afspeelt, en wat betrekking heeft op het werk in de fabriek, is een belangrijke grondslag voor „menselijke verhoudingen” in het arbeidsproces; een belangrijk tegenwicht tegen vermechanisering.

Tegenwoordig klinkt dit voor ons van zelf sprekend; destijds was het een nieuw geluid.

Bij het cursuswerk bleek al spoedig dat veel arbeiders moeite hadden de lessen te volgen. De basis voor een behoorlijke ontwikkeling ontbrak. Daarom werd al spoedig de vraag gesteld of niet hun kinderen een betere grondslag konden krijgen voor de opvoeding tot het dragen van sociale verantwoordelijkheid.

Op deze wijze is de Waldorfschool tot stand gekomen.

Op verzoek van Emil Molt gaf Rudolf Steiner richtlijnen voor een op te richten school. Rudolf Steiner had in Wenen een natuurwetenschappelijke studie voltooid en had pedagogische ervaringen opgedaan met privé leerlingen en sociale ervaringen aan de Liebknecht-Schule voor arbeidersontwikkeling te Berlijn.

De eerste drie honderd leerlingen waren kinderen van fabrieksarbeiders. Weldra telde de school meer dan duizend leerlingen uit de meest verschillende milieu's

Als „Einheitsschule”, – waarin ieder standsverschil was geëlimineerd, – trok zij weldra de aandacht van de autoriteiten die de toestemming moesten geven voor de uitzonderingspositie betreffende leerplan en bevoegdheid der leraren waarin deze school verkeerde ten opzichte van andere scholen.

Het leerplan: vorming en opleiding

Het leerplan van de Waldorfschool is richtlijn voor de meer dan zestig scholen die, verspreid over de wereld, thans de „Waldorfpedagogie” toepassen. Al deze scholen werken volgens dit leerplan, dat in ieder land volledig afwijkt van het door de overheid voorgeschreven leerplan. Aan deze „vrijheid van inrichting” danken deze scholen hun naam: vrije scholen. Dit leerplan maakt het mogelijk dat in het onderwijs volledig

rekening kan worden gehouden met bepaalde ontwikkelingswetmatigheden van de leerling. Dit heeft b.v. als gevolg dat in de Vrije School de scheiding tussen „onderbouw” en „bovenbouw” volgens geheel andere pedagogische, didactische en psychologische normen geschiedt, dan de scheiding tussen het gangbare lager en voortgezet onderwijs.

Niet zozeer de *opleiding* als wel de *vorming* wordt in het leerplan centraal gesteld.

Het leerplan omvat twaalf klassen. Bovendien zijn aan de meeste vrije scholen kleuterklassen verbonden. Er wordt dus rekening gehouden met een onafgebroken ontwikkeling, vanaf de kleuterleeftijd tot en met het achttiende levensjaar.

Het leerproces richt zich hierbij geheel naar de verschillende fasen van de ontwikkeling van het kind. Het is dus niet alleen van belang dat een bepaalde hoeveelheid leerstof aan het kind wordt bijgebracht, van even grote betekenis is, dat het kind op een bepaald moment van zijn ontwikkeling een „ontmoeting” heeft met een bepaalde leerstof. Bovendien kan door de wijze waarop deze leerstof wordt bijgebracht, niet alleen invloed worden uitgeoefend op de ontwikkeling van het intellect maar ook op de ontwikkeling van het gevoelsleven en het wilsleven.

De „vorming” die het leerplan beoogt, is dus iets anders dan de „algemene ontwikkeling” die, sinds de Renaissance doelstelling is geworden van ons onderwijs. De Vrije School heeft zich in dit opzicht van een traditie losgemaakt en gaat daardoor niet gebukt onder de last van de sterk rationalistische erfenis van Humanisme en Verlichting.

De „vorming” beoogt niet alleen de „knappe mens” te ontwikkelen maar ook de „sociale mens”, die later actief in de maatschappij moet staan, in staat om verantwoording op zich te nemen en rekening te houden met anderen, die, wat ontwikkeling en afkomst betreft, anders zijn dan hij zelf.

Deze doelstellingen van het onderwijs worden steeds actueler naarmate door de technische ontwikkeling onze maatschappij een geheel nieuwe structuur heeft gekregen. Technische ontwikkeling gaat gepaard met arbeidsverdeling. Dat betekent dat in het arbeidsproces ieder van ieder afhankelijk is geworden; dat geldt niet alleen voor de al of niet geschoolde handenarbeid. Dat geldt in nog groter mate voor geestelijke arbeid.

Daarom is „vorming” niet alleen een aangelegenheid voor het nijverheidsonderwijs, maar ook voor het voorbereidend wetenschappelijk onderwijs en hoger beroepsonderwijs. In de huidige maatschappij is nauwelijks meer een taak met verantwoording te vervullen, zonder inzicht in de samenhang van eigen werk met dat van anderen.

Voor dit inzicht is een ruime blik nodig, die reeds in de schooljaren tot ontwikkeling moet worden gebracht.

De ontwikkelingsfasen van het kind

De verschillende ontwikkelingsfasen waarvan bij de opvoeding van het kind wordt uitgegaan, voltrekken zich in perioden van omstreeks zeven jaar:

1. Die van de geboorte tot de tandenwisseling ($1-\pm 7$ jaar)
2. Die van de tandenwisseling tot de puberteit ($\pm 7-\pm 14$ jaar)
3. Die van de puberteit tot de volwassenheid ($\pm 14-\pm 21$ jaar)

Hoe verhouden wij ons, als volwassenen, tot dit ontwikkelingsproces?

Eerbiedigen wij hierbij het kinderwezen, waar zich dit in deze verschillende levensfasen ontwikkelt, en trachten wij zo veel mogelijk opvoeding en onderwijs te laten beantwoorden aan hetgeen deze ontwikkeling vraagt?

Of willen wij dit ontwikkelingsproces dienstbaar maken aan bepaalde doeleinden die wij zelf stellen, b.v. wetenschappelijke doeleinden, staatkundige doeleinden, of economische doeleinden?

Deze vraag is al direct van belang bij onze verhouding tot het kleine kind.

Er is wel eens gezegd dat het diepste, onbewuste deel van ons karakter al met zes jaar gevormd is. De eerste drie jaren zijn hiervan zeker de belangrijkste. Het morele klimaat van het milieu waarin het kind in deze drie jaren opgroeit, is de basis van het levensvertrouwen, waartoe wij het kind willen opvoeden. Laten wij het kind opgroeien in een omgeving waar de gehele dag de radio aanstaat? Laten wij het spelen met speelgoed dat even geperfectioneerd is als de gebruiksartikelen, waar wij zelf niet meer buiten kunnen?

Kunnen wij ons zelf nog verplaatsen in *deze* eerste levensfase, waarin het kind zo volledig openstaat voor zijn omgeving, dat het alles nabootst wat het ziet en hoort? Ieder gebaar, iedere beweging van levende wezens om hem heen, neemt de kleuter in zich op en maakt deze tot een deel van zich zelf door de *nabootsing*. Het kleine kind *leert* van zijn omgeving door alles actief oefenend na te bootsen. Zo leert het lopen, spreken en denken...

Opvoeden heeft hier nog weinig te maken met wat wij *zeggen*. Wat wij *doen* is beslissend. Misschien nog meer: de innerlijke morele houding,

van waaruit al onze gedragingen voor het kind een stuk werkelijkheid worden.

Met de tandenwisseling breekt een nieuwe levensperiode aan: die van de schoolplichtige leeftijd.

„Het kind is na zijn zevende jaar sterk veranderd in zijn instelling tegenover zijn omgeving”, aldus Prof. B. C. J. Lievegoed. „De kleuter was open, actief oefenend, nabootsend ingesteld; het schoolkind is veel meer afgesloten, het leeft in een eigen fantasiewereld met een hoge schutting er omheen. De „werkelijkheid” treedt in deze eigen wereld pas binnen nadat zij een sterke gedaantewisseling heeft ondergaan, een vervorming die samenhangt met de behoefte alles in de sfeer te trekken van de *gevoelsbeleving*.

De lagere schoolperiode zou tot taak hebben, zoveel als mogelijk is vormend te werken op de belevings sfeer van het kind”.¹

Het kind gaat nu naar school. Hoe moet de leerstof worden aangepast aan deze belevings sfeer en welke leerstof moet hiervoor worden gekozen? Beide vragen zijn van groot belang.

Langs de weg van schilderen, boetseren, toneelspelen, reciteren, leren de kinderen op de Vrije School schrijven, dierkunde, geschiedenis, vreemde talen en rekenen. Door zo veel mogelijk beeldend te vertellen, door voortdurend de wil van het kind in het leerproces te activeren, wordt een beroep gedaan op de belevingsfantasie.

Door dit, in alle vakken doorgevoerde streven, onderscheidt de Vrije School zich nog steeds van *die* moderne scholen, die door „vrije expressie” of een „beroep op de creatieve vermogens” naast de leerstof het leerproces trachten te stimuleren.

Tevens liggen de grote verschillen in de *keuze* van de leerstof en de betekenis die wordt gehecht aan het moment van de ontmoeting van het kind met deze leerstof, welke steeds beantwoordt aan een bepaalde fase van z'n ontwikkeling. Deze geheel andere volgorde van leervakken wordt mogelijk gemaakt door de vrijheid van leerplan. Iedere klasse heeft een bepaalde vertelstof als grondthema. Sprookjes horen thuis in de eerste klas. Dierfabels en legenden in de tweede klas. De geschiedenis van het Oude Testament wordt in de derde klas behandeld. In de vierde klas vormt de germaanse mythologie het „Leitmotiv”.

Dat wil zeggen dat ook andere vakken – taal, rekenen enz. – steeds in verband worden gebracht met het centrale thema. Zo kan b.v. in de

¹ De vooropleiding in het onderwijs. Prae-advies van Dr. B. C. J. Lievegoed voor de alg. vergadering van de Ned. Maatschappij voor Nijverheid en Handel, 1952.

vierde klas het begrip van de tijden van het werkwoord – verleden tijd, tegenwoordige tijd, toekomstige tijd – worden geleerd aan de hand van het verhaal van de drie Nornen die het lot van de mensen en goden weven aan de voet van de boom Yggdrasil. De grammatica kan hierdoor geheel worden betrokken in de belevings sfeer van het belangstellingscentrum.

In de vijfde klas wordt een begin gemaakt met de behandeling van de Indische, Perzische, Egyptisch-Babylonische en Griekse sagenwereld als inleiding tot het geschiedenisonderwijs.

In de zesde klas begint het eigenlijke „geschiedenisonderwijs met de Griekse en Romeinse geschiedenis en de geschiedenis der middeleeuwen.

Deze overgang van „mythe” naar „historie” houdt verband met het ontwaken van het oordeelsvermogen dat bij het twaalfde jaar – de pre-puberteit – optreedt. Ook bij de behandeling van de andere vakken wordt hiermee bij de didactiek rekening gehouden.

Met de puberteit begint de derde ontwikkelingsfase. De belangstelling van het kind richt zich reëel op de werkelijke levensverhoudingen: de wereld van de techniek, de wereld van de politieke machtsverhoudingen.

Een labyrint, waar de krant meestal geen uitweg wijst en waarin men zich als veertienjarige volkomen verlaten voelt. Naast de wereld van de techniek en de wereld van de politiek, de wereld van de natuur: schelpen, stenen, bloemen, dieren. Iedere jongenskamer spiegelt op een of andere wijze dit ontwaken van het interesse voor de wereld: de eigen gemaakte radio, de werkbank, de reclameplaten van franse of engelse reisbureau's, de opgezette dieren, de stenen- en schelpenverzameling.

Het leerproces wordt nu geheel aangepast aan de eisen die deze nieuwe ontwikkelingsfase stelt.

Bij de kleuter werd zo veel mogelijk rekening gehouden met de *spelfantasie*. Bij de lagere school-leerling werd gebruik gemaakt van de *belevingsfantasia*. In de fase van de puberteit wordt de *reële fantasie* een belangrijk element, dat dienstbaar wordt gemaakt aan het onderwijs.

In de zevende klas wordt in de geschiedenisles de tijd van de ontdekkingsstochten, Renaissance en Reformatie behandeld. De leerling leert zich verplaatsen in het tijdperk waarin de mens zelfstandig de uiterlijke en de innerlijke wereld wil onderzoeken, zonder een beroep te doen op tradities. In dit tijdperk van de grote „neen-zeggers” ten opzichte van het verleden – Columbus, Galilei, Luther – vonden conflicten plaats die de puber aanspreken.

Wanneer hij zich hierin moet verplaatsen – en dat is de betekenis van de

„reële fantasie – herkent hij in de conflicten van anderen de conflicten van zijn eigen kleine wereldje.

Kennis van de wereld kan langs deze weg langzamerhand leiden tot zelfkennis. Zelfkennis moet leiden tot kennis van de wereld.

In de zevende klas wordt bij de aardrijkskunde de volkenkunde behandeld. Ook hierbij wordt een beroep gedaan op de reële fantasie: het zich verplaatsen in de eigenaardigheden van een ander volk, in verband met de geestelijke en economische verhoudingen.

Dit inzicht in de volkerenpsychologie kan een belangrijke grondslag zijn voor de latere behandeling van het vraagstuk van de Europese integratie in de hoogste klassen.

In de achtste klasse wordt bij de geschiedenis de tijd van de industriële revolutie behandeld. Aan de hand van biografieën van uitvinders – James Watt, Cartwright, Edison – maken de leerlingen kennis met het moment waarop alle „wonderen der techniek” ontstaan zijn. De wereld van de machine, die zij als een vanzelf sprekende maar daarom niet minder vreemde realiteit om zich heen beleven, krijgt nu iets menselijks. Ook de meest geperfectioneerde robot is eens door een mens „uitgedacht”. Uitvindingen gingen dikwijls gepaard met zeer menselijke conflicten. Door hier op te wijzen wordt – wederom met een beroep op de reële fantasie – de technische wereld minder dreigend, minder angstaanjagend. Het probleem of de machine de mens zal beheersen, of de mens de machine, verliest hierdoor zijn theoretisch karakter en wordt meer concreet voor de jonge mens, die later zijn weg in deze wereld moet zoeken.

Op de zelfde wijze worden in de volgende klas de z.g. politieke ideologieën behandeld, aan de hand van de biografieën van de geestelijke vaders van de Franse revolutie, de Amerikaanse vrijheidsoorlog, het Fascisme en het Communisme.

In de 10e klas worden opnieuw de oude culturen behandeld, maar nu in verband met de archeologie en de godsdienstgeschiedenis. Want pas nu is het mogelijk een beroep te doen op het inzicht in historische samenhang. Nog eens wordt – in de laatste drie klassen – de gehele mensheids-geschiedenis doorgenomen vanuit mondiale gezichtspunten: Azië, Europa, Amerika. De geschiedenis van Nederland wordt hierbij geïntegreerd in de geschiedenis van Europa en van de mensheid.

Kennis van de wereld omvat niet alleen kennis van vreemde volken en beschavingen, maar ook kennis van de natuur. Ook hierbij wordt de didactiek en de keuze van de leerstof zo veel mogelijk aangepast aan de ontwikkelingsfasen van het kind.

Reeds vanaf de tweede klas wordt een begin gemaakt met dierkunde – met als vertelstof de fabels – waarbij het dier nog in verband met de mens wordt gezien. Wanneer verschillende dieren worden gekarakteriseerd leert het kind menselijke eigenschappen kennen, die bij de dieren als eenzijdigheden optreden en die het kind sterk aanspreken: de trots van de leeuw, de voorzichtigheid van de vos. Met een beroep op de belevingsfantasie maken de kinderen korte beschrijvingen of gedichten van verschillende dieren.

Eveneens worden de planten behandeld, met een sterk beroep op de belevingsfantasie: wat zegt de zon tegen het schuchtere viooltje? Hoe spreekt de roos tegen de brandnetel? Hoe gedraagt zich de knoestige eik naast de treurwilg?

Deze wijze van zich inleven in de omgeving heeft nog niets te maken met „natuurwetenschap”. Het gaat er om dat het kind zich „thuis” kan voelen in de wereld die hem omringt.

Vanaf de vierde klas leren de kinderen de dieren meer van *buitenaf* bezien, maar steeds nog in samenhang met de mens, nu, wat de gestalte betreft.

In de vijfde klas worden de planten behandeld in samenhang met ruimte en tijd: de plant als onderdeel van haar omgeving; als een bepaalde fase van een ontwikkeling van zaadje tot vrucht. Nooit mag een plantkundeles ontaarden tot een slagveld van meeldraden, stamper en vruchtbeginsel op de schoolbank. Steeds is de „levende natuur” uitgangspunt.

In de zesde klas worden de mineralen behandeld. Het verschil tussen kalk en graniet wordt duidelijk gemaakt door een zo levendig mogelijke beschrijving van kalkgebergten en granietgebergten. Daarmee zijn de kinderen uit hun eigen fantasiewereld op aarde gebracht.

In de zevende klas wordt de mens behandeld in verband met voedings- en gezondheidsleer. Daarna – in de hogere klassen – op nieuw de zelfde leerstof, maar nu in omgekeerde volgorde: mineralen en gesteenten, plantkunde, dierkunde. Pas nu – na de puberteitsovergang – verliest de behandeling van de kennis van de natuur zijn *subjectief* karakter. De mens staat *objectief* tegenover de natuur en ontdekt hierin de wetten, die hij moet leren kennen om de natuur te kunnen beheersen.

Parallel daarmee wordt het wereldbeeld verruimd en verdiept door de natuurkunde, de scheikunde, de biologie. Leerstof moet zo lang mogelijk „voedingsstof” voor de *opvoeding* blijven. Zodra leerstof „betaalmiddel” wordt voor het verkrijgen van het einddiploma, verliest een school een groot deel van zijn vormende waarde. Waarmee nog niet gezegd is dat

een examendiploma als „quantité négligable” moet worden beschouwd bij het leerproces. Daarover straks nader...

Het leerplan als totaliteit

Het is niet mogelijk in dit bestek het leerplan van de Vrije School in details te behandelen. Hier zijn slechts enkele motieven aangegeven, waaruit kan blijken dat de opbouw van de verschillende vakken geheel parallel verloopt met de ontwikkelingsfasen van het kind. Daarbij is het volgende van belang: het leerplan is een totaliteit. Het omvat lager en voortgezet onderwijs, in het geheel twaalf klassen. Daarbij vormen de eerste acht klassen in zekere zin een afgesloten geheel. Het wordt als bijzonder belangrijk beschouwd, dat gedurende de eerste acht leerjaren de leerling opgroeit onder de autoriteit van één zelfde klasseonderwijzer, die zoveel mogelijk alle vakken geeft. Vanaf de negende klas krijgen de leerlingen les van afzonderlijke vakleraren, zoals dit het geval is in de middelbare school.

De indeling van „onderbouw” en „bovenbouw” correspondeert dus niet met de gebruikelijke indeling van „lager” en „voortgezet” onderwijs. Nu echter tegenwoordig veel stemmen opgaan voor de instelling van een klasse-leraar in de eerste twee klassen van het v.h.m.o. blijkt wel dat een onderbouw van acht klassen, veel beter beantwoordt aan een psychologische realiteit, dan een van zes of zeven klassen, die hoofdzakelijk berust op legislatieve doelmatigheidsgronden.

Ook de volgorde van de leerstof correspondeert niet met die van de lagere en middelbare school. Frans, Duits en Engels worden reeds in de eerste drie klassen van de onderbouw gegeven. Natuurkunde en Scheikunde worden eveneens reeds in de onderbouw behandeld. Zinsontleding en vaderlandse geschiedenis komen later dan in het gangbare onderwijs aan de orde, zonder dat dit aan de uiteindelijke omvang van de stof afbreuk doet.

Verder valt op – bij de geschiedenis en de kennis van de natuur – een semi-concentrische leergang door de gehele school. Twee maal wordt de leerstof doorgenomen. Didactiek en keuze van wat behandeld wordt, wijken in de eerste leergang sterk af van die in de tweede leergang; daarbij vormt de puberteitsovergang een belangrijke caesuur.

Het non-conformistische karakter van het leerplan van de Vrije School brengt natuurlijk consequenties met zich mee, die diep ingrijpen in het werk van de leraar, in het werk van de kinderen, in de verhouding tussen school en maatschappij. Wij zullen enkele consequenties nu eerst onder ogen zien.

De consequenties voor de leraar

Uit het voorafgaande is wel duidelijk dat het Vrije Schoolonderwijs staat of valt met de leraar.

De eisen waaraan hij moet voldoen liggen hoger dan die in een normale school, hetzij de lagere school, hetzij het v.H.M.O.

Hij draagt niet alleen de verantwoording voor het bijbrengen van kennis; ook de ontplooiing van de morele, sociale en praktische vermogens van de leerlingen behoort tot zijn arbeidsgebied. Voor zover zijn opleiding – aan de kweekschool, aan de universiteit of aan een instituut voor opleiding M.O. acte – hem gevormd heeft als „modern mens”, d.w.z. hem geconfronteerd heeft met het agnosticisme van de wetenschap, zal hij een totaal nieuwe verhouding moeten leren vinden tot de leerstof die hij moet overbrengen. Een typerend voorbeeld: in een modern Amerikaans boek over didactiek van natuurlijke historie in de middelbare school, wordt de vraag gesteld: hoe kan men bij leerlingen interesse opwekken voor insekten? Een leraar – zo wordt verteld – die met deze vraag niet goed raad wist, wendde zich tot een hoogleraar met de vraag wat deze het meest belangrijke probleem in verband met insekten vond. Deze antwoordde: het feit, dat de mens ze voortdurend moet bevechten om de beheersing van de aardbol.

Dit „insektenprobleem” werd nu de kern van een studie, waarbij een voor de leerlingen bijzonder interessant project op touw werd gezet, waarbij o.a. het vraagstuk van de strijd van de mens tegen de honger ter sprake kon worden gebracht, het vraagstuk van de wereldbevolking enz. enz. Daarmee werd dit „insektenprobleem” tot een actueel wereldprobleem.¹

Hierbij is echter toch wel de vraag gerechtvaardigd, of men de grote samenhangen in de natuur als levensgeheel daarbij niet te zeer over het hoofd ziet. Welke visie op de wereld, welke visie op de mensheid draagt men hiermee als volwassene op de kinderen over?

Van groot belang is hierbij welk beeld van de natuur en van de dierenwereld de kinderen in de *onderbouw* hebben meegekregen. Is hun slechts kennis over de natuur of ook *eerbied* voor de natuur bijgebracht? Bij voorbeeld: eerbied voor het samenspel tussen vlinders en bloemen, voor de samenleving der bijen. Deze ondergrond van eerbied is beslissend voor het morele klimaat in de opvoeding. Daarvan hangt ook af, of later in de *bovenbouw*, de leerlingen voldoende weerbaar zijn tegenover het

¹ Het voorbeeld is ontleend aan de *Brieven van het onderwijskundig Studiecentrum*, No. 2 van A.J.S. van Dam.

scepticisme en agnosticisme van de huidige natuurwetenschappelijke opvattingen die tegenwoordig op het sociale leven hun suggestie uitoefenen.

Wie dit vergeet, moet zich niet verbazen over de cynische levenshouding van de jeugd. Zonder enig kwaad te bedoelen, heeft men zelf daarvan de grondslag gelegd.

Daarom is een der eerste vereisten waaraan de leraar moet beantwoorden, de ontwikkeling tot positiviteit ten opzichte van zijn omgeving. Dit is een oefeningsweg, waarvoor Rudolf Steiner concrete aanwijzingen heeft gegeven. Een oefeningsweg in het waarnemen, in het oordelen, in het nemen van gezonde initiatieven. Met de *zelfontwikkeling* van de leraar staat of valt het onderwijs. Als leraar is men nooit „homme arrivé”, is men nooit klaar, men staat iedere dag voor een volledig nieuwe realiteit: de kinderen aan wie men niet alleen kennis moet overdragen, maar aan wie men ook in hun gevoelsleven en wilsleven leiding moet geven.

Dit kan men niet alleen. Daarvoor is samenwerking nodig in het leraren-college, overleg en kinderbespreking, waarbij iedere leraar vanuit zijn eigen ervaring, vanuit zijn eigen vakgebied de gegevens bijdraagt, waaruit het totaalbeeld van de leerling kan groeien.

Dat is natuurlijk iets geheel anders dan samen rapportcijfers opstellen, een bezigheid, die een leraarsvergadering maar al te dikwijls maakt tot een eentonige „danse macabre” ter wille van het „intellectueel niveau” van de school.

Consequenties voor de leerling. De klasse als groep

„In de Vrije School blijven de leerlingen nooit zitten”.

Wie van de doelstellingen en de pedagogie van de vrije scholen helemaal niets afweet, is nog wel op de hoogte van bovenstaande uitspraak, die meestal als oordeel kan worden opgevat.

Inderdaad, in een tijd, waarin geen school meer aan het gevaar ontkomt, van *opvoedingsinstituut* tot *selectieapparaat* te degraderen, klinkt deze uitspraak als een uitdaging aan de maatschappij. Het is dus wel nodig even stil te staan bij dit beginsel, „de leerlingen steeds mee te nemen”.

De gebruikelijke selectie van leerlingen, volgens de maatstaf van intellectuele capaciteiten, vindt in de Vrije School niet plaats. De ontwikkeling van het verstand neemt geen *alles beheersende* plaats in. Knappe leerlingen zijn dikwijls niet de meest sociaal begaafde leerlingen. Ook ontbreekt het hen dikwijls aan fantasie, aan initiatief, eigenschappen die in onze meer en meer gestroomlijnde samenleving toch wel sterk in waarde stijgen...

Daarom beoogt de Vrije School binnen de vier muren van een klassegemeenschap niet alleen de *knappe mens* maar ook de *sociale mens* tot zijn recht te doen komen. Daarvoor is nodig dat men een tijd lang leert met elkaar in een constante groep samen te leven. Deze groep is niet homogeen, wat het intellectueel niveau betreft; meer en minder intellectueel begaafde leerlingen groeien met elkaar op.

De *verscheidenheid* van vermogens wordt hierbij een stimulerende factor; meer nog dan de *homogeniteit*. Sommige leerlingen durven direct, zonder ook maar één poging tot een „escape” een spreekbeurt op zich te nemen. Anderen vertonen uitzonderlijke begaafdheid bij het toneelspelen. Weer anderen kunnen op de handenarbeidles uitstekend met beitel en guts omspringen. Dit alles bij elkaar kan voor de vorming van een groep leerlingen van grote betekenis zijn.

Wanneer men van een experiment in een school wil spreken, dan is deze wijze van groepsvorming zeker een belangrijk experiment, niet alleen in het belang van de school, maar ook in het belang van de maatschappij. Hoe staan leerlingen, die in hun jeugd hebben leren samen leven met minder of meer intellectueel begaafden dan zij zelf zijn, later in de maatschappij?

Deze vraag wordt van steeds dringender belang in een tijd, waarin de oude klassentegenstellingen tussen „Haves” en „Haves-not” gaat vervagen en plaats maakt voor een nieuwe tegenstelling tussen academisch gevormden en niet academisch gevormden.

Maar afgezien van deze sociologische overwegingen, kan ook voor de ontwikkeling van het verstand een niet-eenzijdig intellectuele vorming van belang zijn. Oefening in „handvaardigheid”, muziekmaken, schilderen, boetseren, kan de training van het intelligentievermogen ten goede komen. Het *inzicht* in samenhangen, het *begrip* van de structuur van een levend organisme, zijn woorden die te maken hebben met *zien* en met *grijpen*.

Kunstzinnige en praktische vermogens zijn geenszins *quantité négligable* bij het leerproces. Om het wat kras uit te drukken: wie in zijn jeugd geleerd heeft de handen uit de mouw te steken, heeft een belangrijke grondslag gelegd voor de „wijsheid van de ouderdom”.

Uit het voorafgaande blijkt wel, hoeveel waarde er aan wordt gehecht, dat een groep leerlingen gedurende de gehele schooltijd met elkaar in een constant blijvende klassegemeenschap opgroeit.

Het leerplan – wij zagen dit reeds – geeft aan, welke leerstof voor welke leeftijd in aanmerking komt. Daarmee is ieder selectiesysteem in strijd;

een systeem, dat van een school een „mixer” maakt die ieder jaar bij de overgang de leerlingen op nieuw groepeerft.

Ook al staat dit selectiesysteem in dienst van de „maatschappelijke mobiliteit”, die aan *alle* intellectueel begaafde leerlingen de weg moet openen tot de universiteit, daarmee is nog niet gezegd, dat al deze *knappe* mensen later ook beschikken over *sociale* vermogens, die de grondslag moeten geven voor de „menselijke verhoudingen” en de „communicatie” waarover in de kringen van de moderne bedrijfssociologie tegenwoordig zoveel te doen is.

Het beginsel van „niet blijven zitten”, moge tegenwoordig als een uitdaging aan de maatschappij klinken. Hierover is echter zeker het laatste woord nog niet gezegd.

De verhouding „school en maatschappij” is een dilemma, zó gecompliceerd, dat wij er hier slechts een aanduiding van geven. Maar misschien is uit het voorafgaande toch wel duidelijk dat het leerplan van de Vrije School niet is opgesteld met de bedoeling de leerlingen zo veel mogelijk van de maatschappij te vervreemden ter wille van de „innerlijke ontwikkeling”!

Wat dit leerplan beoogt – zoveel mogelijk vorming te geven als basis voor een latere gespecialiseerde opleiding – blijkt geheel in overeenstemming met de ideële doelstellingen van de nieuwe wet op het voortgezet onderwijs te zijn. Uit de praktijk zal moeten blijken in hoeverre deze doelstellingen nog realiseerbaar zijn in onze maatschappij, waarin selectie tot een dogma is geworden. Het leerplan van de Vrije School, de veertig jaren lange ervaring hiermee opgedaan, laten zien, dat een school als opvoedingsinstituut niet hoeft te degraderen tot selectieapparaat.

Opvoedkunst

Geen opvoedkunde maar opvoedkunst.

Men zal even moeten wennen aan deze nieuwe terminologie. Uit het voorafgaande moge duidelijk zijn wat hiermee is bedoeld.

Opvoedkunst omvat meer dan de aesthetische vorming, waarvan de betekenis voor het onderwijs tegenwoordig wel algemeen wordt erkend. Bijna in iedere school – ook aan gene zijde van het ijzeren gordijn en aan de overkant van de oceaan – wordt gelegenheid gegeven voor zelfwerkzaamheid op het gebied van tekenen, schilderen, boetseren, toneelspelen, musiceren.

Maar meestal vinden deze activiteiten plaats *buiten* het leerplan en wanneer zij hiervan een onderdeel vormen staat in het algemeen de

aesthetische vorming los van de vorming van de intellectuele vermogens.

Van „opvoedkunst” is eigenlijk pas sprake wanneer de overdracht van de leerstof, wanneer de compositie van een les, door de leraar creatief wordt aangepakt.

Ook het leerplan van de school kan als „kunstwerk” worden gezien. Niet alleen als compositie, als totaliteit, in overeenstemming met de verschillende levensfasen van het kind. Ook als pedagogisch bouwwerk, waarbinnen ruimte wordt gegeven aan scheppend initiatief van de leraar! Deze moet vrij zijn, op ieder moment, door een bepaalde vondst de leerlingen te activeren.

Voorbeelden: hij kan de tafels van vermenigvuldiging leren, door de kinderen deze ritmisch te laten klappen.

Hij laat de kinderen geometrische figuren lopen, voordat hij deze op het bord tekent.

Hij „vertelt” niet alleen het geschiedenisverhaal maar zorgt er voor dat de leerlingen het zelf dramatiseren en als spel kunnen opvoeren.

Eens in de maand laat iedere klas voor de gehele school iets zien, van wat er op deze wijze in de afgelopen weken is behandeld: bij de taalles wordt de grammatica uitgebeeld. De functie van het werkwoord, van het bijvoeglijk naamwoord, van het zelfstandig naamwoord wordt zichtbaar in een spel, dat de kinderen opvoeren.

In de hogere klassen maken de leerlingen zelf hun leerboeken: grote schriften, waarin de uitwerkingen komen te staan van de aardrijkskunde en de geschiedenis en de beschrijvende meetkunde. Er wordt in deze schriften veel getekend: schaduwprojecties, landkaarten, constructie-tekeningen. Er zijn zelf gemaakte gedichten in opgenomen, brieven, geschreven aan het hof van Marie Antoinette of in de achterbuurten van Parijs tijdens de Franse revolutie.

Dit zijn slechts enkele voorbeelden, waarvan de voorraad in iedere vrije school groeit, naarmate de fantasie van de leraar het onderwijs activeert.

In de hoogste klassen wordt ieder jaar door elke klas als geheel een toneelstuk opgevoerd. Alle kinderen, meer of minder begaafd, krijgen een rol. Er is geen systeem van sterren, geselecteerd uit de gehele schoolgemeenschap. Dergelijke opvoeringen werken verbindend in een klas en versterken het saamhorigheidsbesef.

Ook het muziekonderwijs neemt een belangrijke plaats in. Koorzang vormt een onderdeel van het lesrooster. Het schoolorkest verheugt zich in een goede reputatie.

Eigenlijk heeft het weinig zin over dit alles te schrijven. Over kunst moet men niet schrijven. Kunst moet men beoefenen. Veertig jaar praktijk in

„opvoedkunst” heeft langzamerhand een schat van belangrijke ervaringen opgeleverd. De therapeutische werking van schilderen, boetsen, toneelspelen – niet alleen aangewend als didactisch middel maar ook als sociaal element in een groep – heeft bij talloze „moeilijke gevallen” haar zegenrijke invloed reeds bewezen.

Aansluiting aan de maatschappij

Ten slotte de vraag die iedere lezer van dit artikel waarschijnlijk reeds enige malen in stilte gesteld heeft: hoe staat het met de aansluitingsmogelijkheden van de leerlingen van de vrije scholen?

De vrije scholen die geen bovenbouw hebben – te Zeist, Bergen, Haarlem, Leiden, Rotterdam, – zijn aangewezen op een aansluiting aan het V.H.M.O., L.T.S. of U.L.O.

In Haarlem – 10 klassen – wordt bovendien opgeleid voor een I.V.O. A en B diploma.

Op de scholen met een bovenbouw – Amsterdam en Den Haag – wordt een deel van de leerlingen voorbereid voor het H.B.S. examen, extraneus.

In de bovenbouw te Den Haag vindt een differentiatie plaats. Een deel van de leerlingen concentreert zich meer op praktische vakken zoals kunstvaardigheid en handenarbeid, een deel meer op intellectuele vakken. Hiervan wordt weer een gedeelte extra voorbereid – vanaf de elfde klas – voor het eindexamen H.B.S. extraneus. In een dertiende klas wordt uitsluitend examenstof behandeld.

In Amsterdam wordt tevens opgeleid voor U.L.O. B en A. Ook de Vrije School te Den Haag hoopt binnenkort een soortgelijke opleiding op basis van voortgezet individueel onderwijs mogelijk te maken.

Het „Vrije School-diploma, dat aan het einde van de twaalfde klas uitgereikt wordt aan iedere leerling – ook aan degenen die nog voor een examen worden voorbereid – heeft reeds de toegang geopend voor tal van opleidingen: opleiding arbeidstherapie, sociale academie, Middelbare Tuinbouwschool voor meisjes te Rijswijk, Opleidingscentrum voor jeugdleid(st)ers Middeloo bij Amersfoort, conservatorium, academie voor beeldende kunsten, kunstnijverheidsschool enz. De oud-leerlingen die hier werken vertegenwoordigen als „diplomaten”, dank zij dit niet officieel erkende diploma, het vrije school-onderwijs in de maatschappij en beschamen geenszins het vertrouwen dat in hen gesteld wordt. De Vrije School heeft dus nog geen eigen eindexamen, dat toegang geeft tot het wetenschappelijk onderwijs. Misschien opent de mammoetwet nieuwe perspectieven en ontstaat nog eens de mogelijkheid om binnen het raam

van de nieuwe wet en met behoud van vrijheid van inrichting officiële erkenning te krijgen.

In Duitsland hebben thans verschillende scholen – o.a. te Stuttgart, Hannover, Paderborn, – een eigen eindexamen. De vrijheid van leerplan is hiermee nauwelijks aangetast. De sociale doelstellingen van deze scholen zijn niet anders dan ten tijde van de oprichting.

In Zwitserland – het kanton Bern – hebben verschillende lagere scholen bij wijze van experiment de Waldorfpedagogie toegepast. O.a. is hier het z.g. periodesysteem overgenomen: verschillende vakken worden gedurende een periode van 3 à 6 weken onafgebroken gegeven gedurende de eerste twee lessen van het dagprogramma.

Daardoor vindt een concentratie plaats van aandacht, die de economie van het onderwijs zeer ten goede komt. Ook in Zweden en Oostenrijk en verschillende delen van Duitsland wordt dit periodesysteem bij wijze van experiment overgenomen in het ambtelijke leerplan en wordt het in verschillende scholen toegepast.

Daarmee is nog geen antwoord gegeven op de vraag, die in het begin van dit artikel gesteld werd: welke betekenis heeft deze vorm van onderwijsvernieuwing voor de Nederlandse onderwijswereld?

Uit het bovenstaande is wel duidelijk dat het leerplan van de Vrije School een afgesloten geheel vormt. Als totaliteit is het niet in te voeren zonder de bereidheid van de leraar tot zelfscholing. Bovendien stuit een invoering, ook bij wijze van experiment, in ons land op sterke weerstand van de wet.

Het Vrije School-onderwijs is meer dan een experiment. Het beoogt niet alleen een vernieuwing van onderwijs, maar wil tevens een vernieuwende factor in de maatschappij zijn. Nog steeds zijn de woorden van kracht, waarmee destijds in 1919 Rudolf Steiner de doelstellingen van dit onderwijs formuleerde: „Het sociale vraagstuk is in de eerste plaats een geestelijk vraagstuk. Willen nieuwe verhoudingen ontstaan, dan moet een begin worden gemaakt bij het schoolwezen opdat van daaruit ook de andere gebieden – de economie en het staatsleven – kunnen worden bevrucht.”

Literatuur:

DR. R. STEINER: Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft. (Freies Geistesleben, Stuttgart); Die Erziehungsfrage als soziale Frage (Dornach 1919) Verlag Rudolf Steiner Nachlassverwaltung Dornach 1960); Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Paedagogik. (Stuttgart 1919) (Philosophisch-Anthroposophischer Verlag Dornach); Erziehungskunst,

Methodisch-didaktisches (Stuttgart 1919) (Philosophisch-Anthroposophischer Verlag, Dornach); Paedagogischer Kurs (Basel 1920) (Troxler Verlag Bern); Gegenwärtiges Geistesleben und Erziehung (Ilkley 1923) (Philosophisch-Anthroposophischer Verlag Dornach); Der pädagogische Wert der Menschenkenntnis und der Kulturwert der Pädagogik (Arnhem 1924) (Philos. Anthr. Verlag, Dornach).

PROF. DR. B. C. J. LIEVEGOED: Ontwikkelingsfasen van het kind (De Haan, Utrecht).

MR. M. L. STIBBE: Opvoeding langs nieuwe wegen (Servire, Den Haag).

W. F. VELTMAN: De vrije scholen. Beginzelen en methode. (Uitgeverij Vrij geestesleven, Den Haag); Leerplan der vrije scholen (Waalsdorperweg 12, Den Haag); De vrije scholen. Brochure (Waalsdorperweg 12, Den Haag).

HEINZ KLOSS: Waldorfpädagogik und Staatsschulwesen (Ernst Klett Verlag, Stuttgart).

TIJDSCHRIFTEN: Vrije Opvoedkunst. Sociaal-pedagogisch maandblad. Hoofdredactie: Mr. A. C. Henny, v. Soutelandelaan 133, Den Haag.

Mr. A. C. Henny, geboren 18 februari 1906 te Jakarta. Studie rechten te Leiden en m.o. geschiedenis te Den Haag. Van 1934-1938 werkzaam bij de Regeringspersdienst. Vanaf 1938 verbonden aan de Vrije School te Den Haag. Daarnaast sinds 1943, leraar geschiedenis te Vrijzinnig Christelijk Lyceum Den Haag. Mede-auteur van „Wereld in wording” door Novem. Redigeert sinds 1933 het sociaal-paedagogisch tijdschrift Vrije Opvoedkunst. Schreef verschillende publicaties in binnen- en buitenlandse tijdschriften.

AUGUST HERMANN FRANCKE (1663-1727)

R. TURKSMA

Inleiding

De herdenking van de 300-jarige geboortedag van A. H. Francke, de pedagoog van het Lutherse Piëtisme, heeft op 22 maart j.l. in de pers nauwelijks enige aandacht ontvangen. Misschien is deze ommissie wel te wijten aan de omstandigheid dat zowel theologen als leken het begrip Piëtist, zij het vaak ten onrechte, associëren met begrippen als Farizeeër, schijnheilige en dgl., en als gevolg daarvan het veelal met een misprijzende bijmaak gebruiken.

Het woord Piëtisme is afkomstig van het latijnse pietas, hetgeen vroomheid betekent. De aanhangers van deze stroming streven ernaar heilig en vroom te leven. Onmiskenbaar vertoont het Piëtisme een zekere gespletenheid: enerzijds wil ze midden in de wereld staan om in deze situatie God te dienen; aan de andere kant bespeurt men toch ook in haar de neiging tot wereldmijding en cultuurkritiek. Zodra de kerk staatskerk wordt en bijna uitsluitend haar kracht zoekt in wat zij de „zuivere leer” noemt en langzamerhand tekenen van een zekere verstarring vertoont, treedt als reactieverschijnsel een gevoelsstroming op die meer de nadruk legt op de persoonlijke geloofsbeleving. Evenals bij ieder reactieverschijnsel, openbaart ook het Piëtisme vaak tekenen van eenzijdigheid en overdrijving. Piëtistische stromingen treden zowel in de Rooms-Katholieke als in de Gereformeerde en Lutherse kerk op.

Als we ons beperken tot de laatstgenoemde kerk, dan zien we dat theologen als Joh. Arndt (1555-1621) en J. V. Andreae (1586-1654) in hun geschriften reeds de noodzaak van een „nadere reformatie” hebben aangetoond, terwijl Spener in zijn „Pia Desideria” (Vrome Wensen) in 1675 een geheel Piëtistisch program ontvouwt. Een geestverwant van deze grote theoloog is de pedagoog van het Lutherse Piëtisme: August Hermann Francke.

Leven van A. H. Francke

August Hermann Francke werd op 22 maart 1663 in de vrije Hanzestad Lübeck geboren als derde zoon van de knappe jurist Dr. Johannes Francke, die ook nog te Leiden gestudeerd had, en Anna Gloxin. Twee jaren later roept hertog Ernst de Vrome Dr. Francke als staatsraad naar Gotha, in welke stad hij zijn vorst slechts enkele jaren kan dienen, daar de dood in 1670 reeds een einde aan dit werkzame leven maakt. August

Hermann klaagt later in zijn geschriften dat hij zijn kindertijd met spel verbeuzeld heeft en maar weinig nuttigs gedaan heeft in zijn jonge jaren. Francke heeft helaas nooit de grote betekenis van het kinderspel voor de motoriek, de fantasie en het denkleven van het kind ingezien.

Zijn zuster Anna heeft door haar geloof, liefde en deemoed grote invloed op de begaafde knaap uitgeoefend. Op haar voorspraak heeft moeder Francke voor de elfjarige jongen een kamertje ingericht, waar hij zich dagelijks kan wijden aan gebed en het lezen van de Bijbel en van Arndts geschriften over het ware Christendom.

August Hermann, die tot zijn 13de jaar privaat-onderwijs geniet, wordt op die leeftijd geplaatst in de hoogste klas van het beroemde gymnasium te Gotha en reeds na een jaar krijgt hij toestemming van zijn leraren om naar de universiteit te gaan. Maar aangezien zijn moeder hem nog te jong vindt om deel te nemen aan het ruwe studentenleven, blijft hij nog twee jaar lang thuis. Als 16-jarige student gaat hij naar de naburige universiteit te Erfurt. Nadat hij daar een semester gestudeerd heeft, komt hij in het bezit van een familiebeurs, waardoor de financiële zorgen van zijn moeder aanmerkelijk verlicht worden, maar die hem ook verplicht drie jaar aan de hogeschool te Kiel te studeren. Doordat na drie jaar de uitbetalingen tijdelijk gestaakt worden, moet de jonge student naar Gotha terugkeren, maar na 1½ jaar krijgt hij van een student aan de Leipziger universiteit de uitnodiging om hem in het Hebreeuws te onderrichten, welke uitnodiging hij maar al te graag aanvaardt. In 1685 wordt hij magister in de filosofie en met de titel verkrijgt de jonge geleerde het recht om zich als privaatdocent te vestigen. Doordat Prof. Carpzov de studenten aangespoord heeft de Bijbel in de grondtalen te lezen, richt Francke met magister Anton het Collegium philobiblicum op, een wetenschappelijke bijbelkring dus. Acht magisters spreken met elkaar af des zondagsmiddags na kerktijd samen te komen om een hoofdstuk uit het Oude Testament in het Hebreeuws en een hoofdstuk uit het Nieuwe Testament in het Grieks te lezen en daarna te vertalen. Weldra komen ook talrijke studenten en enkele professoren aan de besprekingen deelnemen. Ondanks het feit dat Francke zeer ijverig de Bijbel bestudeert en zijn kerkelijke plichten trouw waarneemt, beschrijft hij zichzelf, wanneer hij later op deze Leipziger periode terugblijkt, als een onvruchtbare boom die wel veel loof, maar voor het grootste deel bedorven vruchten draagt. De bekering in het leven van de jonge magister vindt plaats te Lüneburg, waarheen zijn oom Dr. A. H. Gloxin, één van de curatoren van de familiebeurs, hem zendt om in contact te komen met de bekwame exegeet Dr. Sandhagen, een vroegere vriend van Francke's vader.

Wanneer men de jonge Francke vraagt in de Johanneskerk een preek te houden, besluit hij als tekst voor zijn predikatie te nemen Joh. 20:31 „Dieses ist geschrieben, dasz ihr glaubet, Jesus sei Christ, der Sohn Gottes, und dasz ihr durch den Glauben das Leben habet in seinem Namen”, en is van plan te handelen over een waar geloof, in tegenstelling tot een ingebeeld geloof. Maar al mediterende over de tekst, ontdekt hij dat hij zelf zo'n echt geloof niet bezit. De twijfel groeit en wordt zelfs zó groot, dat hij eindelijk niet meer gelooft dat er een God is. Toch blijft hij God, hoewel hij aan Zijn bestaan twijfelt, in vurige gebeden aanroepen. Eindelijk worden zijn gebeden verhoord en kan Francke later schrijven: „Denn wie man eine Hand umwendet, so waren alle meine Zweifel hinweg. Ich konnte Gott nicht allein Gott, sondern meinen Vater nennen.”

Vóórdat Francke naar Leipzig terugkeert, vertoeft hij nog enige maanden te Hamburg en te Dresden. In Hamburg geeft hij onderwijs aan een armenschool met 500 kinderen, waaronder zich zeer vele verwaarloosde jongens en meisjes uit het havenkwartier bevinden. Ook heeft hij nog privé-onderwijs in die stad gegeven, hetgeen blijkt uit een notitie in een kerkboek, waarin staat opgetekend dat de koopman Mathias Lütken zijn 2½-jarig(!) zoontje „in Gottes Namen bei Herrn Francken in die Schule gethan habe.” Na Hamburg bezoekt Francke gedurende twee maanden Spener in Dresden en door deze ontmoeting wordt Francke, die van huis uit helemaal geen Piëtist was, in de richting van een nuchter en Bijbels Piëtisme geleid. Sinds dit bezoek heeft Francke Spener als zijn vader in Christus vereerd.

Teruggekeerd in Leipzig, begint de jonge magister dadelijk weer colleges te geven, die in tegenstelling tot die van de professoren, steeds meer studenten trekken, hetgeen de jaloezie van de hoogleraren opwekt, die onder aanvoering van de reeds eerder genoemde Carpzov een ware „Hetze” tegen Francke ontketenen, met dit gevolg dat men de jonge privaat-docent verbiedt nog langer theologische colleges te geven. Ook in Leipzig blijkt Francke's belangstelling voor de pedagogiek, want nadat hem het geven van theologische voorlezingen verboden is, begint hij colleges „de informatione aetatis puerilis et pubescentis” (over het onderricht van de knapen- en jongelingsleeftijd) te geven, hetgeen ons niet zozeer behoeft te verwonderen, aangezien vele studenten gouverneurs van de kinderen van rijkelui waren.

In 1690 neemt Francke het beroep van diaconus of hulpprediker te Erfurt aan, maar ook daar blijven moeilijkheden hem niet bespaard, vooral nadat hij eens met twee studenten naar het naburige Saalfeld gaat

om enige geestverwanten te bezoeken en dus zijn activiteiten buiten de grenzen van zijn ambtsgebied uitstrekt. Evenals in Hamburg, blijkt de jonge predikant ook in Erfurt een vriend van de jeugd te zijn. Op een zondagmorgen na de kerkdienst vragen een paar meisjes tussen 8 en 9 jaar hem of hij hun ook vragen over de preek wil stellen, welk verzoek Francke graag inwilligt en weldra komen ook de ouders van de kinderen en andere gemeenteleden mee.

Ook de colleges over de opvoeding der jeugd worden weer voor de studenten gehouden. De tegenstand en jaloezie tegen Francke worden eindelijk zó groot dat hij op bevel van de raad de stad binnen twee dagen moet verlaten. Een deputatie van Francke's gemeenteleden om de afzetting van hun geliefde predikant ongedaan te maken levert geen enkel resultaat op, evenmin als een verzoekschrift van de schoolkinderen, dat ondertekend is door alle leerlingen. Het laatste wordt zelfs doormidden gescheurd en de onderwijzeres wordt op het raadhuis ontboden om van het gedrag van de kinderen rekenschap af te leggen. Zij kan echter bewijzen dat haar leerlingen geheel op eigen initiatief gehandeld hebben. 21 september 1691 wijkt Francke voor het geweld en verlaat de stad. Francke's vaderlijke vriend Spener, die grote invloed heeft bij het Brandenburgs-Pruisische hof, zorgt ervoor dat Francke benoemd wordt tot predikant te Glaucha en tevens tot professor in het Hebreeuws en het Grieks aan de pas opgerichte universiteit te Halle. Het dorpje Glaucha met zijn 2000 inwoners is een vermaakcentrum voor de bewoners van het naburige Halle, daar ieder huis in Glaucha het recht heeft om brandewijn te branden en bier en wijn te schenken, zodat het aantal kroegjes, waarin tot diep in de nacht gefeest wordt, legio is. De jeugd van het plaatsje zwalkt vechtend en vloekend op de straten rond en van schoolgaan is geen sprake. Het behoeft ons dan ook niet te verwonderen dat de jonge predikant zich dadelijk na zijn komst in zijn nieuwe gemeente het lot van deze verwaarloosde jeugd aantrekt. Hij maakt er een gewoonte van, om als de armen van de gemeente des donderdags aan zijn deur komen vragen om een aalmoes, hen binnen te laten en de kinderen gedurende een kwartier vragen te stellen aangaande hun kennis van de Lutherse catechismus. Iedere week opnieuw staat Francke versteld over de grote onwetendheid van de kleinen. Om hierin verbetering te brengen, begint hij ermee de kinderen schoolgeld te geven, maar vele jongens en meisjes nemen het geld wel aan, maar gaan niet naar school of als ze er wél heengaan, leren ze er niets. Nu had Francke in zijn woonkamer een collectebus hangen, waarin een zekere mevrouw Knorr eens 7 gulden wierp. Toen Francke dit bedrag vond, riep hij verheugd uit: „Das ist ein

ehrlich Kapital, davon musz man etwas Rechtes stiften; ich will eine Armen-Schule damit anfangen." Dadelijk koopt hij schoolboeken en vraagt een arme student om de kinderen twee uur per dag les te geven, waarvoor hij wekelijks 6 Groschen zal ontvangen.

Om de kinderen te animeren regelmatig naar school te gaan, geeft hij hen twee à drie keer per week een aalmoes. Uit dit kleine mosterdzaadje is een krachtige boom gegroeid. De scholen die Francke opgericht heeft vormen tezamen een schoolpiramide: op het brede voetstuk van de armen- en de burgerschool rust de Latijnse school met haar parallel: het Pädagogium, dat speciaal gesticht was voor de opvoeding van de zonen van adellijke families. De top van deze piramide wordt gevormd door de seminaries die verbonden zijn met de universiteit van Halle, één van de modernste van die tijd.

In tegenstelling tot de opvattingen van die tijd, waren Francke en zijn medewerkers voorstanders van de „Aufstieg der Begabten". Hun bedoeling was om deze begaafde leerlingen als toekomstige helpers bij de algemene reformatie der wereld in te zetten. Ook de opvoeding der meisjes werd niet vergeten. In 1714 bezoeken naast 1070 jongens, 700 meisjes de scholen te Halle. Francke is ook een van de eerste pedagogen geweest die de grote betekenis van een goede onderwijzers- en lerarenopleiding hebben ingezien. Zijn eerste leraren recruteerde hij uit de arme studenten in de theologie, die voor twee uren onderwijs een maaltijd (een zgn. Freitisch) ontvingen. Door wederzijds hospiteren, door het houden van besprekingen en ook door schriftelijke instructies van Francke zelf, probeerde men het didactisch peil van hun lessen te verhogen. Uit dit „Seminarium Praeceptorum" ontstond in 1707 het „Seminarium Praeceptorum Selectum", waarin 10 van de ongeveer 100 seminaristen een tweejarige zorgvuldige opleiding tot leraar aan de Latijnse school of het Pädagogium ontvingen. Weldra kreeg Francke van alle kanten aanvragen om gouverneurs te zenden en ook menige school werd naar zijn principes ingericht. Naast de verschillende onderwijsinstituten kwamen onder auspiciën van Francke tot stand: een weeshuis, een boekhandel met drukkerij en een apotheek, wier medicamenten spoedig wereldberoemd werden en een rijke bron van inkomsten vormden.

In 1705 heeft Francke in gezelschap van Neubauer en van de medicus Dr. Richter een bezoek van drie maanden aan ons land gebracht, gedurende welke tijd hij in enkele plaatsen, zoals te 's Gravenhage en Zaandam, gepreekt heeft. In 1727 is Francke, die sinds 1694 gehuwd was met Anna Magdalena von Wurm, gestorven. Onder zijn standbeeld, dat te Halle opgericht werd, heeft de beeldhouwer de eenvoudige, maar treffende zin: „Er vertraute Gott" gebeiteld.

Francke's pedagogische ideeën

Francke heeft het opvoedingsdoel aldus in zijn geschriften omschreven: „dasz die Kinder vor allen Dingen zu einer lebendigen Erkenntnis Gottes und Christi und zu einem rechtschaffenen Christentum mögen wohl angeführet werden.” Uit deze doelomschrijving blijkt duidelijk dat Francke de religieus-zedelijke opvoeding centraal stelt. Al de andere aspecten van de opvoeding zijn hieraan ondergeschikt. Alle geleerdheid en al de kennis wordt door Francke als dwaas beschouwd, wanneer ze niet tot fundament hebben de ware liefde jegens God en de naaste. Het gehele onderricht op de scholen moet dan ook gericht zijn op de totstandkoming van het Rijk Gods in de harten der kinderen.

Als hulpmiddelen tot het doel der opvoeding ziet Francke in de eerste plaats het gebed (niet het formuliergebed, maar het vrije gebed van het kind), het inprenten en verstaan der catechismus en in de Latijnse school en het Pädagogium de inleiding in de theologie en de kennis van de Bijbel in de grondtalen. Ook het regelmatig kerkbezoek en het gaan naar de catechisatie worden als zeer belangrijke middelen tot het boven omschreven opvoedingsdoel beschouwd. Volgens onze tegenwoordige opvattingen kregen de leerlingen in de scholen te Halle t.a.v. de talrijke godsdienstoefeningen en bidstonden „des Guten zuviel”.

In nauwe relatie tot de religieuze opvoeding staat de ethische opvoeding, waarvan het voornaamste middel het voorbeeld van de opvoeder is, die met ernst, geduld en liefde onder zijn pupillen moet werken. De leerlingen dienen volgens Francke onder voortdurend toezicht te staan, waarin hij „der eigentliche Nervus der Erziehung” ziet. Hoewel we moeten bedenken dat Francke in zijn gestichten gedeeltelijk met verwaarloosde jeugd te maken had en dat in de tweede plaats gedurende de eerste jaren vele leerlingen in talrijke gezinnen waren ondergebracht, heeft Francke zich o.i. in dezen toch wel aan enige overdrijving schuldig gemaakt. De tucht die in de scholen te Halle heerste was streng. Alles wat de eerezucht kon opwekken, zoals het geven van onderscheidingen en beloningen, werd rigoureuus vermeden, zelfs de waardering vindt men nauwelijks vermeld. Toch kunnen we Francke en zijn medewerkers geen voorstanders van de toen algemeen heersende ranselpedagogiek noemen. Slechts als uiterste strafmaatregel, nadat driemaal een waarschuwing voorafgegaan was, kon de leraarsvergadering besluiten een kind lichamelijk te laten tuchtigen, zodat deze straf slechts zelden toegepast werd en alleen als een kind gelogen of gestolen had, nooit als een leerling iets niet begreep.

Ten aanzien van het intellectuele aspect van de opvoeding kunnen we zeggen dat Francke een aanhanger van het Realisme was, vermoedelijk beïnvloed door de ideeën van Ratichius en Comenius, wier opvattingen concrete gestalte hadden aangenomen in het door Ernst de Vrome gestichte gymnasium te Gotha, dat Francke slechts een jaar bezocht had. In de scholen te Glaucha werd veel aandacht geschonken aan de moedertaal en de realia. Vanaf de eerste school-sterrewacht speurden de leerlingen van het Pädagogium met door henzelf vervaardigde kijkers de sterrenhemel af. Francke richtte zelfs een kabinet voor de natuurlijke historie in.

Bij het onderwijs werd de zgn. erotematische methode toegepast, d.w.z. dat door een levendig vraag- en antwoordspel de leerstof ingeprent werd. Vóór alles streefden de leraren ernaar dat de leerlingen de stof zoveel mogelijk begrepen.

Tijdens de door Francke genoemde „Recreationsübungen” bezochten de pupillen van het Pädagogium de werkplaatsen van kunstenaars en ambachtslieden, kregen les in biologie en er werd hun dan iets verteld van de tempel te Jeruzalem en van het Heilige Land, waarvan grote modellen aanwezig waren. De leerlingen van het Pädagogium waren tijdens die uren ook praktisch bezig in de drie werkplaatsen om allerlei voorwerpen van hout, karton en been te maken.

Opdat niemand van de kinderen met werk overladen zou worden, was in de verordeningen van de Latijnse school en in die van het Pädagogium voorgeschreven dat men zich hoogstens met drie vakken tegelijk mocht bezighouden. Zo kon een leerling van één van beide scholen naast het Latijn, dat steeds geleerd moest worden, een vreemde taal en een zaakvak bestuderen. De methode om vreemde talen te leren lijkt erg veel op die, welke Ratichius in zijn werken gepropageerd had. Men ging uit van de lectuur en in nauwe aansluiting daaraan werd de grammatica zo kort mogelijk behandeld, zonder dat men lette op de systematische volgorde, waarna vele mondelinge en schriftelijk oefeningen volgden. Verder werd dit vreemde-talenonderwijs door het lezen van kranten in die talen interessant gemaakt.

Ondanks het vele goede in de schoolopvoeding te Halle, kunnen we toch Francke's houding t.o.v. het kinderspel niet waarderen. Wel was een zeker balspel, het zgn. „Volantenschlagen”, toegestaan en Francke vond het schijfschieten zelfs geoorloofd, maar verder waren alle spelen verboden. Alle wildheid, elke gelegenheid, waarbij men gevaar kon lopen, moest vermeden worden. Bij dit alles moeten we wel bedenken dat het merendeel van Francke's leerlingen dagscholieren waren, die na schooltijd naar huis terugkeerden.

Ook aan de esthetische opvoeding van zijn leerlingen heeft Francke aandacht geschonken. Op het Pädagogium werd zowel de vocale als de instrumentale muziek, zoals het spelen op de piano, fluit, luit, viola da gamba en dgl., beoefend. Ook het tekenen (op bord en papier) werd tijdens de Recreationsübungen niet vergeten.

De invloed van Francke

De invloed die de grote „Seelsorger Deutschlands” tijdens en na zijn leven uitgeoefend heeft is buitengewoon groot geweest. Naar alle windstreken trokken de leraren en gouverneurs die in de „Francke'schen Stiftungen” gevormd waren en zij propageerden in vele landen een nieuwe oecumenische gezindheid. Door het voorbeeld van Francke gestimuleerd, werden in vele steden weeshuizen en scholen opgericht, die zich qua inrichting en methode aansloten aan die te Halle. Ook op het schoolwezen en de schoolwetgeving van Pruisen heeft Francke, die door Frederik Willem I, de grondlegger van de Pruisische volksschool beschermd en vereerd werd, zijn stempel gedrukt. Nog groter was de invloed van Francke op Johann Julius Hecker, één zijner leerlingen, later leraar aan het Pädagogium Regium en ten slotte predikant van de Dreifaltigkeitskirche te Berlijn en stichter van de daarmee verbonden scholen, waaronder de eerste Realschule in Duitsland. Het is deze Hecker geweest die in 1763 op bevel van Frederik II het „Generallandschulreglement”, dat geheel doortrokken was van Francke's didactische principes, uitwerkte.

Ondanks deze grote invloed, werden de pedagogische ideeën van de grote Piëtist toch langzamerhand verdrongen door de pedagogiek van John Locke, wiens grondbeginselen, gesteund door de Aufklärung, steeds meer veld wonnen. De kleinzoon van A. H. Francke, A. H. Niemeyer, die de stichtingen tot grote bloei bracht, was zelfs een overtuigde aanhanger van deze geestesstroming. In plaats van het levendige geloof was een vage religiositeit gekomen en in stede van het opvoedingsdoel dat Francke voor ogen stond, kwam de vorming van een vast en deugdzaam karakter.

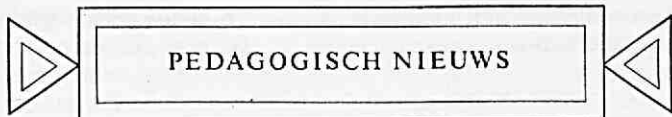
Langzamerhand kregen de stichtingen van Francke met allerlei moeilijkheden te kampen: het werd steeds lastiger enthousiaste medewerkers te krijgen en tengevolge van de Zevenjarige oorlog waren de uitgaven schrikbarend gestegen, terwijl de inkomsten gedaald waren. In 1817 werd een regeling getroffen, waardoor de gestichten feitelijk staatsinstellingen werden. De staat kreeg het controle-recht en het medezeggenschap

bij de benoeming van een nieuwe directeur. Door het „Reglement für die Verwaltung der Francke'schen Stiftungen”, dat in 1832 tot stand kwam, kreeg de incorporatie van de stichtingen in het Pruisische school-systeem, zij het met handhaving van een niet geringe zelfstandigheid, haar beslag. In 1853, twee jaar na de dood van de directeur H. A. Niemeyer, heeft de regering in plaats van de condirector Eckstein, Dr. G. Kramer, rector van het Franse gymnasium te Berlijn, tot directeur benoemd, omdat zij van plan was het door Niemeyer ingevoerde Rationalisme te doen vervangen door een positief evangelisch Christendom, wat haar ook gelukt is. Sindsdien zijn twee wereldoorlogen en een revolutie over de inrichtingen heengeraasd, maar nog steeds bevinden de stichtingen van Francke zich te Halle en nog steeds houdt men zich daarin aan de woorden van de oude profeet Jesaja: „Aber die auf den Herrn harren, kriegen neue Kraft, dasz sie auffahren mit Flügeln wie Adler”, woorden die Francke eens liet schrijven op de gevel van het hoofdgebouw.

R. Turksma. Geboren 4 oktober 1914. Ontving zijn opleiding tot onderwijzer aan de Kweekschool met den Bijbel te Groningen. Van 1934 tot 1948 werkzaam bij het lager onderwijs; vanaf 1948 leraar aan de Prot. Chr. Kweekschool te Dordrecht.

Bevoegdheden: hoofdkate, de akten Frans, Duits en Engels L.O., de middelbare akten Pedagogiek A en B. Na een colloquium doctum toegelaten tot de faculteit der letteren en wijsbegeerte aan de Vrije Universiteit te Amsterdam; 1955 kandidaats-, 1956 doctoraal examen Pedagogiek afgelegd. In 1961 gepromoveerd op het proefschrift „De Geschiedenis van de Opleiding tot Onderwijzer in Nederland aan de Openbare, Protestants-Christelijke en Bijzonder-Neutrale instellingen”.

Begeleider van een contact-B school van het C.P.S. en secretaris van de Werkgroep Pedagogiekleraren aan Prot. Christelijke kweekscholen.



PEDAGOGISCH NIEUWS

THE NEWSOM REPORT

A longer school life and a longer school day.

Gisteren is, aldus The Times Educational Supplement van 18-10-'63 nr. 2526, verschenen „Half Our Future, a report of the Central Advisory Council for Education (England), dat verkrijgbaar is bij H. M. Stationery Office, London, price 8 s. 6d., 300 pages.

In het rapport, dat van grote betekenis is voor het onderwijs op „secondary schools” aan kinderen van 13 tot 16 jaar met een gemiddelde of minder dan een gemiddelde begaafdheid, wordt geadviseerd meer geld en aandacht te besteden aan deze leerlingen. De titel van het rapport: „Half Our Future” houdt met dit advies verband: „They will eventually become half the citizens of this country, half the workers, half the mothers and fathers and half the consumers”.

Het rapport is opgebouwd uit drie delen. Begonnen wordt met het geven van een overzicht over de uitgangspunten van het onderzoek. Geconstateerd wordt dat, ondanks sommige uitstekende onderwijsresultaten, vele talenten in de scholen niet worden ontwikkeld. Dit geldt in het bijzonder voor jongens en meisjes wier aanleg verborgen blijft tengevolge van onvoldoende taalbeheersing. Ook kunnen milieu-omstandigheden het kind in zijn ontwikkeling beperken. Weinig geëigende leerstof en ondoeltreffende onderwijsmethoden verzwaren nog de moeilijkheden, zodat het kind gefrustreerd wordt. Dit uit zich in apathie of opstandigheid. Noch vanuit humaan, noch vanuit economisch standpunt bezien, kan het land zich deze verspilling van talenten veroorloven. Vandaar dat bepleit wordt een researchprogramma op te stellen om onderwijs-technieken te beproeven, die in het bijzonder geschikt zijn voor leerlingen, wier bekwaamheden niet tot ontplooiing kunnen komen door taalmoeilijkheden en milieuomstandigheden. Om dit researchwerk uit te voeren zullen experimentenscholen nodig zijn waarvan de leiding nauw dient samen te werken met die van een opleidingsinstituut voor onderwijzers. Aanbevolen wordt de staf van de onderwijzers-opleiding speciaal voor dit doel te versterken.

Voorts heeft de studiecommissie aandacht besteed aan opvoedings- en onderwijsproblemen in de achterbuurten en aan de „secondary schools”, die in de „slum areas” zijn gevestigd. De door hoofdonderwijzers verstrekte gegevens over de lichamelijke omstandigheden, de materiële situaties en de sociale gedragingen van de bevolking uit de achterbuurten, waar zij hun onderwijsstaak verrichten, zijn zonder meer, aldus de commissie, afschuwelijk. Verder is gewezen op het drankmisbruik, dat geaccepteerd wordt als behorend tot een normaal gedragspatroon; de bekrompen behuizing en de ongeriefelijke woon-situaties waardoor men zich b.v. niet ongestoord en ongezien kan wassen, hetgeen speciaal voor opgeschoten meisjes, in een gezin met vader en broers, wel zeer bezwaarlijk is, etc.

Terzake wordt aanbevolen het instellen van een interdepartementale werkkommissie, die zich zal bezighouden met de algemene sociale problematiek waaronder die van opvoedings- en onderwijsproblemen in achterbuurten.

De studiegcommissie heeft voorts gesteld dat voor de toekomstige werkgelegenheid niet alleen beter geschoolde werklieden noodzakelijk zijn, maar ook aan meer ontwikkelde werknemers in het algemeen en dat het onderwijs in deze toegenomen behoefte dient te voorzien.

De leerlingen hebben behoefte aan een langere periode van volledig dagonderwijs dan de meeste van hen nu ontvangen. Voor de school is het noodzakelijk het onderwijs aan te bieden in beelden, die voor de leerlingen en hun ouders te begrijpen en te accepteren zijn. De school dient meer contact te hebben met en meer open te staan voor het leven van de volwassenen. Ook is het gewenst dat de school meer rekening houdt met de beroepsinteressen.

In het rapport wordt een verlenging van de leerplicht tot 16 jaar voorgesteld voor alle leerlingen die, te beginnen met 1965, „the secondary schools” gaan bezoeken. Volledig dagonderwijs tot 16 jaar zal de basis van het onderwijs worden. Niet alle leerlingen zullen worden verplicht zich aan een eindexamen te onderwerpen. De zestienjarige leerlingen, die aan het eind van de cursus de school zullen verlaten en tegen het afleggen van een examen opzien, kunnen een diploma krijgen waarin hun onderwijsresultaten globaal vermeld worden. De scholen hebben een bijzondere verantwoordelijkheid t.o.v. leerlingen die niet aan een examen toekomen, om hen onderwijs aan te bieden dat voor hen waardevol is en dat zij positief kunnen waarderen.

De belangrijkste nieuwigheid, die in het rapport wordt aanbevolen, is een weloverwogen verlenging van de schooldag daar het huiswerk op school kan worden gemaakt en extra uren mogen worden ingelast voor bijzondere activiteiten, die in het onderwijsprogramma kunnen worden opgenomen. Voor de individuele jongen en het meisje kan dit er toe leiden, dat zij nieuwe interessen gaan ontdekken. Aandacht zal nl. worden besteed aan de fantasie stimulerende ervaringen door de kunst, de mogelijkheden die b.v. de fotografie voor de vrijetijdsbesteding biedt en aan de persoonlijke en sociale ontwikkeling van de leerlingen. Deze bijzondere activiteiten zijn alleen voor de 14 tot 16 jarigen.

Bij het onderwijs zal gebruik worden gemaakt van audio-visuele leermiddelen. Waar mogelijk zal in de lessen de televisie worden ingeschakeld. Het onderwijs in vreemde talen dient volgens de modernste methoden te worden gegeven met gebruikmaking van de nieuwste technische hulpmiddelen.

In de onderwijzers en lerarenopleiding dienen cursussen te komen over het geven van onderwijs op „secondary schools” in het algemeen en voor het lesgeven aan 15 en 16 jarigen in het bijzonder.

Het is gewenst, aldus het Newsom-report, dat positieve voorlichting aan de puberterende jongens en meisjes wordt gegeven over het sexueel gedrag en de sexuele moraal. Deze voorlichting dient te omvatten de biologische, morele, sociale en persoonlijke aspecten. Het moet voorts mogelijk zijn de ouders te adviseren over de lichamelijke en emotionele problematiek van pubers. Het laatste schooljaar dient weloverwogen te worden afgesloten en voor te bereiden op de wereld der volwassenen van arbeid en vrije tijd.

Het tweede deel van het rapport is voor buitenlanders niet minder interessant daar het handelt over de eigenlijke onderwijsituatie in de Engelse scholen.

Ook komen er problemen aan de orde, die betrekking hebben op de interne schoolorganisatie. Zo wordt een meer flexibel lesrooster aanbevolen, zodat het voor de leerling mogelijk wordt een keuze uit de leerstof te doen zodat voor hem een onderwijsprogramma kan worden samengesteld, dat min of meer op zijn aanleg en belangstelling is afgestemd.

In het derde deel van het rapport wordt een overzicht gegeven van de onderzoeken, die ingesteld zijn om een beter inzicht in de gehele onderwijsproblematiek van 13 tot 16 jarige leerlingen te verkrijgen zodat gefundeerde adviezen terzake kunnen worden uitgebracht.

Samenvattend kan worden geconcludeerd, dat in Engeland ernstig zal worden gepoogd het kind uit de achterbuurten der grote steden betere opvoedingsmogelijkheden en onderwijskansen te geven. Voorts zal worden getracht de 13 tot 16 jarigen, wier leerresultaten door persoonlijke oorzaken en sociale omstandigheden minder gunstig zijn, een onderwijsprogramma te bieden, dat hen emotioneel en intellectueel meer bevrediging zal geven en dat bovendien meer rekening houdt met de maatschappelijke realiteit waarvoor de 16 jarigen, bij het verlaten der school, geplaatst zullen worden.

J. H. N. GRANDIA

HIGHER EDUCATION

A Report of the Committee appointed by the Prime Minister under the Chairmanship of Lord Robbins.

Onlangs, nl. 24 oktober '63 is bij H.M. Stationery Office te Londen verschenen het basisrapport „Higher Education” (15 s.) over de toekomstige ontwikkeling van het universitaire onderwijs in Engeland.

Bij dit rapport behoren vijf bijlagen:

Appendix I: „The Demand for Places in Higher Education” (18 s.)

Appendix II: „Students and their Education”, two volumes, to be published later.

Appendix III: „Teachers in Higher Education” (15 s.)

Appendix IV: „Administrative, Financial and Economic Aspects of Higher Education” (12 s. 6 d.)

Appendix V: „Higher Education in Other Countries”, to be published later.

De grondstelling - waaruit de studiec commissie onder leiding van Lord Robbins heeft gedacht en gewerkt en die tevens de grondslag voor „The Robbins Report” is geworden - is deze, dat er bij het hoger onderwijs plaats moet zijn voor alle jonge mensen die universitair onderwijs wensen te volgen en aan de toelatingseisen kunnen voldoen.

Verwacht wordt dat het aantal studerende aan universiteiten in de komende jaren als volgt zal toenemen:

1963/64: 216.000 studenten

1967/68: 328.000 studenten

1973/74: 392.000 studenten

1980/81: 560.000 studenten

Aangenomen wordt dat de grootste toename zal plaats vinden aan universiteiten waar overwegend wordt gestudeerd voor een universitaire graad en, nadat reeds een universitaire bevoegdheid is behaald, de studie kan worden voortgezet. De meeste van de bestaande universiteiten zullen worden uitgebreid, zodat aan iedere instelling 8.000 tot 10.000 studenten kunnen worden geplaatst.

Voorts dienen een aantal onderwijzersopleidingen op universitair niveau te worden gebracht waar de studenten in vier jaar een graad kunnen behalen. De naam van „teacher training colleges” moet dan worden veranderd in „Colleges of Education”. Deze nieuwe instellingen zullen lid worden van de Universitaire Onderwijsinstituten, zij krijgen voorts een zelfstandig bestuur en de plaatselijke onderwijsautoriteiten dienen geen controle meer uit te oefenen maar zullen nog wel met deze instellingen bepaalde contacten onderhouden.

Verder dienen er te komen vijf universitaire instellingen voor wetenschap en technisch onderwijs, die te vergelijken zullen zijn met het Instituut voor Techniek in Massachusetts in Amerika, of met de technische hogeschool van Delft. Ook wordt aanbevolen dat regionale hogescholen in de gelegenheid zullen worden gesteld zich tot universiteiten te ontwikkelen.

Behalve deze voorstellen bepleit de Commissie Robbins bovendien het stichten van zes nieuwe universiteiten, die ieder aan ongeveer 5000 studenten plaats kan bieden, zo spoedig mogelijk ter hand te nemen.

De studietoelagen heeft zich voorts uitvoerig met het samenstellen van de universitaire staven beziggehouden. Geadviseerd wordt het aanstellen van meer professoren per faculteit. Voorts wordt aanbevolen om, naar Nederlands voorbeeld, aan het universitair onderwijs hoogleraren, lectoren en docenten part-time te verbinden.

Deze omvangrijke uitbreiding van het universitair onderwijs – het aantal universiteiten zal toenemen van 32 in 1963 tot ongeveer 60 in 1980 – die voor de toekomst van Engeland van uitermate groot belang is, maakt het gewenst een nieuwe minister te benoemen voor „Arts and Science”, die verantwoordelijk zal zijn voor het hoger onderwijs en de wetenschap.

De kosten van de universitaire plannen zullen niet gering zijn en stijgen van 206 miljoen pond sterling in 1962/63 tot 742 miljoen in 1908/81. Verder zal tot 1980/81 aan kapitaalinvesterings 1.420 miljoen pond sterling moeten worden opgebracht. Terecht heeft de studietoelagencommissie zich afgevraagd of het land deze enorme bedragen wel zal kunnen opbrengen. De commissie is evenwel van mening, dat het zonder meer moet en dat niet behoeft te worden gevreesd dat daardoor het nationale budget zal worden ontwricht. Zij verwacht van de universitaire investeringen op de duur een niet geringe stijging van het nationale inkomen en een toeneming van de nationale welvaart.

Verder heeft de studietoelagencommissie er rekening mee gehouden, dat de universiteiten in de komende jaren niet in staat zullen zijn de grotere toeloop van studenten op te vangen. Zij doet daarom de volgende suggesties voor het overbruggen van deze periode:

1. het geven van avondcolleges voor de lagere universitaire graden;
2. het organiseren van schriftelijke cursussen door de universiteiten zolang er niet voldoende plaatsen voor de studerende zijn.

VERNIEUWINGSASPECTEN VAN HET LAGER TECHNISCH ONDERWIJS

Inleidende opmerkingen

Veel belangstelling blijkt er te bestaan voor de nieuwe ontwikkelingen in het lager technisch onderwijs. Echter is het niet alleen voor de geïnteresseerde buitenstaander moeilijk, een enigszins afgerond beeld te krijgen van wat gaande is. Ook voor hen, die bij deze tak van onderwijs werkzaam zijn, is het niet eenvoudig om het geheel te overzien. Het materiaal ligt nl. verspreid in rapporten, artikelen, gepubliceerde redevoeringen, enz. Vandaar dat in dit stuk is getracht de vernieuwingsaspecten van het lager technisch onderwijs overzichtelijk te rangschikken.

De aanzet

In 1947 heeft de Minister van o.k. en w. een commissie ingesteld onder leiding van Mr. Ir. M. Goote van voornoemd ministerie, om te bestuderen:

1. de eisen welke onder de huidige omstandigheden dienen te worden gesteld aan het lagere nijverheidsonderwijs ten aanzien van strekking, inhoud en vorm;
2. de opleiding en de pedagogische vorming van de leerkrachten voor dit onderwijs.

De gewijzigde sociale omstandigheden, mede ten gevolge van de tweede wereldoorlog, hebben het nl. noodzakelijk gemaakt om kritisch na te gaan of inhoud, vorm en strekking van het onderwijs nog wel in overeenstemming zijn met artikel 4 van de nijverheidsonderwijswet, dat luidt: „Het praktisch en theoretisch onderwijs aan scholen wordt gegeven in overeenstemming met de eisen, welke in het maatschappelijk leven worden gesteld”.

Voorts is de opleiding van leraren voor het n.o. herzien en dag-opleidingen zijn gesticht, eerst in Rotterdam en later in Amsterdam, die evenwel het experimentele stadium nog niet zijn gepasseerd.

De toelatingsleeftijd tot het lager technisch onderwijs

De Commissie Goote heeft in eerste instantie geconstateerd dat de aansluiting tussen het G.L.O. en het L.T.O. weinig bevredigend is geregeld. Men moet nl. 12 jaar en 8 maanden zijn alvorens ingeschreven te kunnen worden aan een ambachtsschool. (Een aantal jaren na de oorlog is de naam „ambachtsschool” vervangen door „lagere technische school”). Op 12-jarige leeftijd kan men echter de school voor G.L.O. hebben doorlopen. Om nu de aansluiting tussen het G.L.O. en het L.T.O. te verbeteren, daar het kind, leerplichtig zijnde, anders een zevende leerjaar volgt, een v.G.L.O.- of een U.L.O.-school gaat bezoeken, heeft de Commissie het instellen van voorbereidende klassen aan lagere technische scholen aanbevolen.

De voorbereidende klasse (thans genoemd het „algemene leerjaar”)

Met de voorbereidende klasse wordt nagestreefd:

1. het vormen van groepen die, wat hun vooropleiding betreft, zo homogeen mogelijk zijn;
2. een juiste beroepskeuze.

Het leerplan is voor alle jongens gelijk. Het onderwijs is in hoofdzaak gericht op de algemene vorming waarbij de handvaardigheid in het centrum van de belangstelling wordt geplaatst. In de praktijklessen leren de jongens enige beginselen van metaalbewerken, houtbewerken en schilderen. Met het stichten van voorbereidende klassen aan lagere technische scholen wordt het mogelijk de beroepsopleidingen met een jaar te verlengen.

De naam „voorbereidende klasse” is eerst vervangen door die van „oriëntatiejaar”, vervolgens door „brugklasse” en tenslotte door „algemene leerjaar.”

Voor de naam „oriëntatiejaar” pleit, dat de leerling in de gelegenheid wordt gesteld zich te oriënteren inzake metaalbewerking, houtbewerking en schilderen voor het nader bepalen van de keuze van het beroep.

De naam „brugklasse” geeft aan, dat met deze klas beoogd wordt een betere aansluiting te verkrijgen tussen het G.L.O. en het L.T.O. Voorts heeft het brugjaar ten doel de aanpassing van de leerling aan het voor hem geschikt onderwijs te bevorderen. Het brugjaar stelt de leraren in de gelegenheid de leerlingen langdurig te observeren en in te delen naar begaafdheid.

De huidige naam „algemene leerjaar” geeft aan, dat het de bedoeling is de leerling het eerste jaar een algemeen leerprogramma te bieden voordat deze aan de eigenlijke beroepsopleiding begint. Het is „algemeen” daar dit programma geldt voor alle leerlingen, ongeacht de keuze van de vakopleiding. Er wordt wel rekening gehouden met de vooropleiding zodat leerlingen van uloscholen dit programma niet behoeven af te werken.

De vakopleiding aan de lagere technische school

In het algemeen zal de vakopleiding, volgende op het algemene leerjaar, 2 jaren bedragen. Voor enkele opleidingen als fijnmetaal, autotechniek en electrotechniek kan voor de goede leerlingen een derde leerjaar worden toegevoegd; de zogenaamde kopklasse. Met het algemene leerjaar worden deze opleidingen dus 4 jaar en voor de opleidingen als timmeren, meubelmaken, bankwerken, drie jaar.

De theoretische vakken moeten, voor het gros van de leerlingen, met bijzondere zorg worden onderwezen. De gemiddelde leerling van de lagere technische school is niet in staat de leerstof enkel door lezen of luisteren in zich op te nemen en te verwerken. Hij moet de problemen als het ware met de handen verwerken.

De duur van de vakopleiding

Aan technische scholen zijn momenteel mogelijk opleidingen van 2 jaar, 3 jaar en 4 jaar. Namelijk een tweejarige vakopleiding. De tweejarige vakopleiding met een algemeen leerjaar of een tweejarige vakopleiding met een jaar van een z.g. kopklasse. Tenslotte de tweejarige opleiding met een algemeen leerjaar plus een kopklasse.

Het is de bedoeling op alle lagere technische scholen het algemeen leerjaar verplicht te stellen met daarboven een twee- of driejarige vakopleiding.

Differentiatie in het lager technisch onderwijs

Nadat de Commissie Goote rapport had uitgebracht, heeft de vernieuwing van het technisch onderwijs zich doorgezet. Zo werd meer aandacht besteed aan de individuele leerling en heeft inspecteur R. Ph. Hennequin sterk bepleit te komen tot meer differentiatie in het lager technisch onderwijs.

Er zijn twee mogelijkheden van differentiatie:

1. differentiatie naar vakopleidingen;
2. differentiatie naar begaafdheid van de leerlingen.

De splitsing naar vakrichtingen is een horizontale differentiatie en hangt samen met de maatschappelijke behoefte aan specialisatie: school voor scheepsbouwers, horlogemakers, fijn-instrumentmakers, electronica, winkelpersoneel, detailhandel, kappers, havenarbeiders, hoveniers, etc.

De splitsing naar begaafdheid is een verticale differentiatie en wordt gestimuleerd door de grote intelligentiespreiding onder de leerlingen der lagere technische scholen. De uiteenlopende intelligentieniveaus veroorzaken niet geringe didactische moeilijkheden bij een klassikaal onderwijssysteem.

Het a b c driestromenplan (de z.g. streams)

Om tot een oplossing van de didactische moeilijkheden te komen, die ontstaan tengevolge van de intelligentiespreiding, is in mei 1960 het initiatief genomen om het klassikaal lesgeven te doorbreken. Op grond van de resultaten en ervaringen in het algemene leerjaar kunnen nl. de leerlingen geselecteerd worden in drie groepen, nl. een

- a. stroming voor de beste leerlingen;
- b. stroming voor middelmatige leerlingen;
- c. stroming voor minder begaafde leerlingen.

Deze verticale differentiatie beoogt meer rekening te houden met de denkwijze, aard, aanleg en begaafdheid van de leerling. De daarop afgestemde didactiek en methodiek dienen het zelfstandig denken van het kind te bevorderen.

De *a*-groep, omvattend de meer begaafde leerlingen, krijgt les volgens een lessentabel met 10 lessen praktijk, meer talen meer wiskunde.

Voor de *b*-groep, waarin de normaal begaafde leerlingen zijn ondergebracht, blijven de lessentabellen ongewijzigd.

De leerlingen van de *c*-groep, dat zijn de minderbegaafden, krijgen een minimumtabel met 6 keuzelessen, zodat rekening gehouden kan worden met de behoefte en mogelijkheden van de groep. Voor deze groep wordt gestreefd naar een klassegemiddelde van 16 leerlingen.

Individueel Technisch Onderwijs (I.T.O.)

Het minderbegaafd zijn van de leerlingen kan veroorzaakt worden door:

- een geringe intellectuele aanleg;
- een vertraagde intellectuele ontwikkeling;
- een gestoorde ontwikkeling;

- een gezinsmilieu, dat te weinig stimulerend werkzaam is voor de intellectuele ontplooiing van het kind.

Voor de intellectueel minderbegaafden, die na de lagere school te hebben doorlopen en tot de lagere technische school zijn toegelaten, zijn de volgende oplossingen aan de hand gedaan:

- verbetering van de kwaliteit van het onderwijs;
- een betere methodische en didactische aanpak;
- een lager klassegemiddelde;
- een tweede oriëntatiejaar, daarna de normale L.T.S.-opleiding;
- goede opleiding en bijscholing van leerkrachten;
- meer contact tussen gezin en school.

Voor de intellectueel minderbegaafden, die niet kunnen voldoen aan de wettelijk gestelde toelatingseisen voor de lagere technische school, nl. het met vrucht doorlopen hebben van zes klassen van het G.L.O., worden afzonderlijke scholen voorgesteld (I.T.O., Algemene Beroepsschool).

De leerlingen worden toegelaten indien zij:

- praktisch technisch aanspreekbaar zijn;
- beschikken over een zekere algemene verstandelijke aanspreekbaarheid;
- voor toelating tot de lagere technische school niet in aanmerking komen, daar de leerresultaten op de lagere school onvoldoende zijn geweest.

Het I.T.O. voorziet in twee behoeften:

- a. een grote groep jongens, wier leerresultaten onvoldoende zijn, alsnog voortgezet onderwijs te doen volgen dat vormend werkt op de persoonlijkheidsontplooiing;
- b. de industrie te helpen aan geoefende en eenvoudig geschoolde arbeidskrachten.

Een uitbreiding van het I.T.O. zal mede tot gevolg hebben, dat het opleidingsniveau van de lagere technische scholen verbetert, daar intellectueel minder bekwame leerlingen naar een I.T.O.-school worden verwezen.

Didactische bezinning

Mede door het werk van de Commissie Faber, die op de grondslag van de denkpsychologie en de totaliteitsopvatting van de „Gestaltpsychologie” nieuwe leergangen voor het lager technisch onderwijs heeft ontworpen, is men de leerstof opnieuw gaan doordenken. Dit heeft geleid tot een herwaardering van het z.g. projectonderwijs. Van didactische betekenis is niet alleen dat de belangstelling van de leerling wordt gewekt, maar dat voor hem de leerstof functioneel wordt. Voorts bevordert het projectonderwijs het onderling overleg tussen de leraren over de te geven leerstof.

De belangstelling voor het voortgezet onderwijs

Volgens gegevens van het Centraal Bureau voor de Statistiek was na het G.L.O. en v.G.L.O. de belangstelling voor het voortgezet onderwijs in 1958 als volgt:

- 13 % géén voortgezet onderwijs
- 14 % voortgezet hoger en middelbaar onderwijs
- 33 % uitgebreid lager onderwijs
- 37 % nijverheidsonderwijs
- 3 % landbouwonderwijs

100 % totaal.

In 1961 was het percentage, dat géén voortgezet onderwijs volgt, gedaald tot 10 %. Van de jongens, die voortgezet onderwijs volgen, gaat thans meer dan 40 % naar het nijverheidsonderwijs.

De scholing van de leerkrachten

Vanuit de wereld van het lager technisch onderwijs wordt thans bevorderd:

- het opleiden van leraren die, naast een gedegen vakkennis, een algemene ontwikkeling moeten hebben van voldoende niveau, pedagogisch en didactisch geschoold zijn, enig psychologisch inzicht bezitten en zich voldoende bewust zijn van hun verantwoordelijkheid in de omgang met jongeren. (Zie Paed. Studiën jg. 1962, pag. 415/417).
- het in internaatsverband organiseren van applicatiecursussen voor in functie zijnde leraren, om deze voorlichting te geven over nieuwe didactische opvattingen, gewijzigde situaties in het lager technisch onderwijs en veranderde pedagogische inzichten. Voorts wordt getracht, door middel van gespreksgroepen, de leraren zich meer bewust te doen worden van hun taak en verantwoordelijkheid.
- het bijeenbrengen, eveneens in internaatsverband, van directeurs der lagere technische scholen om met hen de problemen van hun onderwijsinstellingen te bespreken. Voorts worden plaats en functie van de lagere technische scholen in onze samenleving besproken en wordt er gediscussieerd over de taken van de directeur, waarbij in het bijzonder aandacht wordt geschonken aan de menselijke verhoudingen in de school, het contact met de ouders, etc.

Research voor het N.O.

Zonder het werk van andere instellingen en instanties terzake tekort te doen kan worden geconstateerd, dat het Nutsseminarium voor Paedagogiek aan de Universiteit van Amsterdam bijzonder nuttig onderzoek verricht voor het lager technisch onderwijs.

Nawoord

Voornoemde activiteiten zijn gestimuleerd vanuit de Inspectie voor het Lager Nijverheidsonderwijs van het Ministerie van o.k. en w., de Pedagogische Centra en de z.g. Kern en Studiecommissies voor het Nijverheidsonderwijs. Zij hebben de grondslag gelegd voor een principiële vernieuwing van het lager technisch onderwijs. Een stroom van publicaties - artikelen, nota's, brochures, boeken - poogt aan deze vernieuwingsdrang richting en vorm te geven.

J. H. N. GRANDIA



BOEKBEoordelingen

RUDOLF STEINER, *Erziehungs- und Unterrichtsmethoden auf anthroposophischer Grundlage*, Zwei Vorträge, Oslo 1921. Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart, 1960.

Sedert enige tijd ligt dit boek op mijn tafel ter recensie. Steeds weer aarzelde ik, hierover iets aan het papier toe te vertrouwen. In het veld van de pedagogische literatuur en discussie schijnt hetgeen op anthroposophische basis gebeurt een eiland te zijn, waar de meesten voorzichtig omheen laveren, wanneer zij in de naburige wateren terecht mochten komen. In de gangbare boeken en tijdschriften vindt men zelden verwijzingen naar Steiner of zelfs maar een aanwijzing dat deze pedagogie bestaat. Dit is een merkwaardig verschijnsel, wanneer men in aanmerking neemt, dat het hier een actieve beweging betreft met een 70-tal scholen in de wereld (in Nederland 7), waarvan sommigen met meer dan 1000 leerlingen en voorts een groot aantal heilpedagogische instituten. Andere vernieuwingsbewegingen van kleinere omvang genieten een veel grotere bekendheid.

Minder merkwaardig wordt dat verschijnsel, wanneer men de betreffende literatuur leest. Hier wordt een anthropologie ontvouwd, die in bepaalde aspecten zodanig afwijkt van wat in onze huidige cultuur gangbaar is, dat begrip en gesprek moeilijk zijn. Hoewel dus in de praktijk veel waardering bestaat over hetgeen gedaan en bereikt wordt op de „Vrije Scholen” en vrij veel elementen van dat onderwijs in de recentere ontwikkeling van de vernieuwing zijn ingevloeid (wat de meesten niet bekend is, juist vanwege het geheel ontbreken van contact op het „theoretische niveau”), is de pedagogiek van Rudolf Steiner de „grote onbekende”.

Deze uitweiding scheen mij wel noodzakelijk toe om iets zinnigs over het onderhavige werk te zeggen. Het betreft twee voordrachten van Steiner voor een bepaald publiek gesproken en stenografisch vastgelegd. Er zijn talloze dergelijke voordrachten door hem gehouden. Het zijn dus geen geschreven artikelen, die een systematische aanpak van een bepaald punt beogen. In de tijd, waarin hij vele pedagogische voordrachten moest houden i.v.m. de oprichting van de Waldorfschool, had Steiner weinig gelegenheid tot schrijven. Dit is waarschijnlijk ook een belangrijke oorzaak ervan, dat nog geen systematische discussie t.a.v. deze pedagogiek op gang is gekomen.

Niettemin bevatten deze beide voordrachten reeds een zodanige veelheid van gedachten, zowel t.a.v. de achtergronden als de praktijk in een vrij systematisch geheel ontwikkeld, dat het ondoenlijk is deze bij eenmalige lezing te verwerken, laat staan aan de lezers van een recensie een adequaat beeld over te brengen. Aan de hand van enkele citaten zullen we enige indrukken trachten te geven.

Na op het reeds bovenvermelde „anderszijn” van de anthroposophie gewezen te hebben, legt Steiner er de nadruk op dat er niet iets revolutionnairs mee wordt nagestreefd; „im Gegenteil, sie will eine wirkliche Fortsetzung, eine

Erfüllerin dessen sein, was in der Geisteskultur der neueren Menschheit seit langem vorbereitet ist." Alleen gaat die voortzetting in een andere richting, dan waarin velen het zoeken. Dat geldt dan in het bijzonder voor het pedagogische gebied. Het merkwaardige is nl. volgens Steiner, dat alle goede pedagogische principes reeds door grote pedagogen zoals Pestalozzi en vele anderen zijn uitgesproken. Steeds weer nieuwe beschouwingen daarover helpen niet verder, het onbevredigende ligt in de praktijk van de opvoeding. Reeds lang geldt: „Kein Jahr geht vorüber, ohne dass diese oder jene Sehnsucht nach einer Reform des Erziehungswesens, des Unterrichts aufträte." Hoe komt dat? De kern van het betoog is ongeveer: door het overheersende intellectualisme kan de brug tussen theorie en praktijk zo moeilijk geslagen worden. Het inzicht in de concrete mens ontbreekt. De experimentele psychologie b.v. levert gegevens, die, ook als ze waar zijn, in die vorm niet bruikbaar zijn om het pedagogische handelen te beïnvloeden (1921! men kan zich afvragen, hoe het er nu voor staat). Dit wordt dan aanleiding om aan te duiden waaraan een psychologie moet voldoen om tot praktische pedagogie te kunnen leiden, nl. een niet alleen intellectueel-wetenschappelijke interpretatie van lichamelijke symptomen, maar een op het gehele zieleleven gebaseerde kennis. Dit betekent, dat men de pedagoog niet met een betere psychologische theorie zou helpen (die zou zijn praktische handelen even weinig beïnvloeden), maar een scholingsweg voor de pedagoog zelf t.a.v. zijn eigen waarnemen, oordelen, voelen, willen enz. om daarmee in de pedagogische situatie te kunnen zien en handelen.

Nog een tweetal citaten in dit verband:

„Neue Unterrichtsprinzipien will Anthroposophie gar nicht aufstellen. Es handelt sich für sie um die Unterrichtspraxis."

„Die Waldorfschule soll keine Weltanschauungsschule sein; sie soll eine Schule sein, wo in praktische pädagogische Handhabe, in praktische Didaktik in Geschicklichkeit dasjenige ausfließt, was der Mensch an lebendiger Innerlichkeit durch die Anthroposophie gewinnen kann."

Bedoeld is dus, geen „anthroposofische" inhouden in de school; de leerkracht dient deze zodanig verwerkt te hebben, dat hij daardoor met meer inzicht, enthousiasme en didactische vaardigheid les kan geven.

Tot zover zal menigeen, die de pedagogie aan het hart gaat, mee kunnen gaan, al zal hij een duidelijker beeld willen hebben, wat een en ander inhoudt en hoe het verantwoord kan worden. Het is ondoenlijk hier meer te zeggen over hetgeen Steiner ontwikkelt op basis van de onderscheiding van bepaalde „wezensdelen" van de mens en de ontwikkeling daarvan door verschillende levensfasen heen.

Wie deze voordrachten leest, zal al spoedig bemerken, dat hij, om zich een oordeel te kunnen vormen, terug moet grijpen naar de fundamentele geschriften van Steiner. Degenen, die reeds menen te weten wat wetenschap is, zou ik dat stellig willen afraden. Voor degenen, die de moed hebben deze studie op te nemen, openen zich vele nieuwe perspectieven. Daarin wordt mede een weg gewezen naar een innerlijke verrijking en scholing, die de grondslag vormt voor een vruchtbaar menselijk handelen, in het bijzonder het pedagogische handelen.

H. VON SASSEN

DR. F. W. ZEYLMANS VAN EMMICHOVEN, *Rudolf Steiner*. Uitg. De Haan, Zeist, 1960, 2e druk.

Dit boek kan een indruk geven van de persoon, de wereldbeschouwing en het werk van Rudolf Steiner. Het is door een kenner bij uitnemendheid zorgvuldig en met grote ernst en overtuiging geschreven.

„Het boek is, ondanks de voor velen onwennige denkwijze toch bevattelijk geschreven en zal goed bekend kunnen maken met de anthroposophische visie op de geestelijke en algemene problemen van wereld en leven van vandaag.” (N.R.C.)

De pedagogie wordt beknopt behandeld in het hoofdstuk over de „opstanding van het willen”, waarin ook de ontwikkeling van een nieuwe geneeskunde, een heilpedagogie en een benadering van de sociale vraagstukken van de mensheid worden besproken.

Voor wie een toegang zoekt tot het omvangrijke werk van Steiner en zijn leerlingen, kan het boek van Zeylmans als gids dienen. H.VON SASSEN

VERNON MALLINSON, *Power and Politics in Belgian Education 1815-1961*, Heinemann Educational Books Ltd, 15-16 Queen Street, Mayfair, London W. 1, 1963, 236 p.

Prof. Vernon Mallinson van de Universiteit van Reading (Eng.), de schrijver van *An introduction to the study of comparative education*, biedt ons hier een geschiedenis van het Belgische onderwijs sedert 1815. Hij motiveert zijn belangstelling voor dit onderwerp met drie overwegingen, waarvan de juistheid moet worden erkend. 1. België is een land, waaraan de wijze, waarop de onderwijsorganisatie door politieke, godsdienstige, taalkundige en economische factoren wordt beïnvloed, als in een „schoolvoorbeeld” zichtbaar kan worden gemaakt. 2. De Belgen zijn zelf nog niet in staat geweest een objectieve beschrijving van hun schoolwezen te geven. Daarvoor waren zij tot dusver te zeer in de strijd om de school betrokken. 3. Het Belgische onderwijs heeft internationaal niet de aandacht gekregen, welke het op grond van zijn kwaliteit verdient.

Prof. Mallinson is, dacht ik, in zijn streven tot het geven van een objectieve geschiedschrijving geslaagd. Daarvan profiteert in de beginhoofdstukken reeds aanstonds de figuur van Koning Willem I, wiens verdiensten voor het Belgische schoolwezen ten volle worden erkend. Dat zijn wij in de Nederlandse schoolstrijdlitteratuur niet zo gewend, en in België heeft men met een juiste waardering van deze vorst begrijpelijkerwijze al evenzeer moeite gehad. De auteur volgt de historie getrouw tot 1940. Daarna zijn er hoofdstukken over de Vlaamse kwestie, de economische situatie en de Congo (tot heden). Maar er is in België juist na de Tweede Wereldoorlog op onderwijsgebied heel wat gebeurd. Zowel onderwijskundig als politiek zijn hier na veel strijd resultaten behaald, die in een werk, dat is opgezet als het onderhavige en bovendien zelf zegt tot 1961 te gaan, een uitvoeriger beschrijving verdienen dan zij verwierven. Met een schema van de pedagogische structuur van het Belgische onderwijs en een appendix betreffende het schoolpact van 1959 wordt hieraan geen recht gedaan. Dit is een betreurenswaardig tekort van een boek, waarvoor ik verder dankbaar ben. Het vult immers een leemte in de literatuur, het is goed gedocumenteerd en bovendien voortreffelijk geschreven. PH. J. I.

EDMUND J. KING, editor, *Communist Education*, Methuen and Co Ltd, 36 Essex Street, London WC 2, 1963, 304 p.

Dr. Edmund J. King, lecturer aan de Universiteit van Londen, toont zich een bij uitstek vruchtbaar publicist op het terrein der vergelijkende opvoedkunde. Met het samenstellen van deze bundel over communistische opvoeding heeft hij wederom een goed werk verricht. Het is begrijpelijk dat het overgrote deel van deze verzameling op Sovjet Rusland georiënteerd is. Het boek verschaft de lezer een goed inzicht in wat daar gaande is. Het beperkt zich daarbij bepaald niet tot de buitenkant der dingen, waarover reeds heel wat literatuur voorhanden is. Mary Waddington brengt ons bijv. het leven van het Russische kind in huis en school dicht nabij. Prof. Figueroa spant zich in zijn bijdrage over selectie en differentiatie in de Sovjet-scholen bijzonder in om naast de regelingen ook de werking ervan in de praktijk aan 't licht te brengen. Ideaal en sociale werkelijkheid blijken dan nogal uiteen te liggen. Behalve Sovjet-Rusland komen Oost-Duitsland, Polen en China aan de orde. Het artikel over Polen werd geschreven door Prof. Suchodolski van de Universiteit van Warschau. Het mist om voor de hand liggende redenen de kritische distantie, die ik zojuist signaleerde. Over China droeg Prof. Lauwerys een goed geschreven overzicht bij. Prof. Katz van de Universiteit van Brits Columbia besluit het boek met een vergelijking tussen (voornamelijk) Sovjet-Russisch en Westers onderwijs. Er blijken reeksen punten van overeenstemming te zijn, terwijl het Westen op de punten van verschil het voordeel allerminst steeds aan zijn zijde heeft. Zoals het gehele boek bevestigt dit opstel mijn mening, dat de afwijzing van de communistische ideologie ons vooral niet blind mag maken voor de grootse onderwijsactiviteit, die in Sovjet-Rusland gaande is. Ik vrees dat dit in ons land, geheel anders dan in de Verenigde Staten, Engeland en West-Duitsland, maar al te zeer het geval is. En dit is dan weer een aangelegenheid, waarin wij in de wereld achter blijven.

PH. J. I.

KLAUS SCHALLER, *Die Pädagogik des Johann Amos Comenius und die Anfänge des pädagogischen Realismus im 17. Jahrhundert*. Quelle & Meyer Heidelberg, 1962, 539 p., prijs DM 46.

Comenius staat de laatste jaren in het centrum der belangstelling. Hij wordt in het Marxistische kamp even goed bestudeerd als in de vrije wereld. De Oostberlijnse uitgave van zijn didactisch werk (van Ahrbeck) is met evenveel vakkennis, nauwkeurigheid en liefde bewerkt als de Westduitse (van Flitner). Schaller verraste ons enkele jaren geleden met een kritische uitgave van de in 1935 gevonden Pampaedia, Comenius' „pädagogisches Hauptwerk" en nu ligt het grote standaardwerk voor ons. Het is een uitgave van het actieve Comeniusinstituut, waarbij ook de Pampaedie en het Informatorium der Mutterschul zijn verschenen. Pas na de lezing van Schallers werk wordt ons duidelijk, hoe ver Comenius van ons afstaat. Het is dan ook geen wonder, dat er veel over hem is geschreven, maar dat slechts weinigen hem hebben begrepen. Dit geldt voor de kweekschoolleerling die hem ziet als de grondlegger van de moderne didactiek, het geldt evenzeer voor Waterink, die hem

uit de rij van christelijke pedagogen wil schrappen, als voor Alt, die hem om zijn „fortschrittlich” karakter bij het Marxisme hoopt te kunnen inlijven. Schaller accentueert het volkomen anders zijn van Comenius, reden waarom hij ons misschien veel heeft te zeggen. Evenmin als bij Luther, kunnen we bij Comenius de theoloog scheiden van de pedagoog en de cultuurfilosoof. Comenius ziet in alles een harmonie, hij is een synthetische geest. Het gaat bij hem om het wezenlijke van het Zijnde. Een moderne school met zijn opvoedingsidealen, die op een mysterieuze wijze verborgen liggen in het specialisme der verschillende vakken, is het tegendeel van wat hem voor ogen stond. Hij streeft niet naar een encyclopedische kennis, zijn orbis pictus is geen voorloper van de pictorial wordbooks. Bij hem is opvoeding, de mens zo „draaien”, dat hij deze harmonie in het universum spiegelt, dan pas kunnen we spreken van pansophie, van alwijsheid. Alleen in dit opzicht heeft hij ons iets te zeggen, kunnen we hem „fortschrittlich” noemen. Wie zich in Comenius wil verdiepen, mag het werk van Schaller niet ongelezen laten. N.F. NOORDAM

DR. A. CHORUS, *Het beeld van de mens in de oude biografie en hagiografie*. Leopold, Den Haag, 1962.

De mens is het onzekerste wezen dat er bestaat en zijn beeld is aan voortdurende wijziging onderhevig. In een beweeglijke tijd als de onze kan bezinning op het antropologisch beeld van vroeger bevruchtend werken en daarom verdient het werk van professor Chorus alle aandacht. Hij heeft zich voornamelijk bepaald tot de biografie van de klassieke oudheid en die van de middeleeuwen. Het werk eindigt met 1700, want van de moderne schrijvers is alleen Lytton Strachey behandeld, maar een toekomstig werk over de moderne biografie zal in deze lacune voorzien. Het was dan misschien ook beter geweest Strachey uit dit boek weg te laten.

De oudheid heeft geen „realistische” biografie gekend, evenmin als de middeleeuwen. In beide tijdvakken nam men bepaalde trekken van een bewonderd persoon en stelde deze als voorbeeld voor anderen. Men stilerde dus meer dan wij, althans in de wetenschappelijke biografieën, gewend zijn. Daarom zal men ook geen concreet beeld van de mens van vroeger in dit boek vinden, minder in elk geval dan de schrijver zelf denkt. Het boek is vlot geschreven en ook de citaten van klassieke schrijvers zijn vlot vertaald. Men kan zich echter de vraag stellen of juist deze vlotheid de historische afstand niet kleiner maakt dan geoorloofd is en of daardoor aan de pedagogische bedoelingen die Chorus met dit boek heeft, niet afbreuk wordt gedaan. De schrijver tracht ook een tabel op te stellen van biografische motieven. Hij meent hiervoor een aantal objectieve criteria te kunnen aanleggen. Een historicus pur sang zal bij deze poging bedenkelijk het hoofd schudden, maar de lezer beoordele zelf de uitvoerige tabel op p. 214, waarbij we ten aanzien van Plato dit citeren: „Waarom schreef Plato zijn Sokrates? De oprichting van een ideaal lijkt hoofdzaak; daarnaast zeker ook dankbare en liefdevolle herinnering en ook wel waarheidsdrang.”

N.F. NOORDAM

DR. A. J. C. DE VRANKRIJKER, *Volksontwikkeling*. Geschiedenis en problemen van het sociaal-culturele werk in Nederland. Assen, 1962. 240 pag., ing. f 7,50, geb. f 9,50.

Dr. De Vrankrijker – schrijver van „Het wervende woord; geschiedenis der socialistische week- en dagbladpers in Nederland” en „Een groeiende gedachte, de ontwikkeling der meningen over de sociale kwestie in de 19e eeuw in Nederland” – heeft een brede historische belangstelling. De schrijver heeft dan ook in zijn nieuwe studie over de volksontwikkeling veel historisch materiaal verwerkt. Voorts heeft hij, als algemeen voorzitter van het Nederlands Instituut voor Volksontwikkeling en Natuurvriendenwerk, praktische ervaring opgedaan over en inzicht verworven in de problematiek van het werk voor de volksontwikkeling.

De studie bevat merkwaardige historische gegevens; zo werden sedert 1864 de bezoekers van de bijeenkomsten van het Departement Sneek van de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen verwend, daar voor ieder $\frac{3}{4}$ liter bier werd getapt. Ook andere departementen boden gratis verteringen aan (pag. 62 en 63). De serieuze voordracht moest klaarblijkelijk wat aantrekkelijk worden gemaakt!

Verder worden in het boek sociale en geestelijke achtergronden belicht, zoals het streven naar emancipatie van de arbeidersklasse, waardoor het volksontwikkelingswerk meer perspectief krijgt. Ondanks deze pluspunten is de studie niet bevredigend. Het schijnt, dat het boek te haastig geschreven is. Bepaalde zinsconstructies duiden daarop:

„Wij zijn met het onderwijs van omstreeks 1895 naar 1920 overgewipt” (pag. 74).

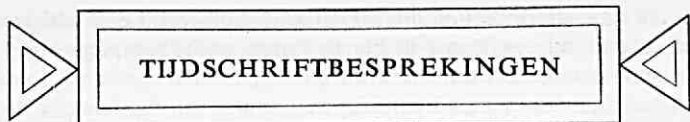
„Zo werd het gevaar vermeden dat er blotelijk een groep veelweters ontstond, die met hun kennis in de knoop raakten en alleen maar in een levensovertuiging geschokt werden” (pag. 80).

„In de verwording der steden was werk nodig om de ontspanning te veredelen, enige algemene ontwikkeling te brengen en op te voeden tot gemeenschapsmens” (pag. 108).

Ook de rangschikking der gegevens geeft aanleiding te veronderstellen, dat de schrijver geen gelegenheid heeft gehad zijn manuscript nog eens rustig en kritisch door te nemen alvorens het de uitgever aan te bieden. Het grootste bezwaar is evenwel dat het boek te encyclopedisch is geworden. De schrijver heeft waarschijnlijk een boek vanuit een brede visie willen schrijven, maar is blijven steken in het vermelden van feiten en feitjes.

Terwijl de theoretisch geschoolde op het gebied van de volksontwikkeling weinig nieuws in het boek zal tegenkomen, kan het hen die praktisch werkzaam zijn in het jeugdwerk, buurthuiswerk, sociaal-cultureel vormingswerk, theoretische voorlichting over de problematiek van hun werk zeker geven. Vanuit dit gezichtspunt is de uitgave van deze studie verantwoord.

J. H. N. G.



TIJDSCHRIFTBESPREKINGEN

L'EDUCATION NATIONALE, juni 1963

De eerste aflevering in juni (no. 21) is een thema-no. gewijd aan de oudere minderbegaafden onder de titel: „attardés ou malmenés?”

In 1967 wordt de leerplichtverlenging tot 16 jaar in Fr. van kracht. Ongeveer 1/3 van de lagere schoolbevolking kan geen voortgezet onderwijs volgen en deze groep van 14-16 jaar wil men nu opvangen in een zgn. „cycle pratique terminal”. Programma en methode van deze nieuwe opleiding worden beschreven door P.-B. Marquet. De redactie van E. N. heeft nu verschillende aspecten van deze kwestie aan de orde gesteld in een zeer gevarieerde opzet: theoretische beschouwingen, verslagen van praktijkexperimenten en ronde tafelgesprekken met onderwijsdeskundigen en jeugdige werknemers.

Robert Dottrens, Jacques Jenny en Jean Beaussier schreven de beschouwende artikelen. *Dottrens* wijst op de veranderde functie van de school nu ze niet meer de enige kennis- en informatiebron is. Voor alle l.l., maar vooral voor de minderbegaafden zou de school naar een beter aangepast programma moeten streven, met een harmonisch evenwicht tussen doceerlessen, groeps- en individuele taken. Van deze laatste vooral verwacht hij veel invloed ten goede.

Beaussier legt de nadruk op de benaming „malmené”. Vernieuwing en aanpassing van het onderwijs moet gericht zijn op deelname aan de cultuur van morgen en er moet voor gewaakt worden dat de groep minderbegaafden zou afzakken tot een „sous-culture” zonder geestelijke inhoud. Deze zelfde problematiek snijdt ook *Jenny* aan in zijn art. over de werkende jeugd en de cultuur. De jonge arbeider staat als mens meer bedreigd in de wereld dan de studerende jeugd door het ontbreken van intellectuele en geestelijke vorming. Daarom vindt schr. vormende vrijetijdsbesteding bijv. in hobby- en studieclubs beslist noodzakelijk.

Er zijn twee sociologisch-statistische overzichten opgenomen: *A. Raffestin* geeft een analyse van de schoolresultaten van alle 13-jarigen in het departement de l'Eure, een oorspronkelijk agrarische, maar nu reeds sterk geïndustrialiseerde streek.

Pierre Idier schetst een beeld van de mannelijke schoolbevolking in een bepaald arrondissement van Parijs.

Het eerste ronde tafelgesprek betreft een onderhoud van E. N.-redacteur *Ferry* met enkele onderwijsdeskundigen over de „classes de fin d'études”, een soort v.g.l.o. dat in 1936 is gestart.

Hier blijkt o.a. dat er een groot verschil in bevolking van deze klassen bestaat tussen de stad en het platteland. In de steden is het een „afgeroomde” restgroep, op het platteland zijn het lang niet altijd alleen de minder-begaafden. Daar moet nog veel worden gedaan aan voorlichting van de ouders op het terrein van onderwijsinstellingen en toekomstmogelijkheden.

Het tweede gesprek is een interview van *Robert Mandra* met 4 jonge mannen

van ± 20 jaar, die indertijd dit „voortgezet l.o.” (cl. de F.d.E.) hebben gevolgd en zich nu een plaats in het bedrijfsleven hebben verworven, over hun beroepskeuze en ervaringen. Hun mening is, dat er vanaf 13 jaar een direct contact gelegd moet worden met de realiteit van het maatschappelijke leven. In aansluiting hierop filosofeert *Mandra* verder over de automatisering en de ontwaarding van de arbeid. Grote groepen zullen steeds meer vrije tijd krijgen, die geestelijk het minst zijn voorbereid om die tijd goed te besteden. Het lagere technische onderwijs zal meer zorg moeten gaan besteden aan persoonlijkheidsontplooiing. Eén citaat: „Définir des buts scolaires ne sert à rien si l'on ne définit par avant des buts humaines, des perspectives sociales”. Eenzelfde bezorgdheid spreekt ook uit de geïllustreerde reportage van *Nicole de Maupéou* over jonge ongeschoolde arbeiders. Dit zijn juist vaak de minder-begaafden die op school niets dan teleurstelling en ontmoediging hebben ontmoet en zich voor de cultuur gaan afsluiten.

Wat de praktijkexperimenten betreft: insp. *R. Gloton* beschrijft een proef met vrijer en zelfstandiger lager eindonderwijs in een arbeiderswijk van Parijs, insp. *J. Barra* vertelt over een nieuwe aanpak van practisch gericht l.o. in Marseille, insp. *C. Laveau* geeft een indruk van de landbouw- en huishoudkundige opleiding in het departement les Landes, terwijl *Jacqueline Sellier* een geïllustreerd verslag biedt van het werken op het moderne landbouwhuishoudkundige internaat te Montlignon bij Parijs.

Tenslotte noemen we nog twee interessante bijdragen, nl. een art. van *Antoine Léon* over de groei van het franse volksonderwijs in de 19de eeuw en een beknopt, maar boeiend verslag van *Moshe Chalfan*, insp. l.o. te Jeruzalem over de wijze waarop in het onderwijswezen in Israël het vraagstuk van de minderbegaafden wordt benaderd.

In het voorwoord van no. 22 bespreekt *Ferry* een vraag, die tegenwoordig ook ten onzent actueel is, nl. die naar de vrije zaterdag voor de scholen. Nu kent men in Frankrijk sinds jaar en dag een hele vrije dag per week bij het onderwijs, nl. de donderdag. De vraag is daar dus niet óf er een schooldag kan vervallen, maar of de zaterdag in de plaats van de donderdag kan komen.

Tot nu toe vindt men de vrije donderdag als wekelijkse onderbreking absoluut noodzakelijk en onvervangbaar!

Joseph Majault schreef een bijdrage: „indrukken uit Ierland”, een boeiend artikel over land en volk en het Ierse onderwijs.

Jacqueline Sellier en *Jean Guilhem* verzorgden een reportage over studenten-huisvesting in Parijs. Ook daar het bekende beeld: meer vraag dan aanbod voor kamers, slechte huisvesting en onevenredig hoge prijzen (van 90-200 F. per maand). Ook daar grote plannen voor aparte gebouwen, maar geen oplossing nú.

In een kort, maar indringend artikel legt *Roger Cousinet* de vinger op een wonde plek: de school wil enerzijds moreel verantwoord opvoeden en naastenliefde bevorderen, anderzijds onderdrukt en bestraft ze alle samenwerking en hulp tijdens de les. Deze onhoudbare tegenstelling kan volgens schr. alleen door een andere instelling van de leerkracht en door groepswork worden doorbroken.

Insp. *Fournier* laat in een lang ingezonden stuk zeer kritische geluiden horen

over de praktische uitwerking van de jongste grote hervormingsplannen in het Franse onderwijs.

In de populair-wetenschappelijke reportage beziet *P. A. Touchard* het avant-garde toneel vanuit pedagogisch standpunt, nl. als spiegel van een tijdsbesef waarin een jongere generatie zichzelf heeft herkend.

Tenslotte komt in de didactische rubriek nogmaals het nieuwe vak technologie ter sprake.

No. 23 opent met een zeer belangrijke bijdrage van *André Perrin* (rector van het lycée de St. Etienne) over ideaal en werkelijkheid van de democratisering in het voortgezet en hoger onderwijs. Een bezonnen woord van waarschuwing tegen een alleen op kwantiteit gegrond optimisme.

Verder is hier opgenomen het tweede deel van de enquête over studenten-huisvesting en een artikel van *M. Mousel* over modernisering van het hoger onderwijs; deze schr. pleit o.a. voor het instellen van werkgroepen voor ± 10 studenten die met begeleiding van de wetenschappelijke staf dan leren effectief en intensief te studeren.

De populair-wetenschappelijke reportage van *Léon Silvéreano* behandelt het in alle geïndustrialiseerde landen opduikende vraagstuk van de waterverontreiniging op grote schaal.

Tenslotte wijdt *R. Perie* een beschouwing aan de plaats en de taak van een ten onzent onbekende en ook in Frankrijk nog recente onderwijsfunctionaris: „le documentaliste”. Deze in de schoolstaf opgenomen ambtenaar moet expert zijn op het gebied van leerboeken en -middelen en optreden als het didactische geweten van de leraren, informerend, distribuerend en prikkelend tot experimenteren.

Groningen.

U. J. BOERSMA

JEUGDPROBLEMATIEK

In “The Times Educational Supplement” van 12 juli 1963, pag. 56 wordt in het artikel “Unemployment again” de aandacht gevestigd op de jaarlijkse conferentie te Sheffield van de “National Association of Boys’ Clubs”, waar de overgang van school naar het bedrijf en de problematiek van de jeugdwerkloosheid ter discussie is gesteld.

Geconcludeerd wordt dat de overgang van school naar het bedrijf – waarover de jongens te weinig begrip hebben – te plotseling geschiedt. Vele problemen doen zich daardoor voor, die zouden zijn voorkomen indien de volwassenen hun verantwoordelijkheid terzake beter zouden begrijpen. Bepleit is een training voor de industrie, o.a. door het maken van excursies naar fabrieken, in het laatste schooljaar van de jongens.

In de discussiegroepen van de clubleiders kwam voorts het probleem van de jeugdwerkloosheid in Engeland ter sprake. Veel clubs zijn overdag open, zodat de jeugdige werkloze daar bezig kan zijn. Verder zal getracht worden een opleidingscentrum voor hen te stichten, zodat zij hun vakbekwaamheid kunnen opvoeren of een ander vak of ambacht kunnen leren. Tenslotte is nog gesteld, dat slechts een nationaal comité, waarin vertegenwoordigers van jeugdzaken, vakverenigingen en de industrie, de jeugdwerkloosheid het best kan bestrijden.

J. H. N. G.

Pedagogisch Instituut

a/d Rijksuniversiteit

te UTRECHT,