



Paedagogische studiën 1964 : maandblad voor onderwijs en opvoeding

<https://hdl.handle.net/1874/205261>

15.000 644/A 35-



3-41

PAEDAGOGISCHE STUDIËN

MAANDBLAD VOOR ONDERWIJS EN OPVOEDING

Paedagogisch Instituut
a/d Rijksuniversiteit
te UTRECHT
verwijderd uit
instituutscollectie

1964

EENENVEERTIGSTE JAARGANG

J. B. WOLTERS / GRONINGEN

BIBLIOTHEEK DER
RIJKSUNIVERSITEIT
UTRECHT

REDACTIE

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

PROF. DR. H. NIEUWENHUIS
PROF. DR. R. L. PLANCKE
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

RIJKSUNIVERSITEIT UTRECHT



0043 5291

INHOUDSOPGAVE

EENENVEERTIGSTE JAARGANG

ARTIKELN:

Buter, Dr. E. M.

Het onderwijsmodel als basis voor onderzoek van de didactiek 161

Carpentier, R. de

Vrij werken 350

Christiaens, Dr. F.

Enkele beschouwingen over de inspectie L.O. in België 521

Garbers, Prof. Dr. J. G.

Op zoek na affektieve ordeningskriteria in die pedagogiese onderzoek I . . . 284

Op zoek na affektieve ordeningskriteria etc. II 339

Grandia, Drs. J. H. N.

Aantekeningen inzake het verlengen van de leerplichtige leeftijd 136

Groot, Prof. Dr. A. D. de

Wááaraan voldoet een „onvoldoende” prestatie niet? 394

De kernitem-methode voor de bepaling van de caesuur voldoende/onvoldoende 425

Haasteren, A. J. van

De plaats van het schriftelijk onderwijs in Nederland 441

Hoogteijling, J.

Gewenste woordenkennis voor de eerste klas van het V.H.M.O. 234

Idenburg, Prof. Dr. Ph. J.

Het onderwijsverslag op het verkeerde pad 18

Janssen, D.

Een pedagogisch onderzoek in Zwitserland: de ouders gezien door hun zonen 298

Joubert, C. J.

Die kind-as-beroepsbeoefenaar-in-wording, as totaliteit in kommunikasie . . 37

Langeveld, Prof. Dr. M. J.

- Enige vragen over sexuele ontwikkeling voorafgaande aan een sexuele paedagogiek 377

Mooyaart, J.

- Reactie op „kritische aantekeningen” 140

Noordam, Dr. N. F.

- Het antwoord aan Prof. Waterink 190

Oudkerk Pool, Th.

- Enige kritische aantekeningen bij het taalkundig onderzoek in „Parate kennis op de nieuwe kweekschool” 174

Perquin, Prof. Dr. N.

- Maatschappijleer bij het voorbereidend wetenschappelijk onderwijs 1
Prof. Dr. M. J. Langeveld 25 jaar hoogleraar 473

Post, P.

- De opleiding tot onderwijzer in deze tijd 68

Sonnekus, Prof. Dr. M. C. H.

- Die pedagogiese onderbou van die besondere didaktiek van schoolvakke 113

Span, Drs. P.

- Analyse en beïnvloeding van leerprocessen bij kinderen I 265
Analyse en beïnvloeding van leerprocessen bij kinderen II 321

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

- De gezagscrisis in de opvoeding 475

Tenax, Justus

- Nog maar eens rustig een jaartje overdoen 492
Is het eindexamen in de oude talen objectief? 535

Velema, Dr. E.

- Team Teaching 543

Velde, Dr. I. van der

- John Locke en zijn zestiende- en zeventiende-eeuwse Engelse voorgangers 49
Belgische voorsprong – Nederlandse achterstand 530

Waterink, Prof. Dr. J.

- Opmerkingen n.a.v. een recensie over de dissertatie van Dr. J. W. van Hulst 185
Enkele notities n.a.v. het antwoord van Dr. Noordam 193

Weekenburg, Drs. W.

- Het leerlingwezen in Nederland 23

Wiegersma, Dr. P. H.

- Het dragen van een naam 209

PEDAGOGISCH NIEUWS:

Pedagogische overwegingen n.a.v. het tijdschrift „Goed Wonen”	41
Een opmerking over het experiment in de onderwijsresearch	87
Stichting Nederlands Instituut voor kinderstudie	88
Naar een nieuwe spellingstrijd?	91
Van de Instellingen	92
Een welgemeende gelukwens	153
Is het onderwijs in de Bijbelse Geschiedenis kinderpsychologisch verantwoord?	153
Hoher Meissner 1913-1963	195
Scholierenverkiezingen: „Keine Experimente”	198
Dr. L. van Gelder benoemd tot hoogleraar	306
Van de Instellingen	306
Het vroege en gedwongen huwelijk	308
De strijd tegen het analfabetisme	361
Uitbreiding van het onderwijs aan volwassenen	361
Een sociologisch onderzoek in Engeland naar de invloed en betekenis van kost- scholen	362
Voorlichting aan ouders	362
Verkeersopvoeding	362
Polemiek of onderzoek	363
Opmerkingen bij de kanttekeningen van Dr. E. Velema	363
Een enquête van „Volksopvoeding”	413
Spelling der bastaardwoorden	414
Van de Instellingen	415
Tegen verhoging van de leerplichtige leeftijd	449
Samenwerking t.a.v. het normale en het gehandicapte kind	449
Studie over het spastische kind	449
De situatie van moeizaam lezende kinderen	505
Opleiding van sociale werkers in Rhodesia	506
Generatieproblemen	507
Het dilemma in het werk van de jeugdige vrijwilligers	508
De leerling als onderwijzer	508
Vorbereiding en nascholing van inspecteurs in Sowjet-Rusland	559
Kweekschoolexamens 3e leerkring 1963	562
„Uit het rijke Roomse leven”, „Parade der Mannenbroeders” en Rousseau	564
De praktische vorming tot onderwijzer	566
Stichting Kunstzinnige Vorming	567
Paedagogische problematiek	568

BOEKBEOORDELINGEN:

Beugen, M. van

- Matthew B. Miles, *Innovation in Education* 513

Boersma, Mej. Dr. U. J.

- Het abc der opvoeding nr. 12, 13, 14, 15, 16, 17 en 18 510

Bouwman, Th. L. M.

- Dr. W. A. 't Hart, *De ander als medespeler* 205

Gerdes, Drs. O.

- R. M. Bloem, *Bewegingsonderwijs voor de lagere school* 514

Grandia, Drs. J. H. N.

- Ernst Bornemann und Hans Böttcher, *Der Jugendliche im Betrieb* 44
- Ulrich Beer, *Literatur und Schund, eine Arbeitshilfe* 45
- Adreas Flitner, *Soziologische Jugendforschung. Darstellung und Kritik aus pädagogischer Sicht* 45
- Prot. Christ. Studie-Commissie voor het Technisch Onderwijs, *Taak en functie van de christelijke technische school, 3 delen* 95
- Dr. H. P. M. Litjens, *Onmaatschappelijkheid* 96
- Prof. Dr. A. D. de Groot, *Methodologie* 159
- Dr. J. W. van Hulst, *Een fundamenteel probleem der pedagogiek* 206
- Dr. M. J. Langeveld, *Ontwikkelingspsychologie. Beknopte historische en systematische inleiding* 206
- De selectie en ontwikkeling der meer begaafden. Publicatie van de Stichting Werkcomité voor Opvoeding tot Democratie* 260
- Drs. J. S. van Hessen, Dr. C. D. Saal, Dr. P. Thoenes en Dr. Th. J. IJzerman, *Wegwijzer in de sociologie* 261
- Janpeter Kob, *Erziehung in Elternhaus und Schule, eine soziologische Studie* 313
- A. van Hoof, *Inleiding tot het pedagogisch-didaktisch denken ten behoeve van het Technisch en Beroepsonderwijs voor Jongens* 316
- Dr. H. Ph. Milikowsky, *Sociale aanpassing, niet-aanpassing, onmaatschappelijkheid* 317
- 15 to 18. A report of the Central Advisory Council for Education* 365
- Dr. S. Wieggersma, M. Zwiebel, Drs. M. Groen en I. Dommerholt, *School en toekomst. Beelden van de ontwikkelingsgang van kinderen gedurende de puberteit* 367
- Rita Vuyk, *Het kind en zijn leeftijdgenoten* 368
- „Avonturen van de Baron”, vert. door H. Kernkamp-Biegel* 420
- Drs. A. Bonekamp, *Praktische psychologische uiteenzettingen over Milieumoeilijkheden* 421
- K. Mollenhauer, *Die Ursprünge der Sozialpädagogik in der industriellen Gesellschaft* 422
- N. F. v. d. Zeyde, *Opvoedingsnood in pedagogische spelbehandeling, theoretische achtergronden en methode* 451
- Gegenwartsaufgaben der Erwachsenenbildung. Festschrift zum 70. Geburtstag von Richard Freudenberg* 515
- Jaarboek 1962 van de Ned. Vereniging van Opvoedkundigen* 515
- M. J. Langeveld, *Die Schule als Weg des Kindes. Versuch einer Anthropologie der Schule* 516
- Kris Kras Broekenclub 516
- Dr. A. J. M. van Tienen, *Maatschappelijkheid en onmaatschappelijkheid* 574

Idenburg, Prof. Dr. Ph. J.

P. Teilhard de Chardin, Reisbrieven 1923-1955	42
G. H. Bantock, Education in an Industrial Society	93
Deutsches Pädagogisches Zentralinstitut, Das Schulwesen sozialistischer Länder in Europa	94
M. G. Ross, The New University	157
H. Mumford Jones, e.a. The University and the new World	157
J. Thomas and J. Majault, Primary and secondary education, modern trends and common problems	157
L. Froese, e.a., Bildungswettlauf zwischen West und Ost	157
Friedrich Edding, Ökonomie des Bildungswesens, Lehren und Lernen als Haushalt und als Investition	204
A. Bartels, Een eeuw middelbaar onderwijs 1863-1963	204
Christian W. Schneider, Neue Erziehung und Schulwesen in Frankreich	257
W. R. Fraser, Education and Society in modern France	257
Rupert Wilkinson, The Prefects	312
Guy Hunter, Education for a developing region. A study in East Africa	365
Deutsches Pädagogisches Zentralinstitut, Schulentwicklung und Schulreform in eigenen kapitalistischen Ländern Europas	419
W. W. Brickman, John Dewey's Impressions of Soviet Russia and the revo- lutionary world: Mexico-China-Turkey 1929	509
Stewart Fraser, Jullien's Plan for Comparative Education 1816-1817	509
David G. Scanlon, Traditions of African Education	509
J. W. B. Douglas, The Home and the School	571
Aufruf zur Errichtung einer neuen Deutschen Universität	571
Frank Bowles, The international study of university admissions: Access to higher education	572

Langeveld, Prof. Dr. M. J.

A. H. Halsey, Jean Floud en C. Arnold Anderson, Education, Economy and Society. A reader in the Sociology of Education	158
Handbuch für Lehrer, 3 dln.	202
Die Bildungsfrage in der modernen Arbeitswelt, Hrsg. v. Hermann Röhrs	203

Langeveld, Drs. W.

Lothar Bossle, Der junge Mensch und die Politik	43
---	----

Nieuwenhuis, Prof. Dr. H.

Dr. J. H. v. d. Berg, Leven in meervoud. Een metabletisch onderzoek	310
---	-----

Noordam, Dr. N. F.

Ivar Asheim. Glaube und Erziehung bei Luther	42
H. H. Braches, Jenseitsmotive und ihre Verritterlichung in der deutschen Dichtung des Hochmittelalters	
O. Eberhard, Abendländische Erziehungsweisheit	258
Svein Oksenholt, Thoughts concerning education in the works of Georg Christoph Lichtenberg	259
R. J. Bijkerk, Psycho-Logica. Een historisch arrangement	259

Perquin, Prof. Dr. N.

Prof. Dr. H. W. F. Stellwag, Prof. Dr. R. Vuyk en Ir. P. C. v. d. Griend, De leraar en zijn klas	450
Kurt Wawzyniak, Coëducatie, ja of neen?	570

Velde, Dr. I. van der

- J. A. Meyers, De taal van het kind 470
 Algehele doorlichting. Anderhalve eeuw kritisch denken over de klassikale school 573

Velema, Dr. E.

- Ernst Meyer, Sozialerziehung und Gruppenunterricht international gesehen 160

Zeyde, Mej. Dr. N. F. van der

- J. H. Pestalozzi, Brieven over de opvoeding van het jonge kind 419
 De wereld van de kleuter 420
 Hans Zulliger, Het geweten van onze kinderen 450
 Prof. Dr. H. W. F. Stellwag, Verbieden of goedvinden. Ouders en kinderen vroeger en nu 575

BIBLIOGRAFISCHE NOTITIES 97, 452

TIJDSCHRIFTBESPREKINGEN . . . 46, 207, 262, 319, 369, 372, 374, 423, 517, 576

MAATSCHAPPIJLEER BIJ HET VOORBEREIDEND WETENSCHAPPELIJK ONDERWIJS

N. PERQUIN

De wet tot Regeling van het voortgezet onderwijs heeft een nieuw vak geïntroduceerd, de „maatschappijleer”¹. Gezien het feit, dat nog geenszins vaststaat, hoe het algemene plan uitgevoerd zal worden, lijkt elke bijdrage tot de opinievorming inzake de meest gewenste inhoud van het vak van belang. Wat het voorbereidend wetenschappelijk onderwijs betreft, meen ik mij aan deze taak niet te mogen onttrekken. In het Ontwerp van Wet verklaart de Minister het volgende: „De naam van het vak geeft aan, dat het beoogt enige kennis en inzicht bij te brengen van menselijke en groepsverhoudingen. Ook bij andere vakken komen deze verhoudingen aan de orde. Men denke bijvoorbeeld aan sociale aardrijkskunde, geschiedenis, economie en staatsinrichting. Wel worden bij deze vakken de menselijke verhoudingen van een bepaalde gezichtshoek uit belicht, maar dikwijls blijkt, dat het bijbrengen (!. N.P.) van de zakelijke kennis, die bij de genoemde vakken vereist wordt, veel tijd vraagt. Men komt er daardoor niet toe, wat dieper op de problemen van het menselijk handelen in te gaan, laat staan de onderlinge relaties tussen deze vakken in dit licht te brengen. Het vak maatschappijleer zou bij uitstek deze mogelijkheid kunnen bieden. In de ons omringende landen worden in het voortgezet onderwijs lessen gegeven in „civics”, „staatsburgerlijke vorming, sociologie, Sozialkenntnis” enz. De onderwerpen, die daarbij worden behandeld, vertonen een scala van gezinsproblemen tot internationale vraagstukken, van beroepsoriëntatie tot politieke vragen van de dag”².

Men vergeve mij dit lange citaat. Om niet van het begin af aan in een utopie te verzanden, was het noodzakelijk de gedachtengang van de Minister exact weer te geven. Het lijkt duidelijk, dat de Minister de maatschappijleer als een *oriëntatievak* opvat, d.w.z. als een poging om de jonge Nederlanders enige inzichtelijke kennis te verschaffen, die zij als staatsburgers moeilijk kunnen missen. Vermoedelijk speelt in deze visie de gedachte mee, dat de school – met name het voorbereidend wetenschappelijk onderwijs – niet voorbij mag gaan aan de ingewikkelde structuur van de moderne samenleving. Men krijgt ook de indruk, dat de Minister aan de nieuwe sociale wetenschappen, zoals sociologie en sociaal-economie in het v.w.o. een geordende plaats wil geven. Is deze indruk juist, dan kan men wellicht de volgende gedachtengang onder-

kennen: wanneer er bijv. natuur-wetenschappelijk onderricht wordt verstrekt, dan valt niet in te zien, waarom de sociale wetenschappen buiten het gezichtsveld van de leerlingen zouden mogen blijven. Aan-gezien Minister Cals zich – oneerbiedig gezegd – nogal op de vlakke houdt, is het onmogelijk om uit te maken, of hij zich wil aansluiten bij de mening van sociaal-deskundigen, die het wenselijk achten dat althans in het v.w.o. een *wetenschappelijk* verantwoorde oriëntatie ge-geven wordt. De wijze, waarop het nieuwe vak in de wet (Artikel 7, 2) tussen de andere vakken geplaatst is, doet echter veronderstellen, dat het deze kant op kan gaan.

Hoe dit ook zij, de Minister verdedigde de maatschappijleer slechts als oriëntatie-vak. Dit is bijzonder duidelijk geworden in de dialoog met de heer *Bakker* (C.P.N.)³. Deze afgevaardigde gaf uiting aan zijn vrees, dat de voorlichting over de Europese organen indoctrinatie zou betekenen. Minister Cals ontkende dit, hij beoogde beslist niet een indoctrinatie met een bepaalde leer via een speciaal vak. Met andere woorden, het gaat enkel en alleen om voorlichting, d.i. oriëntatie.

Wij moeten aannemen, dat de Minister oprecht niets meer of niets minder bedoelde met de invoering van het vak maatschappijleer dan een objectieve voorlichting, maar men zal het moeilijk kunnen ontken-nen, dat de communist *Bakker* niet zonder reden lont rook. De term die hij gebruikte („indoctrinatie”) was natuurlijk niet gelukkig, deze is van communistische huize. Dit neemt echter niet weg, dat men de maat-schappijleer moeilijk vrij kan houden van een doctrien. Het ligt voor de hand, dat de scholen het vak als een *gezindheidsvak* zullen gaan han-teren. En terecht, ik zal dit direct trachten aan te tonen. Vooraf moge ik echter een eventueel misverstand trachten te voorkómen. Degenen, die de maatschappijleer als een gezindheidsvak zien, willen niet de ge-legenheid benutten om hun persoonlijke wereld- en levensbeschouwing aan de leerlingen op te dringen, zij denken aan de fundamentele begin-selen of liever houdingen, die het waardige bestaan der mensheid in haar geheel en van ons volk dragen. Wij zouden van democratische ge-zindheid kunnen spreken, doch dan in de zin die de Amerikanen aan dit woord geven. Zij beschouwen de kennis, die zij willen overdragen als ondergeschikt aan de opvoeding tot mede-burgerlijke verantwoor-delijkheid.

Het is niet moeilijk dit aan te tonen. Een indrukwekkend aantal peda-gogen of pedagogisch georiënteerde denkers laat er geen twijfel over bestaan, dat zij de maatschappijleer (of hoe men dit ook wil noemen) in het nauwste verband willen brengen met het geheel der opvoeding.

Zoals men weet wordt *Georg Kerschensteiner*⁴ uitdrukkelijk of impliciet gevolgd, niet alleen in Duitsland, ook elders. Volgens *Prof. W. Schultze*, die zich intensief met het vraagstuk van de „politische Bildung” bezighoudt⁵, heeft deze vorming de bereidheid tot medemenselijke verantwoordelijkheid ten doel. Richten wij onze blik naar Zuid-Afrika, waar men van „sociale studie” spreekt⁶, dan constateren wij, dat ook daar de toekomstige medeburger in zijn verantwoordelijkheid in het bijzonder voor het welzijn van het eigen volk in het middelpunt van de belangstelling staat, waarbij men zich er ten volle van bewust is, dat de zo gewenste staatsburgerlijke opvoeding geenszins alleen door de belering tot stand komt. Een zelfde opvatting kan men in België terugvinden. In het *geheel* van de staatsburgerlijke opvoeding neemt de oriëntering slechts een bescheiden plaats in⁷. De inhoud van het Zweedse „Medborgarboken”⁸, dat haast een officieel karakter draagt, laat er geen twijfel over bestaan, dat de redactie een nationale en internationale gezindheid wil wekken. Hetzelfde geldt van Oostenrijk, waar bijzonder nadrukkelijk het vraagstuk van de democratie aan de orde wordt gesteld⁹. In Nieuw-Zeeland streeft men met de social studies behalve belering na: „To take the main educational part in training pupils to become purposeful and effective citizens of a democracy”¹⁰. In Australië: „Autocratic methods should give place to democratic methods seeking to establish joint responsibility, a sense of partnership, an enlightened critical attitude, a willingness to compromise”¹¹.

Wenden wij onze blik naar de Verenigde Staten, dan constateren wij dat het begrip „Civic education” zeer ruim genomen wordt, maar er is geen twijfel mogelijk, dat deze beslist niet gegeven wordt ter oriëntatie. Zij is opvoeding tot een goed burgerschap en volstrekt niet alleen door onderricht. Vandaar ook het samenbrengen van jeugdigen in kampen¹². De belangrijkste getuige voor de algemene overtuiging, dat maatschappijleer meer omvat dan oriëntatie is de Unesco. In 1961 heeft in Hamburg een internationale bijeenkomst plaats gevonden, waarvan in 1962 een uitvoerig verslag verschenen is¹³. Ik mag niet nalaten hieruit het een en ander aan te halen. De analyse van de nationale rapporten toont aan, dat men met de maatschappijleer onderricht beoogt: „Laissera-t-on le jeune homme dépaysé et désarmé dans sa confrontation avec les réalités sociales du monde contemporain? Il n'est pas plus possible à l'honnête homme de la deuxième moitié du XXe siècle d'ignorer les faits économiques et sociaux qu'à celui de la première les lois de la science et les conséquences de ses découvertes”¹⁴. Er wordt echter direct aan toegevoegd, dat de overdracht van kennis slechts één van de taken

van het onderricht in de sociale wetenschappen is, de andere taak is het vormen van een sociale houding: „Une certaine communauté d'idéal s'affirme sous le nom de „démocratie”, comme but de l'éducation civique impliquant des „valeurs et des principes moraux et spirituels”, „fidélité au droit et à la constitution, respect du prochain et confiance mutuelle”, réclamant „liberté et paix sociale”, progrès culturel et social de la patrie, préservation de la paix mondiale et de la civilisation, bien-être de l'humanité”¹⁵. En iets verder: „il doit développer corrélativement la conscience morale et sociale de l'élève, lui donner le désir d'assumer les responsabilités sociales”¹⁶.

Wat Nederland betreft kunnen wij ons beperken tot een verwijzing naar het verslagboek van de in Amersfoort gehouden conferentie over Maatschappijleer¹⁷. Er is daar door vele personen van zeer uiteenlopende wereldbeschouwing het woord gevoerd. Wanneer ik de inleiders goed begrepen heb, waren allen het erover eens (expliciet of impliciet) dat maatschappijleer als gezindheidsvak gezien moet worden, waarbij het vak slechts een deel-functie van de gehele sociale opvoeding vervult. De Nederlandse deskundigen ontkennen dus – nogmaals expliciet of impliciet – dat maatschappijleer een oriëntatie-vak is.

Het zou mij niet moeilijk vallen nog meer bewijzen bijeen te brengen om aan te tonen, dat de pedagogen en didactici in de gehele wereld aan de „maatschappijleer” niet alleen en niet vooral de taak toekennen om inlichtingen te verschaffen. Zonder aarzeling aanvaardden zij de pedagogische opgave van dit „vak”. Dit geldt voor alle vormen van onderwijs, de Universiteit uitgezonderd. Wij kunnen ons dus met recht afvragen, of Minister Cals de kwestie juist zag, toen hij in de Tweede Kamer alleen over „voorlichting” sprak.

Nu is het niet mijn bedoeling de visie van Minister Cals te bestrijden, ik wil slechts naar voren brengen, dat de vraag, *waarom* maatschappijleer onderwezen moet worden, niet of niet voldoende beantwoord is. Deze vraag moet eerst beantwoording vinden, voordat men kan gaan nadenken over het wat en het hoe, ja ook over de kwestie door wie het „vak” gedoceerd kan worden. Zoals de titel van dit opstel duidelijk zegt, gaat het over scholen van voorbereidend *wetenschappelijk* onderwijs. Hoe men het ook wende of kere, de dominerende vraag blijft, of dit nieuwe „vak” een geordende plaats kan vinden in de scholen, die beogen toekomstige intellectuelen „voor” te vormen. Zoals vele lezers zullen weten, heb ik een uitgesproken mening over de betekenis van voorbereidend wetenschappelijk onderwijs. Het onderwijs heeft m.i. tot doel de humanisering door de cultuur¹⁸ en wat het v.w.o. betreft – door

een zo direct mogelijke ontmoeting met de cultuuroederen. Ik zal niet herhalen, wat ik in „Algemene Didactiek” schreef, een boek waarin ik tamelijk uitvoerig de noodzaak van *tenminste* een tweezijdige benadering der cultuur trachtte aan te tonen. Het lijkt mij evident, dat – theoretisch beschouwd – de sociale *wetenschappen* op eminente wijze de „cultivering” der jonge mensen kunnen helpen bevorderen. Dan kan men echter niet met de mening komen aandragen, dat de leerlingen toch het één en ander omtrent de samenleving behoren te weten. Ook ik meen, dat onze toekomstige intellectuelen een zekere notie behoren te hebben van datgene wat zich in de wereld van vandaag afspeelt, maar met deze overtuiging gewapend kan men geen keuze verantwoorden, laat staan een programma samenstellen. Er is zoveel en zo veel on-samenhangends wat men aan de leerlingen kan voorhouden, dat de maatschappijleer gaat ontaarden in een verzameling van wetenswaardigheden omtrent alles wat enigermate met de samenleving te maken heeft. Dit zou een weder-invoering betekenen van het beruchte principieel der zgn. algemene ontwikkeling. Bovendien maakt deze mening niet duidelijk, dat daarom een nieuw *vak* geïntroduceerd behoort te worden. Men zou er immers van overtuigd kunnen zijn, dat er zich – ondanks hetgeen Minister Cals verkondigt – in de school van het v.w.o. genoeg vakken presenteren, waarin het maatschappelijk aspect gemakkelijk tot uitdrukking kan komen. Trouwens men zou zich ook kunnen afvragen, of werkelijk intellectueel en emotioneel goed gevormde jonge mensen zich niet *zelf* het nodige van het werkelijk belangrijke weten te verschaffen en behoren te verschaffen. Met nadruk zeg ik het „werkelijk belangrijke” en ik bedoel met deze woorden niet het theoretisch belangrijke, nl. dat wat eigenlijk belangrijk zou moeten of kunnen zijn, maar dat wat zich in de realiteit als belangrijk aandient¹⁹.

Willen wij aantonen, dat de maatschappijleer in de scholen voor het v.w.o. een plaats dient in te nemen, dan moeten wij allereerst zichtbaar kunnen maken, dat het expliciete onderricht een wezenlijke betekenis in de doelstelling van deze vorm van onderwijs heeft. Dit is een didactische kwestie, dunkt mij. Nu is de moeilijkheid, dat er over de doelstelling van het v.w.o. volstrekt geen eenstemmigheid heerst²⁰. Men kan zelfs niet zonder reden vrezen, dat de benaming „voorbereidend hoger onderwijs” de verwarring nog groter zal maken dan zij al is. Velen zullen immers daarin de bevestiging zien voor hun opvatting, dat het onderricht in de te doceren vakken gezien moet worden in functie van een voorbereiding op een latere keuze, welke men dan ziet als een soort eerste specialisatie. Zo heb ik reeds kunnen beluisteren, dat men er zich

over verontrust, dat de Sterrekunde in deze scholen buiten beschouwing blijft. Bij de steeds verder gaande afsplitsing der wetenschappen zal de bezorgdheid over het verwaarlozen van een aantal op de Universiteit of Hogeschool onderwezen vakken ongetwijfeld beangstigend toenemen. Geeft men aan zulke bezorgdheden toe door de invoering van nieuwe vakken, dan komen de scholen voor het v.w.o. voor een hope-loze taak te staan.

Wetenschappelijk gezien is een heroriëntering van het onderwijs in zijn geheel naar de problemen der samenleving toe de eerste en niet te betwisten eis. Nog voordat de vraag aan de orde komt, of de invoering van een nieuw vak, zoals de maatschappijleer, zin heeft, dienen wij ons te realiseren, dat verschillende vakken, die er nu zijn, een ombuiging naar het maatschappelijk aspect daarvan dringend verlangen, met het hoogst waarschijnlijke gevolg, dat de leerlingen daarop, veel meer dan tevoren, hun weetgierigheid zullen botvieren²¹. Het lijkt mij moeilijk verklaarbaar, waarom Minister Cals niet veel verwachtingen heeft van een behandeling van maatschappijleer bij bestaande vakken. Zijn argument, dat de betreffende leraren toch al zoveel moeite hebben om met hun „stof” klaar te komen, is wel ongeveer het slechtste dat men naar voren kan brengen. Het heeft veel weg van een vriendelijke uitnodiging aan de leraren om zich van de nieuwe tijden niets aan te trekken en rustig op de platgetreden paden te blijven voortwandelen. Wat zal de invoering van een *vak* maatschappijleer helpen, wanneer het gehele onderwijs niet de betekenis heeft van een gesprek met de sociale werkelijkheid? Wij hebben er dan alleen weer een geïsoleerd vak bij gekregen, zoals muziek en handvaardigheid²².

Wanneer wij maatschappijleer als gezindheidsvak (vak in zeer ruime betekenis) beschouwen, dan hebben wij een uitgangspunt voor de vorm, die het „vak” op een school voor v.w.o. dient aan te nemen. Het gaat dan om een poging de geest en het hart van de leerlingen open te stellen voor de grote opgave der *medemenselijkheid*. Deze opgave beantwoordt volkomen aan de doelstelling van v.w.o., die humanisering door de cultuur betekent en zo direct mogelijk, om zo te zeggen uit de eerste hand. Persoonlijk geef ik de voorkeur aan het woord medemenselijkheid boven partnership of Partnerschafft²³, maar inhoudelijk is het verschil zeer gering. Met recht en reden kan men nu aannemen, dat de gevoeligheid voor medemenselijkheid geen modeverschijnsel is, doch het gevolg van een meer adequate kijk op de menselijke situatie. Wanneer dit juist is, dan zal het onderricht in de scholen voor het v.w.o. in alle vakken,

die daarvoor in aanmerking komen, het aspect der medemenselijkheid sterk naar voren moeten brengen. Het grote voordeel van deze werkwijze is ook, dat de ontmoeting met de samenleving in het geestelijk milieu van wetenschappelijk denken geschiedt en niet op de luchtige manier van een soort journalistieke bezigheid.

Men sta mij toe dit aan een voorbeeld toe te lichten. Ik kies daarvoor de geschiedenis. Men kan dit vak vanzelfsprekend tot het onbeduidende terugbrengen door het als neutrale oriëntatie te geven en dan is er geen enkele moeilijkheid, doch ook geen medemenselijkheid. Het vak vraagt om een standpunt, om een gezindheid en zo zien de leerlingen het tenzij de leraar hen heeft afgeleerd verwachtingen te koesteren²⁴. Nu is het echter – om ons tot Duitsland te richten – aan geen twijfel onderhevig, dat de realiteit van het Hitler-Duitsland in de 19e eeuw en ook daarvoor is voorbereid, ja zij werd aan de jeugd opgedrongen²⁵. Men leerde de jeugd immers, dat Duitsland het middelpunt der wereld en tevens het uitverkoren volk was. De bloed- en rassentheorie is meer dan 150 jaar oud en wel zoals de nationaal-socialisten deze zagen, inclusief de adviezen inzake wettelijke maatregelen om het bloed zuiver te houden en het geniale door selectie te kweken²⁶. Zo kweekte men – in het geschiedenis-onderwijs – de haat tegen het Joodse „bastaardras”. Het ideaal is voor de eer en waarachtigheid van Duitsland (deutsche Kriegspädagogik) te vechten en – te sterven. De tegenstellingen met andere volkeren, vooral met de Fransen, worden stelselmatig gevoed. (Het bestaansrecht van Engeland scheen men te erkennen. Bij *Hermann Adalbert Daniel* valt onder Duitsland: Zwitserland, Liechtenstein, Luxemburg, België, Nederland en Denemarken). Specifiek „Duitse” deugden houdt men aan de jeugd voor (*o.a. Philipp Wackernagel*).

Dit maakte men dus in Duitsland (als voorbeeld gekozen) van het gezindheidsvak „geschiedenis”. Deze opvoeding door onderricht heeft het afschuwelijkste succes gehad, dat men kan uitdenken. Wij moeten echter bedenken, dat deze gezindheids-inoefening gehanteerd werd zonder waarheidsliefde en zonder realiteitszin. De staatsburgerlijke opvoeding ging niet uit van de werkelijkheid maar van de idee: „Wir sind also der Meinung, dass der schwache Punkt unserer bisherigen staatsbürgerlichen Erziehung nicht eigentlich war, dass sie keinen deutlichen Trennungsstrich zog zwischen dem sozialen und dem politischen Prinzip, sondern dass sie auf einem ethischen Idealismus fusste, der alle konkreten pädagogischen Ansatzpunkte für eine wirkliche Veränderung der Politik in der Allgemeinheit des Ethischen auflöste”²⁷.

Uit het voorafgaande volgt, dat geschiedenis als gezindheidsvak ge-

makkelijk tot een vervalsing leidt (men denke aan de overspanning der nationale en koloniale geschiedenis), wanneer de werkelijkheid niet tot haar recht komt. Werkelijkheid èn waarheid gaan voorop. Daarmede moeten de leerlingen klaar zien te komen tegen alle vooroordelen in. Dit is niet zo eenvoudig als het er wellicht uitziet. Vanuit de ervaring van het heden gaan ze het land van het verleden binnen, ze zijn niet onbevooroordeeld. Het valt hun daarom niet gemakkelijk voorbij opvattingen en gedragingen te begrijpen en op hun reële waarde resp. onwaarde te taxeren.

Men zou nu in de verleiding kunnen komen van te menen, dat het voldoende zou zijn de leerlingen zo zakelijk mogelijk vertrouwd te maken met de realiteit, d.i. met de relativiteit en het ideaal-loze. Niet alleen komt men anders in de grootste moeilijkheden terecht²⁸, maar men maakt de jongens en meisjes er ook aan gewoon de hardheid der werkelijkheid zonder meer te aanvaarden. Het ligt voor de hand, dat men in deze visie direct aan de sociologie in haar verschillende vertakkingen denkt. Sociologie is bij uitstek het vak, dat oog in oog staat met de werkelijkheid van het verleden en het heden. Zij durft de *relativiteit* der dingen te erkennen²⁹. De vraag is echter, waar vandaan jonge mensen de kracht moeten halen om de hardheid der realiteit te aanvaarden, zonder droom en zonder verwachting. Zelfs voor volwassenen blijft het uiterst moeilijk, zonder verlies voor de eigen persoonlijkheid, ondergedompeld te worden in de leer der sociale verscheidenheden en veranderingen. Zeker jonge mensen kunnen dit niet aan zonder hun geloof (in ruime zin genomen) te verliezen. Ongetwijfeld is het belangrijk, dat ze zich vertrouwd maken met het beeld van een zich steeds veranderende samenleving, maar van de andere kant kunnen ze zich niet ontplooien zonder ergens vóór of tegen te zijn. Er zijn in het v.w.o. vakken genoeg, die aan beide eisen kunnen voldoen. Daarbij is het volstrekt niet zeker, dat het besef van de sociale veranderingen tot stand kan komen – zonder onherstelbare schade aan te richten – door dit te doen in zulk een gedifferentieerde vorm als de wetenschap is, die zich ex professo ten doel stelt het relatieve karakter der opvattingen zichtbaar te maken. Hoe dit ook moge zijn, het lijkt duidelijk, dat zelfs een poging tot pure oriëntering in sociologische zin niet kan bestaan zonder dat men een zwaarwegende invloed uitoefent op de wereld- en levensbeschouwing der leerlingen.

Hiermede zijn wij bij het vraagstuk gekomen, of er naast maatschappelijke oriëntering en gezindheidsvorming door middel van bestaande

vakken ook nog gedacht moet worden aan een bepaald vak. Minister Cals huldigt overduidelijk deze overtuiging. Wat de school voor v.w.o. betreft, zit deze gedachte vol voetangels en klemmen. Niet zonder reden heeft hij zich bij de behandeling van dit punt zo veel mogelijk op de vlakke gehouden. Immers de veelheid en disparaatheid der onderwerpen, die behandeld kunnen worden, maken een diepgaande, wetenschappelijk verantwoorde behandeling illusoir, afgezien nog van de vraag, of er één docent, eventueel ter zijde gestaan door gastdocenten, te vinden is, die met gezag over dit alles kan spreken. Zoals *Drs. W. Langeveld*³⁰ zegt: „Vaak zal dan een journalistiek aandoende visie op een breed maatschappelijk terrein het geestelijk eigendom van de docent moeten zijn. Alles even aanstippen en op de interdependentie der verschijnselen wijzen, is misschien niet altijd de weg tot dieper inzicht, mogelijkterwijls wel tot grotere verwarring en misverstanden, opbloeiend uit een moeras-sige voedingsbodem van halve kennis, aangewaaide ideeën van gezaghebbende figuren (in casu de docent) en halfbewuste vooroordelen”. Welnu, dit is in ieder geval voor een school van voorbereidend wetenschappelijk onderwijs volkomen onaanvaardbaar. Misschien moeten wij nog een stap verder gaan en vaststellen, dat er vanuit het gegeven „maatschappijleer” of „maatschappijkunde” geen ordening en geen keuze mogelijk is. Men kan niet van tevoren uitmaken, of en in hoeverre bepaalde onderwerpen belangrijk zullen blijven, evenmin in welke gradatie. Op dit moment is de rassendiscriminatie een brandend vraagstuk, dat ook de geesten en harten der jongens en meisjes hevig beweegt. Niemand kan voorspellen, hoe lang het zó zal blijven. Juist omdat het over de werkelijkheid en – bij voorkeur – over de hedendaagse werkelijkheid gaat, kan de maatschappijkunde – inhoudelijk – niet statisch verschijnen. Gebeurt dit toch, dan kan het niet anders, of het „vak” wordt nietszeggend. De feitelijkheden ontlenu voor een groot deel hun belangrijkheid aan hun actualiteit. Men versta mij goed, ik zeg niet *vanwege* hun actualiteit. Belangrijk is dat waarmee de mensheid in haar geheel, een volk of bevolkingsgroep op *dát* moment klaar moet zien te komen. Het gewicht van een kwestie kan van sociaal milieu tot sociaal milieu sterk verschillen. In een min of meer agrarisch milieu zullen de leerlingen bijv. heftig geïnteresseerd kunnen zijn in de problematiek van de jonge agrariërs in de Kop van Noord-Holland, terwijl ze in andere streken slechts met veel moeite en na een geduchte voorbereiding tot een gespannen benieuwdheid kunnen komen, zó dat de zaak ook *voor hen* belangrijk wordt³¹. Vanzelfsprekend kan in zulk een geval de twijfel opduiken, of het nagestreefde doel wel de moeite loont.

Nu mene men niet, dat de beklemtoning van de actualiteit wijst op een journalistieke opvatting. Dit is zeer zeker mijn bedoeling niet. Wanneer ik het wenselijk acht, dat de keuze van de stof bepaald dient te worden door hetgeen op dit moment belangrijk is en door datgene wat ook door de leerlingen als zodanig ervaren wordt, dan is dit omdat ze in deze maatschappij gaan leven met haar nauwelijks opgeloste of geheel onopgeloste problemen. Wellicht zou ik het, ten aanzien van het v.w.o. ook zó kunnen uitdrukken: de actualiteit dient om het historisch besef wakker te roepen door de leerlingen te laten ervaren, dat wij zelf bezig zijn geschiedenis te maken, met alle verantwoordelijkheid die daaraan verbonden is. Het wil mij vóórkomen, dat „maatschappijleer” in het v.w.o. zo een geordende plaats krijgt. Dit klemt te meer, omdat in radio en t.v. de actuele problemen herhaaldelijk aan de orde komen. Het is nu zeker één van de taken van het v.w.o. op het vele, dat daar niet beantwoord is, antwoord te geven. Anders werkt zij door nalatigheid mede aan de ontwikkeling van denk-luiheid.

Kan men nu het uitgangspunt aanvaarden, dat het v.w.o. ook met betrekking tot de „maatschappijleer” zo veel diepgang dient te hebben, dat men van een werkelijke *bestudering* der vraagstukken kan spreken, dan zal men ook de conclusie kunnen aanvaarden, dat – quantitatief gezien – slechts betrekkelijk weinig kwesties aan de orde kunnen komen. Er kan, dunkt mij, geen sprake zijn dat de maatschappijleer in het vakkensysteem als apart *vak* kan fungeren³². Het worden *capita selecta*. Hoe deze tot stand komen, zonder aan het eigen karakter van het v.w.o. schade te berokkenen, zullen wij direct zien. Eerst moet ik nog een opmerking plaatsen: naar mijn mening is voor het v.w.o. geenszins wezenlijk, dat alles wat behandeld wordt als vak in de geserreerde betekenis van het woord verschijnt d.i. als een min of meer rudimentaire weergave van een bepaalde wetenschap³³. Wezenlijk is, zoals boven werd aangetoond, dat de wijze waarop men het vormingsgoed presenteert, in onverbroken overeenstemming met het doel van het onderwijs is.

Wij hebben reeds aangetoond, hoe noodzakelijk het is dat alle vakken die daarvoor in aanmerking komen, sterk „maatschappelijk” gericht dienen te zijn, maar wij hebben tevens duidelijk trachten te maken, dat op het lesrooster uren moeten uitgetrokken worden voor een onder-richtsgeheel, dat maatschappijleer heet of – om met *W. Langeveld* te spreken – „mens en maatschappij”. Nu moet ik mij dan toch aan een utopie wagen, anders kom ik met geen mogelijkheid uit de moeilijkheden. Ik denk, dat de Rector en leraren aan het begin van elk school-

jaar het programma voor één jaar zullen moeten opstellen, desnoods voorgelicht door één of meer deskundigen (over wie ik straks nog kom te spreken). Er zullen natuurlijk ook „onvoorziene” en onvoorzienbare gevallen kunnen optreden en daarvoor moet ruimte overblijven, maar vele grote problemen of vraagstukken hebben toch minstens de levensduur van een jaar. Ik denk o.a. aan de welvaartsverdeling (de anti-honger-actie van President Kennedy), aan het Vaticaans Concilie met al haar verwickelingen, aan de rassendiscriminatie (met haar geschiedenis), aan de E.E.G. enz.

Wanneer het lerarencorps heeft samengewerkt in het opmaken van het grote plan, dan kan de „maatschappijleer” in hoge mate een integrerende functie vervullen. De leraren leren uit de engte van hun vak te treden; zij leren ook, dat overleg met elkaar mogelijk en doorvoerbaar is. Althans op één punt ontdekken zij, dat zij medeverantwoordelijk zijn voor de opbouw van het programma. Er is ook een kans dat de geslotenheid van het corps enigszins doorbroken wordt in de ervaring, dat deskundigen van buiten, althans tijdelijk, een rol in hun midden kunnen spelen. Zo verhinderen wij ook, dat er zo maar weer eens een „los vak” bij komt. Bovendien – en dit lijkt mij zeer belangrijk – zullen zowel leraren als leerlingen onwillekeurig terugzien naar datgene, wat andere vakken met betrekking tot het aanhangige vraagstuk geboden hebben, met het gevolg, dat deze met elkaar in verband komen te staan³⁴. Voor de leerlingen van de hoogste klassen zal het uitermate bevredigend zijn, als zij ontdekken, dat datgene, wat zij in de loop der jaren geleerd hebben hen helpt om meer open te staan voor de vraagstukken van vandaag, van de hedendaagse samenleving.

Het behoeft nauwelijks nog betoogd te worden, dat de leerlingen de zaken, waarvan de leraren graag hebben dat ze er iets van weten, zich van zelf eigen zullen maken, gedreven door het bijna beangstigende besef van medemenselijke verantwoordelijkheid. Ze leren die dingen dan niet meer als losse weetjes, die ze gemakkelijk toch weer vergeten, doch als geïntegreerde bestanddelen van een groot waardengeheel.

Het heeft geen zin „maatschappijleer” als basis-vak te beschouwen. Zij kan – principieel beschouwd – geen enkele voorbereidende functie hebben. Het kan alleen een *sluitstuk* zijn van het onderricht op de school voor v.w.o. Daarom is het ook m.i. onaanvaardbaar dit „vak” bij voorkeur of uitsluitend in de lagere klassen te geven. Zij hoort in de hoogste klassen thuis, wanneer de leerlingen hun opmerkzaamheid vanzelfsprekend meer op de maatschappelijke verhoudingen gaan richten. Deze opvatting wordt door de ontwikkelingspsychologie geschraagd. In

de hoogste klassen heeft men de kans jonge adolescenten aan te treffen, wier kenmerkende eigenschap is, dat zij door de problemen der samenleving hevig geboeid worden, niet meer als volledige buitenstaanders, doch als jonge mensen, die beginnen te beseffen dat zij er zelf iets mee te maken hebben, zij het aanduidend en beginnend³⁵.

Uit het voorafgaande moge blijken, dat ik het mogelijk acht, dat de leraren zelf een gedeelte van „maatschappijleer” op zich nemen, omdat zij in een te behandelen onderwerp thuis zijn. Waarom zou een bepaalde aardrijkskunde-leraar niet een werkelijk deskundige kunnen zijn in de problematiek van de „beschavings”-pogingen van het Westen t.a.v. de onderontwikkelde gebieden? Waarom zou een kenner van de moderne literatuur niet in staat zijn het grote vraagstuk van de noodzaak en belangrijkheid der vrije gedachte (*Jonesco*) adequaat te behandelen? Waarom zou een leraar in de schei- of natuurkunde niet in staat zijn de leerlingen een visie te geven op de medemenselijke verantwoordelijkheid?

Dit lijkt mogelijk! Toch zullen er de nodige kwesties overblijven, die de inschakeling van een op een bepaald gebied deskundige nodig maken. Of liever er zal iemand moeten zijn, die uiteindelijk de verantwoordelijkheid draagt voor de praktische uitwerking en uitvoering van het program. Wanneer ik het goed zie, zal men het toch moeilijk kunnen stellen zonder een figuur, die tot nog toe in de school voor het v.w.o. ontbrak. Zal het een socioloog, een sociaal-pedagoog, een sociaal-psycholoog of sociaal-ethicus zijn? Het komt er m.i. niet zoveel op aan, op voorwaarde dat deze personen ten volle *pedagogisch* georiënteerd zijn³⁶.

Toch zou ik een lans willen breken voor de sociaal-pedagoog. Een sociaal-pedagoog is volgens mij die wetenschappelijk gevormde pedagoog, die zich gespecialiseerd heeft in het bestuderen van de problemen der Westerse en niet-Westerse samenleving in verband met de opvoeding. Hij is degene, die voortdurend ruggespraak houdt met de sociologie, sociale psychologie enz., maar die zich tegelijk afvraagt wat de concrete situatie, waarin wij leven voor de opvoeding betekent, met name waar en wanneer deze kritiek dreigt te worden. Deze specialist is een nog weinig vóórkomende verschijning. Dit neemt echter niet weg, dat wij hem moeilijk kunnen missen.

Hoe dit ook zij: de coördinator en leider van het program zal een vertegenwoordiger van de sociale wetenschappen moeten zijn, die tegelijkertijd in hart en nieren opvoeder is. Hij heeft immers tot taak jonge mensen te leiden in het zoeken naar een verantwoorde houding ten aanzien van de medemenselijke verantwoordelijkheid. Om het nog eens te onder-

strepen: maatschappijleer is een gezindheidsvak, waarin echter verdisconteerd is een groot respect en een grote openheid voor de werkelijkheid.

Wellicht stelt men zich in dit verband de vraag, of wij door dit te aanvaarden niet een te grote wissel trekken op de – laten wij het noemen – volwassen levenshouding van de leider. Zou het toch niet langs geheime wegen kunnen komen tot, wat de communist *Bakker* indoctrinatie noemt? Het zou irreëel zijn dit gevaar niet te zien. Wij doen er echter goed aan er steeds aan te denken, dat een dergelijk gevaar bij het onderrecht in elk vak aanwezig is. Het is veel groter bij een vak, dat zich het wekken van een gezindheid rechtstreeks ten doel stelt. Deze realiteit maakt de eis, dat maatschappijleer slechts in de hoogste klassen gegeven mag worden, des te stringenter. Dan zijn de leerlingen niet alleen weerbaarder geworden, zij weten ook meer. En dan wil ik nog op een andere consequentie wijzen.

Uit de aard van de zaak ligt het voor de hand, dat men voor „maatschappijleer” geen gebruik wenst te maken van de gewone doceermethode, ook niet in gemitigeerde vorm. De leider kan niet optreden als degene, die het wéét, en nu zijn kennis gaat „overdragen”. Het kennis-moment is ondergeschikt aan de standpuntbepaling daartegenover of liever aan de eerlijke poging een nieuw geziene werkelijkheid integratief in te passen in een levenshouding. Men komt in de diepste lagen der rijpende persoonlijkheid terecht. Uit deze gezindheid komen de betekenisvolle waarderingen en beslissingen voort. Zij bepaalt de totale stijl van het menselijk bestaan en het geheel van gezindheden in het „ethos” der persoonlijkheid³⁷. Hiermede is altijd een standpuntgebondenheid verenigd, die men gezindheids-vastheid zou kunnen noemen of ook innerlijke consistentie. Ik bedoel hiermede niet – wat men in de wandeling noemt – principieel en beginselvast zijn. Ten slotte leidt dit tot een blind vooroordeel. Het gaat om de motivatie-constantheid van de mens, de getrouwheid aan zich zelf, tegenover de zich steeds veranderende, elkaar tegensprekende houdingen van de mens, die het „ethisch geheugen” (Peter Wust) mist, „Der Mann ohne Eigenschaften”³⁸. Het spreekt nu vanzelf, dat jonge mensen, die in zich zelf naar een gezindheid zoeken, niet van buiten af, door anderen, overtuigd kunnen worden. Wanneer men hen langdurig en met schijn-argumenten bepraat, kan men hen wel onder de suggestie brengen, dat zij een wezenlijk goed verdedigen, althans voor enige tijd, maar men kan niet helpen in de opbouw van een coherente persoonlijkheid³⁹. Zij hebben dus de vrije ruimte nodig om aan nieuwe ervaringen een geordende plaats in hun beginnende levensovertuiging te geven.

Ik meen, dat dit alleen kan geschieden door een of andere vorm van een klasse-gesprek. De onderlinge discussie maakt er een essentieel bestanddeel uit. Allicht zal de leider het probleem zakelijk inleiden, hij zal de nodige informatie verstrekken over de feitelijke, dikwijls zeer gevarieerde aspecten van het aan de orde zijnde vraagstuk. Maar dan zullen de leerlingen met hun visie voor de dag moeten komen. Hoe de leider dit technisch kan uitvoeren, hoort niet tot het onderwerp van deze studie, al zou ik er toch op willen wijzen, dat de leerlingen, in kleine groepen ingedeeld, zich zullen moeten zetten aan duidelijk en scherp ter discussie gestelde punten van de uiteenzetting. De leider staat hierbij voor uiterst belangrijke opgaven. Van de ene kant zal hij er zorg voor dienen te dragen, dat alle verschillende zienswijzen tot hun recht komen en dat zij „zindelijk” leren denken (in tegenstelling tot de in ons land niet ongebruikelijke publieke oneerlijkheid). Van de andere kant zal hij ook moeten aanvaarden, dat de jongens en meisjes hem aan de tand zullen voelen, zó dat hij zich zelf zal hebben te verantwoorden.

Het wil mij nu vóórkomen, dat – bij leerlingen van het v.w.o. – „indoctrinatie” bij het hanteren van deze methode practisch uitgesloten mag worden geacht. Eigenlijk is het pleit reeds beslecht, wanneer men het waagt na onderling beraad deze of die kwestie te laten behandelen. Zodra men het onderwerp ter bespreking vrij heeft gegeven, is men ook de autoritaire greep op de uitkomst der besprekingen kwijt. Te midden van een zwijgersblok kan van alles en nog wat als laatste en definitieve waarheid verkondigd worden, niet te midden van jonge mensen, die vrijmoedig kunnen spreken.

Terloops moge ik nog opmerken, dat de school niet kan volstaan met één les van 45 of 50 minuten volgens het gewone schema van het rooster. Een grondige bespreking van een onderwerp uit de maatschappijleer zal minstens om een tijdsduur van anderhalf uur vragen. Anders komt er niets uit de bus. Dat de maatschappijleer het gewone schema doorbreekt, behoeft men niet als een bezwaar te voelen. Het geeft aan dit „vak” het reliëf, dat het verdient. Het is een bezinning en bezinning vraagt tijd.

Moet ik hieraan nog toevoegen, dat – met betrekking tot de scholen voor het v.w.o. – schoolboeken in de gewone zin geen betekenis hebben en dat het zinloos is om te denken aan overheerbare stof? Wij kunnen houdingen niet vastleggen, wij kunnen het belangrijke niet voorstellen. En zo staan wij, leraren, voor het avontuur. Dit feit zullen wij moeten aanvaarden en wel tot ons geluk.

Ik heb toegegeven, dat ik aan een utopie doortocht heb verleend. Niet in die zin alsof deze nergens ter wereld werkelijkheid zou zijn geworden,

doch in de normale gang van zaken in de Nederlandse scholen. De uiteindelijke vraag is dus, of wij ons eigen systeem essentieel kunnen doorbreken of niet. Meer nog, de vraag is ook, of wij in het licht van de problematiek der samenleving het contact terug kunnen vinden met de realiteit. Zonder ons vak te verraden, zonder aan de wetenschap geweld aan te doen. Dit zou o.a. betekenen, dat de verschillende scholen opnieuw een eigen gezicht krijgen, zó dat er goede en slechte scholen gaan bestaan, geen uniforme typen van voor het eindexamen drillende instituten, doch levende werkelijkheden van menselijke vorming.

De ervaring heeft mij geleerd (ik heb de beschikking over academische gesprekken met honderden leraren), dat de jonge docenten naar een situatie snakken, waarin het mogelijk zal zijn de leerlingen met het leven te ontmoeten. Vanzelfsprekend lopen er ook tussen de toekomstige leraren mensen rond, die op de traditionele manier volkomen bezeten zijn van het „vak”, er zijn er echter ook velen, die naar een synthese hunkeren. Zij durven dikwijls niet te spreken, omdat zij van goed en afkeuring afhankelijk zijn. Het zijn geen nieuwlichters, geen veranderingszuchtigen; het zijn eenvoudige mensen, die willen weten waar alles voor dient. Op hen moeten wij onze hoop stellen. Voor hen moeten wij ook een enigszins gewelddadige, maar doorvoerbare verbreking van het systeem wagen.

NOTEN

1 Het kweekschoolonderwijs kende reeds enige jaren het vak voor cultureel-maatschappelijke vorming, dat ook omschreven werd als het vak, dat kennis van het culturele en maatschappelijke leven moest bijbrengen. In het Ontwerp van wet tot regeling van het voortgezet onderwijs, Deel II, blz. 96, s-Gravenhage 1961, zegt de Minister, dat *terwille van de gelijkheid van benaming* bij de kweekschool voor onderwijzers in artikel 15 de naam van het vak kennis van het Nederlandse culturele en maatschappelijke leven gewijzigd is in maatschappijleer. Volgens hem is het vak kennis van het maatschappelijke en culturele leven in beginsel identiek met het vak maatschappijleer. Is dit werkelijk het geval, dan is maatschappijleer op de Kweekschool voor onderwijzers geen nieuw vak.

2 Deel II, blz. 95, artikel 7, leden 2 en 3b. - Overigens valt de wel zeer slordige opsomming der benamingen van „maatschappijleer” in andere landen op. „Civics” naast „Sozialkenntnisse” te noemen lijkt niet correct, aangezien „Civics” beter vergeleken kunnen worden met wat men in Duitsland „politische Erziehung” of „staatsbürgerliche Erziehung” (staatsburgerlijke vorming in Nederland) noemt. Van sociologie kan men in dit verband nauwelijks spreken. In het Frans zou men „maatschappijleer” aanduiden als „sciences sociales”, men moet er dan echter rekening mee houden, dat de Amerikanen geneigd zijn een sterk onderscheid te maken tussen social sciences en de zgn. social studies („In contrast with the social sciences, the social studies are designed primarily for instructional purposes. They are those portions or aspects of the social sciences that have been selected and adapted for use in the school or in other instructional situations”. Edgar B. Wesley and Stanley P. Wronski, *Teaching social studies*, Boston 1958, blz. 3).

- 3 Handelingen, Regeling van het voortgezet onderwijs, 79e Vergadering 20 juni 1962, blz. 2782.
- 4 Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung, München 1958₈.
- 5 Verslag van het Congres „The role of educational research in social education”, Oslo 1961, blz. 14.
- 6 Dr. P. J. J. Duplessis, *Pedagogiek as wetenskap en sy sosiaal-pedagogiese taak teenoor onderwysvernuwing*, Pretoria 1957; Dr. P. J. J. Duplessis, *Sosiale Studie*, Oordrukke uit onderwysblad (1957-59).
- 7 Vgl. o.a. A. Kriekemans, *Algemene Pedagogiek*, Hilversum 1962, blz. 250. Men vindt een uitvoerige bibliografie aldaar blz. 271 vv.
- 8 Stockholm 1951.
- 9 Men zie o.a. *Für Freiheit, Demokratie und soziale Gerechtigkeit, ein österreichisches Brevier*, Wien VII 1943; Ulrich Ilg behandelt in zijn boekje *Uns alle geht es an. Eine Wegleitung für den jungen Staatsbürger*, Dornbirn, meer het gehele openbare leven, maar hij beoogt duidelijk meer dan oriëntatie.
- 10 Vgl. James Hemming, *The teaching of social studies in secondary schools*. London, 1950₂, blz. 67.
- 11 James Hemming, l.c. blz. 70.
- 12 Zie *Civic education in the United States*, a directory of organisations, compiled by Robert Horwitz and Carl Tjerandsen. The University of Chicago, Chicago 1954. Men consulere ook: *The out-of-school education of young people for social responsibility*, Education abstracts, Paris Unesco, Vol. VII no. 5, May 1955, 26 pag. Geïnteresseerden verwijs ik o.a. naar Leonard V. Koos, *Junior high school trends*, New York 1955 (bibliografie blz. 151 vv. Zo ook: Claude C. Crawford e.a., *Living your life*, Boston 1952).
- 13 *Institut de l'Unesco, l'enseignement des sciences sociales au niveau préuniversitaire*, Rapport de la réunion du 16-21 Janvier 1961, Hambourg 1962.
- 14 l.c. blz. 3.
- 15 l.c. blz. 5.
- 16 l.c. blz. 6.
- 17 Maatschappijleer, Conferentie Maatschappijleer bij het voortgezet onderwijs, georganiseerd door de v.w.o. op 19 en 20 oktober 1962, Purmerend 1963 (hierin ook een bibliografie). Vgl. ook W. Langeveld, pol. soc. drs., *Maatschappijleer*, Doel, inhoud en methoden. Een terreinverkenning, Purmerend 1962. Overigens meen ik te moeten opmerken, dat de mededeling van Dr. A. de Jong en Dr. M. van der Hoeven over de datering der discussie over maatschappijleer, nl. vanaf de 18e eeuw, mij niet geheel correct lijkt, aangezien de achtergronden der vroegere strevingen van geheel andere aard waren dan die van onze tijd.
- 18 *Algemene Didactiek*, Roermond 1963₂. Daar wordt voldoende de opvatting weerlegd, dat mijn didactiek niet een theorie heeft. Volgens mijn gewoonte ga ik niet van een theorie uit, ik zoek deze. De theorie is een conclusie uit zinrijke feitelijkheden, die een onderlinge samenhang vertonen (in de tweede druk komen zijn opvattingen duidelijker uit). Het uitgangspunt is de feitelijkheid, dat een kind leert en direct rijst dan de vraag, waarom het dit doet. Daarop doordenkend kom ik tot de kwestie van het vormingsdoel, speciaal van het v.w.o.
- 19 Hierover heb ik o.a. geschreven in *Staatsburgerschap, maatschappij en jeugd* (Vgl. Concrete Opvoeding, Hilversum 1961, blz. 125 v.v.). Wel moet ik opmerken, dat mijn negatieve conclusie omtrent kennis van en begrip voor maatschappelijke vraagstukken, die uit een onderzoek resulteerde, mij sinds de zegetocht van de t.v. niet meer houdbaar lijkt. Steekproeven leerden mij dit. Een systematisch onderzoek heb ik echter nog niet kunnen verrichten.
- 20 Interessante mededelingen omtrent de opvattingen der leraren over het vormingsdoel van het v.w.o. vindt men in Dr. M. A. J. Matthijsen en Drs. J. W. A. Munnichs,

Het vormingsdoel van het v.h.m.o. Publicaties van het k.p.c. ten behoeve van het v.h.m.o., nr. 13, Den Bosch 1962.

21 *Algemene Didactiek*, l.c. blz. 46 v. (1e druk). Men vergeve mij dat ik dit boek meerdere keren citeer. Ik doe dit, om de verschillende vraagstukken, die zich aan ons opdringen, in een fundamentele gedachte te plaatsen.

22 In een overigens welwillende en kundige bespreking (Het Katholieke Schoolblad, 24e Jrg. no. 38) van mijn *Algemene Didactiek* heeft M. Crijns gevraagd, waarom ik geen aandacht besteed heb aan de muzische vakken. Daar hij weet, hoezeer ik een enthousiast voorstander van de muzische opvoeding ben, zou hij moeten begrijpen, dat ik voor dit schijnbare verzuim zwaarwegende redenen had. De voornaamste reden staat hierboven, het heeft in het huidige v.w.o. geen zin geïsoleerd staande muzische „vakken” in te voeren.

23 Zie ook Friedrich Oetinger, *Partnerschaft*, die Aufgabe der politischen Erziehung, Stuttgart 1953.

24 Waltraut Küppers, *Zur Psychologie des Geschichtsunterrichts*, Bern-Stuttgart 1961, blz. 118. – Zij geeft o.a. ook als conclusie: „Das Schulfach Geschichte ist nicht nur von einem der beliebtesten Fächer zu einem wenig begehrten geworden, die Zuwendung früherer Erwachsenengenerationen zur Geschichte war ein völlig andere” (blz. 124). Volgens mededelingen, die ik nog niet voldoende kan controleren, is er in Duitsland weer een stijging in belangstelling te constateren, omdat de jeugd – naar men mij mededeelde – nu de vraag naar wat er werkelijk gebeurd is, weer aandurft. Vgl. overigens Joseph Bader, *Jugend in der Industriekultur*, Ihre Verhaltensweisen zwischen Ideologie und Apparatur, 1910–1933–1961, blz. 319 v.v.

25 Ernst Weyman, *Das Selbstverständnis des Deutschen*. Ein Bericht über den Geist des Geschichtsunterrichts der höheren Schulen im 19. Jahrhundert, Stuttgart 1961.

26 Zelfs in Nederland hoort men hiervan een nagalm in *Van vreemde smetten vrij* (Wien Nèerlands bloed).

27 Friedrich Oetinger, l.c. blz. 268.

28 Wie hierover nog in twijfel mocht zijn, bestudere: Franz Pöggeler, *Die Verwirklichung politischer Lebensformen in der Erziehungsgemeinschaft*, Ratingen 1954.

29 Voor een algemene oriëntering in de betekenis van de sociologie verwijs ik naar J. Niezing, *Functiones der sociologie*, beschouwingen over haar betekenis voor wetenschap en samenleving, Dissertatie, Meppel 1962.

30 Drs. W. Langeveld, *Plaatsbepaling en Prognose* blz. 8–40 van Maatschappijleer, conferentie maatschappijleer bij het voortgezet onderwijs l.c.

31 Met deze woorden zinspeel ik op gedachten, die ik in mijn *Algemene Didactiek* heb neergeschreven. Men zie o.a. blz. 50 en 70 (1e druk).

32 Daarom kan ik op dit punt ook niet accoord gaan met het door W. Langeveld – in zijn overigens voortreffelijk boek – uitgewerkte plan (blz. 32 v. en 73 v.).

33 Men zie mijn *Algemene Didactiek*, blz. 143 v. (1e druk).

34 De moderne literatuur is – in het algemeen gesproken – voor ons een spiegel van de hedendaagse werkelijkheid.

35 Degenen, die zich niet tevreden stellen met een globale, ongedifferentieerde kennis moge ik verwijzen naar mijn *Pedagogische Psychologie van de middelbare scholier*, Roermond-Maaseik 1962, o.a. blz. 62 vv. Men vergelijk ook in „Concrete Opvoeding”: Problemen der adolescentie, blz. 21.

36 Deze opvatting huldigen ook Edgar B. Wesley and Stanley P. Wronski, *Teaching social studies in high schools*, Boston 1958, blz. 34. Hun conclusie is: „It is now clear however, that the days of curriculum making by social scientists are over”.

37 Heinz-Rolf Lückert, *Konflikt-psychologie*, München-Basel 1957, blz. 215.

38 Robert Musil, *Der Mann ohne Eigenschaften*, Hamburg 1960 (23–24 Tausend).

39 Men vergelijk „Staatsburgerlijke opvoeding” van schrijver dezes in „Het Gemeenebest”, april-mei 1956, blz. 630 v.v.

HET ONDERWIJSVERSLAG OP HET VERKEERDE PAD

PH. J. IDENBURG

Het onderwijsverslag over 1959 is verschenen.

Ik klaag er nu maar niet over dat het zo laat is. Dat doen andere recensenten immers al. En het helpt toch niet. Bovendien moet het Ministerie van Onderwijs, Kunsten en Wetenschappen niet in de waan gebracht worden, dat wij met spanning op dit boek zitten te wachten. Dat doet niemand.

Het zou mogelijk zijn van dit verslag iets anders te maken. Iets levends. Een ding met visie en vaart. De regering zou er haar beleid in kunnen verantwoorden. Zij zou kunnen proberen het volk te interesseren voor het vele, dat op het stuk van het onderwijs wordt gerealiseerd. Zij zou de richting aan kunnen geven, waarin wij wilden trachten verder te gaan. Ik ontving deze zomer het onderwijsverslag van de staat New York over het schooljaar 1961-1962. Dit is een staat, die wat groter is dan Nederland, maar voor dit onderwerp zeer wel met ons land kan worden vergeleken. Welnu, het verslag is heel wat minder mooi uitgegeven dan het Nederlandse onderwijsverslag. Maar dit Amerikaanse is volkomen bij. Het verscheen op 15 januari 1963. Het werd gepubliceerd onder de titel *Progress in education*. Het laat met overtuiging zien hoe de samenleving verandert en welke eisen daaruit voor het onderwijs voortvloeien. De schrijvers weten dat de toekomst roept en dat men zonder uitzicht niet handelen kan. Zij appelleren aan wat zij ergens noemen „de uitermate grote positieve belangstelling van het publiek voor school en opvoeding” en door hun gehele wijze van aanpakken onderhouden zij deze. Zoiets mogen wij in de huidige constellatie in ons land echter niet verwachten. Het verslag van de staat van het onderwijs is een weinig inspirerende zaak en dat zal het wel blijven ook¹.

Na dit gezegd te hebben, wil ik er graag aan toevoegen dat de lezer bij het doorlopen van de inspecteursverslagen, die in het Bijzonder gedeelte van het Verslag verschijnen, zo nu en dan de klopp van het leven der school vermag te beluisteren. Maar door de beknotting van de daarvoor bestemde ruimte is de eigenlijke fleur eraf.

Ook aan het verslag in zijn huidige stijl mogen intussen bepaalde eisen worden gesteld. Wij zullen er prijs op stellen wanneer het streeft naar een objectief verhaal van de feiten. Het is wenselijk dat het de aandacht, die het aan de verschillende schoolsoorten geeft, evenredig verdeelt.

1 Aldus schreef ik ongeveer in de *Nieuwe Rotterdamse Courant* van 25 oktober jl.

Men mag een zekere evenwichtigheid in de opzet verlangen, welke garandeert dat – indien men bij de ene tak van onderwijs bepaalde feiten vermeldenswaard acht – equivalente verschijnselen bij een andere tak niet worden verwaarloosd.

De lezer vermoedt terecht dat ik over de toepassing van deze principes in het jongste onderwijsverslag een opmerking heb. Maar om deze in het juiste licht te doen verschijnen moet daar een woord over de indeling van het verslag aan voorafgaan. Er is een algemeen gedeelte dat de eigenlijke geschiedenis bevat. Hier wordt een overzicht van de overheidsmaatregelen gegeven maar bovendien van de „gebeurtenissen in 1959 voor zover deze voor bespreking in aanmerking komen.” Bij gelegenheid worden daarbij, zoals wij nog zullen zien, de gebeurtenissen op pedagogisch-didaktisch gebied niet vergeten.

Ik heb over deze opzet bij de bespreking van het onderwijsverslag over 1957 eens iets geschreven, dat ik thans wil herhalen. „Het betrekken van niet-officiële conferenties en tijdschriftartikelen in de verslaggeving van de Regering lijkt mij een hachelijk experiment. Zou de verslaggever uit de veelheid, welke zich op dit punt aanbiedt, met de vereiste objectiviteit kunnen selecteren? En zou hij de luciditeit bezitten, welke het historische belang van het gesprokene en geschrevene vermag af te wegen? Ik betwijfel zowel het een als het ander.”¹ Dat was als een waarschuwing bedoeld tegen reeds toen gebleken eenzijdigheid. Soms koestert een schrijver in *Paedagogische Studiën* nl. wel eens de illusie, dat hij te bevoegder plaatse zal worden gelezen.

Het beleid bij de opstelling van het onderwijsverslag is door de onderhavige recensie echter niet merkbaar beïnvloed. Wij leren daaruit dat zelfs een verstandige raad te bevoegder plaatse niet steeds gehoor vindt.

Zo begeeft het verslag zich ook thans weer in gevaarlijk vaarwater. Ik sla nu op het deel *Lager Onderwijs, Algemeen*. Wij lezen daar het volgende:

„„Door het Katholiek Pedagogisch Bureau voor het L.O. werd in het verslagjaar een publikatie uitgegeven, getiteld: „Leiding geven door het hoofd der school”, welke de weerslag (bedoeld zal zijn „weergave” of „neerslag” – I.) is van een aantal lessen welke voor de kadercursus van voornoemd bureau werden gegeven. In een meer algemeen gedeelte worden vooral kwesties aan de orde gesteld die de wijze van leiding geven raken, terwijl een meer praktisch gedeelte betrekking heeft op de taak van het hoofd der school in samenwerking met zijn onderwij-

1 *Paed. Studiën* 1962, blz.95.

zers. Daarin wordt behandeld de materie waarover het hoofd samenspreking houdt met zijn personeel en wordt uitvoerig ingegaan op de contacten, welke het hoofd heeft met personen en instanties buiten de school.

Eveneens vanwege het Katholiek Pedagogisch Bureau voor het L.O. c.a. verscheen in het verslagjaar een publikatie onder de titel: „Opvoeding in een veranderende wereld”. Deze publikatie omvat verschillende delen, in het eerste waarvan enige sociaal-pedagogische vraagstukken aan de orde worden gesteld. In de daarop volgende afleveringen worden o.m. het leren kennen van het kind, een aantal didactische vraagstukken en de psychologie van het schoolkind behandeld.””

Daarna volgt iets over een verzoekschrift van het A.N.O.F. betreffende lichamelijke opvoeding op de lagere school. De boven in al hun volledigheid aangehaalde zinsneden zijn de enige in heel het stuk Lager Onderwijs, waarin de auteurs de lezer een blik doen slaan op het denken over de school en haar plaats in de samenleving.

Nu is het prettig dat het Katholiek Pedagogisch Bureau hier wordt genoemd. Het is blijkbaar de enige instelling, die bij de auteur(s) gehoor heeft weten te vinden. Dat is een opmerkelijke prestatie.

Maar bij de lezer, wiens aanwezigheid bij het schrijven van zo'n verslag toch verondersteld wordt, moet op deze wijze een enigszins beperkte indruk ontstaan zowel omtrent de kwaliteit als omtrent de kwantiteit van de werkzaamheden, die zich in het verslagjaar op pedagogisch-didactisch gebied hebben voltrokken. Men denke trouwens niet alleen aan de lezer van vandaag maar ook aan het nageslacht, dat toch óók tot de potentiële lezers moet worden gerekend. Ik schrijf dit in het volle bewustzijn dat deze potentie zich niet dan partieel zal verwerklijken.

Ik heb onder deze omstandigheden maar aanstonds de hand in eigen boezem gestoken. Heeft het Nutsseminarium in dat jaar 1959 zo weinig gepresteerd, dat het in de schaduw van de zo uitvoerig vermelde publikaties zelfs niet vermocht te verschijnen? Gelukkig staan de Mededelingen van de genoemde instelling in mijn kast. Daaronder no.62 „Schoolkinderen uit onderscheiden Nederlandse milieus” (Groningen 1959). Het is waar ook: wij begonnen toen het resultaat te publiceren van drie jaar onderzoek en experiment ten behoeve van het basisonderwijs. Toch niet helemaal onbelangrijk. Wij zonden het boek aan het ministerie in meer dan één exemplaar toe. Het staat in de bibliotheek. Maar in het verslag zoekt men het vergeefs. Eigenaardig . . .

Na deze ervaring ben ik in het verslag verder gaan lezen. Er moeten, dacht ik, ook voor andere takken van het onderwijs wel lezingen en

lessen gegeven zijn, misschien zelfs wel voor kadercursussen. De vermelding hiervan herhaalt zich evenwel niet. Dat verbaast mij. Het minste wat de auteur(s) had(den) kunnen doen, is eens na te vragen: bij de R.K. Pedagogische Bureaus voor die schoolsoorten bijv. Als men bovendien eens elders had gekeken was er misschien nog meer voor de dag gekomen, dat de vermelding waard was. In de Mededelingen van het Nutsseminarium verscheen, als nummer 65, een verslag van een studiereis naar Zweden en Noorwegen over de *comprehensive school*. Z.W.O. maakte de reis financieel mogelijk. Er is nogal wat gaande op het gebied van de schoolgemeenschappen. Het Ministerie werd door toezending van verscheidene exemplaren van het boek op het verschijnen ervan opmerkelijk gemaakt. Het staat in de bibliotheek. Maar niet in het verslag. Opmerkelijk...

Uitvoerig gaat het verslag in op de leraarsopleiding bij het V.H.M.O. Er verscheen daarover in het verslagjaar een studie van Dr. Stellwag en Ir. Van de Griend met veel gegevens, ook uit het buitenland. Het was nu wel niet uit de kring van het meergenoemde R.K. Bureau voortgekomen maar het zou in het verslag toch niet geheel hebben misstaan. Helaas. Het boek staat in de bibliotheek van het Ministerie maar niet in het verslag. Vreemd...

Op dit punt heb ik mijn onderzoek afgebroken. Er is belangrijker werk te doen dan te bevestigen hetgeen voor ieder *insider* vanzelfsprekend is, maar ik ontkom niet aan de constatering dat aan de objectiviteit en de evenwichtigheid in dit verslag toch niet ten volle recht is gedaan. Het onderwijsverslag is hier op het verkeerde pad.

Nu zal de lezer, welwillend als hij is, voor lijdzaamheid pleiten. De auteur(s) van het onderwijsverslag kan of kunnen, zo zegt hij, óók niet alles weten. Dat is waar. Maar als zij zo weinig en zo eenzijdig weten, laten ze dan hun gering bezit aan kennis, begrip en inzicht liever voor zich houden. Dit is een ernstige raad, die ik thans opnieuw geef. Daarbij wijs ik een andere oplossing, die mij van vorige verslagen bijstaat, af. Het is deze dat men het verslag naar het beginsel der drievuldigheid opbouwt. Dan kan de lezer er staat op maken dat een paar R.K. publicaties, redevoeringen of vergaderingen in de tekst door een paar Protestants-christelijke en een paar „neutrale” worden gevolgd. Deze oplossing ziet over het hoofd dat de kwaliteit nu eenmaal niet steeds in drievoud optreedt. Het is evenmin aanvaardbaar dat het verslag zich beperkt tot hetgeen door de drie richtingen samen wordt ondernomen. Immers het gemeenschappelijk verrichte werk is nu eenmaal niet *per se* het meest relevante.

De welwillende lezer, die zojuist aan 't woord was, fluistert mij nog iets anders in. Is het onderwijsverslag, zo zegt hij, nu werkelijk waard om het zo uitvoerig in Paedagogische Studiën te bespreken? Met die twijfel heeft hij niet helemaal gelijk. Immers dit onderwijsverslag is niet zo maar iets. Het presenteert zich bescheidener dan het is. Op de titelpagina staat: „Publikatie van het Ministerie van Onderwijs, Kunsten en Wetenschappen”. Ik heb dit spel der onschuld tot nu toe maar meegespeeld door van de „auteur(s)” te spreken. Maar dit was een *understatement*. Immers deze uitgave is in feite het verslag van de staat van het onderwijs, dat de Koning volgens de Grondwet jaarlijks aan de Staten-Generaal doet geven. De Minister van Onderwijs, Kunsten en Wetenschappen draagt hiervoor de volle verantwoordelijkheid. Hij is de enige auteur. In een document van zo hoge *standing* mogen wij een geborneerdheid als de gesignaleerde niet aantreffen. Wij zouden anders werkelijk nog gaan geloven dat het ministerie wat de studie van de onderwijsproblematiek aangaat wat „onderontwikkeld” is en dat het de zaken bovendien te veel van één kant bekijkt.

HET LEERLINGWEZEN IN NEDERLAND

W. WEEKENBORG

Op 8 mei 1963 ondertekende H. M. de Koningin een Koninklijk Besluit houdende een Ontwerp-Wet tot regeling van het leerlingwezen.¹

Alleen reeds de term „leerlingwezen” doet vermoeden dat het hier gaat om een complex van voorzieningen die alle betrekking hebben op een opleiding van leerlingen anders dan binnen het onderwijs.

Deze ontwerp-wet regelt het opleidingsstelsel waarbij een leerling op basis van een leerovereenkomst in de praktijk van een bepaald beroep door een patroon wordt opgeleid en daarnaast tevens aanvullend nijverheidsonderwijs ontvangt. Een systeem van vakopleiding, dat reeds in de N.O.wet van 1919 in Titel II zijn wettelijke status had.

Aanleiding voor een nieuwe wet

De voornaamste aanleiding voor een afzonderlijke wettelijke regeling van „de opleiding volgens het leerlingstelsel” is gelegen in de gewijzigde plaats die dit stelsel van vakopleiding in het geheel van de beroepsopleiding en het beroepsonderwijs heeft gekregen.

Fungeerde het bedoelde opleidingssysteem eertijds als een vervangingsmogelijkheid van „ambachts-dagschoolonderwijs”, tengevolge van een geheel eigen ontwikkeling van het leerlingwezen na de tweede wereldoorlog heeft het meer en meer het karakter gekregen van een volwaardige vervolgopleiding nadat de leerling voorbereidend beroepsonderwijs heeft genoten.

Het moderne leerlingwezen in ons land is vooral ontstaan tengevolge van de enorme economische expansie van de laatste 15 jaar, en de daarmee verbonden behoefte aan goed geschoolde beroepsbeoefenaars. De Stichting van de Arbeid heeft in de jaren 1947-1948 een belangrijk aandeel geleverd tot de uitgroei van voortgezette praktijkopleiding in het gekozen beroep in het bedrijf. De Stichting heeft – middels haar Commissie Vakopleiding – een reorganisatie bepleit met betrekking tot de organen die de vakopleiding volgens leerovereenkomst bevorderen, waarbij ook de belangen van de leerlingen als jeugdigen de aandacht hadden.

De bestaande wetgeving voor het nijverheidsonderwijs bood wel de mogelijkheid om de gewenste reorganisatie door te voeren, maar zij

¹ Wetsontwerp 7178.

bleek al spoedig onvoldoende basis voor verdere ontwikkeling te bieden, onder meer voor een adaequate rechtspositie van de nieuwe organisatievormen, voor de gewijzigde verhouding van praktijkopleiding en aanvullend schoolonderwijs en voor de subsidiëring van nieuwe taken van de gereorganiseerde organen.

De wettelijke regeling van het leerlingwezen kan volgens de Memorie van Toelichting bij het wetsontwerp niet in de Wet op het voortgezet onderwijs worden opgenomen omdat noch de opzet van bedoelde regeling, noch het doel van de opleiding als een pendant van het onderwijs aan scholen voor beroepsonderwijs te beschouwen is.

In het Wetsontwerp dat hier ter sprake is valt alle nadruk op de leerovereenkomst, waarbij de leerling persoonlijk of via zijn wettelijke vertegenwoordiger partij is, evenals zijn opleider, de patroon, en die betrekking heeft op een praktijkopleiding in het bedrijf.

Het is onze bedoeling om in dit artikel in grote trekken de structuur van het leerlingwezen volgens het wetsontwerp te schetsen en vervolgens na te gaan welke pedagogische, resp. sociaal-pedagogische aspecten en vraagstukken er in het leerlingwezen te onderkennen zijn.

De leerovereenkomst

In het leerlingwezen ontvangt de leerling op de grondslag van een leerovereenkomst een opleiding in de praktijk van een bepaald beroep, alsmede algemeen en op het beroep gericht onderwijs, aldus luidt artikel 2 van het wetsontwerp.

De leerovereenkomst is als het ware het handvest voor deze vorm van beroepsopleiding.

Het beroep, waarvoor de leerling zal worden opgeleid met opgave van het programma, vormt de kern van de overeenkomst, die schriftelijk gesloten wordt tussen de patroon en de leerling of, ingeval deze minderjarig is, diens wettelijke vertegenwoordiger. Voorts wordt in de overeenkomst bepaald aan welke school de leerling het verplichte algemeen en op het beroep gericht onderwijs volgt, de gevallen waarin de leerovereenkomst eindigt en de wijze waarop de controle op de naleving van de leerovereenkomst zal worden uitgevoerd.

De leerovereenkomst wordt gesloten ten overstaan van het landelijke orgaan van het leerlingwezen en door dit orgaan alsmede door het regionale orgaan mede ondertekend.

Het landelijke opleidingsorgaan kan slechts tussenkomst verlenen indien de leerling niet meer leerplichtig is en voldoet aan de eisen van

toelating in het door de Minister vastgestelde opleidingsprogramma; de leerovereenkomst conform het wettelijke voorschrift is ingevuld en redelijkerwijze aangenomen kan worden, dat de verplichtingen die patroon en leerling krachtens bepalingen in deze wet op zich moeten nemen, zullen worden nagekomen.

De patroon is verplicht de leerling op te leiden in de praktijk van het in de leerovereenkomst bedoelde beroep onder zodanige omstandigheden dat de leerling redelijkerwijze is beschermd tegen gevaren in zedelijk of lichamelijk opzicht.

De leerling is verplicht zich als een goed leerling te gedragen naar de hem door de patroon gegeven aanwijzingen, geregeld het algemeen en op het beroep gericht onderwijs te volgen (er is een mogelijkheid om hiervan ontheffing te krijgen) en het werkboekje bij te houden en de hem daarbij opgedragen taken te vervullen. De leerling dient het algemeen en op het beroep gericht onderwijs aan een school voor beroeps- of beroepsonderwijs te volgen – tenzij hij door de Rijksinspecteur daarvan is vrijgesteld – en dat wil zeggen een dergelijke school krachtens de Wet op het voortgezet onderwijs of een voor de toepassing van deze wet door de Minister daarmee gelijkgestelde school voor beroepsonderwijs.

Program van de praktijkopleiding

Het programma waarvan sprake was bij de inhoud van de leerovereenkomst wordt, op voorstel van het landelijk orgaan, door de Minister vastgesteld en gepubliceerd in de Nederlandse Staatscourant.

In dit program worden tenminste de eisen van toelating, de duur van de praktijkopleiding (wettelijk minimum is een jaar) alsmede de eisen van het „praktijkexamen” vermeld.

De Memorie van Toelichting vermeldt dat het karakter van de programma's in de afgelopen jaren in dier voege is gewijzigd, dat zij van leidraden voor de opleiding geworden zijn tot een vorm van standaard-eisen voor het vak, op basis waarvan het examen wordt afgenomen. Hierdoor is aan de opleiders en de examinatoren eenzelfde basis voor hun werkzaamheden gegeven.

Elders wordt er op gewezen dat in het belang van de leerling de praktijkopleiding voor een beroep zo breed dient te zijn, dat zij niet uitsluitend is gericht op de verschijningsvorm, zoals die in een bepaald bedrijf voorkomt. Daardoor wordt zowel de mobiliteit van de werknemer bevorderd als zijn mogelijkheid tot aanpassing bij een zich wijzigende arbeidssituatie.

Het algemeen en op het beroep gericht onderwijs

Het wetsontwerp beperkt zich terzake van de functie en inhoud van het onderwijs door te bepalen dat dit onderwijs aan een school moet worden gevolgd, hetgeen boven reeds werd vermeld, alsmede dat tot het examen van de praktijkopleiding worden toegelaten zij, die het algemeen en op het beroep gericht onderwijs geregeld hebben gevolgd, tenzij zij daarvan – tengevolge van een beslissing van de Rijksinspectie – zijn ontheven.

Indien de leerling de verplichting tot het volgen van het algemeen en op het beroep gericht onderwijs niet of niet geregeld nakomt, dan zal de leerovereenkomst, op aanzegging van het landelijk orgaan, worden verbroken.

Deze summierere bepalingen hebben voornamelijk betrekking op de erkenning en waardering van wat men ook wel noemde „het aanvullend onderwijs”.

De inhoud van dit onderwijs, de wettelijke voorschriften waaraan het gebonden is, worden alle geregeld in de Wet op het voortgezet onderwijs. In het leerplan van de school, dat wordt opgesteld door het bevoegd gezag en de goedkeuring behoeft van het departement van O.K. en W., dient het program van het hierbedoelde onderwijs te worden omschreven.

Niettemin wijst de Memorie van Toelichting erop, dat de positie van het algemeen en op het beroep gericht onderwijs en haar samenhang met de opleiding in de praktijk door de ontwerp-wet in belangrijke mate wordt verstevigd. De Memorie van Toelichting zegt dat de nieuwe wet de gelijkwaardigheid van beide componenten duidelijk wil stellen.

De wijziging in de naamsaanduiding van het onderwijs wordt in dit verband ook veelbetekenend geacht; sprak men voorheen van theoretisch schoolonderwijs of van aanvullend schoolonderwijs, nu heeft de ontwerp-wet de omschrijving „algemeen en op het beroep gericht onderwijs” geïntroduceerd.

De wet wil daarmee tot uitsrukking brengen dat dit onderwijs niet slechts een theoretisch-technische aanvulling geeft op de praktijkopleiding, doch tevens een noodzakelijke voortzetting wil zijn van het algemeen onderwijs.

Brede werkingsfeer

De voorgestelde wettelijke regeling kan zich behalve tot de bestaande industriële, ambachtelijke en dienstverlenende beroepen-categorieën ook uitstrekken tot de agrarische sector (waar experimenten met opleiding krachtens leerovereenkomst gaande zijn) en tot de economisch- admini-

stratieve sectoren, waar dit opleidings systeem nog niet wordt toegepast.

Het zwaartepunt van de huidige opleidingen ligt bij de industriële en ambachtelijke beroepen.

Van de \pm 59000 leercontractanten per 31 december 1961, waaronder ruim 4000 meisjes, waren er ondermeer:

- 10779 ingeschreven bij het landelijk opleidingsorgaan „Stichting Bedrijfsopleiding Metaal-en Elektrotechnische Industrie „Bemetel”;
- 9030 bij de Stichting Vakopleiding Bouwbedrijf,
- 4588 bij de Vereniging tot Bevordering van Elektrotechnisch Onderwijs in Nederland,
- 3619 bij de Stichting Vakopleiding voor het Automobiel-, Motorrijwiel- en Aanverwant bedrijf,
- 3565 bij de Stichting Landelijke Vakopleiding Schildersbedrijf en
- 3259 bij de Stichting Vakopleiding voor smeden, constructie- en machinereparatiebedrijven.

De oudst bekende leerlingstelsels in Nederland, nl. van het Grafisch bedrijfsleven telden ook een aanzienlijk aantal leerlingen, in totaal 3670.

De overige mannelijke leerlingen zijn ingeschreven bij een der volgende opleidingsorganen: het stucadoorsbedrijf, de hout- en meubelbedrijven, de wegenbouw, de opleiding voor gas- en waterfitter, loodgieter, het rijwielbedrijf, bij de opleiding opticiëns, de opleidingen voor het bakkersbedrijf resp. voor het banketbakkersbedrijf, het slagbedrijf, de schoenmakerij, het maatkledingbedrijf, het horecabedrijf, de rijn- en binnenvaart, het havenbedrijf, het carrosseriebedrijf, bij de vakopleiding voor de procesindustrie (chemiciëns) of bij de opleiding van monteur in het centrale verwarmingsbedrijf. Philips kent een eigen leerlingstelsel.

De meisjes-leerlingen worden hoofdzakelijk opgeleid in de confectie-, textiel- en schoenindustrie, welke opleidingen ook een beperkt aantal mannelijke leerlingen telt. Tenslotte is er een leerlingstelsel voor de verzorgende en dienstverlenende beroepen, dat uitsluitend meisjesleerlingen telt, en opleidt tot huishoud-, gezins- en kleuterhulp, resp. verzorgingsassistenten.

In totaal zijn er 32 landelijke opleidingsorganen van het bedrijfsleven.

De organen van het leerlingwezen

Overeenkomstig de voorstellen van de Stichting van de Arbeid, waarover wij in het begin spraken, ontstonden er uit de bestaande leerlingstelsels landelijke en regionale organen.

Als zodanig kunnen krachtens het wetsontwerp in aanmerking komen voor erkenning resp. subsidiëring, privaatrechtelijke rechtspersonen, die zich de bevordering van het leerlingwezen ten doel stellen zonder daarbij het maken van winst te beogen en die willen fungeren als organen in de zin van deze wet.

De *landelijke* organen hebben in het bijzonder de zorg voor de voorbereiding van de programma's en voor de examens; zij verlenen tussenkomst bij het sluiten van leerovereenkomsten en controleren de naleving daarvan. Dit geschiedt door hun „landelijke” consulenten.

De *regionale* organen hebben in het bijzonder de zorg voor de voorlichting; zij onderhouden contacten met ouders, leerlingen, scholen en instituten voor beroepskeuze en arbeidsbemiddeling en verlenen medewerking aan de totstandkoming van leerovereenkomsten; zij zien er op toe, dat de leerlingen het algemeen en op het beroep gericht onderwijs geregeld volgen. Deze taken worden uitgevoerd door hun „regionale” consulenten.

Voorts bepaalt het wetsontwerp, dat de landelijke en regionale organen verplicht zijn als goede organen in onderlinge samenwerking de ontwikkeling van het leerlingwezen te bevorderen. Zij nemen daarbij in acht de redelijke belangen van patroon en leerling bij de totstandkoming en de uitvoering van de leerovereenkomst.

Het toezicht

Het toezicht op het leerlingwezen – met uitzondering van het leerlingwezen voor de landbouw – is opgedragen aan de Minister van O.K. en W. en wordt in feite uitgeoefend door de Inspectie van het leerlingwezen. Voor de landbouw ressorteert het toezicht onder de Minister van Landbouw en Visserij en wordt uitgeoefend door de Inspectie voor de landbouw.

Paedagogische opgave

Uit de statistiek van de leerlingstelsel¹ blijkt dat 44000 van het totaal aantal van 59000 leerlingen in opleiding volgens leerovereenkomst tot de leeftijdsgroep van 14 tot en met 17 jaar behoren.

De jeugdige leeftijd waarop deze leerlingen het bedrijfsleven binnentreden roept vele vragen op ten aanzien van een aangepaste opleidings-

¹ *Enkele gegevens betreffende het wettelijk gesubsidieerde leerlingstelsel, 1961.* Uitgave van de Commissie Vakopleiding van de SER, 's-Gravenhage, 1962.

en werksituatie. Bevordert de feitelijke bedrijfssituatie de groei van de onvolwassen leerling qua persoon; welke invloed gaat er uit van de patroon of leermeester van het bedrijfsklimaat waarin gewerkt wordt. Kortom is het geheel van omstandigheden waarin de opleiding plaats vindt zodanig dat de leerling als jeugdige wordt onderkend en als zodanig door de volwassenen wordt tegemoetgetreden.

Ervaringen met het levensschoolwerk hebben aangetoond, dat de uitkomsten van het Hoogveld-onderzoek „Moderne jeugd op weg naar volwassenheid” in vele opzichten juist waren, waar werd geconstateerd dat jeugdigen ook door hun opleidingssituatie bedreigd kunnen worden in hun geestelijke en affectieve volwassenwording.¹ Verscheidene grote bedrijven hebben in de afgelopen jaren de hulp van de levensschool ingeroepen voor hun z.g. „geschoolde jongeren” met het oog op de zojuist genoemde problematiek.

Hoewel wij er vanuit gaan dat de bedrijfsgemeenschap ten aanzien van haar onvolwassen bedrijfsgenoten een sociaal-pedagogische verantwoordelijkheid draagt, – d.w.z. de verhoudingen waarin de jeugdigen verkeren zodanig dient te beïnvloeden dat zij de groei naar volwassenheid der werkende jeugdigen begunstigen – kan deze opgave voortdurend in gedrang komen ten gevolge van de technische denkwijze van de zakelijke gerichtheid welke ieder bedrijf eigen is.

Voorts bedenke men dat het bedrijf waar de jeugdige leerling midden in wordt geplaatst (afzonderlijke leerlingwerkplaatsen bij enkele grote bedrijven buiten beschouwing gelaten) typisch een organisatie van en voor volwassenen is.

Gelukkig zijn tal van leidinggevende personen in het leerlingwezen zich in toenemende mate bewust van de spanning tussen de economische belangen van het bedrijf en de persoonlijke belangen van de leerling als onvolwassene.

Niettemin menen wij dat ook aan deze jeugd in opleiding volgens het leerlingwezen extra hulp moet worden geboden, opdat zij de rol kan vervullen die van haar in de concrete maatschappelijke situatie wordt verwacht. Met *Kruk* zijn wij van oordeel dat ook deze jongeren „een begeleiding naar volwassenwording” behoeven.²

¹ Prof. Dr. N. Perquin *Een levensschool voor de jeugd in de bedrijven*, Groningen, 1958.

² R. W. Kruk *Begeleiding naar volwassenwording*, Uitgave van de Stichting Onderwijs-oriëntatie, 1962.

Begeleiding in het leerlingwezen

Hulp wordt de leerling in het kader van het leerlingwezen van verschillende kanten geboden.

De bijdrage die het *landelijk* orgaan voor de betrokken bedrijfsopleidingen levert is hierbij niet te onderschatten. Zij moet er borg voor staan dat de leerling in een *zinvol* leerberoep *werkelijk* wordt opgeleid en dat de patroon of leermeester op verantwoorde wijze de voorgeschreven opleiding in de praktijk kan verzorgen. Door middel van geregelde controle van de opleiding en de vorderingen van de leerling en door het geven van adviezen aan de opleidende patrouns en instructeurs dienen de landelijke consulenten gunstige voorwaarden voor een pedagogisch verantwoorde opleiding te scheppen.

Het regionaal orgaan bedoelt een eigen bijdrage tot een goed sociaal-pedagogisch opleidingsveld te leveren uitgaande van de leerling en zijn leefsituatie. Daarbij werd ook gedacht aan relaties met betrekking tot levensbeschouwelijk gerichte hulp waar dat vanuit de ouderlijke verantwoordelijkheid gewenst wordt.

De sociaal-pedagogische taak van een streekorgaan komt onder meer tot uiting in de zorg, die besteed wordt aan de leerlingen, die tussentijds het leerverband verbreken. Dit neemt soms ernstige vormen aan.¹

De oorzaak van dit afbreken van de opleiding ligt nogal eens bij het huiselijk milieu, waar soms geen of nauwelijks belangstelling voor vakopleiding bestaat. Kan de jeugdige bij een andere patroon, die geen leerlingopleiding heeft, een paar centen meer verdienen, dan wordt nog al eens zonder meer het leercontract verbroken. Ook wordt in andere gevallen van ouderlijke zijde er niet aan medegewerkt, dat de leerling zijn verplichtingen van het leerlingstelsel nakomt.

De taken van het regionaal orgaan worden, zoals eerder werd aangeduid, uitgevoerd door „regionale consulenten”. Het aantal consulenten per orgaan (er zijn 14 organen per provincie of gedeelte daarvan) wordt door het departement van o.k. en w. afhankelijk gesteld van het aantal ingeschreven leerlingen, de grootte van het rayon, de spreiding en de bereikbaarheid van de te bezoeken objecten en de vervoermiddelen. Momenteel is er officieel één regionale consulent op 1000 ingeschreven leerlingen. Het zal duidelijk zijn, dat bij zo'n groot aantal „pupillen”, de consulent nauwelijks ieder jaar met ieder van hen contact van enige betekenis kan hebben.

1 Vgl. *25 jaar Zuidelijke Stichtingen Vakopleiding*, Het Schoolbestuur, 31e jg. nr. 8/9 1963, pag. 264 e.v. Uitg.: R.K. Centraal Bureau voor Onderwijs en Opvoeding, 's-Gravenhage.

Een kleine becijfering van een der regionale organen m.b.t. hetgeen feitelijk gebeurde in 1962, toonde aan dat een leerling-contact gemiddeld 1 uur vraagt, zodat rekening houdend met beschikbare tijd een consulent iedere leerling slechts 2 maal per jaar kan bezoeken.

Voornamelijk de „moeilijke” gevallen kunnen in de huidige situatie door hem van dichtbij worden gevolgd en geholpen en dat is verre van bevredigend, omdat vaak te laat de moeilijkheden worden onderkend. Deze moeilijkheden dienen juist te worden voorkomen door deze regionale verzorging. Bij de regionale organen die sterk de nadruk leggen op hun sociaal-pedagogische taak, bestaat dan ook terecht de wens het aantal leerlingen per regionaal consulent belangrijk te verminderen.

De rol van het onderwijs

Een vraagstuk apart vormt de plaats en de functie van het algemeen en op het beroep gericht onderwijs, welk onderwijs als regel plaats vindt in cursusverband aan lagere nijverheidsscholen.

Meer dan 19000 jongeren met leerovereenkomst volgen dit onderwijs in de avonduren,¹ de overigen mogen het met toestemming van hun bedrijf gedurende één dag in de werkweek volgen, dan wel een op halve dag gecombineerd met lessen in de avonduren.

Zowel uit sociaal als uit opvoedkundig en onderwijskundig oogpunt zijn er vele steekhoudende bezwaren tegen avondonderwijs voor de leerlingen in het leerlingwezen aan te voeren.

Door alle landelijke en regionale organen wordt dan ook met kracht gestreefd naar de verschuiving van dit onderwijs van de avond naar de dag.

Doch behalve deze kwestie is er ten aanzien van bedoeld onderwijs sprake van een structureel probleem. Het algemeen en op het beroep gericht onderwijs is bepaald nog geen volwaardige component in het leerlingwezen.

Het sluit qua organisatie, inhoud, niveau en leiding niet voldoende aan op de behoeften van de leerlingen die in opleiding zijn volgens leerovereenkomst.

Deze behoeften zijn zowel van vak-technische-, als van pedagogische aard.

De verplichting om tijdens zijn opleidingsperiode aanvullend onderwijs

¹ *Statistiek van het Nijverheidsonderwijs 1961/1962*. C.B.S. Uitgeversmaatschappij W. den Haan. N.V. Zeist, 1962.

te volgen, kan door een jeugdige leerling slechts dan als zinvol worden aanvaard, wanneer er iets geleerd wordt dat de moeite waard is, zowel op vaktechnisch als qua algemene ontwikkeling en maatschappelijke oriëntatie.

Talrijke aanwijzingen duiden er op dat er in het huidig aanvullend onderwijs veel tekorten zijn en dat serieuze bedrijfsleerlingen terecht nog al eens bezwaren tegen dit onderwijs koesteren.

De leerling behoeft onderwijs dat enerzijds zijn opleiding in het bedrijf verklaart, aanvult en verbreedt, maar anderzijds aansluit bij zijn nieuwe levenssituatie in het bedrijf en daarbuiten en hem daarbij een zekere maatschappelijke begeleiding biedt.

Onderwijs derhalve dat een eigen functie vervult terzake van beroepsbegeleiding, waarbij het zeker niet moet blijven staan bij de beroepsituatie waarin de jeugdige wordt ingeleid; het dient integendeel verder te gaan en de jeugdige te helpen om tot een bredere levenshorizon te geraken.

Enkele voorwaarden voor goede functionering

Het is een feit dat door de ontwikkeling van het leerlingstelsel het algemeen en op het beroep gericht onderwijs in zijn huidige vorm onvoldoende in staat blijkt om een eigen volwaardige functie in het leerlingwezen te vervullen.

Een eerste voorwaarde voor zinvol algemeen en op het beroep gericht onderwijs lijkt ons, dat het gegeven wordt in een schoolmilieu waarin de werkende leerling met zijn opvoedkundige behoeften centraal staat.

Een hinderpaal voor het realiseren van pedagogisch verantwoord aanvullend onderwijs, lijkt ons de weinig beschikbare tijd.

Voor een experiment dat in september 1963 in enkele scholen voor part-time beroepsonderwijs start, (onder auspiciën van de Katholieke Raad voor Vakopleiding) hebben wij gesteld, dat het algemeen onderwijs, in ieder geval zal moeten omvatten:

Nederlandse taal, maatschappelijke vorming, lichamelijke opvoeding en oriëntatie inzake vrije-tijdsbesteding. Met betrekking tot een lesurenverdeling geven wij de voorkeur aan een vast programma van vier uren voor het algemeen onderwijs voor alle leerlingen, terwijl de overige uren besteed worden aan het vakgericht onderwijs conform de eisen die vanwege de samenhang van de betreffende beroepsopleiding mogen worden gesteld.

Bovenstaande opsomming van vakken houdt echter niet in dat die

onderscheiden programma-onderdelen ook als afzonderlijke vakken gegeven moeten worden. Een vakmatige behandeling van de leerstof zal voor deze jongeren moeilijk kunnen leiden tot de gewenste vorming. Gestreefd dient te worden naar verbreding en verdieping van de lesinhouden, naar hun achtergronden en onderlinge samenhang.

De maatschappelijke vorming, die beoogt de bedrijfsleerling te helpen bij het vinden van zijn plaats in zijn groepsverbanden (gezin, bedrijf, leeftijdsgenoten e.d.) zal ook op school de spelregels van het groepsleven moeten leren kennen en beleven. De leerling moet er een zin aan weten te geven en tevens moeten leren meer-evolueren met de beweging die zich in het groepsleven voordoet.

De maatschappelijke maar ook de vaktechnische vorming kan en mag niet „los” gezien worden van het leven van de jeugdige in de arbeidsvrije tijd. De opgave waarvoor de jeugdige staat om op menswaardige wijze zijn vrije tijd zinvol te besteden zal ook een aangelegenheid moeten zijn van dit onderwijs.

Het schoolmilieu, het program en vooral de houding van de volwassen leiding zal tenslotte door gebruiken en gewoonten moeten uitlokken tot verdere vorming van een zedelijke grondhouding van de jeugdige.

Nadat de Commissie Leerlingstelsel al enkele wensen ter zake van een vernieuwing van dit onderwijs had geformuleerd,¹ werd in 1962 de „Commissie Streekscholen² niet-volledig dagnijverheidsonderwijs” geïnstalleerd die advies moet uitbrengen omtrent de behoeften aan streekscholen waar algemeen en op het beroep gericht onderwijs zal gegeven kunnen worden. Laatstgenoemde Commissie hoopt in 1964 met zijn studie gereed te komen.

Grotere samenhang gewenst

Wij achten de term „leerlingwezen” een goede aanduiding voor een samenhangend geheel van activiteiten voor de opleiding volgens leerovereenkomst. Het benadrukken van die samenhang is uit sociaal-pedagogisch oogpunt een gebiedende eis. Door de herorganisatie van het leerlingwezen op basis van de voorstellen van de Stichting van de Arbeid zou de indruk kunnen worden gewekt alsof de pedagogische aspecten en verantwoordelijkheden kunnen worden gefunctionaliseerd. Het streekorgaan zou dan de zorg voor het pedagogische element in het leerlingwezen op zich nemen, het landelijk orgaan het technische element.

¹ *Rapport Subcommissie B Leerlingstelsel*, Staatsdrukkerij, 's-Gravenhage 1955.

² Beschikking Staatssecretaris van o.k. en w. d.d. 10 mei 1961 N.O./Z 255072.

De school die het aanvullend onderwijs geeft zou zich in een dergelijke schematische opvatting uitsluitend kunnen laten leiden door de principes van eigen souveriniteit en zich met name dienen af te zetten tegen het bedrijfsleven of de opleidingsorganen der onderscheiden bedrijfstakken. Het gevolg van een dergelijk star hanteren van organisatieschema's in het leerlingwezen is het niet of onvoldoende tot stand komen van het voor de opleiding van de jeugdige leerling zo gewenste gecoördineerde beleid en optreden in het door de volwassen generatie beheerste opleidingsveld.

De jeugdige in kwestie die dit gebrek aan samenhang in de opleiding, aan wederzijdse verstandhouding tussen consulenten, patroons, schoolleiders, bedrijfsleermeesters, volwassen vaklieden e.d. constateert, ervaart deze samenleving als iets onwaarachtigs. De opleiding in het leerlingwezen, die hem zo schoon was voorgespiegeld, wordt tot een desillusie aan het begin van zijn intreden in en deelname aan het maatschappelijk samenleven der volwassenen. Het „leerlingwezen” moet derhalve méér zijn dan een wettelijke term, het moet een uitdrukking zijn van een gezamenlijke inspanning der volwassenen en van door volwassenen geleide samenlevingsvormen om jeugdige adspirant-vaklieden op pedagogisch verantwoorde wijze in het beroep en beroepsleven op te leiden.

Aan deze voorwaarde kan geen enkele partner in het leerlingwezen zich onttrekken. Het streven van allen dient er op gericht te zijn dat de jeugdige in het bezit van een leerovereenkomst in het bedrijf een eigen juniorstatus krijgt, opdat deze jeugdigen niet plotseling en totaal in de taak en de arbeidswereld der volwassenen in bedrijf of ambacht worden geplaatst.

Een dergelijke leerlingstatus kan ongetwijfeld de groei naar volwassenheid zeer ten goede komen. Nochtans zullen wij over de pedagogische situatie van de leerlingen met leerovereenkomst verdere inzichten moeten zien te krijgen. Hoe ziet en ervaart de betrokken leerling het complex van opleidingen en onderwijsmaatregelen dat in en buiten het bedrijf ten behoeve van hem wordt ondernomen. Hoe staat het met de invloed van een gespecialiseerde vakopleiding op de ontplooiing van zijn persoonlijkheid? Welke bijdrage kan in het part-time onderwijs gegeven worden terzake van maatschappelijke vorming van de jeugdigen?

Geeft de ontwerp-wet voldoende waarborgen?

De beschouwing die wij hierboven hebben gewijd aan opvoedkundige mogelijkheden en vraagstukken van het nederlandse leerlingwezen, werpt de vraag op, of de ontwerp-wet tot regeling van het leerlingwezen voldoende garanties biedt voor het verwezenlijken van de pedagogische opgaven. Wij zijn in dit opzicht voorshands niet gerust.

Ons inziens stelt de Memorie van Toelichting bij dit wetsontwerp de leerling als jeugdige te weinig centraal en wordt mede daardoor geen duidelijke lijn aangegeven voor een beleid dat sociaal-pedagogisch gericht zal zijn.

Wij missen node een visie op de verantwoordelijkheid van het leerlingwezen als geheel, voor de opvoedkundige hulp aan de jeugdige leerling in en middels het leerlingwezen. Hier en daar komt de zorg voor de jeugdige wel aan de orde, zoals bij de verplichting van de patroon om de leerling te doen beschermen tegen gevaren in zedelijk of lichamelijk opzicht (tekortschieten hierin kan reden zijn voor beëindiging van de leerovereenkomst) of bij de summiere aanduiding van de maatschappelijke en pedagogische kanten die door het regionaal orgaan worden verzorgd.

Een duidelijke pedagogische „rode draad” is onzes inziens dringend nodig, willen de voorgestelde wettelijke regelingen leiden tot een juister taakverdeling tussen opleidingsorganen en het schoolwezen en daardoor mede tot effectieve hulp aan de betrokken leerlingen. Welke rol is bijvoorbeeld toegedacht aan het algemeen en op het beroep gericht schoolonderwijs ten aanzien van de beroeps- en overige maatschappelijke begeleiding?

Wordt de noodzaak van bijscholing van leermeesters en consulenten, vooral terzake van hun sociaal-pedagogische taken, voldoende onderkend en zijn de kosten die door de organen hieraan worden besteed, subsidiabel? Dient dit niet expliciet onder het hoofd „exploitatiekosten” te worden vermeld?

Dient de minimumduur van de praktijkopleiding niet op twee jaar worden gesteld uit het oogpunt van een pedagogisch verantwoord leerberoep?

Zullen met name de subsidie-normen terzake van het aantal leerlingen waar voor een regionaal consulent mag worden benoemd in overeenstemming met de bovengenoemde rode draad tot stand komen?

Welke selectie-eisen zullen aan een patroon c.q. een bedrijf worden gesteld, alvorens het geschikt bevonden wordt als opleidingsmilieu voor onvolwassenen?

Welke voorwaarden zullen dan de Minister straks worden gesteld aan

een bedrijf, die een bedrijfscursus wil gelijk gesteld zien met een uit de openbare kas bekostigde school voor beroepsonderwijs uit het oogpunt van adequate pedagogische hulp aan de betrokken jeugdigen?

Hopelijk komt er ten aanzien van deze vragen een duidelijke pedagogisch gefundeerde beleidslijn zodat de vele praktische opvoeders die het leerlingwezen telt de kans krijgen tot een zinvolle pedagogische hulpverlening.

Wetenschappelijk onderzoek

Uit het bovenstaande moge duidelijk zijn geworden dat het leerlingwezen in vele opzichten van pedagogische betekenis is. Wel is gebleken dat er tal van onzekerheden zijn, die een nadere bestudering vragen.

Het is verheugend, dat nu verschillende opdrachten voor wetenschappelijk onderzoek zijn verstrekt teneinde de pedagogische effectiviteit van een of meer componenten van het leerlingwezen na te gaan, te beproeven en voorstellen ter verbetering te doen.

In 1962 werd door de Nederlandse Vereniging tot Opleiding van Gezinshulpen (leerlingstelsel voor de dienstverlenende en verzorgende beroepen) een opdracht aan het Pedagogisch Instituut van de R.U. te Utrecht verstrekt om de nieuwe opleiding tot verzorgings-assistente kritisch te volgen.

Op verzoek van enige regionale organen in het zuiden des lands heeft het r.k. Centraal Bureau voor Onderwijs en Opvoeding de medewerking ingeroepen van het eerder genoemde Pedagogisch Instituut voor het instellen van een onderzoek naar de sociaal-pedagogische waarde van een regionaal orgaan.

Tenslotte zullen het Pedagogisch Instituut en het Sociaal-Psychologisch Instituut van de Utrechtse Rijksuniversiteit het experiment voor part-time beroepsonderwijs begeleiden, dat op scholen voor part-time onderwijs te Amsterdam, Krommenie en Roermond onder supervisie van de Studiecommissie van de Katholieke Raad voor Vakopleiding in de komende drie jaren zal worden doorgevoerd.

Curriculum vitae

Willebrordus Weekenborg, geb. 1923 te Amsterdam, 5 jaar H.B.S. St. Ignatiuscollege, pedagogiek M.O. A en B der R.K. leergangen, doctoraal examen pedagogiek aan de Rijksuniversiteit Utrecht. Was onder meer vrijgesteld K.A.J.-leider en pedagogisch medewerker van de Landelijke Stichting Katholieke Levensscholen voor jonge arbeiders. Is thans stafleider beroepsonderwijs van het R.K. Centraal Bureau voor Onderwijs en Opvoeding te 's-Gravenhage.

DIE KIND-AS-BEROEPSBEOEFENAAR-IN-WORDING, AS TOTALITEIT IN KOMMUNIKASIE

C. J. JOUBERT

Die kind-as-beroepsbeoefenaar-in-wording moet nie gesien word as blote verbondenheid met verskillende synsdimensies nie en die toepassing van diagnostiseringsmedia en die verwerking van die resultate kan nie tot deurskouing en ontdekking van die wesentlike in die mens lei nie. Kindwees as modus van menswees is as eenheid in kommunikasie, nie meetbaar nie en nog minder die produk of somtotaal van meetbare resultate. Hy is verder geen geatomiseerde, gemolekulariseerde gelaagtheid nie, maar totaliteit, veeleenheid in kommunikasie. Bowendien is sodanige beskouing wat menswees wil verklaar in terme van kategorieë wat aan die fisika en die fisiologie ontleen is, 'n blote beskrywing van feitlikhede en in sy uitsluitlik beskrywend – analitiese besigwees met die mens, blote deelbetragting aangesien die verhouding mens: normatiewe volkome genegeer word.¹ Veral die beroepsielkunde is gemoeid met die ontdekking van menslike vermoëns, vaardighede en ander persoonstrekke soos dit deur die omgewing en erflikheid bepaal is. Vergelyking van hierdie bekwaamhede met beroepsvereistes vorm dan die grondslag van beroepsoriëntering. Langeveld wys daarop dat geen psigoloog bloot op grond van empiriese kennis van menslike eienskappe en beroepsvereistes kan sê watter beroep die jeugdige moet volg nie, aangesien beroepe 'n produk van beskawing is wat geen regstreekse verband met enige psigiese strukture in die menslike gees het nie.² Veeleer moet die jeugdige as beroepsbeoefenaar-in-wording, nie gesien word as 'n iets met eienskappe nie maar as inisiatief van verhoudinge,³ tot 'n beroepswêreld wat hy moet kies. Hy is inisiatief wat oor die vermoë beskik om verhoudinge te skep en te stig – ook verhoudinge tot 'n beoepswêreld wat 'n appél tot hom rig en waaraan hy betekenis gee. Dit gaan dus nie primêr om diagnostisering en vergelyking nie, maar om interpretasie en singewing. Genoemde interpretasie en singewing geskied met behulp van 'n verantwoordende pedagogiese steungewing en in die lig van 'n wete by die jeugdige dat hy as bevraagde die beroepswêreld gaan betree. Ten einde hierdie bevraagdheid te begryp, sal dit nodig wees vir die jeugdige om die appél wat die beroepswêreld tot hom rig, te interpreteer in terme van dit wat hy somaties, psigies, sosiaal en geestelik te bied het. Anders gestel: Hy

1 Kohnstamm, Ph.: *Existentialisme, Personalisme en Pedagogiek*. Mededelingen van het Nutseminarium voor Pedagogiek aan de Universiteit van Amsterdam. Uitg. J. B. Wolters, Groningen, 1946, p. 12.

2 Langeveld, M. J.: *Over het wezen der Paedagogische Psychologie tot de Paedagogiek*. Paed. Instituut, Rijksuniversiteit, Utrecht, 1951, p. 23.

3 Buytendijk, F. J. J.: *Psychologie van de huisarts in R.K. Artsenblad*, Desember 1951.

interpreteer sy bevraagdheid vanuit die beroepswêreld in terme van dit wat hy *is* in verhouding tot dit wat van hom geëis sal word. Sy antwoord sal dan bestaan uit 'n beroepskeuse en beroepsbeoefening as konkretisering van sy selfbegrip in 'n beroepswêreld. Ten einde tot sinvolle konkretisering te kom, sal die beroepswêreld waarin hy betrek sal word, 'n wêreld moet wees waarin dit wat hy is, maksimaal tot ontplooiing en verwerkliking kan kom. Die beroepsoriënteur, synde pedagoog, moet hom gevolglik steun om sodanige beroepswêreld te ontdek. Anders gestel: sy steungewing sal somaties, psigies, sosiaal en geestelik verantwoordbaar moet wees en dit beteken dat hy hom moet vergewis van die aard van die jeugdige as totaliteit in kommunikasie met 'n beroepswêreld, synde 'n deurskouing van die jeugdige se somatiese gesteldhede, psigiese komponente, sosiale bestaanswyse en geestelike konstituente.

Wanneer in die eksposisie van verantwoordbaarheid by beroepskeuse, gepraat word van somaties-, psigies- en sosiaal verantwoordbare beroepskeuse, bestaan die gevaar van deelbetragting en die redusering van die jeugdige tot die een bepaalde synswyse wat betrag word. Die gevaar is reël dat deur verabsoluttering in 'n nihilisme verval kan word. Dit is egter noodsaaklik dat die oriënteur in die beroepsoriënteringsituasie van die aard van die synskomponente van die jeugdige se persoonstruktuur kennis moet dra. Hierdie komponente is *mede*-bepalend in die beroepskeuse wat gedoen gaan word en dus betekenisvol in die beroepskeusebesinning van die jeugdige. Die oriënteur moet egter besef dat hoewel hierdie aspekte te onderskei is, dit nie te skei is nie. Die onderskeiding geskied slegs om dit vir die insigsoekende denke van die ondersoeker, vir sover dit moontlik is, deursigtelik te maak. Daar word nie geskei nie want die persoonskomponente is onskeibaar. Om personale eenheid, totaliteit en kontinuïteit te skei, sal beteken om die werklikheid op te breek. Hierdie afbakening geskied bloot om die aard en wese van die persoonstruktuur en die beroepskeuse-implikasies daarvan beter te begryp.¹

'n Mensbeeld waarin nie met al die dimensies van menswees as ondeelbare totaliteit rekening gehou word nie, is 'n karikatuur en 'n blote abstraksie. Die persoon is 'n veelheid in geheel of 'n ondeelbare eenheid wat nie oplosbaar, vervloeibaar of atomiseerbaar is nie.²

Nadere betragting van die te onderskeie komponente van die persoonstruktuur wat in hul eenheidstruktuur altyd meer en anders is as die somtotaal van die samestellende dele, is vervolgens nodig. In die lyflikheid van die persoon is daar eerstens sprake van somatiese aspekte. In

1 Vgl. ook: Van der Heijden, PH. M.: *Begaafdheid en Beroep*. Uitg. J.B. Wolters, Groningen, 1953, p. 112.

2 Frankl, V.E.: *Logos Und Existenz*. Amandus Verlag, Wien., 1951, p. 33-34, 50-60.

hierdie sin is die persoon konkreet met 'n fisiese konstellasie van sy eie lyflikheid waarmee hy hom in die ruimtelikheid en tydelikheid van die konkrete werklikheid bevind.¹ Sodra die begrip „lewend” – by hierdie somatiese aspek gevoeg word, ondergaan die begrip „persoon” 'n betekenis-verandering want nou is daar ook sprake van bewussyn en selfbewussyn. Onmiddellik tree 'n biospigiese met gees (lyf-siel-geeseenheid) in, want hierdie andere, tot die mens komende, hom opeisende het vir doeleindes van konkretisering, die mens in sy lyflikheid nodig.² Menswees as persoonwees is veeldimensioneel, maar nogtans eenheid.³

Die eerste dimensie van menswees omvat sy psigosomatiese toerusting. Die psigosomaticum-in-funksie vertoon kognitiewe, konatiewe, affektiewe en somatiese momente as 'n eenheidsaksie in verhouding tot 'n wêreld (resp. beroepswêreld) wat geken en aanvaar moet word.⁴

Tweedens is daar 'n sosiale dimensie. Om persoon te wees, impliseer 'n wesensverbondenheid met ander persone. Dit is eers in eksistensiële kommunikasie met ander deur medium van die eie lyflikheid dat die persoon tot die begryping van die eie psigo-somaticum-in-funksie in 'n bepaalde kultuurmilieu kan kom. In sy kommunikasie met ander verloor hy egter nie sy ekkelikheid of andersheid nie. Om anders as ander te wees, is wesenseie aan die mens.⁵

Nie die psigosomatiese, nog die sosiale, afsonderlik of gesamentlik, maak die wesentlike van menswees as persoonwees uit nie, maar die geestelikheid wat die oorskryding en implementering van genoemde faktisiteite moontlik maak. Terwyl met die psigosomaties-sosiale dimensies rekening gehou word, moet die essensiële van menswees gesien word as geleë in die geestelike kernkomponente, en moet hy in terme daarvan verstaan word as eksisterende wese.⁶ Hierdie geestelike kern is as grootheid van niks anders afleibaar en tot niks anders herleibaar nie. Die persoon, die personale gees, die eksistensie kan nie oorhandig word nie, maar het tog behoefte aan die liggaamlike organisasie wat hy as werktuig moet gebruik. Die psigosomaticum-in-funksie in 'n bepaalde milieu is dus 'n volstreekte voorwaarde vir die bestaan en funksionering van die

1 Erasmus, O.C.: *Die Personalisme van Kohnstamm en die beteknis hiervan vir sy prinsipieel-pedagogiese denkbeelde*. Opvoedkundige Studies, nr. 17. Werkgemeenskap ter bevordering van die Pedagogiek Univ. van Pretoria, 1957, p. 31.

2 Oberholzer, C.K.: *Moderne Persoonsvisies*. Oordruk uit Hervormde Teologiese Studies, Julie, 1957, p. 49.

3 Oberholzer, C.K.: a.w. p. 77.

4 Vgl. Van Der Heijden, P.H.M.: a.w. p. 62, 112.

5 Langeveld, M.J.: *Beknopte Theoretiese Paedagogiek*. Uitg. J.B. Wolters, Groningen, 5de druk, 1955, p. 62.

6 Frankl, V.E.: *Theorie Und Therapie der Neurosen*. Einführung in Logotherapie und Existenzanalyse. Urban & Schwarzenberg, Wien, 1956, pp. 168-169.

daarop steunende en daarvan gebruikmakende geestelike konstituente. Die persoon is dus die eenheidsbindende funksie van die lyf, siel en gees, daarom is hy lyf-siel-geeseenheid¹ in kommunikasie.

Ten einde dus reg aan die eenheid in geheelheid, dus ondeelbaarheid van die menswees te laat geskied, moet die oriënteur, ten einde betekenisvolle ontmoetinge met die jeugdige in die beroepsoriënteringsituasie te bewerkstellig, bewus wees van die aard en wese van genoemde syndiensies en die invloed daarvan op die jeugdige se beroepskeuse en toekomstige beroepsbeoefening maar voortdurend met die besef dat die te onderskeie niet te skeie is nie.²

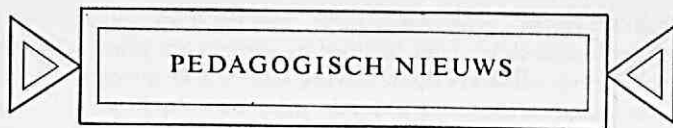
In wese vloei al die aspekte wat in die onmiddellik voorafgaande paragrafe genoem is tesame in die beroepsgeskiktheid van die een persoon. Dit gaan nie om een of ander geïsoleerde verskynsel of losstaande aktiwiteit nie, maar om 'n kompleks van aktiwiteite deur 'n persoon as psigosomaticum met gees, in kommunikasie met 'n lewenswêreld. (Hier: beroepswêreld). Daar bestaan nie afsonderlike somaties en psigiese beroepsgeskiktheid naas mekaar nie, maar slegs 'n totale beroepsgeskiktheid van die mens-in-funksie. Hoewel die een beroep groter somaties en die ander hoër psigiese vereistes stel, is dit duidelik dat mens vanweë kondisies geleë in die psigicum, ongeskik kan wees vir liggaamlike arbeid en omgekeerd.³ In die beroepskeusesituasie as pedagogiese situasie is die persoon nie slegs met die psigosomatiese gekonfronteer nie, maar ook met die sosiale. Beroepsoriëntering en -keuse word dus nie gekenmerk deur die verabsoluttering van die somaties, psigiese, sosiale of geestelike aspek daarvan nie, maar deur 'n veelheid-in-eenheid van aspekte wat 'n hoë mate van pedagogiese verantwoordbaarheid en verantwoordelikheid van die oriënteur eis. Ten einde hierdie verantwoordelikheid op verantwoordbare wyse te kan dra, sal die oriënteur oor grondige beroepskennis moet beskik, synde kennis van beroepsvereistes, beroepsmoontlikhede en die beroepsbetekenis van wat die beroepsbeoefenaar as psigosomaties-sosiaal-geestelike totaliteit in verhouding tot die beroepswêreld te bied het. Hy moet egter meer as psigoloog en sosioloog wees. Hy moet as pedagoog, antropoloog in personologiese sin, etikus in antinaturalistiese betekenis wees en self oor 'n gefundeerde arbeidsopvatting en diepe verantwoordelikeidsbesef beskik.⁴

1 Oberholzer, C.K.: a.w. pp. 78-80.

2 Schoeman, S.J.: *Die Antropologies-Personologiese*. Denkbeelde van die Derde Weense skool en die beteknis hiervan vir die Opvoeding in sedelike verband. Ongepubliseerde D.Ed. - proefskrif. Univ. van Pretoria, 1958, pp. 83-84.

3 Vgl. Sniijders, J.Th. en Holthuisen, F.: *Probleme van het beroepskeuzewerk*. Psychologiese afdeling van het Thijmgenootschap, 1952, pp. 34, 49.

4 Landman, W.A.: *'N Antropologies-Pedagogiese Beskouing van Beroepsoriëntering met spesiale verwysing na die personologies-Etiese*, p. 129.



PEDAGOGISCH NIEUWS

PEDAGOGISCHE OVERWEGINGEN N.A.V. HET TIJDSCHRIFT „GOED WONEN”.

Steeds meer wordt onderkend de grote betekenis, voor kinderen en volwassenen, van een eigen speel- en leefruimte. Zo heeft Prof. Langeveld in zijn studie over de verborgen plaats in het leven van een kind o.a. gewezen op de betekenis van de speelzolder. Ver van de volwassenen, teruggetrokken in een eigen fantasiewereld, kan het kind zijn spel spelen. De speelruimte op zolder geeft het kind niet alleen gelegenheid zichzelf te zijn, zonder bemoeiingen en critiek van volwassenen, maar het is tevens een plek om de fantasie uit te leven. De zolder is een eigen „huis” van het kind waar hij zich beschermd weet en zich veilig voelt in zijn afzondering.

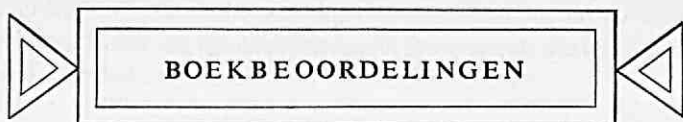
Ook Jan Ligthart heeft op latere leeftijd beschreven hoe hij in zijn jeugd, ondanks de zeer beperkte woonruimte thuis, een eigen plekje van een vierkante meter en nauwelijks een meter hoog heeft gevonden onder de trap. Daar zat hij, zonder dat men hem kon storen, in opgevouwen toestand uren te lezen.

Het beschikken over een eigen woonruimte stelt de mens in staat zijn leven gestalte te geven en zich in een eigen vertrouwde ruimte te projecteren. De eigen woning biedt de mens niet slechts gelegenheid een behaaglijke omgeving te creëren, die hem, door de afgeslotenheid naar buiten, geborgenheid biedt, maar ook een eigen gezinsleven te leiden zonder inmenging van derden.

Het wonen blijkt dus voor de mens een levensnoodzaak te zijn. Op de betekenis van het huis als ommuurde ruimte om te leven, zich af te zonderen, maar ook anderen te ontvangen in een eigen behuizing, waar de sfeer van de intieme beslotenheid wordt bepaald door de bewoners, kan niet genoeg gewezen worden. De behoefte aan een eigen plek, waar de mens – dus ook het kind – zichzelf kan zijn, is algemeen en fundamenteel.

Het is daarom verheugend dat buiten de enge kring der pedagogen ook anderen – zoals bijv. de redactieleden van „Goed Wonen”, maandblad voor wonen en woninginrichting – wijzen op de opvoedkundige betekenis van een bewoonbaar huis. Bepaald beperkt ziet de redactie zijn taak niet. Voorlichting wordt gegeven over het inrichten van de woning, de indeling van de slaapruinten, het wonen op zolder, kleuren, vorm, geluid, speelgoed, gereedschap, etc. Voorts zijn artikelen gepubliceerd over de nieuwe winkelcentra, de woningvoorziening, mens en ruimte, de heer Sandberg, oud-directeur van het Stedelijk museum te Amsterdam, enz. Het tijdschrift is voortreffelijk geïllustreerd en het biedt dan ook uitstekend materiaal, dat kan worden gebruikt in de les-tijden, die in de onderwijzers- en lerarenopleiding zijn gereserveerd voor de culturele vorming. Het zal voor de redactie een niet geringe taak zijn het hoge niveau van het blad te handhaven.

J. H. N. G.



BOEKBEORDELINGEN

P. TEILHARD DE CHARDIN, *Reisbrieven 1923-1955*, Uitgeverij Paul Brand, Hilversum-Antwerpen, 1963, 325 blz.

Pierre Teilhard de Chardin, de bekende en door velen tegenwoordig bewonderde Franse paleontoloog, heeft zeer veel gereisd met name in Azië en Afrika. Hij schreef talrijke brieven aan familieleden en vrienden, waaruit in dit boek een keuze is gedaan. Wij komen in deze brieven in aanraking met een fijnzinnig mens, die zijn indrukken van natuur en mensen op treffende wijze weet te vertolken, en met een gelovige, die zijn wetenschap dienstbaar wil maken aan een hogere roeping. Daarbij treft het de lezer hoe het Teilhard bij zijn zoeken in het verste verleden eigenlijk om de toekomst der mensheid te doen was. De lezer zou de mens Teilhard waarschijnlijk nader zijn gekomen indien hij hem ook had kunnen volgen in de conflict-situaties, waarin het leven hem gebracht heeft. Dit wordt hem in deze selectie evenwel niet vergund. Ook het feit, dat Teilhard in tijddimensies is gaan denken, die ver boven het menselijk bevattingsvermogen uitgaan, roept, vooral in de brieven uit de periode na de Tweede Wereldoorlog, bij ons het beeld op van een geleerdenbestaan dat zich buiten de actuele realiteit voltrekt.

Prof. Dr. A. Portmann schreef een inleiding over de hoofdgedachten van Teilhard's werk, waarin eerbied en kritiek samengaan. PH. J. I.

IVAR ASHEIM, *Glaube und Erziehung bei Luther*. Quelle & Meyer, Heidelberg, 1961, 331 p., prijs DM 19,50.

Het is enerzijds niet voor tegenspraak vatbaar, dat Luther een grote invloed op de school heeft gehad, maar anderzijds is het niet gemakkelijk zijn pedagogische invloed te schetsen. De meeste schrijvers stellen zich de vraag, wat de bijdrage van Luther tot de ontwikkeling van de school is geweest. Een aantal doet een poging uiteen te zetten welke nieuwe pedagogische ideeën bij Luther zijn te vinden. Beide uitgangspunten zijn naar de mening van Asheim te verwerpen, omdat men Luther zo uit elkaar rukt. Hij was immers theoloog en pedagoog tegelijk en beide aspecten van zijn werkzaamheid moeten samen behandeld worden, anders voert het onderzoek tot teleurstelling. Asheim tracht deze fout te vermijden en naar mijn mening is hij daarin ook geslaagd. Wel vergt hij zodoende veel van zijn lezers, van wie immers niet slechts een grondige pedagogische kennis wordt verondersteld, maar niet minder een grote theologische geschooldheid. Zonder kennis van het „leerstuk” van de vrije wil begrijpen we de controversie Luther-Erasmus niet en als men niets weet van de dweepers en hun theologie, is niet duidelijk, waarom Luther zo ijverde voor het laten leren van de catechismus. Laat men Luthers eigen theologie buiten beschouwing, dan ontgaat ons, dat deze catechismus niet slechts een godsdienstig boek was, maar tevens een sociaal en dat Luther dus vanzelfsprekend kon eisen dat elk kind deze catechismus kende. Deze viel dus

onder wat wij de „leerplichtwet” zouden noemen: „natürlich recht is die 10 gebot”. De vraag die hiermee in verband staat, of de school van de staat, de kerk of van particulieren moet uitgaan, is dan ook een typisch 19e eeuwse en moderne vraag. Luther kent dus niet, wat wij zouden noemen een christelijke school, hij was geen voorstander van het bijzonder onderwijs, evenmin als Calvijn trouwens, hij kent alleen een school waar gelegenheid gegeven wordt het evangelie te verkondigen. Verder is zijn school humanistisch wat de inhoud en de soort van de leervakken betreft en middeleeuws wat de vorm aangaat. Belangrijk zijn Luthers opvattingen van het kind, dat hij beschouwt als zondeloos, zeker tot zeven jaar. Zonde, ook de erfzonde is bij hem een zonde van de persoon. Een kind leeft als een „bedronkene”, zonder vrees, afgunst of doodsangst. Minstens tot vijf jaar is de zonde „slapend” en pas met de puberteit feitelijk kan ze in volle betekenis optreden. In deze opvatting liggen aanknopingspunten voor een pedagogische beschouwing van het kind. Dit is symptomatisch voor Luthers werk: hij heeft ons geen pedagogiek gegeven, geen bijdrage tot onderwijsvernieuwing. Wel echter laat zich met Luther het onderwijs vernieuwen en kan men op hem een pedagogiek funderen.

N. F. NOORDAM

LOTHAR BOSSLE, *Der junge Mensch und die Politik*, Eine erste Einführung. Verlag A. Fromm, Osnabrück, 1961. 120 p.

De auteur van dit belerende boekje maakt zich bezorgd over de politieke ongeïnteresseerdheid van de Duitse jeugd. Hij ziet daar een gevaar voor de nog prille Westduitse democratie in. Daarbij is hij ervan overtuigd, dat de democratie niet slechts een vrucht der traditie is, maar dat zij ook door de „Willen politischer Kräfte” kan ontstaan. „Jedes Volk, das durch eine geschichtliche Entwicklung über die Formen einer primitiven politischen Gesellung hinausgekommen ist, kann durch Vermittlung politischen Wissens trotz vorausgegangener totalitärer Abwege mit geistigen und politischen Versäumnissen seiner Vergangenheit ins reine kommen.” (p.9). De mogelijkheid is niet uitgesloten, maar de geboden oplossing is te eenvoudig en getuigt van een pedagogisch optimisme de 18de eeuw waardig! Het politiek realisme waartoe Bossle terecht opvoeden wil ontbreekt hier.

De schrijver ziet als eerste taak van de paedagoog in deze het opvoeden tot constructief politiek denken en handelen, en hij poogt met dit geschrift vooral aan jonge lezers duidelijk te maken wat een politieke loopbaan inhoudt, welke moeilijkheden en teleurstellingen verwacht kunnen worden, welke kwaliteiten een politicus bezitten moet en wat typisch politieke ondeugden zijn. Bossle ontkomt daarbij niet aan een prekerige toon en slaat hier en daar nog wel eens aan het moraliseren. Onontkoombaar overigens wanneer men het politiek bedrijf op ethische waarden grondt.

Het boekje mag in zijn genre geslaagd genoemd worden. Helder, rustig en overzichtelijk worden de problemen aan de orde gesteld en adviezen gegeven. Voor Nederlandse begrippen worden echter nog wel eens wat open deuren ingetrapt, hetgeen er wel aan zal liggen, dat onze democratie ouder is dan de Duitse en allerlei zaken hier tot de categorie der vanzelfsprekendheden behoren. Dat politici hoogst gecompliceerde naturen zijn, die zich

psychologisch niet eenvoudig laten duiden (p.43) wil er bij ons niet in. Een dergelijke opmerking is te generaliserend. En dat iemand die zich tegen de democratie verzet, dikwijls een object van de psychologie zou zijn, zoals de schrijver stelt (p.73), is typerend voor een democratische onverdraagzaamheid die evenzeer autoritair is. Daarbij lijkt democratie bv. voor tal van onderontwikkelde landen niet de meest geschikte staatsvorm.

Bepaald niet eens ben ik het ook met de schrijver, dat sectariërs zielige en gevaarlijke figuren zijn (p.101). Met dat zg. realisme dat uitloopt op een buigen voor de „volonté générale” is een *vitale democratie* al half ter ziele. De sectariërs vormen dikwijls juist actieve minderheden die het zout der aarde uitmaken. Wie op wil voeden tot acceptatie van een pluriforme sociale orde, zoals Bossle, zal daarbij ook de minderheden, ja zelfs de scherpslijpers, moeten aanvaarden.

W. LANGEVELD

ERNST BORNEMANN und HANS BÖTTCHER, *Der Jugendliche im Betrieb*. Verlag für Psychologie, Göttingen, 1962. D.M. 3,80.

Sinds het einde van de oorlog zijn in West-Duitsland belangrijke onderzoeken verricht en interessante studies geschreven over jonge mensen in het bedrijfsleven. Beide schrijvers hebben dit materiaal verzameld, doorgewerkt, beoordeeld en daarover een overzichtelijk samenvattende verhandeling geschreven. In een beknopt doch boeiend overzicht worden, met bronvermelding, problemen behandeld als de plaats van de jongere in de industriële samenleving; de veranderde persoonlijkheidsstructuur van de jeugd; de plaats van de jongere in het bedrijf; de instelling van de jongere tegenover bedrijf en arbeid; het bedrijf en de verhouding tot gezin, school en jeugdorganisatie en het bedrijf en de pedagogische problematiek. De studie wordt afgesloten met een gedocumenteerd literatuuroverzicht.

Deze zeer te waarderen arbeid stelt de lezer in staat zich in korte tijd op de hoogte te stellen hoe in West-Duitsland over deze problemen wordt gedacht. Bovendien komen, daar alle franje is weggelaten en alleen het essentiële wordt vermeld, controversionele punten naar voren. Zo is, n.a.v. onderzoeken van Schelsky in 1955 en 1957 en van Mayer in 1960, vastgesteld dat jonge mensen zeer realistisch tegenover het beroep en de te verrichten arbeid staan; arbeid is nodig om zich een bestaan te verwerven en geld te verdienen. Zij wensen evenwel niet, dat het bedrijf zich mengt of ingrijpt in hun persoonlijk leven. Van de kant van de volwassenen wordt evenwel bepleit (Allroggen, Knirck, Ulich, Nachbauer, Richter, Krüger, Kentler) dat het bedrijfsleven ook pedagogische taken heeft te vervullen door nauwe contacten met gezin, school en jeugdorganisatie te onderhouden; leidinggevend personeel, dat met jeugdige arbeidskrachten omgaat, pedagogisch bekwaam te maken en voor de vrijetijdsbesteding van jongeren voorzieningen te treffen. Gezien de afwerende houding van de jongeren zal het bedrijfsleven terzake met grote voorzichtigheid dienen te handelen.

Met dit voortreffelijke overzicht hebben de schrijvers Ernst Bornemann en Hans Böttcher goed werk gedaan.

J. H. N. G.

ULRICH BEER, *Literatur und Schund, eine Arbeitshilfe*. Walter Rau Verlag – Düsseldorf, 1963. 77 s., D.M. 5,40.

De uitgever is voornemens een serie boekjes in de handel te brengen onder de titel „Jugend, Bildung, Erziehung”. De eerste publicatie in deze reeks is van Ulrich Beer over „Literatur und Schund”.

De behandeling van het onderwerp is origineel. De inhoud bestaat nl. uit twee delen. In het eerste stuk wordt uiteengezet wat „Schund” is en in welke mate „Schund” is verbreid. Vervolgens worden in het tweede stuk voorbeelden van „Schund” gegeven. Deze voorbeelden gaan over de volgende vier onderwerpen: milieus, mensen, ontmoetingen en gevaren. Voorts is in de literatuur naar voorbeelden gezocht, die dezelfde onderwerpen behandelen. Deze teksten uit de „Schund” en uit de literatuur zijn in het boekje tegenover elkaar geplaatst, zodat vergelijken mogelijk is en de lezer tot een zelfstandige oordeelsvorming en waardering kan komen. Een interessante en actuele publicatie.

J. H. N. G.

ANDREAS FLITNER, *Soziologische Jugendforschung. Darstellung und Kritik aus pädagogischer Sicht*.

Quelle & Meyer, Heidelberg, 1963. 163 S., D.M. 7,80.

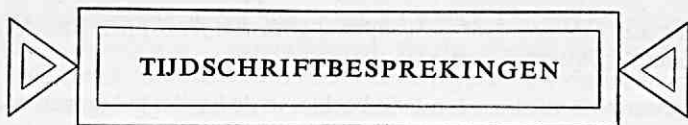
In deze studie wordt op voortreffelijke wijze een overzicht gegeven van sociologische onderzoekingen over de problematiek van volwassen wordende jongeren. In het bijzonder wordt de studie van Helmut Schelsky „Die skeptische Generation” vanuit paedagogische gezichtspunten aan een intensief kritisch onderzoek onderworpen. De schrijver onthoudt Schelsky de roem niet – ondanks zijn niet geringe critiek – een boek te hebben geschreven dat, door probleemstelling en rijkdom aan gedachten, van uitzonderlijke betekenis is en op grond daarvan een levendige discussie heeft uitgelokt.

Ook bespreekt Flitner de omvangrijke studie van Wilhelm Roessler „Jugend im Erziehungsfeld” en constateert, dat dit boek niet de aandacht heeft verkregen die het, gezien het onderwerp en de wetenschappelijke behandeling, toekomt. Dit is voor een deel het gevolg van het feit, dat het historisch overzicht, in het bijzonder dat van de jeugdbeweging, onvolledig is en voor een ander deel is de studie van Roessler als het ware uit de publieke belangstelling verdrongen door de „Skeptische Generation” van Schelsky.

In het bijzonder is deel IV van „Soziologische Jugendforschung”, dat handelt over „paedagogiek en sociaal onderzoek”, intrigerend: „Ohne Kenntnis der „Situation”, des „Erziehungsfeldes” und ohne Berücksichtigung der Dynamik und Plastizität jugendlichen Seins wird man kein zutreffendes Bild der „Jugend” gewinnen.”

Andreas Flitner, die blijkt te beschikken over een scherp analyserend verstand en paedagogisch inzicht, heeft door zijn enorme belezenheid een studie geschreven, die verhelderende en nieuwe gezichtspunten biedt.

J. H. N. G.



TIJDSCHRIFTBESPREKINGEN

L'EDUCATION NATIONALE, september 1963

No. 24 is het openingsnummer na de Rentrée, wanneer het openbare en het schoolleven in Frankrijk zijn normale loop hervat, en staat geheel in het teken van omzien en vooruitzien.

Onder de rubriek „vooruitzien” valt:

a. het eerste deel van een beschouwing over „leermachines” van de hand van *Henri Dieuzeide*. Dit is een verhelderend artikel voor wie in kort bestek de didactische opzet en de ontwikkeling gedurende de laatste 10 jaar van de leermachine wil leren kennen. Als voordelen noemt de auteur: het directe individuele contact met één vraag tegelijk, de activering van de leerling persoonlijk die steeds moet reageren, hetzij door een knop in te drukken of iets op te schrijven en de onmiddellijke persoonlijke correctie op elk antwoord.

b. een numeriek overzicht van de groei van de verschillende onderwijsinstellingen en de nieuwe voorzieningen die daarvoor getroffen moeten worden. Alleen bij het gewoon lager onderwijs is er een teruggang.

„Omzien” doet de reportage in een kritische nabeschuiving over de vakantie. Er zijn interviews opgenomen met enkele tieners (10-17 jaar), met een vrouwelijke arts die zelf moeder is van een groot gezin en met een student. Allen vinden de huidige vakantieregeling onbevredigend en de zomervakantie te lang.

Tenslotte noemen we nog een bijdrage over het tekenonderwijs (van *Clotilde Rosselli*) en een herdenkingsartikel voor de overleden schilder Braque (door *M.-M. Rabecq-Maillard*).

In no. 25 vinden we als eerste artikel de voortgezette beschouwing van *Dieuzeide* over leermachines. Hier komen de kritische vragen naar voren, als: hoe komt het met de socialisering van kennis, verdwijnt het klasseverband geheel en is de leraar op een volkomen andere taak voorbereid? Zelfs nog dieper liggende vragen komen aan de orde: is één type machine zonder meer geschikt voor kinderen van verschillende volkeren met verschillende cultuur en is de zo verworven kennis (stapje voor stapje gestructureerd) van hetzelfde niveau als kennis verworven met eigen creativiteit? Dit alles moet eerst meer onderzocht en doordacht zijn vóórdát men vóór of tegen kan zijn.

De reportage is gewijd aan de ontvolking van het platteland en de pogingen om dit tegen te gaan en in de dorpen een ander leefklimaat te scheppen, o.a. door de „Foyers ruraux”, een soort culturele centra.

De geïllustreerde populair-wetenschappelijke bijdrage is van *Jean Boniface* die de onnatuur van de moderne cultuur aan de kaak stelt. Hij wil de ogen openen voor een nieuwe levenskunst, waarbij de mens zijn eigen innerlijk en (door het gesprek) de medemens weer leert verstaan en de smaak weer krijgt van het wezenlijke, werkelijke en daadkrachtige.

Ook over de moderne cultuur schrijft hoofd-insp. *Jean Debiesse* in een korte

beschouwing, waarin hij een ideaalbeeld van menselijke eenheid en vrede ziet op grond van een moderne technische cultuur.

In de didactische rubriek tenslotte wijst Prof. *Pierre Gay* op het tekort aan literaire vorming bij jonge studenten. Uit schriftelijk werk is gebleken dat vooral de poëzie niet meer beleefd wordt.

Oktober 1963

In no. 26 komt Prof. *Rob. Debré* nog eens terug op de vraag of de zomervakanties voor scholieren en studenten ook te lang zijn. Hij vindt voor scholieren het belangrijkste dat ze een tijdlang in een andere culturele sfeer komen (de plattelandskinderen naar de stad en omgekeerd) en voor studenten, dat ze een maand kunnen uitrusten en een maand ergens werken om praktische en sociale ervaring op te doen. Dan zijn 12 weken vakantie per jaar, waarvan 2 maanden gedurende de zomer, niet te veel.

Georges Mesmin geeft een geïllustreerde bijdrage over moderne scholenbouw. In de didactische rubriek doet lycée-leraar *L.-V. Vasseur* verslag van een gesprek met zijn oudste leerlingen in de mathematische afdeling over hun visie op de vakken geschiedenis en aardrijkskunde. Wij stippen hieruit alleen aan, dat er bij deze jongeren een opvallende belangstelling voor geschiedenis (en met name de nieuwste geschiedenis) bleek, met als motivering, dat men de eigen tijd daaruit wilde leren verstaan. Een motivering die o.i. ook onze geschiedenisleraren ter harte moet gaan.

No. 27 opent met een art. van *Pierre Chambre* over sexuele opvoeding op school, n.a.v. het rapport van een ministeriële commissie. Schr. vestigt de aandacht op de volg. conclusies: sexuele opvoeding is allereerst taak van de ouders; het is meer dan enkel voorlichting, het is een onderdeel van de totale opvoeding tot evenwichtige volwassenen en het vereist een persoonlijke verouwenrelatie. Deze taak kan niet zomaar door de school worden vervuld: de schoolsfeer is uiteraard niet de meest geschikte door haar zakelijkheid en collectiviteit. Bovendien is het de vraag of alle leerkrachten voor deze delicate taak berekend zijn. Wel kan vanuit de school initiatief ontwikkeld worden om de ouders in deze opvoedingstaak voor te lichten en te helpen en daarop dringt schr. dan ook aan.

Verder noemen we uit dit no. een bijdrage van *Bernard Ligier* die de aandacht vestigt op een rapport voor de Raad van Europa, waarin de regeling van de overgang van lager naar voortgezet onderwijs in verschillende landen wordt vergeleken.

De geïllustreerde reportage is de eerste van een serie gewijd aan de ontwikkelingslanden, van de hand van *A. Millot*. In deze aflevering is de hulp van het Westen aan de orde.

In de did. rubriek bespreekt Mej. *Barillier* haar experimenten met modern tekenonderricht.

De eerste bijdragen van no. 28 hebben betrekking op het franse onderwijs, nl. een art. van insp. *Legrand* over leerlingen die het L.O. vertraagd doorlopen en een overzicht van de voorzieningen die getroffen worden om de toeloop van studenten op te vangen (ruim 290000 dit jaar). Insp. *Legrand* wil het programma en de didactiek van het L.O. hervormen om een beter rendement te krijgen en minder doublures.

De pop.-wetensch. reportage van *A. Boutet de Monvel* is gewijd aan *Diderot*, wiens geboortedag 250 jaar geleden begin oktober herdacht is.

Tenslotte vermelden we het verslag van twee l.l. van het lycée Rodin over hun verblijf in Amsterdam waar scholieren uit Londen, Brussel, Bern, Parijs, Bonn en Amsterdam zelf een toneelwedstrijd hebben gehouden.

In no. 29 wordt allereerst door insp. *Jean Petit* aandacht gevraagd voor de opleiding van leerkrachten bij het buitengewoon onderwijs.

Jean Guilhem verzorgde een interessante reportage over de franse school-radio, terwijl *Millot* zijn serie over de ontwikkelingslanden voortzet met een bijdrage over technische samenwerking.

Op didactisch terrein schreef *Serge Vinçon* een art. over inleidend muziek-onderwijs. Het leren verstaan van de taal van de muziek is niet alleen een oefening van aandacht en gehoor, maar de eerste stap op de weg naar esthetische verrijking.

No. 30 opent met een interessant art. van Prof. *Girod* uit Genève over „de toekomst van de zwakbegaafden”. Wie veel doubleert verlaat tenslotte het verplichte lager onderwijs zonder alle klassen te hebben doorlopen en in de huidige maatschappij wordt het voor mensen met onvoldoende basiskennis steeds moeilijker zich staande te houden in de strijd om levensonderhoud.

Ook in deze afl. is de grote reportage gewijd aan een beroemd persoon: *Aimée Dupuy* belicht de dichter *Alfred de Vigny* als „éducateur”.

Van de korte bijdragen noemen we: een geïllustreerde reportage over school-televisie; een ingezonden stuk van de hoofd-insp. *Couffignal* als reactie op de art. van *Dieuzeide* over de leermachines, waarbij hij vooral nadruk legt op het controleren van de kennis en de vorderingen van elke l.l. met de machine; en tenslotte een beschouwing van insp. *André Ferré* over de mogelijkheden van het nieuwe vak technologie bij het m.o. als onderdeel van de cultuur-geschiedenis.

Het september no. van de *Cahiers Pédagogiques* (19e année, no. 1 (43)) is voor de helft gewijd aan ingezonden stukken naar aanleiding van het regeringsplan tot onderwijshervorming, „le Manifeste pour l'éducation nationale”. Het tweede deel van de aflevering is gevuld met artikelen over algemeen vormend middelbaar onderwijs. Het probleem wordt op pg. 32 als volgt getypeerd: in de 19de eeuw ging het er om een school voor *alle kinderen* in het leven te roepen, in de 20ste eeuw moet er onderwijs voor *alle jeugdigen* worden georganiseerd. Een aardige karakteristiek van de middelmatige leerlingen die hierbij de meeste zorgen baren vindt men op pg. 54: deze kinderen hebben wel belangstelling, maar zijn vooral gericht op het concrete. Daarbij kunnen ze veel geduld opbrengen, getuige hun resultaten in de natuurwetensch. vakken, maar ze zijn traag in het verwerken van abstracties en innerlijk onevenwichtig en onrustig tengevolge van veelvuldig falen. Bovendien krijgen ze van thuis weinig of geen steun.

Om tot een zo verantwoord mogelijk benutten van ieders capaciteit te komen, wordt er gepleit voor een autonome minstens tweejarige oriënteringsschool met verschillende afdelingen onder één dak.

JOHN LOCKE EN ZIJN ZESTIENDE- EN ZEVENTIENDE-EEUWSE ENGELSE VOORGANGERS

I. VAN DER VELDE

I. DE KLEINEN EN DE GROTEN

Locke heeft zowel Engelse als niet-Engelse voorgangers gekend. Voor wat de categorie der uitheemsen betreft: In „De verhouding Rousseau-Locke. Rousseau epigoon of opponent?” hebben we gemeend te kunnen aantonen dat Locke in zeer sterke mate afhankelijk is geweest van Montaigne. Zulks op grond van de arbeid van F. A. Arnstädt „François Rabelais und sein Traité d'Education mit besonderer Berücksichtigung der pädagogischen Grundsätze Montaigne's, Locke's und Rousseau's”, van de arbeid van P. Villey „L'influence de Montaigne sur les idées pédagogiques de Locke et de Rousseau” en van R. H. Quick's editie van Locke's „Some thoughts concerning education”¹. Aan de vraag of er ook sprake kan zijn van inheemse beïnvloeding is menen wij, ten onzent nimmer aandacht besteed. Inheemse invloeden kunnen o.i. a priori worden aangenomen. Het zou toch wel wat wonderlijk zijn als in Engeland alleen Locke bekend zou zijn geweest met de arbeid van niet-insulaire pedagogen. Tussen het moment waarop de eerste delen der „Essais” verschenen en het moment van Locke's pedagogische activiteit, liggen omstreeks honderd jaar, 1580 tot ± 1680. In deze eeuw hebben toch ook wel andere Engelse geïnteresseerden „on education” de „Essais” gelezen, misschien zelfs in eigen praktijk en theorie verwerkt. Afgezien nog van het feit dat sommigen van hen persoonlijke contacten onderhielden met continentale pedagogen. Ascham was zeer bevriend met Sturm, Hartlib met Comenius. Inheemse beïnvloeding zal a priori wel meer dan een mogelijkheid, wel een stukje realiteit zijn geweest.

Intussen is deze inheemse inwerking moeilijk direct aanwijsbaar. Locke noemt, in tegenstelling tot Rousseau, zelden zijn bron. We herinneren ons niet dat we een van de auteurs die wij zullen bespreken, in „Some thoughts” als bron genoemd hebben gevonden. Controle in de gedetailleerde index in Quick's editie leverde geen ander resultaat.

Voor wij nu eerst enkele auteurs uit de zestiende eeuw, daarna een talrijker groep uit de zeventiende eeuw nader beschouwen, een methodologische opmerking vooraf met betrekking tot het veld van studie.

¹ Paedagogische Studiën 1962, blz. 164 en blz. 209. Afzonderlijk verschenen als Losse Paedagogische Studie. Groningen, J. B. Wolters, 1962. Zie speciaal § 1 en § 2.

Velen hebben zich blijkens deze literatuur in het toenmalige Engeland voor „education” geïnteresseerd. Het blijkt voor een goed verstaan van de geschiedenis der pedagogiek steeds meer noodzakelijk minder dan gebruikelijk is uitsluitend het oog te richten op de erkende coryfeeën. Als men de pedagogische situatie van het zestiende en zeventiende eeuwse Engeland ook maar oppervlakkig bestudeert, in dit geval door een der coryfeeën daartoe verlost, dan blijkt er alom belangstelling te bestaan voor de problemen van opvoeding en onderwijs. Alom, d.w.z. lokaal en sociaal. Die belangstelling vindt men begrijpelijkerwijze bij practici als Richard Mulcaster (1530?-1611), Master van de grammar school van het Merchant Taylors' Guild, later van St. Paul's School in Londen en John Brinsley (± 1600), Headmaster van Ashby-de-la-Zouch in Leicestershire, ook bij geleerden als Sir Thomas Elyot (1490?-1546) en Robert Ascham (1515-1568), gouverneur van Koningin Elisabeth en hoogleraar te Cambridge. En ook bij beroemde figuren als Sir Francis Bacon (1561-1626), de grote Bacon, Lord-kanselier, mede grondlegger van de moderne filosofie en de moderne natuurwetenschap, tegelijk staatsman en essayist; Herbert van Cherbury (1583-1648), diplomaat, moralist, godsdienstfilosoof, voorloper der Verlichting en bij een van Engeland's grootste dichters, John Milton (1608-1674). Vooral ook bij een talrijke groep die wij thans als „particulieren” zouden aanduiden: Henry Peacham die in 1622 zijn „The compleat gentleman” publiceerde, Samuel Hartlib die Comenius in Engeland introduceerde (lijfelijk), William Petty, theoretisch initiator van „Schoolworkshops” en bij vele anderen. Tot deze anderen behoren John Gailhard en Stephen Penton.

Het zou kunnen zijn dat sommigen der groten iets van hun glorie verliezen als blijkt dat zij, misschien aan de periferie hunner denkbeelden, misschien ook in de essentie, iets, veel verschuldigd zijn aan dei minores. Een wat trieste ontluistering, een desillusie voor bewonderaars, maar rechtvaardig tegenover de kleineren en winst voor de wetenschappelijke betrouwbaarheid en objectiviteit.

Wij schrijven geen hoofdstuk uit de geschiedenis van de Engelse „education.” We geven slechts summier de pedagogische opvattingen weer van enkele van bovengenoemde auteurs, uitvoeriger daarentegen het werk van John Gailhard, de directe voorganger van John Locke, „The compleat gentleman”, gepubliceerd slechts zestien jaar voor „Some thoughts”. Waar wenselijk en noodzakelijk citeren wij ter verificatie het werk van Locke.

II. ZESTIENDE-EEUWSE SCHRIJVERS

Engeland blijft niet buiten het zestiende- en zeventiende-eeuwse conflict tussen humanistische en realistische opvoedingsidealen. In Engeland valt dezelfde verschuiving te constateren als in de overige Westeuropese landen. De zestiende eeuw is nog overwegend humanistisch ingesteld; tegen het einde der zeventiende eeuw als Locke zijn „Some thoughts” publiceert (1693) staat de overwinning van het realisme, althans bij vele theoretici, wel vast. Er zijn echter tendenties, eigen aan Elyot, de eerste schrijver „on education” die we zullen behandelen, humanist, nog eigen aan Locke, realist.

Sir Thomas Elyot (1490?–1546)

Elyot deelt als humanist het humanistische opvoedingsideaal: de harmonische persoonlijkheid, klassiek geschoold, voorbereid tot leiderschap in dienst van staatkundige of kerkelijke gemeenschap. Hij heeft echter meer dan andere humanisten oog voor de „social sciences”, de schone kunsten en de lichamelijke opvoeding. Hij schrijft „Boke named the governour”, waarin hij „the ideal type of education for gentlemen” uitwerkt en publiceert voorts een vertaling van (uit) Plutarchus „The education or bringing up of children.”

Roger Ascham (1515–1568)

Humanist als Elyot, zeer bevriend met en beïnvloed door Johannes Sturm, de beroemde Straatsburger humanistische rector, wiens werken hij acht „farre best of all”. In zijn postuum? „Scholemaster” (1570?) bespreekt hij de leermethoden van zijn tijd en beveelt hij hervormingen aan. Natuurlijk pleit hij voor onderwijs in Latijn en Grieks, maar hij heeft zo zijn eigen methode. Zijn uitgangspunt voor Latijn is de zorgvuldig op kwaliteit getoetste Latijnse tekst, die in het Engels moet worden vertaald en na geruime tijd weer worden terugvertaald in het Latijn. Voor een middeleeuws dichter als Chaucer had hij weinig respect; die schreef een „barbarous and rude ryming”. Ook zijn boek is bestemd voor adellijke spruiten. Maar hij schreef ook uitvoerig „on physical training”, zelfs over „outdoor activity”.

De „Scholemaster” bleef nog lang een populair handboek.

Richard Mulcaster (1530?–1611)

Het werk van Mulcaster betekent theoretisch een revolutie. Hij was zijn tijd ver vooruit. In sommige opzichten niet honderd, maar vierhonderd

jaar. Niet zozeer omdat hij pleit voor de oprichting van opleidingsinstituten voor docenten, noch omdat hij elementair onderwijs noodzakelijk achtte voor alle kinderen, jongens en meisjes. Dat elementair onderwijs – hij omschreef het in zijn „First part of the elementarie” – had trouwens een dienende functie: voorbereiding voor de grammar-school. Voor meisjes achtte hij elementair onderwijs voldoende.

Maar Mulcaster betoogde toen reeds dat het onderwijs behoort te worden aangepast aan de belangstelling en de capaciteiten van het kind. Hij heeft oog voor individuele verschillen in het ontwikkelingsritme. Daarom geen uniforme toelatingsleeftijd voor de school. Men behoort in „education” de natuurlijke ontwikkeling van het kind te volgen.

Het elementair onderwijs omvat lezen, schrijven, tekenen, muziek, lichamelijke opvoeding; voor de meisjes daarnaast handwerken en huishoudkunde. Het spel dient als basis voor de zintuiglijke ontwikkeling. Hij schrijft in het Engels om ook ongeletterden te kunnen bereiken. De „voertaal” bij het basisonderwijs kan natuurlijk geen andere zijn dan Engels.

Mulcaster is een milde figuur – vandaar zijn pleidooi voor verzachting van tuchtmaatregelen. Hij is ook een man van synthese – vandaar zijn pleidooi voor samenwerking tussen docenten en ouders, tussen „school en huis”, zouden wij zeggen. Voor de culturele situatie van zijn tijd kwam hij te vroeg. De waarde van zijn theorieën ligt in hun voorbereidende functie.

III. ZEVENTIENDE-EEUWSE SCHRIJVERS

a. *Van Bacon tot Petty*

De belangstelling voor „education” moet in het zeventiende-eeuwse Engeland groot zijn geweest, gezien het aantal auteurs en de onderwerpen die zij behandelen. We bespreken slechts enkelen, nl. hen die vermoedelijk de belangrijkste zijn geweest. Hiertoe rekenen we diegenen van wie redelijkerwijze kan worden aangenomen dat Locke hun werk gekend heeft.

Sir Frances Bacon (1561–1626)

Het gaat hier niet om Bacon's opvatting van wetenschap noch om zijn opvatting van wetenschappelijke studie, zoals hij die heeft neergelegd resp. in „Novum organum” en „De dignitate et augmentis scientiarum”. Wij weten dat hij pleit voor „the study of natural phenomena on induc-

tive principles through observation and experiment".¹ Deze omschrijving maakt tegelijk duidelijk dat zijn opvatting van wetenschap niet zonder invloed kòn blijven in de periode van voorsnog labiel evenwicht in de strijd tussen humanisme en realisme. Bacon poneert de volwassene als zelfstandig waarnemend en zelfstandig denkend. Daarmee stimuleert hij, gewild of ongewild, tot het stellen van een identieke eis aan de nog onvolwassene. Desondanks kan hij nog niet, om Waterink te citeren, gerekend worden „tot de pedagogen in engere zin". Maar Waterink gaat te ver als hij vervolgt: „Het is zelfs de vraag, of hij over de opvoeding wel iets meer gezegd heeft dan het woord dat bij voorkeur in R.K.-kring wordt geciteerd: „Wat de pedagogiek betreft, zo schaf u raad in de scholen der Jezuïeten; betere zijn er niet"."²

Bacon heeft „wel iets meer" over opvoeding gezegd. En dat in zijn „Essays", voor het eerst verschenen in 1597, herzien en uitgebreid in de edities van 1612 en 1625. De volledige titel luidt: „The Essays or Counsels, civill and morall". Deze titel wijst in het bepalende gedeelte op de waarschijnlijkheid van een pedagogische strekking, pedagogisch in ruimere zin. Dit is dan ook het geval. Een drietal voorbeelden.

In „Of studies" komen zowel het intellectuele als het morele aspect naar voren: „Studies perfect nature and are perfected by experience".³ Bacon spoort aan tot lezen, ofschoon boeken ongelijk van waarde zijn: „Reading maketh a full man." Hij licht dat studiegewijze toe: „Geschiedenis maakt de mensen wijs, poëzie geestig, mathematica scherpzinnig, moraal ernstig, natuurfilosofie diepzinnig, logica en rhetorica geschikt tot discussie". „Er is geen zwakheid in de geest die door serieuze studie niet genezen wordt". „Of custome and education" heeft een sterker opvoedend karakter. Opvoeding is voor Bacon identiek met de vorming van goede gewoonten: „Therefore, since custome is the principall magistrate of mans life; let men by all meanes endeavour, to obtaine good customes. Certainly, custome is most perfect, when it beginneth in young yeares: This we call education; which is, in effect, but an early custome". Gewoonten wegen zwaar in het mensenleven: „the predominancy of custome is every where visible". Niet alleen in het leven van het individu; de kracht van gemeenschappelijke gewoonten is vele

¹ J. W. Adamson, *A short history of education*, 1930. Cambridge, p. 180.

² J. Waterink, *Inleiding tot de theoretische pedagogiek IIB. De geschiedenis der pedagogiek*. Kampen z.j. blz. 683. Deze woorden worden door Frater S. Rombouts inderdaad aangehaald in zijn *Historische Pedagogiek I*, blz. 202.

³ We citeren naar de editie in *The world's classics*, Londen, Oxford University Press, 1958. De drie aangehaalde essays resp. op blz. 204, 163, 132.

malen sterker. Het leven in gemeenschap stimuleert: „Example teaches; company comforteth; emulation quickeneth; glory raiseth”. „Of regiment of health” – het onderwerp dat geen Engels schrijver over opvoeding zal negeren. De voorschriften veronderstellen we bekend. Bacon gaat in feite reeds uit van wat we later de psychofysische eenheid zouden noemen. Zijn zorg strekt zich ook uit tot de geestelijke gezondheid: „Avoid envie; anxious feares; anger fretting inwards; subtill and knottic inquisitions; joyes, and exhilirations in excesse; sadness not communicated. Entertaine hopes; mirth rather than joy; varietie of delights, . . . ; wonder, and admiration, and therefore novelties; studies that fill the minde with splendide and illustrious objects, at histories, fables, and contemplations of nature”. Een goed psychiatrisch advies, maar hoe „to avoid” en hoe „to entertaine”?

Velen beschouwen Bacon als een der richting bepalende pioniers. Hij heeft Ratke beïnvloed, door Ratke, vermoedelijk ook rechtstreeks, Comenius, die althans een der eersten is geweest die Bacon's inzichten zoals die uitgewerkt waren in „Novum organum” en „De dignitate et augmentis scientiarum” heeft toegepast. Voor Aaron staat vast dat ook Locke zijn hoofdwerken heeft gekend: „Locke no doubt read his works”.¹ Betekent dit òòk „Essays”?

John Brinsley (± 1600)

Brinsley is een gezaghebbend practicus; hij schreef handleidingen en leerboeken, in 1612 „Ludus literarius for the grammar schoole”, in 1622 „A consolation for our grammar schooles”. Origineel is hij niet, voor het basisonderwijs staat hij onder invloed van Mulcaster, vandaar o.a. zijn zorg voor het moedertaalonderwijs. Aan rekenen en schrijven werd weinig zorg besteed. Voor het voortgezet onderwijs (grammarschool) volgde hij Ascham, die voor hem „a great authority” was. De kern van het onderwijs hier was het onderwijs in het Latijn, al werd naast Latijn ook Grieks en Hebreeuws onderwezen. Op voorbeeld der Jezuïeten pleit hij voor het monitorsysteem. Hij streefde er oprecht naar de school te maken tot een „Ludus literarius”, „indeed a schoole of play and pleasure”. Hij zag een gevaar in „overtoyling and terrifying the Scholars”. Geen overlading dus én een milde tucht. Hij choqueeerde zijn collega's door invoering van een kwartier recreatie in de morgen- en in de middagschooltijd. Hij was een der eersten die zich keerde tegen overmatig

¹ R. I. Aaron, *John Locke*. Oxford 1955, blz. 12.

geheugenwerk: de leerlingen moesten begrijpen wat zij leerden, understand whatsoever they learn and to be able to give a reason of every thing why it is so". Hij stuurt dus aan op zelfstandig denken. Zie Bacon.

Hij was, zoals reeds bleek, een zeer humaan man, vermeed dan ook zoveel mogelijk lichamelijke straf, behalve daar waar het „moral offences" betrof. Dan werd de roede het instrument van God. Hij was Puritein, vandaar de dagelijkse godsdienstles of bijbellezing, de zaterdagse catechisatie, het maandagse onderzoek naar de preek. Maandags ook de vermaning zich te onthouden van „playing, talking, sleeping, and all other disorders in the church".

Herbert van Cherbury (1583-1648)

Ook Cherbury's pedagogische bekommernis betreft vooral kinderen van adel. Karaktervorming stelt hij op de voorgrond; waardevoller dan alle kennis en wetenschap is de deugd (virtue). Deugd betekent voor hem vooral waarheidsliefde, vergevingsgezindheid, moed. Savoir vivre is voor hem een kostelijk bezit.

Als Elyot voor en Locke na hem legt hij, reeds in de aanvang van zijn autobiografie, de nadruk op gezondheidszorg en de noodzaak van lichamelijke vaardigheid. Beoefening van muziek en schilderkunst werken mede tot een harmonische ontwikkeling. Na het elementair onderwijs volgt onderwijs in de klassieke talen, maar de geest van de tijd heeft deze humanist toch geraakt: daarnaast ook aardrijkskunde en geschiedenis, ook wiskunde. Filosofie blijft onderdeel van het leerprogramma, ook rhetorica, maar hij durft de logica te laten vervallen. Voor de landedelman wenst hij onderwijs in de botanie.

Henry Peacham

Peacham is Puritein als Brinsley, Milton, Gailhard: „The knowledge of God is the true end of all knowledge". Hij stond bij de Engelse adel uit de eerste helft der zeventiende eeuw hoog aangeschreven. De titel van zijn werk maakt dit duidelijk „The compleat gentleman" (1622). Dit werk beleefde tussen 1622 en 1631 nog vier oplagen, elk van minstens 1250 stuks. Klaarblijkelijk een werk dat insloeg. Peacham erkent Elyot, Ascham, Mulcaster als voorgangers; er is in Engeland zoals we reeds eerder constateerden, continuïteit in het pedagogisch denken. Vermoedelijk is echter de invloed van de revolutionaire Mulcaster het grootst geweest.

Zijn doelstelling: „Fashioning him”, d.w.z. de adellijke jongeling, „absolute in the most necessary and commendable qualities concerning minde and body to country's glory” is een doelstelling, waarmee die van Milton parallel zal blijken te lopen. Hij is overtuigd van de vrijwel onbegrensde macht der opvoeding: „This tender age is like water spilt upon a table, which with a finger we may draw and direct which way we list – so that now is the time, to worke it as waxe to any forme”. We zullen deze aristotelische gedachte bij Gailhard – en bij Locke – terugvinden. Gailhard heeft misschien de titel van zijn boek aan Peacham ontleend. Dit „any forme” moet niet te absoluut worden opgevat: Peacham beseft dat ieder kind zijn eigen individualiteit bezit, wat inperking van de almacht der opvoeding betekent: „Some are quicke of capacity and most apprehensitive, others of as dull, some of strong memory, others of as weake”. Op dit laatste punt is hij dankbaar discipel van Mulcaster.

Peacham zal opvoeden tot deugdzaamheid: „We may only acquire nobility by virtue”. Het studieprogramma toont zowel invloed van Ascham als van Mulcaster: het omvat Latijn, Frans, aardrijkskunde, geschiedenis, mathematica, maar voor alles beheersing der moedertaal. Daartoe is het gewenst dat de leerlingen fragmenten van goede Engelse prozaïsten en dichters uit het hoofd leren, o.a. fragmenten van Chaucer. Een rehabilitatie van Chaucer tegenover Ascham, maar bovenal een stap naar eerherstel van de moedertaal. Aanvullend weer tekenen, schilderen, muziek. De esthetische opvoeding wordt bij deze Engelse pioniers niet verwaarloosd. Dat lichaamstraining en daarbij „outdoor activity” in zijn programma een plaats vindt, spreekt vanzelf. Het zijn de traditionele sporten, wandelen, zwemmen, jagen, vissen, boogschieten, tennis. Als afsluiting van de opvoeding weer het reizen.

John Milton (1608–1674)

Milton heeft zijn gedachten over opvoeding neergelegd in zijn „On education” (1644). Ook hij beperkt zich tot de opvoeding van de opgroeiende adellijke jeugd. Met deze beperkte opvatting is zijn doelstelling in overeenstemming: „I call therefore a compleet and generous education that which fits a man to perform justly, skilfully and magnanimously all the offices both private and public of peace and war”. Zuiver pragmatisch gedacht; men had van deze Puriteïen een meer levensbeschouwelijke doelstelling mogen verwachten. De opvoeding wordt toevertrouwd aan een gouverneur. Milton droeg zijn verhandeling op aan

Samuel Hartlib, de enthousiaste promotor van Comenius. Men vindt er dan ook gedachten in terug, waarin men principes van Comenius (en Bacon!) herkent: De opvoeding moet zelf leren aanschouwen, zelf leren denken, zelf leren verwerken. Hij pleit voor zaakonderwijs in Bacon's geest. Toekomstige militaire functies vereisen een gezond en sterk lichaam. Vandaar harding en wel naar Spartaans voorbeeld. Voor een juiste plichtsvervulling naar bovenstaande doelstelling is veel sociaal contact noodzakelijk. Milton beveelt daarom het reizen aan: het verruimt de blik en scherpt het oordeelsvermogen.

William Petty (1623-1687)

Petty's denkbeelden, omschreven in zijn „The advice of W.P. to Mr. Samuel Hartlib for the advancement of some particular parts of learning” (1648) betekenen een extreem-radicale breuk met het humanisme, een onverwachte, zij het individuele, doorbraak van Bacon's wetenschappelijke grondstellingen in de onderwijspraktijk. Voor hem beslist de utiliteit over de samenstelling van het werkprogramma. Dit moet gebaseerd worden op kennis van de buitenwereld. Vandaar waarneming van „all sensible objects and actions, whether they be natural or artificial”. Deze waarneming van, deze penetratie in de buitenwereld komen het best tot hun recht in speciale „schoolworkshops”, verplicht voor alle kinderen, jongens en meisjes, ook voor kinderen uit de hoogste adel. Zij krijgen keuze uit vijftien ambachten. Het ambacht heeft prioriteit, daarna komen lezen, schrijven, tekenen, rekenen, algebra en vooral ook lichamelijke oefening, „as tend to the health, agility and strength of their bodies”. Prioriteit voor het ambacht omdat volgens Petty de mens een natuurlijke neiging bezit voor de techniek. Petty had begrip voor de kinderlijke activiteitsdrang, lang dus voor Locke, Rousseau, Pestalozzi, Fröbel. De kinderen leerden ook hun eigen leermiddelen te vervaardigen.

Volwassenen die streefden naar ontwikkeling der nationale hulpbronnen, zouden een plaats moeten vinden op het „Gymnasium mechanicum”, een soort academie uitgerust met grote instituten, die tezamen een beeld van het wereldgeheel zouden geven. Alle rijkdommen waarover Engeland beschikte moesten worden benut, opdat Engeland even welvarend zou worden als Holland!

Een voor zijn tijd volkomen irrealistisch concept. Misschien zou Petty in onze tijd meer succes hebben.

b. John Gailhard en Stephen Penton, Locke's onmiddellijke voorgangers

John Gailhard schreef „The compleat gentleman”,¹ met als ondertitel „Directions for the education of youth as to their breeding at home and travelling abroad” (1677). Hij kwalificeert zich zelf als volgt: „By J. Gailhard. Gent. Who hath been tutor abroad to several of the nobility and gentry”. Een bereisd man met veel ervaring in hoge kringen dus. Het exemplaar waarover wij via de Koninklijke Bibliotheek uit Engeland de beschikking kregen, draagt vooraan de aantekening „Bridget Taylor her Booke 1694”. Misschien is Bridget Taylor wat verguld geweest met dit bezit.

Stephen Penton schreef „The guardian's instruction or The gentleman's romance. Written for the diversion and service of the gentry” (1688).

Het werk van Penton kunnen we vermoedelijk wel buiten beschouwing laten. Locke vertoefde van 1683 tot 1690 als balling in Holland. Vanuit Holland schreef hij de brieven die later gezamenlijk, herzien en uitgebreid, als „Some thoughts” werden uitgegeven. Het is mogelijk dat hij Penton gekend heeft; vermoedelijk is de invloed gering. Alleen dit: De voorged geeft een aantal aanwijzingen, adviezen, voorschriften, genummerd 1-34: „General directions for the better education of a child of great quality”. Er zijn treffende overeenkomsten met Locke's „directions”. Enkele voorbeelden:

1. Bij de lichamelijke opvoeding is een zekere harding noodzakelijk.
2. Niet al te toegeeflijk zijn en zeker niet verwennen.
4. Veel vrije beweging in de open lucht.
6. Zoek voor gouverneur een ernstig, bezadigd, ervaren man.
20. Straf nooit in boosheid.
26. Leer hem de Schepper te bewonderen.

Meer aandacht verdient Gailhard. We beperken ons tot hoofdpunten uit het eerste gedeelte van zijn boek, de „education of youth at home”. Een systematicus is hij niet, evenmin als Locke trouwens. We hebben getracht enige ordening aan te brengen in zijn gedachtengang.

Gailhard gelooft in de macht en zegenrijke werking der opvoeding. Hij is educatief optimist. Voor hem is opvoeding „a second nature”, opvoeding „reforms what is amiss in nature”. Deugd is ons niet aangeboren, zij is verworven (not born with us, but acquired by us). „Good breeding” vormt goede Christenen, loyale onderdanen, gehoorzame kin-

1 Vgl. Peacham.

deren, betrouwbare dienaren: „The nature of youth for the most part is like wax by the fire, and what Aristotle saith of the mind, that it is a smooth table upon which any thing can be written, may be applied to the present subject.” (p. 61). Hier hebben we, maar met Aristoteles als bron, Locke's „white paper, or wax to be moulded and fashioned as one pleases” (S. th. § 217)¹, de tabula-rasa theorie: „De mens is wat hij is, voor negentiende deel door de opvoeding (S. th. § 1). Gailhard heeft oog voor de erfelijkheid. Er zijn mensen die „consult the nature of parents” om de natuur der kinderen te leren kennen. Soms geldt inderdaad: Zo vader zo zoon, maar er zijn uitzonderingen. Toch leert de ervaring (Bacon maakt school): „Some particular vices or virtues are running in the blood of some families, as of nations”. Maar daar staat weer tegenover dat niet alle kinderen van dezelfde ouders van dezelfde natuur zijn (zie boven). Inconsequent wordt hij niet, zijn vertrouwen in de macht der opvoeding blijft ongeschokt: „De natuur is sterk en machtig, maar vaste gewoonten en opvoeding gaan boven de natuur uit.”

Als Bacon is hij overtuigd van de samenhang tussen lichaam en geest. Voor hem waarborgt een gezond lichaam een gezonde geest. Locke poneert hetzelfde: A sound mind in a sound body (S. th. § 1).

Gailhard geeft hoofdlijnen voor de opvoeding. Primair is godsvrucht, „piety and the fear of God”. Het gehele werk is van theologische beschouwingen doortrokken. Kinderen dienen doordrongen te zijn van Gods glorie en genade, van eigen neiging tot zonde en eigen nietigheid (S. th. § 136, 137 Virtue. First teaching about God. § 138. Trust in God).

Na godsvrucht „morality”. Zedelijkheid vloeit uit vroomheid voort. Kinderen worden lid van een burgerlijke gemeenschap; daarom moeten

¹ De paragraafaanduiding naar „Some thoughts”. Vgl. ook *Essay on the human understanding*, Book II Chapter I § 2: „Let us then suppose the mind to be, as we say, white paper, void of all characters, without any ideas; how comes it to be furnished? . . . To this I answer in one word, from experience.” Men moet aannemen dat de tabula-rasa theorie in de zeventiende eeuw een zeer gangbare theorie is geweest. We vonden haar, in wat andere vorm, bij Peacham (blz. 56), nu bij Gailhard. Ze komt trouwens ook voor in Comenius' *Grote onderwijsleer*, hoofdstuk 5, § 9: „Aristoteles heeft de geest der mensen bij ene ledige tafel vergeleken, waarop niets geschreven staat, waarop echter alles geschreven kan worden.” (Tiel 1912). Locke heeft haar volgens Aaron naar alle waarschijnlijkheid ontleend aan de Franse filosoof Gassendi (1592-1655), die in verschillende opzichten Descartes' tegenstander was, zo in de kwestie der aangeboren ideeën. „The measure of Locke's debt to Gassendi will probably surprise (the reader)” (p. 34). Gassendi schrijft: „Vandaar de beroemde zegswijze: Er is niets in het verstand dat niet eerst in de zinnen was, of opnieuw – het verstand of de geest is *tabula rasa* (cursief naar Aaron) waarop niets is gedrukt of afgebeeld (p. 35). *Al deze auteurs hebben tegenover Locke prioriteit.*

zij beleefdheid, zachtmoedigheid, nederigheid leren, de grondslagen voor wederkerige achting en genegenheid. Zij moeten leren omgaan met „all manner of persons. Let thy whole carriage, thy very thoughts and desires, be suitable to thy condition”. Daardoor wordt de vrede gewaarborgd, zowel in het gezin, in de buurtgemeenschap als in de volksgemeenschap. Kinderen hebben recht op een eigen mening, maar mogen die niet al te hardnekkig verdedigen. Zij mogen ouderen in het gesprek niet in de rede vallen. Zij behoren gekuiste taal te spreken en „idle and vicious discourse” te vermijden (S. th. § 140-§ 142. Good breeding. § 145. Children’s politeness simple. Rudeness of interrupting. Modest carriage).

Gailhard heeft scherpe kritiek op de genotzucht en weeldezucht van zovele ouders in zijn tijd. Dikwijls gaat eigen genot boven het welzijn der kinderen. Er zijn er die liever hebben „a horse well dressed, than a son well bred”. (S. th. § 36/§ 37. Training in cruelty and vanity).

Ook kleine zonden moeten in de kinderen worden gecorrigeerd; zij dijen gemakkelijk uit tot grote. Spaar de roede niet als noodzaak dwingt, maar moet er getuchtigd worden, doe het „in measure, and with moderation” (S. th. § 76/§ 78. Against passionate chiding. Obstinacy needs the rod. The rod for stubbornness only).

Ten slotte erudition, learning. Gailhards hoofdprincipes zijn dus godsvrucht, zedelijkheid, onderwijs, in deze volgorde. Locke’s principes zijn geen andere, al duidt hij ze anders aan; hij waardeert ze in dezelfde volgorde: virtue, wisdom, breeding, learning (S. th. § 134. The four requisites). Met zijn leerprogram zal Locke zich zeker niet hebben kunnen verenigen, daarvoor is het te traditioneel-klassiek. De studie geschiedt onder leiding van een „tutor”, die als bij Locke, met grote zorg wordt gekozen (S. th. § 91/§ 93. Choice of tutor. Good breeding essential). Gailhard stelt huis- en schoolonderwijs tegenover elkaar, Locke doet niet anders (S. th. § 70. Home versus school). Beider leertoon toont, bij alle materiële verschillen, grote overeenkomst; mild is de leertoon bij beiden. Ook Gailhard eist gehoorzaamheid, maar ware gehoorzaamheid kan niet worden afgedwongen, laat het zijn „a voluntary obedience”. Vermijd te grote strengheid: „Learning must be represented . . . as a pleasure and advantage” (S. th. § 148/§ 149. No compulsion: make learning sport). Bemoedig als er fouten worden gemaakt. Maar leer de kinderen vragen.

Gailhard heeft eerbied voor de persoonlijkheid van de jonge pupil. „When a scholar is not in a humour, or disposed to learn one thing, then he must be put upon another (S. th. § 167. Children’s attention. Deal gently with children). Maar Boyd’s boek heet: „From Løcke to

Montessori". Kinderen rijpen in verschillend tempo. Hoofdbeginsel is: Houd hen bezig.

Ook inzake lichamelijke opvoeding zijn de meningen identiek. Kinderen moeten aan een zekere hardheid gewend worden, als de constitutie dit toelaat. Veel beweging in de open lucht: wandelen, rijden, jagen. Een krachtig lichaam is een wapen in de onzekerheid van het bestaan. Daarom geen weekheid en geen verwenning. Hendrik IV van Frankrijk wordt als voorbeeld gesteld: hij was gekleed als andere kinderen, at bruin brood, vlees, kaas als anderen, liep blootshoofds en barrevoets (S. th. § 1/§ 5. Hardening the body. § 7/§ 9. Swimming. Open air).

Het sluitstuk van de opvoeding is de buitenlandse reis, onder leiding van de gouverneur, om kennis te maken met de levensgewoonten van andere volkeren, ter bevordering van de talenkennis, om als mens op te groeien tot „higher degree of perfection". Het tijdstip waarop is punt van overweging, of op 13, 14 jarige leeftijd, of op 15 tot 17 jarige leeftijd. Locke overweegt ook en besluit: noodgedwongen, tot 16 of 18 jaar, ondanks de risico's van die leeftijd (S. th. § 216. Gain from travel).

IV. BALANS

Wij zoeken naar een basis voor een vergelijking tussen de pedagogische activiteiten voorafgaand aan Locke en Locke's „Some thoughts". We menen deze basis te vinden in de negen (elf) punten van overeenstemming tussen het werk van Rabelais, Montaigne, Locke, Rousseau, zoals R. H. Quick die in zijn uitgave van „Some thoughts" opsomt, die hij heeft ontleend aan het reeds eerder genoemde werk van F. A. Arnstädt „François Rabelais und sein Traité d'éducation mit besonderer Berücksichtigung der pädagogischen Grundsätze Montaigne's, Locke's und Rousseau's" en die wij in onze volgorde en formulering overnamen in „De verhouding Rousseau-Locke. Rousseau: epigoon of opponent?"¹ Dit terwille van de continuïteit in onze beschouwingen over dit tijdvak, maar vooral omdat in deze elf punten de essentie van het pedagogisch denken uit deze periode ligt. Het merkwaardige geval doet zich nu voor dat deze elf punten *zonder uitzondering* terug te vinden zijn in de arbeid van de groep Elyot-Gailhard, soms bij enkelen der besproken auteurs, soms bij velen. Sterker: bepaalde tendenties in Locke's werk die niet opgenomen zijn in de elf punten, treft men ook reeds in de groep Elyot-Gailhard aan. Wat we in genoemde studie aanduiden als „algemeen

¹ *Paed. Studiën* 1962, p. 167, 168. *Losse Paed. Studiën* p. 8, 9.

Westeuropees pedagogisch bezit", doelend op de viermanschap Rabelais, Montaigne, Locke, Rousseau, blijkt dus in veel algemener zin eigendom en werkmateriaal van schrijvers „on education" geweest te zijn dan wij vermoedden. Althans in Engeland. Onze gegevens laten momenteel niet toe verder gaande conclusies te trekken. Ten slotte zijn er in de groep Elyot-Gailhard auteurs geweest progressiever, althans meer reikend naar onze tijd, dan Locke.

In onze „Balans" zullen we deze drie groepen achtereenvolgens behandelen.

a. „De elf punten"

1. Zorg voor het individuele kind. De consequentie is veronachtzaming van de volksopvoeding.

Elyot, Ascham, Cherbury, Peacham, Milton, Gailhard, Penton schrijven allen voor kinderen (zoons) uit adellijke kringen. Dit betekent impliciet „zorg voor het individuele kind". Mulcaster en Petty wensen onderwijs voor alle kinderen, jongens en meisjes. Bij hen is dus geen sprake van veronachtzaming van de volksopvoeding.

2. De prioriteit van opvoeding boven onderwijs. Het accent wordt gelegd op opvoeding tot deugd en op karaktervorming.

Dezelfde voorkeur vonden we begrijpelijker wijze bij een moralist als Cherbury en bij Puriteinen als Brinsley, Peacham, Gailhard.

3. De opvoeding dient toevertrouwd te worden aan een gouverneur, van wie eer wijsheid dan geleerdheid wordt verwacht.

Tussen punt 3 en punt 1 bestaat correlatie. We vinden dus de namen Elyot, Ascham, Cherbury, Peacham, Milton en Gailhard terug.

4. Onderwijs moet leren hoe te denken. Geen onderwijs dus dat uitsluitend gericht is op kennisverwerving en op scholing van het geheugen.

Naar dit beginsel werken vooral Bacon, Brinsley, Milton, Petty, Gailhard.

5. Het onderwijs dient te steunen zowel op oefening der zintuigen als op de ervaring. Vanuit dit inzicht dat met punt 4 samenhangt, werken vooral Bacon, Milton, Petty, doch ook reeds Mulcaster.

6. Zorg voor lichamelijke oefening.

De Engelse schrijvers „on education" blijken reeds van de late Middeleeuwen af geïnteresseerd te zijn in gezondheidszorg en lichamelijke training, vooral in de open lucht. Vrijwel alle aangehaalde auteurs pleiten voor beide of een van beide: Elyot, Ascham, Mulcaster, Bacon, Cherbury, Peacham, Milton, Petty, Gailhard, Penton.

7. In de opvoeding wordt alle hardheid vermeden. Het kind moet zich gelukkig voelen, zelfs als het werkt.

Hiervoor pleitten Mulcaster, Brinsley, Gailhard.

8. De scholen moeten niet te groot zijn.

Mulcaster bezit principieel voorkeur voor aanpassing van het onderwijs aan individuele belangstelling en capaciteiten, Gailhard voor eerbied voor het niet-gedisponeerde kind. Op dezelfde motieven pleiten wij thans nog voor niet te grote scholen (en niet te grote klassen).

9. Reizen is onmisbaar deel der opvoeding. De vormende waarde van het reizen onderschrijven Bacon, Peacham, Milton, Gailhard.

10. Het spel wordt aangewend voor onderwijsdoeleinden.

Van ditzelfde inzicht getuigen Mulcaster en Brinsley (*Ludus literarius*).

11. De opvoedeling dient geschoold te worden voor een of ander ambacht.

De hartewens van Petty, ook van zijn vriend Hartlib.

Locke's voorgangers spreken zich dus over de meeste essentialia van „Some thoughts” reeds duidelijk uit: over de gouverneursopvoeding die zorg voor het individuele kind impliceert (punt 1 en 3), over gezondheidszorg en lichamelijke opvoeding (punt 6), over de prioriteit van opvoeding boven onderwijs (punt 2), over scholing van het denken via ervaring en zintuiglijke oefening (punt 4 en 5), over de betekenis van het reizen (punt 9).

b. Tendenties vallende buiten de elf punten genoemd onder a.

1. Bekend is Locke's strijd voor een verzorgd gebruik van de moedertaal (S. th. § 189. *Neglect of the mother tongue*). Dezelfde bekommernis treffen we aan bij Mulcaster, Brinsley, Peacham.

2. Bekend is eveneens dat vorming van goede gewoonten voor hem een belangrijk deel der opvoeding is, zowel van de lichamelijke als van de zedelijke opvoeding (S. th. § 9/§ 10. *Caution established by habit*. § 32/§ 35. *Self-denial must be taught early*). We verwijzen naar Bacon (blz. 53) en naar Gailhard (blz. 59).

c. Progressiever gedachten dan Locke propageerde.

Als we deze progressieve gedachten als een organisatorische eenheid zien, zien we tegelijkertijd de huidige situatie op het gebied van het volksonderwijs in haar meest fundamentele beginselen voor ons oprijzen. Zij betreffen:

1. Onderwijs aan allen, jongens en meisjes;
2. algemene leerplicht;
3. onderwijs staatstaak;
4. samenwerking tussen school en huis; voorts
5. de esthetische vorming.

Voor onderwijs aan allen, jongens en meisjes, pleiten Mulcaster en Petty; daarnaast voor algemene leerplicht Hartlib en Petty; voor onderwijs staatstaak Hartlib; voor samenwerking tussen school en huis Mulcaster; voor muziek en tekenen als onderdelen van het programma Elyot, Mulcaster, Cherbury, Peacham. Als Locke deze inzichten eens gecombineerd had en met de zijne versmolten!

V. LOCKE'S POSITIE

Enkele data om de verhouding tot zijn voorgangers te markeren.

In 1666, 34 jaar oud, maakte Locke kennis met Lord Ashley, de latere graaf van Shaftesbury, wiens medewerker, vriend en vertrouweling hij werd. Hij verbleef in Ashley's familie tot 1675. Van 1675-1679 vertoefde hij om gezondheidsredenen in Frankrijk. In 1679 keerde hij in het gezin Ashley terug. Aan deze gelukkige jaren kwam een einde toen Ashley om politieke redenen in 1682 naar Holland vluchtte. Locke volgde hem. Van 1683-1690 leefde hij als balling in Holland.

Ashley belastte hem aanvankelijk met de supervisie op het onderwijs van zijn zoon, later op dat van zijn kleinzoon. Over de jaren 1666-1682 schrijft Boyd: „Among the subjects to which his thoughts were turned during this period was the education of the young.”¹ Anders gezegd: hij studeerde o.a. pedagogiek. Volkomen begrijpelijk. Het is uitermate onwaarschijnlijk dat een zo veelzijdig geïnteresseerde en vooral een zo gewetensvol man als Locke was deze taak in dit milieu onvoorbereid op zich zou hebben genomen of nagelaten zou hebben zich met zijn nieuw werkterrein vertrouwd te maken. Van deze interesse en studie getuigen ook de pedagogisch-didactische opmerkingen in zijn Frans reisjournaal, een instructief essay: „Of study”, opgenomen in Quick's editie, p. 192-203. Boyd noemt geen namen, maar als Locke „turned his thoughts” tot de opvoeding, zou hij dan zo prominente compatriotten als Bacon, Cherbury, Milton (en anderen) hebben genegeerd? Gailhard's werk verscheen in 1677. Is het zo onwaarschijnlijk dat hij na

1 W. Boyd t.a.p. p. 20.

zijn terugkomst uit Frankrijk, nog steeds pedagogisch supervisor in de familie Ashley, dit boeiende boek gelezen heeft?

Boyd's opmerking voert ons naar de vraag van Locke's oorspronkelijkheid. Dressler zegt (blz. 110): „Wegen ihrer geradezu in Erstaunen setzenden Ähnlichkeit mit den Anschauungen John Lockes verdienen die Ansichten Gailhards ganz besondere Beachtung". Terecht, maar Gailhard heeft het eerst gepubliceerd, zestien jaar voor Locke.

Als we één conclusie mogen trekken uit de gegevens van IV „Balans", dan is het wel deze dat Locke moeilijk als pionier kan worden beschouwd. Nieuwe oorspronkelijke gedachten van doorslaggevende aard treffen we bij hem op ons gebied niet aan. Ook niet zoals Gerdes in zijn polemiek met mij meende op het terrein der lichamelijke opvoeding (Paed. St. 1962, p. 512 e.v. en mijn antwoord op p. 516 e.v.). Na dit onderzoek is Gerdes' these: „Voor de vrije beweging in de open natuur" heeft Locke *het eerst* (curs. van G.) een lans gebroken", volkomen in de lucht komen te hangen: Elyot, Ascham, Mulcaster, Bacon, Cherbury, Peacham, Milton, Petty, Gailhard, Penton schrijven allen voor Locke over gezondheidszorg en/of training „in de open natuur". Locke geeft geen voorbeeld, maar volgt voorbeelden. Men doet beter, herhalen wij, prioriteitsvragen bij onze nationaal voorlopig nog zeer onvolledige kennis op het gebied der internationale historische pedagogiek zo weinig mogelijk te stellen.

Geen pionier, maar evenmin een plagiator of compiler. Daarvoor is Locke te zeer onafhankelijk denker, te zeer figuur met eigen geluid. Daarvoor is zijn stofkeuze, zijn behandelingswijze en zijn formulering te persoonlijk. Hij heeft gestudeerd (zie Boyd), maar de verworvenheden van deze studie, schreven we reeds eerder, „naar zijn levenssituatie, zijn aard en zijn persoonlijk inzicht verwerkt!" Maar hij is traditionalist in deze zin dat hij zich niet van de Britse traditie verwijderd.

Locke werd de enige „klassieke" Engelse schrijver over opvoeding, misschien geldt Herbert Spencer (nog?) als de tweede. Hij verwierf zich ook internationale faam. Hoe is vooral dit laatste te verklaren?

Locke's productiviteit openbaart zich laat, eerst op ongeveer zestigjarige leeftijd. Zijn hoofdwerken verschenen snel na elkaar. In 1689 zijn eerste „Letter concerning toleration", in 1690 „A second letter concerning toleration", in 1692 „A third letter for toleration". In 1690 verschenen ook zijn „Two treatises of civil government" en zijn filosofisch hoofdwerk „Essay concerning human understanding", waaraan hij bijna twintig jaar had gearbeid. „Some thoughts concerning education" dateert van 1693, zijn laatste grote werk „The reasonableness of Christianity" van 1695.

Met zijn overige werk verspreidde „Some thoughts” zich over gans Europa. Dressler geeft o.i. de juiste verklaring van de immense populariteit van dit werk. „Het Europese continent leerde de Engelse opvoeding eerst door Locke's essays kennen. Wat de beroemde en sedert lang bekende Engelse filosoof over opvoeding schreef, was voor niet-Engelse opvoeders zo nieuw, zo wonderbaarlijk, dat het hen „typisch Engels” toescheen... Nog nimmer had een filosoof van Locke's kwaliteiten zo uitvoerig over opvoeding geschreven... Men zag in hem de profeet van de lichamelijke opvoeding, de voorvechter van karaktervorming via de gouverneursopvoeding, de vader van een gezonde utilitaristische pedagogiek, de verkondiger van vele verstandige pedagogische principes... „So wurde Locke zu einem der ersten Erzieher Europas”. En Dressler vervolgt: „Die oft gehörte Behauptung, Locke habe die Erziehungsfragen ausführlicher und klarer behandelt als alle Erzieher vor ihm, beruht einmal auf Unkenntnis; ein Elyot, Mulcaster, Peacham, Dury (Gailhard, voegen wij er bij) haben die Fragen der Erziehung viel umfassender, ausführlicher und systematischer behandelt als Locke in seiner Gelegenheitsschrift”. „Unkenntnis,” zegt Dressler. Geldt dit voor Nederland ook niet – een beetje?

Voor ons ligt Locke's werkelijke grootheid niet in „Some thoughts”, het min of meer toevallig ontstane handboekje dat ook anderen hadden kunnen schrijven, in feite naar inhoud en strekking reeds vóór hem geschreven hadden. Men is geneigd in dit geval te zeggen: „Vele kleinen maken één grote.” Zijn betekenis ligt voor ons eer in zijn vorming van volwassenen, zoals wij betoogd hebben in onze bijdrage in (spoedig te verschijnen of inmiddels reeds verschenen) „Grote denkers over opvoeding”. Locke is mede grondlegger van de Engelse filosofie, maar voor ons vooral bouwer aan het Engelse volkskarakter met zijn evenwichtig-flegmatieke grondtendenties, zijn kritisch-pragmatische instelling, zijn liefde voor verdraagzaamheid, democratie, vrijheid. Het zal heus zijn betekenis voor de geschiedenis der cultuur niet schaden, als men hem slechts „met enige reserve” zou opnemen onder wat wij gewend zijn „grote pedagogen” te noemen.

Literatuur

Voor deze vergelijkende studie hebben wij voornamelijk gebruik gemaakt van de volgende werken:

1. FR. BACON: *The Essayes or counsels, civill and morall* (moderne herdruk 1958) 1625.
2. J. GAILHARD: *The compleat gentleman*, oorspronkelijke editie 1677.
3. ST. PENTON: *The guardian's instruction* (moderne herdruk) 1688.
4. J. LOCKE: *Some thoughts about education* (editie R. H. Quick 1927) 1693.
5. J. W. ADAMSON: *Contributions to the history of education III. Pioneers of modern education*. Cambridge 1905.
6. J. W. ADAMSON: *A short history of education*. Cambridge 1930.
7. W. BOYD: *From Locke to Montessori*. London 1917.
8. P. BARTH: *Die Geschichte der Erziehung in soziologischer und geistesgeschichtlicher Beleuchtung*. Leipzig 1923.
9. B. DRESSLER: *Die Entwicklung der englischen Erziehung im 17 Jahrhundert*. Leipzig 1927.
10. S. J. CURTIS: *History of education in Great Britain*. London 1948.
11. R. FREEMAN BUTTS: *A cultural history of Western education. Its social and intellectual foundations*. New York, Toronto, London 1955.
12. R. I. AARON: *John Locke*. Oxford 1955.
13. C. DE KEYSER: *Inleiding in de geschiedenis van het Westerse vormingswezen*. Antwerpen 1958.
14. M. G. MASON: *How John Locke wrote „Some thoughts concerning education“*. *Paedagogica Historica* I blz. 244. Gent 1961.

DE OPLEIDING TOT ONDERWIJZER IN DEZE TIJD

Verweer, kritiek en opbouw

P. POST

Verweer en instemming

Op de artikelen in de nummers van januari en februari Paed. Studiën 1963 over de onderwijzersopleiding zijn reacties gekomen van de heren Bevelander, Dr. Schurink, Dr. Van der Velde en Wichers.

In het februari-nummer van „De Kweekschool”, orgaan van de kweek-schoolbond, schreef de heer R. Wichers, directeur van de gemeentelijke kweekschool te Amsterdam een kort betoog. Dr. Van der Velde verklaarde in het septembernummer van Paed. St. dat hij „zich aansloot bij de mening van de heer Wichers”.

Dr. Schurink, met vele jaren ervaring bij het kweekschoolonderwijs, wijst op pijnlijke achterstanden bij dat onderwijs. Wichers kan, na zijn berispende introductie, zijn misnoegen over de situatie aan zijn kweek-school niet onderdrukken: de praktijk is ook daar iets heel anders dan de officiële theorie zo gaarne suggereert.

Mijn beschouwingen doen een beroep op het beleid. Ik ben daarom verheugd, dat men in vele docentenvergaderingen en conferenties van inspecteurs, bijzondere aandacht heeft geschonken aan mijn kritiek.

Een enkele keer mocht ik op zo'n docentenvergadering het gesprek leiden en met vreugde vaststellen, dat de jonge docenten in de pedagogiek, mijn visie op de opleidingspraktijk in kweek- en oefenscholen deelden. Zij staan niet alleen, getuige de nasleep van correspondentie ter zake.

Er is echter een zekere schroom onder de jongeren, soms zelfs onder ouderen, zich openlijk in de discussie te mengen.

De toewijzing der speciale didaktiek aan de vakleraren in de wet bepaalt de instelling van het beleid, de inspectie en de direkties, vooral bij de rijkskweekscholen. Kritiek is niet zó welkom.

Professor Leemans weet over invectieve kritiek mee te praten: „Men heeft hier van die geraffineerde manieren om iemand te breken. Men zegt: hij is wild. Dan heb je afgedaan. Of: hij is emotioneel, dat is een scheldwoord. Wie zich niet aanpast is wild, onverantwoord, revolutionair.” („Vrij Nederland”, 8 juni 1963: Professor Leemans en de sociale vrede, een interview van Bibet).

Wel, de voorzitter van de vakbond der kweekschoolleraren en zijn chef, de directeur van de grootste (gemeentelijke) kweekschool hier te lande

zijn waarlijk overdreven fors in hun karakteristiek van een vrijmoedig opstel. Die scherpe afwijzing, een ernstige berisping bijkans, leunt stevig aan tegen het officiële standpunt, zoals dat nu nog ingenomen wordt.

„Een teleurstellend artikel overigens, althans voor dit blad. Van studie is immers geen sprake. Het is meer een verzameling van soms wel belangwekkende kretes over de vorming tot onderwijzers. Het fundament is wel mager: de schrijver was in 1962 rijksgecommitteerde, hij sprak andere gecommitteerden en ook directeuren en leraren van verschillende scholen. Dat is alles. Zijn uitspraken zijn niettemin fors genoeg.” (H. Wichers, „De Kweekschool”, februari 1963).

De heer C. Bevelander schrijft in hetzelfde nummer van de Kweekschool:

„Ik zal nu niet op de inhoud van zijn artikel ingaan, maar alleen mijn verbazing er over uitspreken, dat zijn vernietigende kritische opmerkingen op zo'n geringe hoeveelheid empirische gegevens steunen. Ik meen, dat aan een artikel in Paed. Studiën wetenschappelijke eisen gesteld mogen worden, zeker als het geschreven wordt door de oud-directeur van het Nutsseminarium voor Pedagogiek aan de Universiteit van Amsterdam, een centrum voor wetenschappelijke beoefening van de pedagogiek en didaktiek. Bij zijn afscheid is de heer Post terecht geprezen voor zijn enthousiaste stuwkracht en zijn bijzondere activiteiten in het belang van het Nederlandse Onderwijs. Hij is toen ook een van de laatste intuïtieve onderwijshervormers en een „oproerkraaiër” genoemd. Ik geloof, dat deze kanten van zijn persoonlijkheid hem bij het schrijven van zijn prikkelende kritiek parten gespeeld hebben.”

Nadat de voorzitter van de kweekschoolbond op deze drastische wijze met de rebel heeft afgerekend, zegt hij: „Ik zal nu niet op de inhoud van zijn artikel ingaan”, neemt enige „belangrijke”(!) citaten ter informatie van de lezers van de „Kweekschool” over en laat enig commentaar aan Wichers.

Ik deel de verontwaardiging van de Nijmeegse hoogleraar. De starre zelfgenoegzaamheid en het volslagen gebrek aan open staan voor vrijmoedig geuite kritiek is ontstellend: er is zou men zo zeggen uit deze brute reprimandes af te leiden, dat er ergens iets hapert.

Het magere fundament

Laat ik eens het „magere fundament” (Wichers) en de „geringe hoeveelheid empirische gegevens” van Bevelander, die mij tot zo laakbare rebellie zouden hebben gestimuleerd, onder de loep nemen.

Van 1921 tot 1962 is mijn dagelijks werk gericht geweest op de opleiding van onderwijzers en leraren: 25 jaar in Indonesië en 17 jaar in Nederland. Opleidingen volgens verschillende, nogal uiteenlopende studieplannen, voor velerlei functies bij het onderwijs. Opleidingen die, als de beleidsinstanties eenmaal overtuigd waren, grondig herzien en aangevuld werden, zowel hier in Nederland, als ginds in Indonesië. De vorming van onderwijzers en leraren wordt voor een onderzoeker en hervormer dan een bekend terrein en de stage bewerking van dat veld levert een *niet* geringe hoeveelheid empirische gegevens, en een stevig fundament voor adviezen met enig gezag, zoals ik die nu weer meende te moeten geven bij het jaarbegin.

Op verzoek – hij zal er zijn beweegreden voor gehad hebben – van Professor Kohnstamm bestudeerde ik indertijd het ontwerp-Kweekschoolwet, besprak het ontwerp met ter zake kundigen en schreef – alweer op verzoek van de toenmalige voorzitter der redactie van *Paed. Studiën* – een beoordeling in dit blad. (*Paed. Studiën*, xxvii 1950 p. 300 e.v.).

Uit Paedagogische Studiën, Maandblad voor Onderwijs en Opvoeding, 27e jaargang. Uitg. J.B. Wolters – Groningen, Djakarta – 1950.

Pag. 300–301: „Het lijkt ons dus – mogen wij dit nog eens herhalen – belangrijk, dat de eerste praktijklessen in moderne modelscholen gegeven worden, dat de eerste lessen die de kwekelingen zelf geven, de eerste leiding van groepen kinderen bij nieuwe onderwijsvormen volkomen overeenstemmen met hetgeen hun in de pedagogielessen is geleerd. In deze – altijd moeilijke – spanning van theorie en praktijk vestigen zich in de kwekeling overtuiging en inzicht door het doen en zo wordt de moderne onderwijzer gevormd. De abiturienten van deze nieuwe kweekschool moeten door voldoende kennis – en de wet garandeert voldoende kennis – en door ervaring met nieuw onderwijs – en daaromtrent hopen wij spoedig meer inzicht te krijgen – hun vorm als onderwijzer te vinden en, door in zekerheid geworteld besef, dat zij zo goed vakman zijn, kennis nemen van de nog in de meeste scholen gebruikelijke methodiek gegrondvest op herbartiaanse veronderstellingen.

Velen hunner zullen hun zelfstandige arbeid moeten aanvangen in scholen waar nieuwe onderwijsvormen onbekend zijn of waar men schoorvoetend een weg zoekt in de nieuwe mogelijkheden. Soms zullen zij met open armen ontvangen worden. Wij lezen meermalen advertenties van gemeenten en schoolbesturen, waarin per se bekendheid met moderne onderwijsvormen gevraagd wordt. Soms zal men het hen niet gemak-

kelijk maken – het is zelfs mogelijk, dat men van hen eist methoden toe te passen, die zij voor deze tijd als inferieur hebben leren kennen.

De jonge mensen moeten sterk staan door kennis en vaardigheid in het ambt en de schoolwereld, waarin hen zoveel moeilijkheden kunnen wachten, ook van deze zijde kennen.

De nieuwe kweekschoolopleiding moet bestand zijn tegen de nivelerende tendenzen van de tradities der oude school, gedragen nog door duizenden onderwijzers voor wie het pad der vernieuwing te hobbelig is. De nieuwe kweekschool moet in de komende decennia de stoot tot algemene vernieuwing van het onderwijs geven. Haar kwekelingen moeten het werk der pioniers overnemen en uitdragen tot in de meest reactionnaire schoolmilieu's.

Aan de vernieuwingscursussen – ik doelde op het werk der P.C.'s – moet op den duur een einde komen. Zij zijn een noodverziening. De nieuwe kweekschool neemt de taak weer over van de vakverenigingen, die hier met zo welwillende steun van het Ministerie van O., K. en W. zulk baanbrekend werk verrichten. De nieuwe kweekschool vindt straks haar weg inderdaad reeds in grote lijnen getraceerd. En als wij met de direktoren en leraren van sommige kweekscholen over de komende opleiding van gedachten wisselden, kregen wij de indruk, dat men in de kweekschoolwereld de nieuwe, inderdaad zwaardere taak gaarne en met optimisme, met een voorzichtig enthousiasme op de schouders neemt."

Enige jaren daarvoor in 1946 schreef ik in „De Nederlandse school”, uitg. Noordhoff, Groningen, een kritiek op de hoofdakke-opleiding in die jaren. Die mocht niet mals zijn en was dat ook niet. De redactie gaf mij een stevige reprimande door van de toenmalige hoofdinspekteur der 2e hoofdinspektie en van een gezaghebbend hoofdambtenaar van het ministerie. Ik kon toen tegenover het sterk verouderde systeem hier te lande de nieuwe indische hoofdakke zetten, een *tweejarige* dagopleiding met 24 lessen, beperkt tot pedagogiek en didaktiek (met praktijk!), Nederlands en (3 uur) capita selecta uit de indonesische ethnologie, economie en sociologie. Deze moderne opleiding kwam in de dertiger jaren tot stand.

Dr. P. Idenburg voerde toen het bewind in de indische schoolwereld en het geheel was een schepping van inspektoren en pedagogiek-leraren onder zijn presidium. Een uitvoerige uiteenzetting van de betekenis dezer opleiding schreef W. Schmidt, t.t.t. hoofdinspekteur van het lager, M.U.L.O. en kweekschoolonderwijs in Paed. Studiën xx, p. 257 e.v. „De opleiding voor de Indische hoofdakke”. De zeer behoudende onderwijs-

leiding in Nederland wilde er niet aan en zo beperkten wij de opleiding tot Indonesiërs.

Na 1946 heeft men in Nederland toch meer zin voor de realiteit gekregen: de derde leerkring is een vrij getrouwe weergave van de indische studie, samengeperst *in de helft van de tijd*.

Toen ik nu in 1947 begon met de onderzoeken van het Nutsseminarium (Meisjesnijverheidsonderwijs, scholen met kinderen uit zwak-sociale gezinnen, het onderzoek Amsterdam-Weesp-Den Haag, de technische school voor jongens) heb ik met plezier, wanneer het nodig was, de leerkrachten op de hoogte gebracht van nieuwe en betere, meer efficiënte, werkwijzen, en ze ook gedemonstreerd in de klassen. Ik had in deze jaren de verwachting, dat deze theoretische en praktische bijscholing vrij spoedig overbodig zou worden, omdat de duizenden jonge mensen, afkomstig uit de gemoderniseerde kweekschool op de hoogte zouden zijn van de moderne theorie en de nieuwe praktijk. Toen mijn medewerkers en ikzelf echter in de proef- en observatiescholen – en dat waren er heel wat – de jonge leerkrachten als maar oude werkwijzen zagen toepassen, er in de Pedagogische Centra steen en been geklaagd werd over het falen der kweekscholen inzake de praktische vorming, ben ik nauwkeuriger gaan observeren.

Dat de kweekscholen het niet gemakkelijk zouden hebben wist ik, waarschijnlijk beter dan zijzelf op grond van een rijke ervaring.

Ik eindigde mijn beschouwing over het ontwerp in 1950 met een aantal vragen, waarin ik mijn twijfel (ik *kende* de oude kweekscholen) vrij duidelijk liet doorschemeren:

„Ten slotte de vraag: zullen alle ruim 80 kweekscholen dit nieuwe werkplan met dezelfde bezetting aankunnen? Is dat optimisme, dat wij bij enkelen opmerkten algemeen? Is men er overal van doordrongen, dat alle vernieuwingscursussen, zuilsgewijs gevarieerd naar kwaliteit en kwantitatief effect, noodmaatregelen zijn en dat nu de wezenlijke vernieuwing zich pas gaat inzetten, met dit mooie plan Rutten?

Zijn er overal reeds bekwame pedagogiekleraren, voldoende thuis in hun vak, op de hoogte van de nieuwe school, theoretisch, maar ook praktisch geschoold? Kennen de vakleraren der kweekschool zelf de methodiek van hun vak voor de lagere school, zo, dat b.v. de Neerlandicus de taallessen van zijn leerlingen bijwonen kan in de leerschool en in de oefenscholen en deze lessen daarna kritisch bespreken in overleg met de pedagogiekleraren en het personeel van de leerscholen? Men kan deze praktische vorming niet serieus genoeg aanpakken – het succes

van de nieuwe kweekschool, dat moet blijken in de regeneratie van de lagere school, ligt in de praktische vorming.

Nogmaals, wij kunnen er niet sterk genoeg op aandringen, zulke maatregelen te treffen, dat de nieuwe akten van bekwaamheid ook werkelijk zijn, wat ze pretenderen.

Als wij hierboven spraken van voorzichtig enthousiasme, was de kwalificatie „voorzichtig” in dit land, waar men als maar katten uit de boom pleegt te kijken, wel nodig. Niemand is gesteld op een strovuur-élan in het begin, maar wel mogen wij rekenen op een groeiend besef dat het enig nodige voor een nieuwe nederlandse volksschool is de grondige vernieuwing der opleiding, waarvoor in het wetsontwerp de grote lijnen althans zo voortreffelijk juist zijn aangegeven.”

Deze vragen stelde ik dus in 1950. Kan men zich nu voorstellen, dat ik in de jaren daarna, tijdens ons vele speurwerk en proefnemingen in de lagere scholen, het L.T.O. en het meisjesnijverheidsonderwijs, ononderbroken heb uitgezien naar enig blij, dat de „grondige vernieuwing der opleiding, waarvoor in het wetsontwerp de grote lijnen althans zo voortreffelijk juist zijn aangegeven” werkelijkheid werd?

Hypothesevorming en toetsing

Mijnentwege kan deze periode, 1950-1962, er een van hypothesevorming (door mij), op grond van heel veel vaststaande feiten, genoemd worden. De toetsing van die hypothese op haar waarheidsgehalte was in de gegeven situatie mogelijk door één werkwijze: observatie bij de examens. Daarom vroeg ik de heer Fossen mij als rijksgecommitteerde te benoemen. Ik heb de Hoofdinspekteur daarbij duidelijk laten weten in ons gesprek op het Nutsseminarium, wat de beweegredenen waren tot dit verzoek.

Ik heb de directeur en pedagogiekleraren der kweekscholen evenmin in het onzekere gelaten omtrent mijn bedoelingen. Ik heb veel feitelijkheden kunnen constateren, die alle de „hypothese” bevestigden. Ik heb mijn conclusies en de denkgang tot die conclusies aan ervaren voor mannen, wetenschappers, uit de top van de Nederlandse schoolwereld voorgelegd en hun accoord verkregen. Hun ervaring en visie klopten met de mijne. Zo kwam ik tot de publikatie in Paed. Studiën.

Het is nooit mijn bedoeling geweest de pedagogische wetenschap te verrijken met nieuwe vondsten, vruchten van een wetenschappelijk onderzoek. Mijn artikelen doen een ernstig beroep op het ministeriële

beleid en dat is veel meer. Dat verantwoordelijke instanties en de grote groep vakleraren geschokt zijn en zich bij monde van de voorzitter van een vakvereniging der kweekschooleraren laatdunkend uitlieten – ik verwachtte wel zo iets. Mijn pijlen waren scherp, zij waren juist op het doel gericht en de boog stond nogal strak gespannen. En hier ontstijgt mijn betoog het wetenschappelijk niveau. Het betreft vraagstukken, die alleen door straf en juist beleid zijn op te lossen. Dat is geen gemakkelijke arbeid, maar moeizaam geploeter.

Wij hebben echter bijzonder grote behoefte aan waarlijk efficiënte basisonderwijs. Ik ken de situatie, zoals die thans is, niet efficiënt en met een schraal effect. Ik heb die situatie in verschillende publikaties beschreven. Ik *weet* dat het effect van het basisonderwijs veel groter kan zijn en zal zijn, als men op een andere manier met de kinderen omgaat en betere werkwijzen toepast bij het onderwijs.

Deze regeneratie van het basisonderwijs is in 't bijzonder *de* taak der onderwijzersopleidingen. *Daartoe* had de kweekschool zich om te vormen. De wet bood, ten dele blijkt thans, de kans.

Didaktiek in de kweekschool

Ik vraag nu de aandacht voor een belangrijke opmerking in het artikel van Dr. A. J. Schurink (Inwendige zending, Paed. Studiën juni '63). Schurink schrijft:

„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 opvoedkunderaren er over gaan praten. Ik noem dit gedeelte van onze taak „de inwendige zending” en vind die heel belangrijk.”

Ik adviseerde op pag. 26 van de vorige jaargang de lagere schoolstof – als men voort wenst te gaan in deze richting – daltonistisch te verwerken in de tweede leerkring.

Op pag. 63:

„Het is goed dat naast deze daltonmethodiek, ook andere moderne didaktieken aan den lijve ervaren worden tijdens de vakstudie.”

Ik kon t.a.v. dit punt toen niet meer zeggen: mijn inlichtingen waren te schaars. Ik ben Schurink dankbaar voor zijn aanvulling. Het is inderdaad een vreemde zaak, dat nieuwe leervormen in de kweek scholen bijna niet of maar weinig worden toegepast.

Vermoedelijk houdt deze ouderwetse instelling verband met de specialisten, die functies bekleden bij de direktoraten. Evenwel, Wichers spreekt zich in gunstige zin uit: „Ik aanvaard de mogelijkheid dat de leerling van de tweede leerkring zich de stof zelfstandig eigen kan maken, eventueel door het uitvoeren van opdrachten, noodzakelijk is echter, dat de studieleider i.c. de docent door het afnemen van tentamens zich van de kennis van de leerling op de hoogte stelt (maar natuurlijk Wichers, dat is essentieel bij het daltoniseren! P.). Toelating tot het eindexamen moet alleen mogelijk zijn als de tentamens voldoende zijn afgelegd. De konsekwentie van een en ander is, dat ik het onderwijs in de tweede leerkring minder schools zou willen zien. Er wordt bij het onderwijs veel tijd verknoeid. Enerzijds noodzaken wij de leerlingen lessen te volgen, die ze niet (meer) nodig hebben en anderzijds besteden wij ongelooflijk veel tijd aan de minder dan middelmatigen!”

Schurink, ook jarenlang direktor ener Kweek school, gaat veel verder. Terecht. Aan de kweek school „Gunung Sahari” te Batavia werd in 1921 reeds daltonistisch gewerkt met uitnemende resultaten bij de examens, speciaal bij fysica en biologie. Ik heb deze werkwijze aan de gouvernements kweek school te Bandung in de dertiger jaren toegepast met even groot succes. De vormende waarde van deze ervaring is echter veel groter dan het examensucces. Ik heb dit jaar een gesprek met een kandidaat in deze richting gestuurd en heb plezier gehad in de openlijke kritiek van de jonge man op de vorm van het onderwijs aan zijn kweek school. Maar bijzonder veel genoegen beleefde ik aan de voortreffelijke wijze waarop de examinatoren de onbevangen terechtwijzing incasseerden – zij het met de grote ogen van mensen, die plotseling iets nieuws ontdekken.

De heer Wichers neemt de leerkrachten van het basisonderwijs in bescherming tegen over mijn (gehandhaafde, zo mogelijk versterkte) kritiek: „Maar de centrale vraag had moeten zijn: Hoe komt het, dat de praktische vorming onder direkte verantwoordelijkheid van de pedagogiekleraren zo te kort schiet? Inderdaad zullen deze stellig naar voren brengen, dat het oefenterrein aan de kwekeling te weinig gelegenheid biedt, naar moderne beginselen te werken. Het is echter niet eerlijk, dit gebrek te wijten aan gemakzuchtige onderwijzers. Integendeel, er wordt door deze mensen met grote toewijding gewerkt en als dit te veel mocht

gaan langs de paden der traditie, dan dient de vraag gesteld of daarvoor geen andere oorzaken dan gemakzucht zijn aan te wijzen. Noch de kweekschool noch de pedagogische centra hebben blijkbaar kans gezien de onderwijzers te overtuigen van de dwalingen huns weegs. Mijnerzijds is dit geen verwijt: zij die geloven, haasten niet. Ondanks tekortkomingen is mijn geloof in de juistheid van de nieuwe-kweekschoolgedachte ongeschokt gebleven."

Of Wichers in zijn dubbelwaardig opstel de woorden van Jeremia naar de geest van de bijbelse auteur gebruikt, betwijfel ik. Men haast zich zeker niet. Men gelooft 't wel.

De vakdidaktieken

T.a.v. de taak der pedagogiekleraren zegt Wichers: „Met alle respect voor hun bekwaamheden en uiteraard overtuigd van hun onmisbaarheid voor de kweekschool, zou ik het een grote stap terug vinden, als aan deze collega's de didaktiek van de biologie, de fysica, de aardrijkskunde, de geschiedenis en het rekenen werd opgedragen (en de didaktiek van de Nederlandse taal? P.). Alleen door samenwerking tussen beide groepen van docenten kan de goede vorm gevonden worden."

Dit is een schone theorie, die inderdaad nog verdedigbaar is ook en door onderwijsdeskundigen die praktisch niet bekend zijn met de fineses van de opleiding, met graagte overgenomen wordt (v.d. Velde).

Ik heb een vermoeden, dat de betrokken vakleraren nog altijd geen helder beeld (vriendelijk gezegd) hebben van de didaktieken van het basisonderwijs. Voor aardrijkskunde kun je niet volstaan met een overzicht van „Prop" (examen 1963). Taalmethodiek is zeker niet hetzelfde als een beschouwing over een veel gebruikte taalmethode. De didaktiek der basisschoolvakken is voor hen een onbekend terrein. Mijn vermoeden strekt zich uit tot de samenstellers van taal- en rekenboekjes voor de lagere school. Maar, al hebben zij, de vakleraren over 't algemeen weinig idee van deze didaktiek, want het gaat echt niet om kennis van de methoden die men in de school gebruikt, zij *kunnen* het leren! De wet verwacht, dat zij deze kennis bezitten en als dat nog niet het geval is, dat zij het zullen leren. De kweekschoolinspectie verwacht dit natuurlijk ook. Het is en blijft vooralsnog echter bespiegeling, louter theorie.

Van wie zouden zij het moeten leren? Eigenlijk hadden zij goed georiënteerd moeten worden door de opleidingsinstituten, die hen tot een goed examen voor de middelbare akten leidden. Maar het is bekend hoe

droevig het met deze kant van de opleidingen gesteld is. En juistere opleidingen – men denke aan het rapport Van Dam–Langeveld – krijgen geen kans. Schurink merkt op en waarschijnlijk terecht, „dat er voor het M.O. nog geen vakkendidaktiek bestaat.” Ik heb verschillende „hearings” met prominente leraren van het v.H.M.O. over deze onderwerpen geleid en verslagen gelezen van besprekingen ter zake door vakleraren v.H.M.O. en ik vrees dat Dr. Schurink gelijk heeft.

Nog eens, van wie zouden zij het moeten leren? Van de pedagogiekleraar? Ik heb prima vaklui ontmoet tijdens de examens 2e en 3e leerkring en heb dat gezegd. Schurink merkt op: „Hij weet dat er ook andere zijn.” Ja, dat weet ik. Vandaar mijn vraag. Maar ik wist het al in 1953, toen ik in nauwer contact kwam met de opleidingen tot de akten M.O. pedagogiek aan het Nutsseminarium (voordien mocht ik mij vrijwel uitsluitend wijden aan onderzoek). Op het studieprogramma stond alleen „algemene didaktiek”. Nuttig? Misschien, maar volstrekt onvoldoende. Dit is veranderd en wel grondig. Directie en Curatorium besloten, gehoord de docenten (óók rijksgecommitteerden voor pedagogiek) de minimum studieduur voor M.O.-A en M.O.-B te verlengen met één jaar. Die jaren worden nu besteed aan speciale didaktiek. Hierin staat het Nutsseminarium nog altijd moederziel alleen. Terwijl men andere initiatieven van het Nutsseminarium vrij vlug overnam, schijnen hier extra moeilijkheden te liggen.

Het verheugt mij bijzonder dat de hoofdinspekteur van het kweekschoolonderwijs met wien ik t.a.v. juist deze vraagstukken zo van mening verschil en twee zijner inspecteurs thans medewerken aan deze specialistische vorming. Deze uitbreiding der studie betekent echter niet, dat de heren pedagogen straks ook nog „neerlandicus, historicus, geograaf, bioloog, fysicus, arithmeticus, zijn” (Van der Velde).

Maar het betekent wel, dat de studerende de bijzondere didaktiek voor de leervakken uitgaande van de structuur van het vak, dat is de structuur van de realiteit, die door dat vak beschouwd wordt als „constituerende faktor”, benaderen onder leiding van met zorg gekozen deskundigen, die zelf pedagogisch, dus didactisch geschoold zijn, terwijl zij zelf leerpsychologisch gevormd zijn.

Het is duidelijk dat zo, vanuit verschillend standpunt en doelstelling vruchtbare samenwerking wel mogelijk is.

De een mag er op rekenen, dat de pedagogiekleraar een succesvoller ontmoeting met de vakdocent zal hebben, de ander heeft meer zekerheid, dat de pedagogiekleraar de vakdidaktieken voor het *basisonderwijs* op de juiste wijze geven kan aan de aanstaande onderwijzers.

De opleiding van de pedagogiekleraar is in beide denkwijzen zeer essentieel. Een appèl aan opleidende instituten!

Albert Reble (Lehrerbildung in Deutschland, Ratingen 1958) zegt: „Der Bloss-Didaktiker ist ein Unglück für die akademische Lehrerbildung.” Daar kan ik het wel mee eens zijn. Als hij verder beweert: „Die Aufgabe der Fachdozenten ist ja nicht nur fachmethodische Fragen zu behandeln, sondern sie wollen diese Lebensmächte innerlich für sie werben und ihn zu einer lebendigen Begegnung mit ihnen führen”, dan vraag ik mij af waarover hij het eigenlijk heeft. Is hier nog sprake van speciale didaktiek voor het basis-onderwijs? Een voorbereiding voor het onderwijs aan kinderen van 6/7 tot 11/12 jaar? Blijkbaar wel. In „Opvoeding, Onderwijs en Gezondheidszorg” citeert Drs. Jos. Aarts in het verband van verwante bespiegelingen, d’Espallier, die in de Katholieke Encycl. voor Opvoeding en Onderwijs schrijft: „De wetenschapstheoretische doordenking van de leerstof, respectievelijk van lager en middelbaar onderwijs, zou een hoofdbestanddeel moeten zijn van de voorbereiding van de *toekomstige onderwijzers*, respectievelijk leraren op kweekschool en universiteit (deel I, blz. 472) (curs. van mij, p.).

Wil men nu, min of meer, de aanstaande onderwijzer een last opleggen, die voor de zwakke schouders van de Nederlandse pedagogiekleraar te zwaar, véél te zwaar bevonden is? Als men een vak met de kwekelingen „wetenschapstheoretisch doordenkt”, „fachmethodische Fragen behandelt”, en de kwekeling door een „strukturaanalyse van het te onderwijzen vak” tot bijzonder didactisch inzicht voeren wil, dan rijzen er enige vragen:

1. Zijn de vakleraren der kweekschool zo wetenschappelijk gevormd, dat zij zelf tot die wetenschapstheoretische doordenking toe zijn gekomen?
2. Zijn zij, als men op vraag 1 een bevestigend antwoord kan geven, pedagogisch en didactisch zo geschoold, dat zij het resultaat van de strukturaanalyse van hun vak kunnen gebruiken als een „constituerende faktor” in de op te bouwen bijzondere methodiek, met een steuntje in de rug van de pedagogiekleraren?
3. Heeft men er aan gedacht, dat de bespiegelingen van Reble, d’Espallier, Weniger, Gerritse, Wichers, Van der Velde en anderen – van onderzoek was, meen ik, nog geen sprake – tenderen naar logische ordeningen, zoals die bindend zijn voor volwassen beoefenaren dezer wetenschappen?

4. Wil men bij het basisonderwijs al spreken van vakken in strikt wetenschappelijke zin? Van physica, biologie, arithmetica, geografie, geschiedenis, elk vak met zijn eigen aard, stofgebied, denk- en werkmethoden en wijsgerige achtergronden?

De eerste twee vragen legde ik enige functionarissen, die de kweek-scholen heel goed kennen, voor. Ook aan anderen (rijksgecommitteerden) en aan enkele leraren zelf. Die onbeantwoorde vragen waren voor hen stellig niet rhetorisch bedoeld. Voor mij, die ze nu opnieuw stelt, zijn ze rhetorisch geworden.

Wat de derde vraag betreft, meen ik te mogen opmerken, dat men de „psychologische” ordening der leerstof, zoals men die thans tracht te realiseren in de moderne basisschool, de aanbidding in natuurlijke verwantschappen van verschillende gebieden, wenst te negeren.

De basisschool kent geen of nauwelijks „vakken” in wetenschappelijke zin. Waar men die levensgebieden toch als vakken apart behandelt, komt er maar weinig, meestal niets van terecht.

Het gesprek, de bespiegelingen, wil men; het getheoretiseer, over de wetenschapstheoretische doordenking, de structuuranalyse van zo'n schoolvak blijft tot nu toe zeer vaag. Het moet toch mogelijk zijn, precies, aan heldere voorbeelden duidelijk te maken, wat men in concreto hiermee bedoelt, zodat men duidelijk kan inzien, wat het verschil is tussen het voorgestelde en de inhoud der tegenwoordige lesstof, de stof én de moderne didaktiek van de weinige hedendaagse nieuwere scholen.

Als alles nu stukken beter wordt, door die doordenking, die ontleding der wetenschapsgebieden door volwassen geleerden, dan kan men zuiverder oordelen, ten behoeve van deze nieuwe visie op de didaktiek der basisschool en de opleiding der onderwijzers. Wij kennen tot nu toe geen bijdragen van arithmetici, geografen of historici uit de kweek-schoolwereld.

Maar er zijn nog essentiële feitelijkheden, die forse, logische beïnvloeding door de vakstructuur ongewenst maken. De didaktiek, het vormingswerk van de kinderen der basisschool is ontwikkelingspsychologisch, wil men, anthropologisch, sociologisch (milieu) bepaald. De didaktiek van het rekenen heeft als discipline geen enkele verwantschap met de arithmetica, waaruit die didaktiek een greep (uit het stofgebied) doet en deze stof op eigen, volkomen eigen wijze verwerkt in de onderwijzende omgang met kinderen. Ofschoon de rekenkunde een vrij eenvoudig onderdeel van de wiskunde is – en naar mijn oordeel zonder grote inspanning en zelfs zonder leraar voorzien kan worden – acht ik het

mogelijk, maar ik heb het ook ervaren, dat leerkrachten met weinig notie van die wetenschap, uitstekende rekendidactici kunnen zijn, omdat zij ontwikkelingspsychologisch geschoold zijn en beschikken over het inzicht in getallen en getalsverhoudingen, dat zij werkelijk nodig hebben.

Tussen de taalgeleerdheid en de taaldidaktiek van het basisonderwijs liggen de verhoudingen net zo of, op sommige scholen, zijn de gebieden van de wetenschap en de taalvorming in de onderwijzende omgang met kinderen elkaar nog meer wezensvreemd. Men zou zelfs kunnen zeggen, dat de taalwetenschap, of wat daarvoor doorgaat, funeste invloed kan hebben en thans nog – men denke aan de taalboekjes – goede taalvorming eer belemmert dan bevordert.

Neerlandici die belangstelling hebben voor de taaldidaktiek van het basisonderwijs zijn uiterst zeldzame vogels in ons land. Van der Velde is er één. Omdat hij bijzonder geïnteresseerd is in de didactische problematiek en dus beseffen kan, hoe uitgebreid en anders geaard dit moeilijke gebied is, kan ik niet begrijpen hoe hij het waagt in te stemmen met de regeling die dit deel der didactische vorming der onderwijzers opdraagt aan leraren in het Nederlands. Deze leraren hebben een andere taak. Als zij hun eigen leerlingen in de drie jaren van de eerste en tweede leerkring zo ver brengen dat zij goed spreken, goed stellen, goed hun literatuur kunnen lezen, en begrijpen, begrijpend kunnen luisteren en juiste notities maken – en – als er dan nog tijd overschiet – hen er aan *gewennen* (dat is dan tucht) zonder grove fouten de spelling te hanteren, dan staan ze al voor een geweldige opdracht.

Ten aanzien van de zogenoemde zaakvakken is de situatie vrijwel gelijk. De variaties in de denktucht dezer wetenschappen beginnen enige betekenis te krijgen in de voortgang van het v.h. en m.o., als rijper kinderen, jongelieden, hier oog voor kunnen hebben. En deze mogelijkheid bestaat dan inderdaad voor een deel der Nederlandse jeugd.

Ik hoop ook voor de aanstaande onderwijzers in de zesjarige periode van algemeen vormend onderwijs, die aan hun beroepsvorming voorafgaat.

Deze hoop is echter volstrekt ijdel, zeggen velen, zeer velen: vakleraren. Men staat ontsteld te vertellen tijdens de examens van de tweede leerkring hoe beroerd slecht het met de kennis van te velen gesteld is. Er is een formule voor: „Zij weten niets, maar dan ook niets”. De directeur der Rijkskweekschool te Groningen klaagt: „Er is een zorgelijk aspekt, waarvan de lagere school ook de nawerking ondervindt: de daling van de kennis der kwekelingen, van de toekomstige onderwijzers dus. Terecht heeft men als reactie op de kennis aanbidding de prioriteit

van het inzicht geproclameerd. Maar waar moet men met dat inzicht naar toe als de kennis, noodzakelijk om het inzicht aan te toetsen, ontbreekt?"

Ik vermoed, terecht meen ik, dat de situatie bij het einde van de eerste leerkring niet gunstiger is, dat het eindexamen U.L.O. of drie, vier klassen middelbaar onderwijs ook geen zoden aan de dijk hebben gezet – dat ook de met „succes” volbrachte studie van H.B.S., M.M.S. en Gymnasium voor de beginnende tweedeleerkringers maar weinig steun biedt, om de leerstof van de lagere school met een vleugje didaktiek uit de boekjes er in te krijgen, gedurende die twee jaar. Intussen: geen woord over de didaktiek van 't vak!

Men vergeve mij dit sarcasme: er is alle aanleiding toe. Wat moet men denken over de U.L.O.-opleiding, de lessen bij het v.H.M.O., cq. de eerste leerkring? Als de kwekelingen al die scholen met succes hebben doorlopen? Vanwaar dat gekanker bij de definitieve eindstreep? Het is aan te bevelen, dit pessimistisch nihilisme der opleiders eens grondig te analyseren; ik laat mijn eigen uitleg per intuïtie – voor deze keer achterwege. Wichers zegt (zie boven): „... en anderzijds besteden wij *ongelooflijk* veel tijd aan de *minder dan middelmatigen*”. Prof. P. de Wolff, directeur van het Centraal Planbureau deelde in een inleiding over „Mogelijkheden tot vaststelling van begaafdheidsreserves” (Alg. Ver. Lerarenverenigingen) mee, dat de begaafdheidsreserves in 1960 geraamd worden op 15400 jeugdigen (qua intelligentie geschikt voor het v.H.M.O.): jongens, er zullen daarboven ook meisjes zijn.

Ik moet nu denken aan de Groninger gasbel. De oliemaatschappijen hebben honderden miljoenen besteed om die bel te vinden en te exploiteren. Met enige miljoenen slechts zal minister Bot die verborgen begaafdheidsreserve kunnen laten opsporen, haar taktisch kunnen exploiteren en richten, voor een deel, op de onderwijzersopleiding. Dit „en passant”.

Drs. T. A. C. M. Gerritse levert in „Opvoeding, Onderwijs en Gezondheidszorg (xiv p. 122 e.v.) een pleidooi voor de regeling in de wet, waarbij de bijzondere didaktiek wordt opgedragen aan de vakleraren: „Wanneer het dan waar is, dat de structuur van het werkelijke dat door dat vak gevisieerd wordt, een medeconstituerend moment vormt voor de didaktiek, dan is daarmee de belangrijke bijdrage aangewezen die de „vakman” aan de didaktiek kan leveren. *De min of meer intuïtieve greep* van de ontwerper van de nieuwe kweekschool, die de vakdidaktiek in handen gaf van de vakleraar, is hiermee reflexief gefundeerd. Niemand beter dan de vakman kan vanuit de vertrouwdheid met de geman-

ceerde structuur van zijn denken deze structuur beter belichten”.

Ik cursiveerde in deze passage „de min of meer intuïtieve greep”. De wetshoud is gebaseerd op een hypothese, niet opgebouwd uit ervaringsfeiten daarvóór, maar per intuïtie gecreëerd, en tot grondslag van de wet gemaakt, zonder enige voorlopige toetsing – in proefscholen. Nu kan Drs. Gerritse menen, dat hij deze „greep” reflexief gefundeerd heeft – ik moet de toets der werkelijkheid verreweg de voorkeur geven. En dan blijft er van de reflexieve fundering noch van de hypothese veel over.

De praktische vorming

Een laatste punt en het belangrijkste: de praktische vorming. Men heeft tegen mijn kritiek geen bezwaren ingebracht. Zelfs Wichers erkent dat het mis is, als het gaat om praktische vorming in overeenstemming met de moderne visie op opvoeding en onderwijs. Maar men moet volgens hem de hedendaagse onderwijzers niets verwijten. „Het is echter niet eerlijk, dit gebrek te wijten aan gemakzuchtige onderwijzers. Integen deel, er wordt door deze mensen met grote toewijding gewerkt en als dit te veel mocht gaan langs de paden der traditie, dan dient de vraag gesteld of daar geen andere oorzaken dan gemakzucht zijn aan te wijzen.” De schrijver had wellicht de moeite kunnen nemen, na te gaan welke andere oorzaken, naar zijn oordeel de situatie beheersten.

Al die schouderklopjes halen weinig uit. De onderwijzerswereld is er aan gewend: grote toewijding, geduld, pedagogische tact (mijn eigen klopje pag. 20 vorige jg.) en hard, hard werken. Zo werken dan wel hard, maar ze werken verkeerd. En dat betekent, dat men het paard achter de wagen spant.

Evenwel, dat die leer- en oefenscholen voortgaan langs traditionele paden, is niet de kern van mijn betoog. Ik heb duidelijk aangetoond, dat de praktische vorming in die scholen, bij die onderwijzers niet behoort, plaats te vinden. *Zij kunnen het niet.* Zij zijn misschien geweldig bekwaam in de oude school; laat ik er deze klap op de schouder aan toe voegen.

Maar zij zijn niet bekwaam voor het werk, dat de nieuwe kweekschool van hen behoort te eisen. Hun bekwaamheid ligt binnen de grenzen der traditie. Zij zijn nooit over de grens geweest, zij willen of kunnen niet bekwaamd worden voor die taak.

Ik wees op de onvoorstelbaar moeilijke taak der pedagogische centra met hun geringe mankracht en veel te geringe geldmiddelen. De regering is wel bijzonder schriël.

Maar het is evenmin de taak der kweekscholen, de leerkrachten der oefenscholen tot een andere instelling te brengen.

De enige oplossing kan men vinden in eigen leerscholen, observatiescholen, praktijkafdelingen der kweekscholen, waarin de studerenden leren omgaan met kinderen, leren kinderen te observeren. Scholen waar zij bekwame opvoeders eveneens kunnen gadeslaan in hun onderwijzende omgang met kinderen, met het *opvoeden* van hun leerlingen. Scholen, waar nieuwe en misschien soms wel oude werkwijzen een andere sfeer brengen, die „leersituaties” en „pedagogische situaties” in andere verhoudingen tussen volwassene en kind te ervaren geven, waar de be-
ginneling, assisterend, zich op zijn levenstaak kan voorbereiden.

Leren omgaan met kinderen, met hen spelen, met hen spreken, praten, plannetjes maken, hen tot expressie brengen, hen steunen in hun drang hun wereld te begrijpen, hun exploratie te steunen met juiste adequate informatie, moeilijkheden op te helderen, samen met hen *zijn*. Observatie van kinderen in interpretatie van hun gedrag, het ontdekken van 't geen hen motiveert stimuleert, hetgeen hen remt, frustreert is een moeilijke bezigheid. Maar de bevindingen van de jonge studerenden zullen een stevige grondslag blijken te zijn voor de ontwikkeling van hun kinderkennis, hun pedagogisch-psychologische studie, hun inzichten in de samenleving, waaruit de pupillen stammen. Men heeft mij de term „laboratoriumschool” gesuggereerd. Neen, meen ik, die term is onafscheidelijk verbonden aan exact - natuurwetenschappelijk handelen en de werkzaamheden in zo'n praktische afdeling van een kweekschool zijn anders geaard. Dat zo'n eigen praktijkafdeling, bemand met kweekschoolfunktionarissen (hun status heb ik reeds beschreven in de vorige artikelen) het karakter van de lessen der pedagogiekleraren grondig zullen wijzigen is wel duidelijk. Het is stellig nodig en nuttig dat de studerenden enigszins weg weten in de vele psychologieën en pedagogieken van deze tijd, met levensbeschouwelijke en als 't even kan wijsgerige achtergronden.

Doch veel nuttiger is het als die theoretische kennis niet léég méér is; dan wat boekenkennis via de luistercolleges van de docenten verkregen, omdat er een vulling is door ervaring en door omgang met kinderen.

Die leegte bespeur ik ook bij de „algemene” didaktiek en vraag mij af of deze studiestof wel bestaat zo apart, en of zij, als zij zo bestabaar is, wel zin heeft in haar afgescheidenheid - of zij, in haar op de examens zo sterk benadrukte algemeenheid niet zo kurkdroog en leeg is, dat zij de pedagogisch-didaktische vorming eer remt dan stimuleert. „Algemene” didaktiek gericht op de praktijk valt onmiddellijk uiteen

door die betrokkenheid op de bijzonderheden van het onderwijzen. Maar zelfs de bijzondere methodieken zijn lege hulzen als het handelen in pedagogisch-didaktische situaties niet geconfronteerd geschiedt en bijgewoond, ervaren wordt.

Ik constateer dat er *leegten* zijn in de vorming van de onderwijzer, dat de beroepsopleiding zich daardoor ver, heel ver van het beroep af voltrekt.

De nieuwe kweekschool

Deze leegten dienen bevolkt te worden door kinderen, in een „leerschool”, een praktijkafdeling van de kweekschool. Men zal stellig de kweekschool – ik gebruikte liever een betere naam maar die verdient zij nog niet – de komende jaren niet laten voortbestaan zoals zij is. Zij moet gemoderniseerd worden. Zij zit nog vol traditionele schoolmeesterij, die het in de vorige eeuw misschien deed, maar die nu ridicul is. Haar sfeer zal ruimer, frisser moeten zijn, er zal meer tucht én meer vrijheid moeten komen en vooral meer tastbare werkelijkheid in de beroepsvorming, meer openheid en eerlijkheid, met een effectiever appèl aan de instelling op het leven en de maatschappij van jonge mensen in deze tijd.

Men zou goed doen de tweede leerkring (nu klas 3 en 4) zonder examen aan te sluiten op het slotjaar. Eén examen met voorlopige bevoegdheid, het definitieve eindexamen met het recht op te treden als hoofd van een school zou na ten minste twee jaar praktijk kunnen worden uitgereikt, als daartoe gemachtigde en bekwame funktionarissen een rapport kunnen overleggen aan een kleine eindexamen commissie. Een geslaagd kort gesprek aan de hand van een studie over de eigen bevindingen en opgedane ervaring zou de studie kunnen besluiten en vaste aanstellingen als onderwijzer of schoolhoofd mogelijk maken.

Een goede school in deze tijd differentieert naar aanleg en interesse. Om één voorbeeld te noemen: dames, die zich speciaal wensen te bekwamen voor het onderwijs aan kleuters (de zes- à zevenjarigen en iets ouderen, behoeven hiervoor extra vorming, speciaal in de didaktiek der moedertaal, het rekenen en de vormen van totaliteitsonderwijs, expressievormen van taal, muziek en uitingen van plastische, beeldende aard. Met een goede praktijkafdeling kan men in drie jaar wel iets bereiken. Er zijn meer specialiseringingen in het algemene diploma (algemeen in verband met het bezoldigingsvraagstuk) mogelijk.

De te ruime tijdrovende oriëntering (3e leerkring) in de schoolwereld

van nu zou ik willen beperken. De opleiding is gericht op de basisschool voor normale kinderen en dat is al heel veel.

De verschillende vormen van B.L.O., de L.T.S. en de M.N.S. zijn zo specialistisch, dat men er in zijn studietijd niet al te zeer bij betrokken moet worden. Een geslaagd onderwijzer behoeft geen passepartout voor alle schoolvormen te zijn.

Over de praktische vorming, het hart van de opleiding heb ik voldoende gezegd. Ik wees op moderne mogelijkheden met televisie-apparaten in gesloten circuits. Over de functie der vakleraren is mijn opinie bekend. In geen geval behoort m.i. de didaktiek van hun vak dus tot hun taak. Ik zou hen dan ook weinig lesuren willen toekennen: tijd genoeg om te controleren of taken en opdrachten uitgevoerd zijn. Ofschoon ik deze gedachte de juiste vind, weet ik wel dat die voorlopig niet de doorslag zal geven.

Maar zij, die dan de nadruk leggen op de samenwerking tussen pedagoog en vakleraar zullen zich dan moeten inspannen om voor dat contact een goede gelegenheid te scheppen. Dat contact, die *applicatiecursus* door de pedagoog aan de vakspecialisten eist veel tijd. Moeten de heren dat zo en passant in hun vrije tijd, tijdens de pauze voorelkaar brengen?

De omstandigheden zijn op elke school anders. Er is ergens een pedagoog, die bij de aanvang der lopende cursus meer dan 50 uren bezet was. Men zal over de brug moeten komen en als men, wat ik aanneem, inderdaad ernst wil maken met deze zaak, dan zal er ruimte en tijd beschikbaar gesteld en betaald moeten worden.

Men zal er minstens één, waarschijnlijk twee pedagogen per school bij moeten benoemen en de vakleraren enige uren per week voor deze studie moeten toekennen want men zal deze leraren per vak moeten inlichten. Met een beroep op het edele doel komt men geen stap verder.

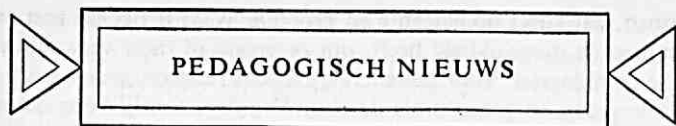
Men bevrijde de kweekschool voorts van de rompslomp van nevenopleidingen: lagere akten, middelbare akten, waarbij te veel leraren weer met extra uren betrokken zijn. De school lijkt wel een warenhuis voor onderwijsbevoegdheden. Opleidingen voor speciale bevoegdheden bij het M.A.V.O. en het H.A.V.O. zal de taak moeten worden van speciale instituten of universiteiten en *deze* opleidingen zullen dan inderdaad grote aandacht dienen te besteden aan de wetenschapstheoretische doordenkingen, struktuuranalyses van het vak waarin de candidaat zich specialiseert.

Het is begrijpelijk, dat deze zaken dit jaar de aandacht trokken van instanties, buiten de schoolwereld, die georiënteerd willen zijn bij de

voorlichting van kamerleden en anderen. De Wiardi Beckmanstichting kent zulke studiegroepen en ik vermoed, dat men in andere politieke groeperingen eveneens z'n experts bijeenbrengt voor studie en beraad. Nu is de opleiding van onderwijzers een zo algemeen nationaal belang, dat men gebrek aan belangstelling mag uitsluiten. Het is meer dan een vermoeden, als ik zeg, dat de waarlijk progressieve tendenzen in de schoolwereld van alle politieke groeperingen van enige omvang aanwezig zijn.

Als men zou kunnen spreken van een zekere eensgezindheid t.a.v. de principes die de grondslag zullen vormen van de opleiding, dan zou gemeenschappelijk beraad een aan te bevelen zaak zijn.

Ten slotte. De directeur der rijkskweekschool te Winschoten, M. de Weger, gaf mij nog eens inzage van zijn studie, die ik reeds eerder gelezen had: „Een kweekschoolbevolking” (Winschoten 1950). Hoewel deze grondige sociologische studie situaties schetst die soms tot het verleden behoren, sterkt zij mij toch in de opvatting, dat goede moderne internaten, studententehuizen zeer belangrijk zullen zijn voor de vorming van onderwijzers en onderwijzeressen.



PEDAGOGISCH NIEUWS

EEN OPMERKING OVER HET EXPERIMENT IN DE ONDERWIJSRESEARCH

Het wetenschappelijk experiment als empirisch bewijsmiddel schijnt in schoolkringen nog niet die status te bezitten, die het verworven heeft voor psychologen, sociaal-psychologen, biologen, enz. Onder de factoren, die hiervoor aansprakelijk gesteld kunnen worden, speelt een belangrijke rol de omstandigheid, dat het in de schoolsituatie zo bijzonder moeilijk is op redelijke wijze te voldoen aan de eisen die men aan de opzet van een experiment moet stellen. Een eenvoudige opzet als die van een experimentele groep en een contrôlegroep geeft, in de schoolwereld gesitueerd, reeds vele, niet gemakkelijk op te lossen praktische en principiële problemen. Met name zijn zulke groepen zelden op alle relevante criteria (de experimentele variabele(n) uiteraard niet meegerekend) vergelijkbaar. In zijn openbare les maakt Wielenga¹ dit bijzonder duidelijk. Hij somt bij wijze van voorbeeld ook een aantal middelen op, waarmee de vergelijkbaarheid kan worden verbeterd. Nochtans blijven er enkele storende factoren bestaan, die door deze en analoge middelen niet kunnen worden opgeheven.

Wordt de experimentele variabele b.v. gevormd door een in de experimentele groep ingevoerde nieuwe vorm van lesgeven, dan zal het daarbij betrokken onderwijzend personeel allicht een enthousiasme opbrengen, dat niet aan deze nieuwe vorm van lesgeven inherent is. Dit enthousiasme, dat naderhand zeker zal afnemen of misschien zelfs verdwijnen, zal men in de contrôlegroep in het algemeen niet vinden. Als achteraf betere resultaten met de nieuwe lesmethode blijken samen te gaan, kan niet worden uitgemaakt, of die een gevolg zijn van de nieuwe methode of van het enthousiasme.

Dit mogelijk effect van optredend enthousiasme kan nog worden versterkt doordat de kinderen van de experimentele groep in het algemeen meer het gevoel zullen hebben, aan een experiment mee te werken dan die van de contrôlegroep. Ook dit verschil leidt op zichzelf gemakkelijk tot een verschil in prestaties.

Dan kunnen de prestaties van beide groepen uiteenlopen, doordat de docenten van de experimentele groep veelal in hoge mate zullen worden geleid en begeleid, terwijl die van de contrôlegroep weinig uit hun traditionele wijze van werken zullen komen.

Er zijn wellicht nog meer mogelijkheden van verschil tussen de experimentele en de contrôlegroep te bedenken, die de interpretatie van de uitkomsten van het experiment op losse schroeven zetten. Al zulke verschillen veroorzaken een ongewenste asymmetrie tussen experimentele en contrôlegroep naast die, welke bestaat in het invoeren van de experimentele variabele(n) bij de experimentele groep. De onderzoeker zal maatregelen moeten beramen ter bestrijding van deze storende asymmetrie.

¹ Dr. G. Wielenga, *Het experiment in de didactiek*. Openbare les. Groningen, 1951.

Wij menen, dat zulks op elegante en grondige wijze tot stand kan komen, wanneer men de mogelijkheid heeft, om *twee* min of meer verwante experimenten te combineren. Voor het ene experiment fungeert groep A als de experimentele groep en groep B als de contrôlegroep, terwijl voor het andere experiment groep A juist de contrôlegroep is en groep B de experimentele groep. Op deze wijze heeft men het binnen zijn bereik, om *beide* docentencorpsen enthousiast te maken en in hoge mate te coachen. Beide groepen leerlingen weten zich evenzeer medespelers in een experiment.

Verschillen in prestaties kunnen dan slechts worden verklaard door de experimentele variabele(n). Wel moet men er tegen waken, dat beide experimenten te zeer verwant zijn, b.v. qua leerstof te dicht bij elkaar staan. Er zou dan transfer van de experimentele wijze van brengen van de stof en van de resultaten daarvan kunnen optreden naar de andere leerstof waarvoor de groep als contrôlegroep moet dienen.

Deze gedachten kwamen op naar aanleiding van discussies in sectieverband gedurende de conferentie van de w.v.o. over „Het Scholenexperiment” in november 1963. Het is niet onmogelijk, dat ze kunnen bijdragen tot het huidige gesprek over de waarde van het experiment in de onderwijsresearch.

Amsterdam

DRS. J. C. SPITZ

STICHTING NEDERLANDS INSTITUUT VOOR KINDERSTUDIE

Op 6 april 1962 is in Den Haag opgericht het Nederlands Instituut voor Kinderstudie (N.I.K.). Het doel der stichting is het verrichten en bevorderen van wetenschappelijke arbeid in het belang van de geestelijke gezondheidszorg voor het kind, in het bijzonder voor het psychisch gestoorde casu quo het in zijn psychische ontwikkeling bedreigde kind.

De stichting tracht haar doel te bereiken door oprichting en instandhouding van een wetenschappelijk instituut, dat als studie-, informatie- en ontwikkelingscentrum kan dienen.

De stichting is lid van de Nationale Federatie voor de Geestelijke Volksgezondheid.

Het bestuur bestaat uit:

DR. L. N. J. KAMP, *voorzitter*.

DRS. A. W. HAENEN, *vice-voorzitter*.

MEJ. MR. P. G. PRINS, *secretaresse*.

DR. S. WIEGERSMA, *penningmeester*.

DR. C. BLANKESTIJN.

J. P. BOEKHOLD.

J. B. M. VERAART, *adviserend lid*.

Het Wetenschappelijk Curatorium wordt gevormd door:

MEJ. PROF. DR. MR. J. C. HUDIG.

PROF. DR. J. KOEKEBAKKER.

DR. C. J. B. J. TRIMBOS.

De directeur is de psychiater DR. A. F. W. VAN MEURS.

Uit het ons toegezonden verslag van de directeur ontlenuen we de volgende gegevens.

De eerste plannen dateren uit de tijd van het „Na-onderzoek” van een groot aantal vroeger onderzochte en behandelde kinderen aan het Eerste Medisch Paedagogisch Bureau in Den Haag.

Dit „Na-onderzoek” vond plaats in de jaren 1951 tot 1954 en werd gesubsidieerd door de Gezondheidsorganisatie TNO¹. De ervaringen hierbij opgedaan onderstreepten de noodzaak van continu wetenschappelijk onderzoek ten dienste van het MOB-werk. Tot nu toe bleef het speurwerk op dit gebied beperkt tot onderzoekingen welke naar inhoud, vorm en duur aan vele beperkingen onderhevig waren. In de meeste gevallen betrof het individuele initiatieven, welke vaak onder moeilijke omstandigheden werden ondernomen en dan met een eenmalige publicatie werden afgesloten. De verkregen ervaring en het verzamelde materiaal werden op deze wijze niet volledig benut: de wens naar meer continuïteit werd dan ook herhaaldelijk uitgesproken.

Uit een aantal besprekingen aan dit onderwerp gewijd is tenslotte in 1960 een klein comité tot stand gekomen met het doel plannen te ontwikkelen en naar mogelijkheden te zoeken voor een wetenschappelijke activiteit van blijvende aard ten behoeve van de geestelijke gezondheidszorg voor het kind. Dit comité bestaande uit Prof. Dr. J. Koekebakker, Dr. A. J. H. Bartels, Dr. C. J. B. J. Trimbos en Dr. A. F. W. van Meurs heeft in een aantal informatieve contacten met verschillende autoriteiten veel waardering ontmoet voor dit initiatief. Vrij algemeen luidde het advies op kleine schaal te beginnen, b.v. aan een MOB dat reeds research-ervaring heeft en van daar uit te komen tot de oprichting van een meer omvattend, landelijk wetenschappelijk instituut.

Aan het Eerste Medisch Paedagogisch Bureau werd het vraagstuk van de uitvoerbaarheid van de gewenste wetenschappelijke activiteiten in onderzoek genomen, hetgeen geleid heeft tot de ontwikkeling van een werkwijze, waarbij dit wetenschappelijke werk ingelast kan worden in het MOB-werk. Ook in het bestuur van de Haagse Vereniging tot oprichting en instandhouding van Algemene Medisch-Opvoedkundige Bureaus werd het plan warm ontvangen, hetgeen uiteindelijk heeft geleid tot de overdracht van het Eerste Medisch Paedagogisch Bureau aan de Stichting N.I.K.

Het MOB heeft in de loop der jaren een ontwikkeling doorgemaakt van een betrekkelijk eenvoudig advies- en behandelingsbureau tot een instelling die beschouwd kan worden als het voorbeeld van een specifieke dienst voor de geestelijke gezondheidszorg. Hierbij is baanbrekend werk verricht, niet in het minst door de methodiek welke in de vorm van een samenwerking in teamverband van verschillende deskundigen het juiste antwoord bleek te bieden op de gecompliceerde problematiek, welke het in zijn psychische ontwikkeling bedreigde kind te zien geeft.

Het MOB heeft zich niet beperkt tot onderzoek en behandeling van kinderen met afwijkend gedrag; door zijn plaats in de gemeenschap, door zijn structuur en door zijn ervaring heeft het bureau bijdragen kunnen leveren tot de preven-

¹ A. F. W. van Meurs, *Lichaamsbouw en aanpassingsmogelijkheden bij kinderen*, Assen 1956.

W. Bruyl en A. F. W. van Meurs, *Probleemkinderen*, Assen 1957.

tie, tot de opleiding van deskundigen en in beperkte mate ook een wetenschappelijke bijdrage kunnen leveren. Het MOB zou in zijn taak tekortschieten als het de mogelijkheden tot verdieping van het inzicht in de normale en in de abnormale ontwikkeling van het kind niet zou benutten.

De hulpverlening door de MOB's heeft langzamerhand in de meeste kringen erkenning gevonden; in toenemende mate wordt het MOB ingeschakeld. De arbeid door de MOB's verricht heeft nieuwe behoeften en nieuwe vragen opgevoerd welke tijdig herkend en beantwoord moeten worden. De druk van de praktijk brengt het gevaar met zich mee, dat de onmisbare wetenschappelijke activiteiten achterwege blijven, hetgeen op zijn beurt kan leiden tot stilstand en daarmee tot achteruitgang van het werk.

Ook in kwalitatief opzicht is het werk veranderd; in toenemende mate wordt hulp ingeroepen bij meer gecompliceerde, vaak ook fijner gestructureerde stoornissen dan vroeger; ook hierdoor is de behoefte aan research toegenomen. Natuurlijk zijn de MOB's meegegroeid met deze ontwikkeling; ze hebben zelfs deze ontwikkeling in hoge mate mede bepaald juist door hun vooruitstrevende werkwijze. Niettemin bestaat er behoefte „de stand” op te nemen en de eigen plaats en de eigen werkwijze kritisch te bezien teneinde na te gaan of er optimaal gebruik gemaakt wordt van de mogelijkheden welke het MOB te bieden heeft.

Achter deze behoefte om de eigen werkwijze onder de loupe te nemen (operational research) ligt de belangrijke vraag naar meer inzicht in de complexe factoren welke aan de verschillende aanpassingsstoornissen ten grondslag liggen om daarmee tot scherpere indicaties te komen voor de verschillende behandelingsvormen en tot een betere preventie.

Het MOB biedt in menig opzicht unieke mogelijkheden: het rijk gevarieerde materiaal, de samenwerking in teamverband van verschillende specialisten, een samenwerking welke ook uitbreiding met andere specialisten toelaat, de methodiek van onderzoek en van behandeling, de uitvoerige verslaggeving, de vrij langdurige begeleiding van ouders en kinderen, maken het MOB tot een geschikte wetenschappelijke werkplaats.

De Stichting N.I.K. heeft nu de beschikking gekregen over een dergelijke werkplaats: het Eerste Medisch Pedagogisch Bureau zal in de nieuwe organisatie als plaatselijk MOB blijven werken.

Het doel van de Stichting N.I.K. is in de eerste plaats het bevorderen van de geestelijke gezondheidszorg voor het kind, hierbij neemt de verhoging van de doelmatigheid van het MOB-werk een centrale plaats in. Het wetenschappelijke werk aan een dergelijk ontwikkelingscentrum zal voortdurend gericht moeten blijven op de methodiekverbetering; dit zal bijzondere eisen stellen aan de werkwijze van het E.M.P.B. Het zou vooruitlopen zijn op de ontwikkeling, hiervan op deze plaats een gedetailleerd verslag te geven; heel in het kort komt het hierop neer dat meer nog dan tot dusver het onderzoek en de behandeling aan het E.M.P.B. het karakter zal hebben van een gerichte en methodische waarneming van de in behandeling genomen gevallen. Aangezien hierbij in het bijzonder het ontwikkelingsverloop van kinderen met afwijkend gedrag voorwerp van observatie zal zijn, krijgt het onderzoek een longitudinaal aspect, dat nog sterker tot uiting zal komen, wanneer tot resultatencontrole (follow up) kan worden overgegaan. De evaluatie van de eigen werkzaamheden zal daarbij voortdurend aan de orde komen.

Het instituut moet als studie- en informatiecentrum de wetenschappelijke bewerking van MOB-materiaal en de daarop betrekking hebbende literatuur ter hand nemen en bevorderen. Teneinde het contact met de praktijk te verzekeren en een uitwisseling van ideeën en ervaringen te bevorderen zal gezorgd moeten worden voor een goede communicatie met andere instellingen op het gebied van de geestelijke gezondheidszorg voor het kind. Dit geldt eveneens voor instellingen op het gebied van onderwijs en wetenschap.

Het ligt in de bedoeling het in een vorige periode aangevangen onderzoek voort te zetten naar het verband tussen de maatschappelijke achtergrond van het milieu en de aanpassingsstoornissen van het kind. Over dit onderwerp is reeds veel materiaal verzameld en gerangschikt dat nog verder uitgewerkt moet worden. In dit verband moet ook genoemd worden een door het Praeventiefonds gesubsidieerd project dat voorbereid wordt in samenwerking met Drs. H. J. M. Kuyer van het Gemeenschappelijk Instituut voor Toegepaste Psychologie te Nijmegen. Bij dit onderzoek naar de invloed van het „opvoedingsklimaat” op het kind zal gezocht worden naar een indeling in opvoedingstypen welke voor de diagnostiek en behandeling van betekenis kunnen zijn.

Tenslotte zullen ook onderwerpen op het gebied van de teamwerkwijze de aandacht opeisen, in het bijzonder met betrekking tot een optimale verdeling van de werkzaamheden over de verschillende deskundigen in het MOB-team. Hierbij zal ook het aandeel van de socioloog en van de paedagoog aan de orde komen; de uitbreiding van het team met deze deskundigen kan een verruiming van de diagnostische en daarmee ook van de therapeutische mogelijkheden betekenen.

NAAR EEN NIEUWE SPELLINGSTRIJD?

De onlangs opgerichte Nederlands-Vlaamse „Vereniging voor Wetenschappelijke Spelling” (v.w.s.) heeft op 27 juni 1963 aan Hunne Excellenties de Minister van Onderwijs, Kunsten en Wetenschappen van Nederland en de Minister van Kultuur, adjunct voor nationale opvoeding van België, het volgend verzoekschrift verzonden:

Ondergetekenden geven namens het bestuur van de Vereniging voor Wetenschappelijke Spelling met verschuldigde eerbied te kennen:

dat ze met grote instemming kennis genomen hebben van uw standpunt dat in afwijking van het gestelde in de Woordenlijst de voorkeur moet worden gegeven aan één schrijfwijze zonder keuzemogelijkheid;

dat ze zeer grote waardering hebben voor Uw opdracht aan de commissie De Vos-Wesselings, nl.: uitgaande van voornoemd standpunt op korte termijn te advizeren op welke wijze een spelling van de bastaardwoorden kan worden bereikt waarbij een zo consequent mogelijke opzet in fonologische zin en een zo ver mogelijk gaande vernederlandsing wordt nagestreefd;

dat ze evenwel ten zeerste betreuren dat uw opdracht beperkt blijft tot de bastaardwoorden;

dat ze Uwe Excellenties eerbiedig verzoeken genoemde commissie na voltooiing van de eerste opdracht een tweede te geven, luidende: diepgaand te onderzoeken in hoeverre ook hervorming van de spelling der zuiver Nederlandse woorden gewenst is.

Hetwelk doende enz.

(get.) J. BERITS, *voorzitter*

DR. H. THIERY (Johan Daisne), *ondervoorzitter*

LIC. J. VAERNEWIJCK, *sekretaris*

VAN DE INSTELLINGEN

Aan het Nutsseminarium voor Pedagogiek aan de Universiteit van Amsterdam slaagden op 29 november 1963

voor de Middelbare Akte Pedagogiek A:

Mevr. C. C. van Leeuwen-Lijtsman, Haarlem (scriptie: „De ontwikkeling van het kind tot en met het 5e jaar in verband met de geschreven taal”).

J. W. Sigtermans, Eefde (scriptie: „Het medisch pedagogisch behandelingsinstituut. Enige gedachten over doelstelling en werkwijze, gebaseerd op waarnemingen in het Med. Opvoedk. Instituut Ned. Mettray te Eefde”).

J. Harmsen, Schiedam (scriptie: „Enige aspecten van de selectie op de lagere technische school”).

W. M. Markusse, Dordrecht (scriptie: „Beschouwingen over het rijks middelbaar landbouwonderwijs te Dordrecht aan de hand van een onder oud-leerlingen gehouden enquête”).

H. J. v. d. Vecht, Amsterdam (scriptie: „Veiligheid en de lagere technische school”).

Aan het Paedagogisch Seminarium vanwege de Nederlandse Hervormde Kerk slaagden op 12 november '63:

1. De Heer E. H. van Waardenberg, voor m.o.-B pedagogiek, met de scriptie: „De zedelijke vorming als schoolpedagogisch vraagstuk”. Deze scriptie is inmiddels in druk verschenen in de reeks „Verdiept Inzicht” – nr. 10 – uitgegeven door de Stichting Onderwijsoriëntatie.
2. Voor m.o.-A pedagogiek Mej. Jkvr. Q. L. Laman Trip, met de scriptie: „Het slechtiende kind – Een overzicht van 4 scholen in Nederland, die zich speciaal hebben ingesteld op het geven van onderwijs aan slechtiende kinderen.”
3. Voor m.o.-A pedagogiek Mej. J. M. de Lijster, met de scriptie: „Enkele observaties op het Haags Montessori-Lyceum, klasse 1c.”


 BOEKBEOORDELINGEN

G. H. BANTOCK, *Education in an Industrial Society*, Faber and Faber, 24 Russell Square, London, 1963, 227 p.

Dit boek is in wezen een aanklacht tegen de geest des tijds zoals deze zich op het terrein van het onderwijs openbaart. De auteur komt op tegen de egalitaire tendenties, die zich bij de opbouw van het moderne schoolwezen doen gelden. Hij is afkerig van de gedachte dat er gestreefd moet worden naar een wel inensluitend systeem van scholen, waarin leerlingen naar bekwaamheid kunnen opklimmen. Waarom, zo vraagt hij, moet er zo'n grote sorteermachine in het midden der natie worden opgetrokken? Eenvoudig omdat de nationale economie man-kracht nodig heeft. En deze levert dus ook het selectie criterium. Tegenover deze moderne ontwikkelingen verdedigt de schr. een duidelijke dichotomie: er is onderwijs voor bekwamen en voor on- of minder bekwamen. Hij hanteert de beide categorieën als vaststaande gegevens. Dat vindt men steeds bij de behoudende maatschappij-opvatting. De gradaties, welke zij in de begaafdheid der bevolking onderscheidt, zijn er eens voor al; ze kunnen door het milieu ternauwernood worden doorbroken. De bekwamen vormen, naar de visie van Bantock, een kleine minderheid. Wezenlijk daarvoor is, dat ze deel heeft aan een culturele traditie. Men kan jongelieden met een hoog I.Q. zonder zulk een familietraditie niet in korte tijd tot de elite-situatie opkweken. Daarvoor zijn, zoals ook T.S. Eliot reeds had betoogd, generaties nodig. Het gaat immers om meer dan kennis en verstand. Ook het gevoelsleven moet worden ontwikkeld.

Hetgeen de auteur over de vorming van het gevoelsleven door de omgang met literatuur schrijft verdient aandacht en instemming. Wanneer hij in een beschouwing over de grote toeloop tot de universiteit erop wijst dat onze Hogeronderwijsinstellingen beter moeten worden toegerust om de „educative and pastoral problems”, die uit deze groei voortvloeien, tegemoet te treden en dat daarbij „affective” training o.a. door kunstzinnige vorming dienstbaar kan zijn, is dit een suggestie, waaraan wij niet voorbij mogen gaan.

Maar waarom heeft de auteur zo'n behoefte tot het onderstrepen der verschillen? Zijn pleidooi tot *all-round* menselijke vorming van de meest bekwame leerlingen blijft zijn kracht houden wanneer men het los zou maken van inductieven jegens de gedachte van de eenheid der cultuur. Voor de schr. bestaat er nl. ten minste een tweedeling der cultuur.

Het antwoord op de zojuist gestelde vraag is: omdat de auteur de zelfrealisatie van een minderheid in zijn waardeschaal bovenaan zet. Wanneer men Bantock volgt, aanvaardt men in onze samenleving een elite sector, waar mensen voor zichzelf bestaan. Het zullen mensen met een goede graad van mentale bewustheid zijn en met persoonlijkheidskwaliteiten, die door ernstige studie zijn gekweekt. Naar hun zijn en prestaties zal het niveau der cultuur worden afgemeten. Laat mij er in het voorbijgaan aan toevoegen dat de auteur zelf in deze selectie der verfijndheid thuis behoort. Hij schreef een boek op hoog peil.

Maar waartoe zit deze élite zich daar in haar isolement te verlustigen? Wat is de zin van haar bedrijf? De auteur, die voor zulke fundamentele vragen allerm minst terugschrikt, heeft deze gesteld noch beantwoord. Indien ik dit antwoord moest geven zou ik gewezen hebben op de verantwoordelijkheid van deze intellectuelen voor het volk als geheel. Maar hier vindt men de blinde kant van dit boek. De „ander” en de „anderen” komen er niet in voor. Het is een litterator, die het schreef, en een, die met begrippen als maatschappelijke verantwoordelijkheid en sociale gerechtigheid kennelijk geen weg weet. Dat de praktijk beter is dan de leer bewijst dit boek, waarin een – overigens weinig geïnspireerd – hoofdstuk over de opvoeding van het onbegaafde kind voorkomt.

Ik hoop dat uit het bovenstaande blijkt dat dit een uitdagend boek is. Het is rijk aan gedachten. Ik was getroffen door de vergelijking van de vormende waarde van wat wij de alpha en de bêta vakken noemen. De schr. haakt hier in bij de gedachtenwisseling, die gaande is sinds C. P. Snow in 1959 zijn Rede lecture „The two cultures and the scientific revolution” publiceerde. Maar hij staat niet aan de kant van Snow. De cultuur van de „scientific revolution” blijft volgens hem ver bij die van de „humanities” achter.

't Is prettig zo'n boek in handen te krijgen dat niet met de tijdgeest meeloopt, dat fundamentele problemen opwerpt en dwingt tot stellingname daarentrent. Men moet er niet aan voorbijgaan op grond van de overweging de uiteindelijke strekking ervan verwerpelij is.

PH. J. I.

Deutsches Pädagogisches Zentralinstitut, Sektion Pädagogik des Auslands und Westdeutschlands, *Das Schulwesen sozialistischer Länder in Europa*, Volk und Wissen, Volkseigener Verlag, Berlin C. 2, Burgstrasse 27, 1962, 602 S.

De lezer, die zich met vergelijkende opvoedkunde bezighoudt, kent zeker de uitgave van de Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung te Frankfurt a.M. *Die Schulen in Westeuropa*. Het werk is al weer 10 jaren oud. Ik kan thans een vergelijkbaar handboek voor Oost-Europa aankondigen. Het is tot stand gekomen door de samenwerking van de paedagogische instituten in de betrokken landen, t.w. de Sovjet Unie, Bulgarije, de Duitse Democratische Republiek, Polen, Roemenië, Tsjecho-Slowakije en Hongarije. Er is een algemene inleiding over de grondtrekken van de communistische opvoeding. Het werk is systematisch goed geordend. Niet alle vragen, die men zou willen stellen, worden beantwoord. Zo is het niet eenvoudig (misschien zelfs niet mogelijk) de leerplichtregelingen in elk der vermelde landen uit het boek bijeen te zoeken. Een apart hoofd in het register is er niet voor. Onzeker blijft in hoeverre de betreffende bepalingen, indien al vermeld, nu ook zijn doorgevoerd. Een van de moeilijkheden met de onderwijsstatistieken van de Sovjet Unie is, dat men onder de leerlingen van het voortgezet en hoger onderwijs, die van het volledig dagonderwijs, het part-time-onderwijs en het correspondentie-onderwijs bijentelt, terwijl het voor het inzicht in de werking van het schoolwezen toch wenselijk zou zijn ze te onderscheiden. Dit neemt niet weg, dat hier een enorme hoeveelheid informatie bijeen is gebracht – ik noem nu alleen maar die omtrent de leerprogramma's –, waar men met vrucht gebruik van kan maken.

PH. J. I.

PROTESTANTS CHRISTELIJKE STUDIE-COMMISSIE VOOR HET TECHNISCH ONDERWIJS,
Taak en functie van de christelijke technische school.

Deel I. *Een historische schets*, Groningen 1961, 74 pag., geb. f 3,60.

Deel II. *De school als samenlevingsverband*, Groningen 1962, 128 pag., geb. f 6,90.

Deel III. *School en techniek*, Groningen 1963, 96 pag., geb. f 4,50.

Na de publicatie „Tussen Nu en Straks” – waarin een pedagogisch-didactische verkenning wordt gegeven over het technisch onderwijs – heeft bovengenoemde studiecmissie, waarvan Prof. Dr. G. Wielenga voorzitter en J. H. Ligteringen secretaris is, zich nader beraden over de taak en de functie in onze tijd van de technische school in het algemeen en van de christelijke technische school in het bijzonder.

In het eerste deel zijn de historische aspecten van het technisch onderwijs belicht. Zo zijn onder meer nagegaan de eisen, waaraan het technisch onderwijs heeft moeten voldoen. Dit onderzoek is niet beperkt gebleven tot Nederland. Ook buitenlandse situaties zijn terzake nader bestudeerd om de eigen problematiek scherper te onderkennen.

In het tweede deel is getracht een principiël uitgangspunt te vinden voor de beantwoording van de vraag wat van de christelijke technische school mag worden verwacht. In de analyse over de taak van deze school worden tevens het gezin en het bedrijfsleven betrokken. In het bijzonder worden de functies van het gezin opnieuw doordacht en gewaardeerd en wel tegen de achtergrond van een toenemende paedagogische verantwoordelijkheid van de school voor zijn leerlingen.

In het derde deel van deze studie wordt een taakomschrijving voor de christelijke technische school gegeven. Daarbij is het grondmotief de overgang, tijdens de duur van de cursus, van een algemeen vormende school met een technische inslag in de lagere leerjaren naar een basisvakschool met een algemeen technische inslag in de hogere jaren. Voorts dienen opvoeding en onderwijs bij te dragen tot de persoonlijkheidsvorming van de leerlingen. Het godsdienstonderwijs dient op de christelijke technische school bij te dragen tot een universele opvoeding. De studie-commissie acht geen dwingende redenen aanwezig om dit deel van het onderwijs een aparte plaats onder de vakken te geven. Zij acht dit integendeel een gevaar.

Gezien de ontwikkeling die het lager technisch onderwijs doormaakt en de vele vernieuwingen die dit onderwijs ondergaat, is het van grote betekenis dat de Protestant Christelijke Studiecmissie, vanuit haar geestelijke achtergrond en verantwoordelijkheid, zich nader heeft willen bezinnen op taak en functie van de christelijke technische school. Niet dankbaar genoeg kunnen wij de studiecmissie dan ook zijn voor het verrichte werk. Deze dankbaarheid neemt overigens niet het bezwaar weg, dat het uiteindelijke resultaat van het onderzoek minder bevredigend is. De recensent ontkomt niet aan de indruk, dat de studiecmissie het „te mooi” heeft willen zeggen.

Ter illustratie van deze bedenking wordt het volgende uit pag. 90 van deel III geciteerd: „Het sluitstuk van het technisch onderwijs is uiteindelijk de leerlingen in de gang van alle dag de diepe kosmische, transcendente zin van leven en werken te doen ervaren en tenslotte te doen beleven. Zij moeten uiteindelijk zover komen, dat zij deze zin in de zeer gemodificeerde situaties, waarin zij

in het leven van alle dag komen, herkennen en er, al naar gelang het kenmerkende van de situatie, naar willen handelen”.

Ook een andere zin op dezelfde pagina is merkwaardig: „Het technisch handelen is een menselijke daad, die kosmisch gezien religieus-transcendent geladen is”.

Met het té diepzinnig willen stellen van de op zichzelf boeiende problematiek heeft de studiec commissie bereikt, dat het bestuderen van deze rapporten moeizaam is. Dit is jammer daar men, na het eerste deeltje te hebben gekocht, er van zou kunnen worden weerhouden ook de beide volgende rapporten aan te schaffen, te lezen en te overdenken. De problemen, die in deze studies aan de orde worden gesteld, zijn nl. het bestuderen waard.

Tenslotte zij vermeld dat de boeken op fraaie wijze door de firma Wolters te Groningen zijn uitgegeven.

J. H. N. G.

DR. H. P. M. LITJENS, *Onmaatschappelijkheid*. Uitg. Van Gorcum en Comp. N.V. te Assen, 1961. Prijs ing. f 7,50, geb. f 9,50, 112 pag.

De schrijver heeft in 1953 bekendheid gekregen door zijn proefschrift over onmaatschappelijke gezinnen. Met deze dissertatie heeft de promovendus niet alleen de wetenschap willen dienen, maar tevens gepoogd verbetering in de situatie van het onmaatschappelijk gezin aan te brengen. Zo heeft hij – op grond van de in zijn dissertatie verwerkte gegevens – in de gemeenteraad van Maastricht betoogd, dat de stedelijke overheid terzake een belangrijke taak heeft en – door middel van krotopruijing, stadsplanning, woningbouw, subsidieverlening, enz. – een bijdrage kan leveren tegen de onmaatschappelijkheid als sociaal verschijnsel.

De combinatie van wetenschappelijke studie en bezinning enerzijds en de gerichtheid op de praktijk anderzijds, komt in deze nieuwe publikatie ook tot uiting. Het eerste deel van de studie biedt een theorie over onmaatschappelijkheid, het tweede deel behandelt de praktijk van de onmaatschappelijkheidsbestrijding.

Van betekenis is het pleidooi van de auteur om tot overeenstemming te komen inzake de te gebruiken terminologie en over de inhoud van begrippen als onmaatschappelijk, zwak sociaal, etc. Voorts bepleit hij het opstellen van criteria om in de samenleving het verschijnsel van onmaatschappelijkheid beter en scherper te onderkennen.

Interessant zijn ook de gemaakte opmerkingen in het tweede deel van de studie over de wetenschappelijke begeleiding van de revalidatie-arbeid.

Met deze publicatie is een belangrijke bijdrage gevoegd bij de omvangrijke literatuur over het onmaatschappelijke gezin.

J. H. N. G.



BIBLIOGRAFISCHE NOTITIES

Paedagogische Studiën tracht zo goed mogelijk, door het bespreken van de paedagogische en psychologische literatuur, voorlichting te geven. Bovendien verstrekt ons blad informatieve gegevens over wetenschappelijke literatuur met betrekking tot onderwijs en opvoeding. Hierbij weder een bibliografisch overzicht aan de hand van de hierbij gaande rubricering.

Indeling voor bibliografische notities van Paedagogische Studiën.

1. Filosofie en Theologie (met betrekking tot opvoeding en pedagogiek).
2. Biologie, erfelijkheidsleer, constitutie-leer, psychosomatiek, en dergelijke.
3. Geslachten en geslachtsverschillen.
4. Algemene Psychologie en Psychopathologie.
5. Heilpedagogiek, gehandicapte kind, enz.
6. Sociologie, politica, enz.
7. Maatschappelijke omstandigheden, jeugdzorg, maatsch. werk, verwaarlozing, criminaliteit.
8. Gezin.
9. Theoretische Pedagogiek.
10. Geschiedenis van opvoeding en onderwijs. Vergelijkende opvoedkunde. Schoolwetgeving. Universiteit.
11. Opleiding van onderwijzers, leraren, gestichtsofvoeders, etc.
12. Ontwikkelingspsychologie.
13. Pedagogische Psychologie.
14. Tests.
15. Algemene en bijzondere didaktiek.
16. 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

- Anthropology and education*. Ed. by Frederick C. Gruber. Philadelphia, 1961. The Martin G. Brumbaugh lectures in education. 5th series. [K.B.]
- Bildung, Kultur, Existenz*. Veröffentlichungen des Instituts für Pädagogik der Universität Wien... Hrsg. von Richard Schwarz. Berlin, 1962. [K.B.]
- BRÜCKMANN, ARTUR. *Pädagogik und philosophisches Denken* bei J. Fr. Herbart. Zürich, 1961. [P.I.-U.]
- FABER, H. en E. VAN DER SCHOOT. *Het pastorale gesprek*. Een pastoraal-psychologische studie. Utrecht, 1962. [K.B.]
- GALLAGHER, KENNETH T. *The philosophy of Gabriel Marcel*. Forew. by Gabriel Marcel. New York, 1962. [K.B.]
- PLÜGGE, HERBERT. *Wohlbefinden und Missbefinden*. Beiträge zu einer medizinischen Anthropologie. Tübingen, 1962. [K.B.]
- REID, LOUIS ARNAUD. *Philosophy and education*. An introduction. London, 1962. [K.B.]
- ROCHEDIEU, EDMOND. *Personnalité et vie religieuse chez l'adolescent*. Etude de psychologie religieuse. Avec la collab. de Louis Dufour (e.a.). Neuchâtel, 1962. [K.B.]
- STRASSER, S. *Fenomenologie en empirische menskunde*. Bijdrage tot een nieuw ideaal van wetenschappelijkheid. Arnhem, 1962. Psychologische monografieën: 2. [K.B.]

3. GESLACHTEN EN GESLACHTSVERSCHILLEN

- KWAST, S. VAN DE. *Incest*. Een oriënterend onderzoek. Meppel, 1963. [P.I.-U.]
- Mädchenerziehung* in der modernen Gesellschaft. Hrsg. Wilhelmina Böhm. Donauwörth, 1960. [P.I.-U.]
- Psychanalyse et sexualité*. Paris, 1962. [K.B.]

4. ALGEMENE PSYCHOLOGIE EN PSYCHOPATHOLOGIE

- BURGEMEISTER, BESSIE. *Psychological techniques in neurological diagnosis*. New York, 1962. [P.I.-U.]
- BUSS, ARNOLD. *The psychology of aggression*. New York, 1961. [P.I.-U.]
- CALON, P. J. A. en J. J. G. PRICK. *Psychologische grondbegrippen*. Arnhem, 1962. Eerder verschenen als onderdeel van deel I van het Nederlands handboek der psychiatrie. 1958. [K.B.]
- DRÜE, HERMANN. *Edmund Husserls System der Phänomenologischen Psychologie*. Berlin, 1963. [P.I.-U.]
- HEHLMANN, WILHELM. *Wörterbuch der Psychologie*. 2., erg. und erw. Aufl. Mit Abbildungen. Stuttgart, 1962. Kröners Taschenausgabe: 269. 1e uitg. 1959. [K.B.]

- NONKAVAARA, SYLVIA. *The psychology of expression*. Dimension in human perception. With a foreword by Heinz Werner. Cambridge, 1961. [P.I.-U.]
- PLOKKER, J.H. *Geschonden Beeld*. Beeldende expressie bij schizofrenen. Den Haag, 1962. [P.I.-U.]
- Psychology, Educational, in the U.S.S.R.* Edited and transl. by Simon. London, 1963. [P.I.-U.]
- Readings on the exceptional child*. Ed. by E.P.Trapp and P.Hineline. London, 1962. [P.I.-U.]
- SANDER, F. en H. VOLKELT. *Ganzheitspsychologie*. München, 1962. [P.I.-U.]
- SEIFERT, FRIEDRICH. *Seele und Bewusstsein*. Betrachtungen zum Problem der psychische Realität. München, 1962. [K.B.]
- SHIELDS, JAMES. *Monozygotic twins*. London, 1962. [P.I.-U.]
- Voordrachten over kinderpsychiatrie*. Door Wilhelmina J. Bladergroen, E. C. M. Frijling-Schreuder, F. Grewel e.a. (Met een voorw. van L.N.J.Kamp). Leiden, 1961. [P.I.-U.]
- ZUTT, JÜNG. *Auf dem Wege zu einer anthropologische Psychiatrie*. Berlin, 1963. [P.I.-U.]

5. HEILPEDAGOGIEK, GEHANDICAPTE KIND, ENZ.

- Abstracts of papers presented of the 2nd Int. Congresson Mental Retardation*. (Proceedings) 1961. [P.I.-U.]
- ALICH, GEORG. *Zur Erkennbarkeit von Sprachgestalten beim Ablesen vom Munde*. Bonn, 1960. [P.I.-U.]
- Approaches to the study of aphasia*. Ed. by Charles E. Osgood. Urbana, 1963. [P.I.-U.]
- ATZESBERGER, M. *Spracherwerb und Sprachbildung bei Hilfsschulkindern*. Berlin, 1962. [P.I.-U.]
- BUSZ, ANNELIESE. *Herbarts Beitrag zur Entwicklung der Heilpädagogik*. Weinheim, 1962. [P.I.-U.]
- CONDRAU, GION. *Angst und Schuld als Grundprobleme der psychotherapie*. Bern, 1962. [P.I.-U.]
- DOHRMANN, P. *Heilpädagogische Werke*. Berlin, 1957. [P.I.-U.]
- Education of exceptional children and youth*. Ed. by William M. Cruickshank and G. Orville Johnsons. New York, 1958. 2e ex. [P.I.-U.]
- HART DE RUYTER, TH. *Debilitas mentis, zwakbegaafdheid en vertraagde ontwikkeling*. Leermoeilijkheden als diagnostisch probleem. Groningen, 1961. [P.I.-U.]
- LÖWE, A. *Hauspracherziehung für hörgeschädigte Kinder*. Berlin, 1962. [P.I.-U.]
- PRITCHARD, D.G. *Education and handicapped*. London, 1963. [P.I.-U.]
- Report of the Committee on maladjusted children*. London, 1960. [P.I.-U.]
- Retardation, Mental. Readings and Resources*. New York, 1961. [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. [P.I.-U.]
- SNIFF, WILLIAM. *A curriculum for the mentally retarded young adult.* Springfield, Illinois (U.S.A.), 1962. [P.I.-U.]
- SNIJDERS, J. TH. en SNIJDERS-OOMEN. *Handleiding bij het niet-verbaal intelligentie onderzoek van horenden en doven.* 2de druk. Groningen, 1962. [P.I.-U.]
- SZASZ, TH. S. *The myth of mental illness.* New York, 1961. [P.I.-U.]
- TRAMER, M. *Schülernöte. Erkennung und Behandlung. Mit praktischen Beispielen.* 2. erw. Aufl. Basel, 1960. [K.B.]
- TRICHT, AIMÉE VAN en TALKINA OLDAMBT. *Anders dan anderen. Een boek voor ouders en opvoeders van afwijkende kinderen. Met een voorw. van N. Y. Vlietstra.* Den Haag, 1961. [P.I.-U.]
- WEBER, ELMER W. *Educable and Trainable Mentally Retarded children.* Springfield, 1962. [P.I.-U.]
- WEELDEN, J. VAN. *Over de opvoeding van het blinde kind. Met bijdragen van A. J. H. Biemond (e.a.).* Groningen, 1962. [K.B.]
- WEINSCHENK, CURT. *Die erbliche Lese-Rechtschreibeschwäche und ihre sozial-psychiatrischen Auswirkungen.* Bern, 1962. Schweizerische Zeitschrift für Psychologie und ihre Anwendungen. Beiheft: 44. [K.B.]
- WINKLER, MONICA. *Unser Kind braucht Hilfe.* Aus der Werkstatt einer Psychotherapeutin. Bern, 1961. [P.I.-U.]

6. SOCIOLOGIE, POLITICA, ENZ.

- Bildung, Politische, und Erziehung im Rahmen der Volksschule und der Volksschullehrerbildung.* A. Huth, A. Schultze e.a. Bonn, 1958. [P.I.-U.]
- BOSSLE, LOTHAR. *Der junge Mensch und die Politik.* Osnabrück, 1961. [P.I.-U.]
- BOUMAN, H. *Universiteit zonder muren. De betekenis van televisie voor onderwijs en volksontwikkeling.* Assen, 1963. [P.I.-U.]
- BÜHLER, (GEB. MALACHOWSKI) CHARLOTTE. *Psychologie im Leben unserer Zeit. Mit Fotos und Zeichnungen.* München, 1962. Met facs en portn. [K.B.]
- COETSIER, L. *Toekomst van de Belgische gediplomeerden. Vraag en aanbod 1961-1970.* Gent, 1961. Mededelingen van het Laboratorium voor toegepaste psychologie en de Dienst voor studieadvies bij de Rijksuniversiteit te Gent: 7. [K.B.]
- COETSIER, L. en E. VANSTEENKISTE. *Sociaal-economische achtergronden van de democratisering van het universitair onderwijs.* Gent, 1961. Mededelingen van het Laboratorium voor toegepaste psychologie en de Dienst voor studieadvies bij de Rijksuniversiteit te Gent: 8. [K.B.]
- DREITZEL, HANSP. *Elitebegriff und Sozialstruktur.* Stuttgart, 1962. [P.I.-U.]
- FLITNER, WILHELM. *Europäische Gesittung.* Zürich, 1961. [P.I.-U.]

- IDENBURG, PH. J. *Taak en vorming van de intellectueel in het nieuwe Europa*. Rede... ter gelegenheid van het 25-jarig bestaan van „Het Rijnlands Lyceum” te Wassenaar... 16 sept. 1961. Amsterdam, 1962. [K.B.]
- JACKSON, BRIAN and DENNIS MARSDEN. *Education and the working class*. Some general themes raised by a study of 88 working-class children in a northern industrial city. London, 1962. Reports of the Institute of Community studies: 6. [K.B.]
- JAIDE, WALTER. *Die Berufswahl*. Eine Untersuchung über die Voraussetzungen und Motive der Berufswahl bei Jugendlichen von heute. München, 1961. [K.B.]
- Mensen, groepen, organisaties*. Spuurwerk in de sociale psychologie. Deel 1. Red. Prof. Dr. M. Mulder. Assen, 1962. [P.I.-U.]
- Probleme der Religionssoziologie*. Hrsg. von Dietrich Goldschmidt und Joachim Matthes. Köln, 1962. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Sonderheft: 6. [K.B.]
- ROOD (GEB.) DE BOER, MADZY. *Ouders en kinderen*. Aspecten van het familie-recht. Amsterdam, 1962. Proefschrift Amsterdam. [K.B.]
- SCHLEGEL, WOLFGANG. *Geschichtliche Bildung als Menschenbildung*. Weinheim, 1962. [P.I.-U.]
- STIEGER, KARL. *Die Schule als Brücke zur modernen Arbeitswelt*. Stuttgart, 1962. [P.I.-U.]
- TROGER, WALTER. *Der Film und die Antwort der Erziehung*. München, 1963. [P.I.-U.]
- VETTER, EUGEN. *Aufgaben und Möglichkeiten der Erwachsenenbildung heute*. (Unter Berücksichtigung wichtiger Institutional-Formen in der Bundesrepublik). O. Ort, 1960. [K.B.]
- Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung*. Stuttgart, 1960. Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen. Folge 4. [K.B.]

7. MAATSCHAPPELIJKE OMSTANDIGHEDEN, JEUGDZORG,

MAATSCHAPPELIJK WERK, VERWAARLOZING, CRIMINALITEIT

- BALS, CHRISTEL. *Halbstarke unter sich*. Köln, 1962. [P.I.-U.]
- BONEKAMP, ALF. *Milieumoeilijkheden*. Benadering en beïnvloeding van kinderen met ernstige gedragsmoeilijkheden. Haarlem, 1962. [P.I.-U.]
- BORNEMANN, ERNST und H. BÖTTCHER. *Der Jugendliche im Betrieb*. Göttingen, 1962. [P.I.-U.]
- CARTER, M. P. *Home, school and work*. A study of the education and employment of young people in Britain. Oxford, 1962. [K.B.]
- COETSIER, L. en C. LAGAE. *Frustratiestudie*. Een experimentele bijdrage tot de jeugdpsychologie. Gent, 1961. Mededelingen van het Laboratorium voor toegepaste psychologie en de Dienst voor studieadvies te Gent: 10. [K.B.]

- FERGUSON, DONALD G. *Pupil Personnel Services*. Washington, 1963. [P.I.-U.]
- Fernsehen der Kinder*. Hrsg. von Karl Heymann unter Mitarb. von A. Flittner (u.a.) Basel, 1962. [K.B.]
- FINKE, KURT. *Landjugend und Bildung*. Heidelberg, 1962. [P.I.-U.]
- FOURNIER, E. P. *Kinderen van gescheiden ouders*. Arnhem, 1963. [P.I.-U.]
- FYVEL, T. R. *The insecure offenders*. Rebellious youth in the welfare state. Londen, 1961. [P.I.-U.]
- Gegenwartsaufgaben der Erwachsenenbildung*. Festschrift zum 70. Geburtstag von Richard Freudenberg. Hrsg. von der Friedrich-Naumann-Stiftung, Bad Godesberg. Köln, 1962. [K.B.]
- HAFFTER, C. *Kinder aus geschiedenen Ehen*. Eine Untersuchung über den Einfluss der Ehescheidung auf Schicksal und Entwicklung der Kinder nach ärztlichen, juristischen und fürsorgerischen Fragestellungen. 2. erg. Aufl. Bern, 1960. [K.B.]
- HATANO, ISOKO EN ITSJIRO HATANO. *In de schaduw van Hiroshima*. Dagboek-brieven van een Japanse jongen. (Naar het Japans vert. uit het Frans door Hanny Michaelis). Amsterdam, 1962. [K.B.]
- HOFFMANN, WOLFHART. *Die Mitarbeit des Psychologen im Heim für milieugeschädigte Kinder*. Basel, 1962. *Psychologische Praxis*: 31. [K.B.]
- Youth Service, The*, in England and Wales. Londen, 1961. [P.I.-U.]
- KUVER, H. J. M. *Het kind en zijn ouders*. Beschouwingen naar aanleiding van een onderzoek inzake het verband tussen gezinssituatie en geestelijke gezondheid van kinderen. Utrecht, 1961. [P.I.-U.]
- LANDMAN, WILLEM ADOLF. *'n Antropologies-pedagogiese beskouing van beroepsoriëntering, met spesiale verwysing na die personologies-etiese*. Pretoria, 1961. [K.B.]
- LATKE, H. *Sozialpädagogische Gruppenarbeit*. Freiburg, 1962. [P.I.-U.]
- LEMAY, MICHEL. *Les groupes de jeunes inadaptés*. Rôle du jeune meneur. Paris, 1961. [P.I.-U.]
- LEWIS, OSCAR. *The children of Sánchez*. Autobiography of a Mexican family. London, 1962. 1e Amerikaanse uitg. 1961. [K.B.]
- LIPPERT, ELISABETH. *Berufserziehung von Morgen*. Braunschweig, 1953. [P.I.-U.]
- LODUCHOWSKI, HEINZ. *Teenager und Koedukation? Jugend der feien Welt in Gefahr*. Mit einem Geleitwort von Dietrich von Hildebrand. Freiburg, 1960. [K.B.]
- MADE, ANTONIE PIETER VAN DER. *Kerk en jeugdzorgwerk*. Een praktisch-theologische terreinverkenning. - Church and youth care. (With a summary in English). Nijkerk, 1962. Proefschrift Utrecht. [K.B.]
- MOERS, MARTHA. *Das Lernen in der Berufserziehung*. Wiesbaden, 1957. [P.I.-U.]
- Mütterarbeit*. Untersuchung in einer schweizerischen Industriestadt. Hrsg. von M. Erard. Schaffhausen, 1959. [P.I.-U.]
- PENDERS, J. J. M. *Kadervorming in de industrie*. Utrecht, 1962. [P.I.-U.]

- PROVENCE, SALLY and Rose C. Lipton. *Infants in institutions*. New York, 1962. [P.I.-U.]
- RIEDEL, JOH. *Allgemeine Berufserziehung von Ungelernten*. Braunschweig, 1955. [P.I.-U.]
- RÖSSNER, LUTZ. *Jugend in der Offenen Tür*. München, 1962. [P.I.-U.]
- Séminaire sur la prévention de l'indaptation sociale des enfants dans les grandes villes*. Parijs, 1961. [P.I.-U.]
- Vaktermen*, op het gebied van het maatschappelijk werk en aanverwante sociale arbeid. Den Haag, 1962. [P.I.-U.]
- VENESS, THELMA. *Schoolleavers, their aspiration and expectations*. London, 1962. [P.I.-U.]
- Verslag over de interviews met zestig werkstudenten*. (Door Hendrikus Adrianus Sillevius). Utrecht, 1960. Bureau Onderzoek en Documentatie der Rijksuniversiteit Utrecht. [K.B.]

8. HET GEZIN

- ZELDENRUST-NOORDANUS, M. *Leven in gezinsverband*. Haarlem, 1962. [P.I.-U.]
- ZULLIGER, HANS. *Elternschulung und Elterngeist*. Stuttgart, 1961. [P.I.-U.]

9. THEORETISCHE PEDAGOGIEK

- Aptitude intellectuelle et éducation*. Exposés de J. Ferrez e.a. Textes réunis par A. H. Halsey. Rapport sur la conférence organisée par le Bureau du Personnel Scientifique et Technique en collaboration avec le Ministère suédois de l'Éducation nationale à Kungälv, Suède, du 11 au 16 juin 1961. Paris, 1962. [K.B.]
- BALLAUFF, THEODOR. *Systematische Pädagogik*. Heidelberg, 1962. [P.I.-U.]
- BEETS, N. *Volwassen worden*. Een probleemanalyse en een perspectief. Utrecht, 1960. [P.I.-U.]
- BERGE, ANDRÉ. *Autorität und Freiheit in der Erziehung*. Aus dem Französischen übertr. von Hermann Thiemke. München, 1961. *Erziehung und Psychologie*. Beihefte der Zeitschrift „Schule und Psychologie“: 20. = *La liberté dans l'éducation*. 1955. [K.B.]
- ECKSTEIN, LUDWIG. *Pädagogische Situationen im Lichte der Erziehungsberatung*. Bern, 1962. *Abhandlungen zur pädagogischen Psychologie*: 4. [K.B.]
- FLITTNER, ANDREAS. *Wege zur pädagogischen Anthropologie*. Heidelberg, 1963. [P.I.-U.]
- Foundations of education*. Ed. by George F. Kneller. New York, 1963. [P.I.-U.]
- HETZER, HILDEGARD. *Erziehungsfehler*. 7. durchges. Aufl. Lindau im Bodensee, 1961. [K.B.]

- KLAFKI, WOLFGANG. *Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung*. 2. erw. Aufl. Weinheim, 1963. [P.I.-U.]
- LOCH, WERNER. *Die Anthropologische Dimension der Pädagogik*. Essen, 1963. [P.I.-U.]
- MERZ, HELGE. *Die Pädagogik von Albrecht L. Merz und seine Werkschule*. Modell einer erneuten ganzheitlichen Erziehung. Stuttgart, 1961. [K.B.]
- MOOR, PAUL. *Die Bedeutung des Spieles in der Erziehung*. Betrachtungen zur Grundlegung einer Spielpädagogik. Bern, 1962. [K.B.]
- MUTH, JAKOB. *Pädagogischer Takt*. Heidelberg, 1962. [P.I.-U.]
- NIPKOW, KARL ERNST. *Die Individualität als pädagogisches Problem bei Pestalozzi, Humboldt und Schleiermacher*. Weinheim, 1960. Marburger pädagogische Studien: 1. [K.B.]
- Paedagogica historica*. International journal of the history of education. ... Internationaal tijdschrift voor de geschiedenis van de pedagogiek. Ed. by R. L. R. Plancke a.o. Gent, 1961. [K.B.]
- PÖGGELER, FRANZ. *Der pädagogische Fortschritt und die verwaltete Schule*. Freiburg, 1960. Das pädagogische Gespräch. [K.B.]
- PROHASKA, LEOPOLD. *Pädagogik der Begegnung. Entwurf einer ganzheitlichen Erziehungslehre*. Freiburg, 1961. [K.B.]
- SCHALLER, KLAUS. *Vom „Wesen“ der Erziehung*. Eine kritische Rückfrage im Blick auf die Erziehung in Familie, Schule und Jugendpflege. Ratingen, 1961. [P.I.-U.]
- SCHWERDT, THEODOR. *Gegenstandspädagogik*. Deel II: Die Ganzheitspädagogik und das Menschenbild. Paderborn, 1963. [P.I.-U.]
- STRASSER, S. *Opvoedingswetenschap en opvoedingswijsheid*. 's-Hertogenbosch, 1963. [P.I.-U.]
- TEN HAVE, T. T. *De wetenschap der sociale agogie*. Wolters, 1962. [P.I.-U.]
- Thesis abstracts series*. Studies in education, 1960. Indiana. [P.I.-U.]
- VOSSLER, OTTO *Rousseaus Freiheitslehre*. Göttingen, 1963. [P.I.-U.]
- ZEYDE, NANNIEF. VAN DER. *Opvoedingsnood in pedagogische spelbehandeling*. Theoretische achtergronden en methode. Met een samenvatting in het Engels. Utrecht, 1962. [P.I.-U.]

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

- Achievements*, Educational, of thirteen-year-olds in twelve countries. Reported by Arthur W. Foshay a.o. Hamburg, 1962. [P.I.-U.]
- After high school: college*. Developed by Harold P. Adams, J. Curtis Bevins, Morris Cierley a.o. Lexington, 1954. Bulletin of the Bureau of School Service. 27: 2. [K.B.]

- ALBERTY, HAROLD B. and ELSIE J. ALBERTY (NÉE STALZER). *Reorganizing the high school curriculum*. 3rd. ed. New York, 1962. [K.B.]
- Begegnung mit dem Erziehungswesen der USA. Erfahrungsbericht über den deutsch-ameikanischen Lehreraustausch 1952-1959.* Hrsg. von Gerhard Neumann und Gerhard Schellenberg. München, 1961. [K.B.]
- Bildungspolitik, Die sowjetische, seit 1917. Dokumente und Texte.* Hrsg. und erläutert von Oskar Anweiler und Klaus Meyer. Heidelberg, 1961. [P.I.-U.]
- BLÄTTNER, FRITZ. *Das Gymnasium. Aufgaben der höheren Schule in Geschichte und Gegenwart.* Heidelberg, 1960. [K.B.]
- BOUDARD, RENÉ. *L'organisation de l'université et de l'enseignement secondaire dans l'Académie impériale de Gênes entre 1805 et 1814.* Paris, 1962. [K.B.]
- BRENNER, EDUARD. *Betrachtungen zur schottischen Erziehungsgeschichte.* Erlangen, 1962. Erlanger Forschungen. A: 13. [K.B.]
- BRONFENBRENNER, MARTIN. *Academic encounter. The American university in Japan and Korea.* New York, 1961. [K.B.]
- CHETWYND, H. R. *Comprehensive School.* London, 1960. [P.I.-U.]
- Children in Britain.* London, 1962. [P.I.-U.]
- College. The American - A psychological and social interpretation of the higher learning.* Ed. by Nevitt Sanford. New York, 1962. [K.B.]
- COMENIUS, JOHANNES AMOS. *Informatorium der Mutterschul.* Übers. aus dem tschechischen Ms. Hrsg. von Joachim Heubach. Heidelberg, 1962. Pädagogische Forschungen: 16. 1e uitg. 1633. [K.B.]
- Conference, International, on comparative education.* Chiemsee, 1949. [P.I.-U.]
- CURTIS, S. J. and M. E. A. BOULTWOOD. *An introductory history of English education since 1800.* London, 1960. [K.B.]
- DAVID, M. *Adult education in Yugoslavia.* Paris, 1962. Unesco. Monographs on education: 1. [K.B.]
- DENT, H. C. *The educational system of England and Wales.* London, 1961. [K.B.]
- DE WITT, NICHOLAS. *Education and professional employment in the U.S.S.R.* Washington, 1961. National Science Foundation. [K.B.]
- DIEHL, HEINRICH. *Die englische Schule zwischen Tradition und Fortschritt, dargestellt am Beispiel der comprehensive school.* Stuttgart, 1962. [K.B.]
- DIETZ, HEINRICH. *Schule und jugendliche Existenz. Ein Bild der höheren Schule in unserer Zeit.* Stuttgart, 1962. Erziehungswissenschaftliche Bücherei. [K.B.]
- DOTTRENS, ROBERT. *The primary school curriculum.* Paris, 1962. [K.B.]
- DRIESCH, J. VAN DE UND J. ESTERHUES. *Geschichte der Erziehung und Bildung 1.* Paderborn, 1960. 2' expl. [P.I.-U.]
- Drop-outs. The - A treatment study of intellectually capable students who drop out of high school.* By Solomon O. Lichter, Elsie B. Rapien, Frances M. Seibert a.o. New York, 1962. Scholarship and Guidance Association, Chicago. [K.B.]

- EDMONDS, E. L. *The school inspector*. London, 1962. [K.B.]
- Education, economy and society*. Glencoe, 1961. [P.I.-U.]
- Education, Primary*. vol. 2 World survey of education. Parijs, 1958. [P.I.-U.]
- Education, Secondary*. Vol. 3 World survey of education. Parijs, 1961. [P.I.-U.]
- EDWARDS, REESE (ps. of K. H. E. Reese-Edwards). *The secondary technical school*. Forew. by W. O. Lester Smith. London, 1960. [K.B.]
- Entwicklungsländer*, Die, im Schulunterricht. Hrsg. von Wolfgang Hug. Hamburg, 1962. [P.I.-U.]
- FLITNER, WILHELM. *Europäische Gesittung*. Ursprung und Aufbau abendländischer Lebensformen. Zürich, 1961. Erasmus-Bibliothek. [K.B.]
- FOURASTIÉ, JEAN. *La grande métamorphose du xxe siècle*. Essais sur quelques problèmes de l'humanité d'aujourd'hui. Paris, 1961. [K.B.]
- GABRIEL, A. L. *The college system in the fourteenth-century universities*. Baltimore, Md., 1962. [K.B.]
- Geschiedenis van het Amsterdams studentenleven 1932-1962*. Gedenkboek... ter gelegenheid van het 330-jarig bestaan der Universiteit Amsterdam, samengest. door een commissie tot redactie. Amsterdam, 1962. Omslagtitel: 30 Jaar Amsterdams studentenleven. [K.B.]
- GOODLAD, J. I. and R. H. ANDERSON. *The non-graded elementary school*. New York, 1959. [P.I.-U.]
- HARTMANN, KARL. *Hochschulwesen und Wissenschaft in Polen*. Entwicklung, Organisation und Stand, 1918-1960. Mit Einf. von Gotthold Rhode. Frankfurt/M. usw. 1962. [K.B.]
- HAWES, GENER. *The new American guide to colleges*. 2d ed. completely rev. and enl. with an introd. by Virgil M. Hancher. New York, 1962. 1e uitg. 1959. [K.B.]
- HELY, A. S. M. *New trends in adult education*. From Elsinore to Montreal. Paris, 1962. Unesco. Monographs on education: 4. [K.B.]
- HUNKIN, PATIENCE. *Enseignement et politique en France et en Angleterre depuis 1789*. Paris, 1962. [P.I.-U.]
- IDENBURG, PH. J. *Het ideaal van de optimale ontwikkeling der talenten en de pedagogische structuur van het schoolwezen*. Groningen, 1962. [K.B.]
- Imperatives*. Educational - in the 1960's - The 37th annual educational conference and the 26th annual meeting of the Kentucky Association of Colleges, Secondary, and Elementary Schools, University of Kentucky. Lexington, 1961. Bulletin of the Bureau of School Service. 33: 3. [K.B.]
- IVERSEN, ROBERT W. *The communists and the schools*. New York, 1959. Communism in American life: 2. [K.B.]
- KERR, ANTHONY. *Universities of Europe*. London, 1962. [K.B.]
- KING, EDMUND J. *World perspectives in education*. London, 1962. [K.B.]
- KNOWLES, M. *The adult education movement in the U.S.A.* New York, 1962. [P.I.-U.]

- LODUCHOWSKI, HEINZ. *Pädagogik aus Amerika? Analyse der "progressive education"*. Freiburg, 1961. [K.B.]
- MALCHE, ALBERT. *Vie de Pestalozzi*. Lausanne, 1946. [P.I.-U.]
- MALLINSON, VERNON. *Power and politics in Belgian education 1815-1961*. Londen, 1963. [P.I.-U.]
- MAYEW, LEWIS B. *The smaller liberal arts college*. Washington, 1962. [P.I.-U.]
- MEPPELINK, H. P. *Technisch vakonderwijs voor jongens in Nederland in de negentiende eeuw*. Utrecht, 1961. [P.I.-U.]
- MERCIER, ROGER. *L'enfant dans la société du 17^e siècle*. Dakar, 1961. [P.I.-U.]
- MEYER, RUDOLF. *Wer war Rudolf Steiner? Sein Leben und sein Wirken*. 2. Aufl. Stuttgart, 1962. 1e uitg. 1961. [K.B.]
- MOCKRAUER, FRANZ. *Die Schwedische Erwachsenenbildung und der Staat*. Stuttgart, 1962. [K.B.]
- Montessori perspectieven*. (Red. M.A. Allesie, O. Cornelissen, J. Haak e.a.) Amsterdam, 1961. [K.B.]
- MYERS, EDWARD D. *Education in the perspective of history*. London, 1963. [P.I.-U.]
- NORDBERG, H. ORVILLE, JAMES M. BRADFIELD and WILLIAM C. ODELL. *Secondary school teaching*. New York, 1962. [K.B.]
- Onderwijs-organen*. Maatschappelijke -. Rapport van de Commissie-Pelosi. 's-Gravenhage, 1962. [K.B.]
- OZOUF, MONA. *L'école, l'église et la République, 1871-1914*. Parijs, 1961. [P.I.-U.]
- Planning*. Educational -. Research in comparative education. Geneva, 1962. Unesco. Publications of the International Bureau of Education: 242. XXVth International conference on public education. [K.B.]
- PROKOFJEV, M. A., M. G. TSJILIKIN and S. I. TOELPANOW. *Higher education in the U.S.S.R.* By M. A. Prokofiev, M. G. Chilikin and S. I. Tulpanov. Paris, 1961. [K.B.]
- Repertoire des ouvrages pédagogiques du 16me siècle*. Ed. Buisson. Onge-wijzigde herdruk van de editie Paris, 1886. [P.I.-U.]
- RICHE, PIERRE. *Education et culture dans l'Occident barbare. VIe-VIIIe siècles*. Paris, 1962. *Patristica sorbonensia*: 4. [K.B.]
- ROESSLER, WILHELM. *Die Entstehung des modernen Erziehungswesens in Deutschland*. Stuttgart, 1961. [P.I.-U.]
- RYCKAERT, M. *Het volksonderwijs te Zomergem*. Gent, 1960. Voorlichtingsreeks van het Oost-vlaams Verbond van de Kringen voor Geschiedenis: 26. [K.B.]
- SASSEN, FERDINAND LÉON RUDOLPH. *Het wijsgerig onderwijs aan de Illustre School te Breda (1646-1669)*. Amsterdam, 1962. Mededelingen der Kon. Ned. Akad. van Wetensch. Afd. Letterk. Nieuwe reeks. 25: 7. Met samenvatting in het Frans. [K.B.]

- SCHALLER, KLAUS. *Die Pädagogik des Johann Amos Comenius und die Anfänge des pädagogischen Realismus im 17. Jahrhundert*. Heidelberg, 1962. [K.B.]
- SCHNEIDER, FRIEDRICH. *Vergleichende Erziehungswissenschaft*. Geschichte, Forschung, Lehre. Heidelberg, 1961. Vergleichende Erziehungswissenschaft und Pädagogik des Auslands. Bd. 1. [P.I.-U.]
- School, the independent progressive. A study of fourteen schools*. Ed. by H.A.T. Child. London, 1962. [P.I.-U.]
- SCHWENK, BERNHARD. *Das Herbartverständnis der Herbartianer*. Weinheim, 1963. [P.I.-U.]
- STEVENS, FRANCES. *The living tradition, the social and educational assumptions of the grammar school*. London, 1960. [P.I.-U.]
- Study. A comparative - of the training of European teachers in South Africa*. Compiled in the National Bureau of Educational and Social Research. Cape Town, 1959. [K.B.]
- TOIT, A.E.DU. *The earliest British document on education for the coloured races*. Pretoria, 1962. Communications of the University of South Africa: C: 34. [K.B.]
- Universität Heidelberg. Geschichte und Gegenwart, 1386-1961*. Ausstellung im Ottheinrichsbau des Heidelberger Schlosses Juni-Okt. 1961. Gestaltung des Katalogs: Werner Weisbrodt. Heidelberg, 1961. [K.B.]
- Universität und moderne Welt. Ein internationales Symposium*. Hrsg. von Richard Schwarz. Berlin, 1962. [K.B.]
- VAIZEY, JOHNE. *The economics of education*. London, 1962. [K.B.]
- VELDE, ISAAC VAN DER. *De verhouding Rousseau - Locke*. Rousseau: epigoon of opponent? Groningen, 1962. Losse paedagogische studiën: 42. [K.B.]
- WAL, S.L. VAN DER. *Some information on education in Indonesia up to 1942*. With a bibliography. 2nd. ed. The Haque, 1961. [K.B.]
- WELTER, RUSH. *Popular education and democratic thought in America*. New York, 1962. [K.B.]
- WITT, NICHOLAS DE. *Education and professional employment in the U.S.S.R.* Washington, 1961. [P.I.-U.]
- XOCHELLIS, PANAGIOTIS. *Das moderne griechische Elementarschulwesen*. Die griechische Elementarschule der Gegenwart in Gegenüberstellung zur bayerischen Volksschule. München, 1960. [K.B.]

11. OPLEIDING ONDERWIJZERS, LERAREN GESTICHTSOPVOEDERS, ENZ.

- BURMEISTER, EVA. *De groepsleider in de inrichting*. Arnhem, 1962. [P.I.-U.]
- DENT, HAROLD C. *Teaching as a career*. Londen, 1961. [P.I.-U.]
- In-service training for primary teachers. Research in comparative education*. Geneva, 1962. Unesco. Publications of the International Bureau of Education: 240. XXVth International conference on public education. [K.B.]

- LANGEVELD, M. J. *Some questions on the service training of teachers*. Overdruk uit: *International review of education*. Vol. 8, 1962, no. 2. [P.I.-U.]
- MILES, MATTHEW B. *Learning to work in groups*. A program guide for educational leaders. New York, 1959 (= 1961). Horace Mann-Lincoln Institute of School Experimentation. 1e uitg. 1959. [K.B.]
- ROEBER, EDWARD C. *The School Counselor*. Washington, 1963. [P.I.-U.]
- SARASON, SEYMOUR B., KENNETH S. DAVIDSON and BURTON BLATT. *The preparation of teachers*. An unstudied problem in education. New York, 1962. [K.B.]

12. ONTWIKKELINGSPSYCHOLOGIE

- EBERT, E. en K. SIMMONS. *The Brush Foundation Study of child growth and development*. dl. I psychometric tests. Washington. [P.I.-U.]
- GOUIN DÉCARIE, THÉRESE. *Intelligence et affectivité chez le jeune enfant*. Etude expérimentale de la notion d'object chez Jean Piaget et de la relation objectale. Préf. de Jean Piaget. Neuchâtel, 1962. [K.B.]
- KAGAN, JÉROME and HOWARD A. MOSS. *Birth to maturity*. A study in psychological development. New York, 1962. [P.I.-U.]
- Kleuter, de - en zijn wereld*. Onder red. van J. A. Pulles en J. A. Schomaker. 's-Hertogenbosch, 1961. [K.B.]
- LAURENDEAU, MONIQUE en Adrien Pinard. *Causal thinking in the child*. New York, 1962. [P.I.-U.]
- LJUBLINSKAJA, A. A. *Die psychische Entwicklung des Kindes (von der Geburt zum Schuleintritt)*. Berlin, 1961. [P.I.-U.]
- PFEFFER, FRITZ. *Die pädagogische Idee Otto Willmanns in der Entwicklung*. Freiburg, 1962. [P.I.-U.]
- Readings in child psychology*. 2nd. edition. Ed. by W. Dennis. Prentice-Hall, 1963. [P.I.-U.]
- SCOTT, J. P. *The process of Primary Socialization in Canine and human infants*. Indiana, 1963. [P.I.-U.]
- Study, The psychoanalytic, of the child*. Vol. 17, New York, 1962. [P.I.-U.]
- WALKER, RICHARD N. *Body build and behavior in young children*. Deel 1: Body build and nursery school teachers' ratings. Lafayette, Indiana, 1962. [P.I.-U.]
- ZILLIG, MARIA. *Eine Schulanfängerin*. Psychologische Monographie eines sechsjährigen Kindes. Mit Tafeln. München, 1960. *Erziehung und Psychologie*. Beihefte der Zeitschrift „Schule und Psychologie“: 13. [K.B.]

13. PEDAGOGISCHE PSYCHOLOGIE

- Adolescent, The*. A book of readings ed. by Jerome M. Seidman. Rev. ed. New York, 1960. [P.I.-U.]
- AMES, L. B. en F. L. ILG. *Mosaic patterns of American children*. New York, 1962. [P.I.-U.]

- BERNART, EMANUEL. *Schulleistung und Begabung*. Messen und Beurteilen der Schülerleistungen. (1. bis 3. Grundschuljahr). München, 1962. Erziehung und Psychologie. Beihefte der Zeitschrift „Schule und Psychologie“: 19. [K.B.]
- BLAIR, GLENN MEYERS, R. STEWART JONES and RAY H. SIMPSON. *Educational psychology*. 2nd ed. New York, 1962. 1e uitg. 1954. [K.B.]
- BLOS, PETER. *On adolescence*. A psychoanalytic interpretation. New York, 1962. [K.B.]
- CAHN, PAULETTE. *La relation fraternelle chez l'enfant*. Paris, 1962. Bibliothèque de psychanalyse et de psychologie clinique. [K.B.]
- Correlates*, Physiological, of psychological disorder. Ed. by R. Roessler and N. Greenfield. Madison, 1962. [P.I.-U.]
- Differentiation*. Psychological -. Studies of development. By H.A. Witkin, R. B. Dyk, H. F. Faterson. New York, 1962. [K.B.]
- DÖRSCHEL, ALFONS. *Kindliches Schaffen, psychologisch und pädagogisch gedeutet*. Heidelberg, 1961. Met afbn en facs. [K.B.]
- Failure in school*. Ed. by W.D. Wall, F.J. Schonell e.a. Hamburg, 1962. [P.I.-U.]
- “Fifteen tot Eightteen”. A report of the Central Advisory Council for Education. Londen, 2e dr., 1962. [P.I.-U.]
- FISCHER, HARDI. *Einführung in die Schulpsychologie*. Mit 6 Abbn. und 9 Tabn. Münster, Westfalen, 1961. [P.I.-U.]
- GETZELS, J. W. and P. W. JACKSON. *Creativity and intelligence*. Explorations with gifted students. London, 1962. [K.B.]
- GINOTT, HAIMG. *Group psychotherapy with children*. The theory and practice of play therapy. London, 1961. [P.I.-U.]
- KÜPPERS, WALTRAUT. *Zur Psychologie des Geschichtsunterrichts*. Eine Untersuchung über Geschichtswissen und Geschichtsverständnis bei Schülern. Bern, 1961. Abhandlungen zur pädagogischen Psychologie: 3. [K.B.]
- LANGEVELD, M.J. *You can count it on your fingers*. Overdruk uit The slow learning child. Vol. 9 nr. 2. nov. 1962. [P.I.-U.]
- LAZARUS, RICHARDS. *Personality and adjustment*. New Yersey, 1963. [P.I.-U.]
- MAXWELL, JAMES. *The level and kind of national intelligence*. London, 1961. [P.I.-U.]
- NUTTIN, J.R.M. *Psycho-analyse en persoonlijkheid*. 4e dr. Antwerpen, 1962. Universitaire Bibliotheek voor psychologie. 1e uitg. 1943 get.: Psychologie en spiritualistische opvatting van de mens. [K.B.]
- PERQUIN, NIC. *Pedagogische psychologie van de middelbare scholier*. Roermond, 1962. [P.I.-U.]
- Practices*, Psychological, with the physically disabled. Edited by J. Garrett. New York, 1962. [P.I.-U.]
- RANK, THERESE. *Schulleistung und Persönlichkeit*. München, 1962. [P.I.-U.]
- Readings in educational psychology*. Ed. by Victor H. Nohl and Rachel P. Nohl. New York, 1962. [P.I.-U.]

- SCHOMAKER, J. A. *De opvoeding van de kleuter*. 's-Hertogenbosch, 1962. [K.B.]
- TAUSCH, REINHARD en Anne-Marie Tausch. *Erziehungspsychologie*. Göttingen, 1963. [P.I.-U.]
- THOMSON, G. H. *The factorial analyse of human ability*. London, 1951. [P.I.-U.]
- Untersuchungen*, pädagogisch-psychologische, zum Uebergang auf weitergehende Schulen. Ed. Karlheinz Ingenkamp. Weinheim, 1963. [P.I.-U.]

15. ALGEMENE EN BIJZONDERE DIDAKTIEK

- Brugklas*. De - bij het u.l.o. en v.h.m.o. 's-Gravenhage, 1961. Uitgave van het Christelijk Paedagogisch Studiecentrum: 40. [K.B.]
- ERDMAN SCHMIDT, A. J. *Hoe maak je je huiswerk*. Een studie over het huiswerkprobleem op de middelbare school met praktische wenken voor ouders en leraren. Groningen, 1962. Paedagogica-didactica: 7. [K.B.]
- CORRELL, WERNER. *Lernpsychologie*, Donauworth, 1961. [P.I.-U.]
- CORRELL, WERNER. *Lernstörungen beim Schulkind*. Doanuworth, 1963. [P.I.-U.]
- CRONJÉ, A. P. 'n *Psychologiese foute-analise in rekenen met spesiale verwysing na Heelkundige didaktik*. Kaapstad, Pretoria, 1960. [P.I.-U.]
- EVERS, F. en L. VAN GELDER. *Nederlandse taal*. Didactische aanwijzingen voor het lager onderwijs. 2e dr. Groningen, 1962. Mededelingen van het Paedagogisch Centrum van de N.O.V.: 5. 1e uitg. 1961. [K.B.]
- FINE, BENJAMIN. *Teaching machines*. New York, 1962. afbn en facs. [K.B.]
- FISCHER, MARGRET. *Die innere Differenzierung des Unterrichts in der Volksschule*. Weinheim, 1962. [P.I.-U.]
- GELDER, L. VAN. *De 3-jarige opleiding in het U.L.O.-experiment*. Een voorlopig verslag van de ervaringen in de 3-jarige opleiding van de 4- en 3-jarige U.L.O.-scholen, deelnemende aan het experiment van het Paedagogisch Centrum N.O.V. Groningen, 1962. Mededelingen van het Paedagogisch Centrum van de N.O.V.: 7. [K.B.]
- GOUWS, SIMON J. L. *Die antropologies-pedagogiese agtergrond van ortodidaktiek*. Pretoria, 1962. [K.B.]
- Handboekje voor de leraren in geschiedenis aan de scholen voor M.O. en V.H.O.* (Samengesteld door Riemer Reinsma). 2e dr. 's-Gravenhage, 1960. 80 blz. R.K. Pedag. Bureau t.b.v. het V.H.M.O. Onderwijskundig Studiecentrum. Christelijk Paedagogisch Studiecentrum. 1e uitg. 1958. [K.B.]
- HILGARD, E. R. and D. G. MARQUIS. *Conditioning and learning*. Rev. by Gregory A. Kimble. London, 1961. [K.B.]
- HOLMBERG, BÖRJE. *On the methods of teaching by correspondence*. Lund, 1960. [K.B.]
- JOHNSON, G. ORVILLE. *Education for slow learners*. New Jersey, 1963. [P.I.-U.]

- KLAFKI, WOLFGANG. *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim, 1963. [P.I.-U.]
- Lehren*. Exemplarisches -, exemplarisches Lernen. Beiträge zur Klärung und Gestaltung des "Exemplarischen" im Unterricht der Volksschule. Hrsg.: Theodor Ballauff und Ernst Meyer. Stuttgart, 1962. *Unsere Volksschule*. Sonderheft: 3. [K.B.]
- Muzienvakonderwijs*. Het - in Nederland. 's-Gravenhage, 1961. 3 dln. Ministerie van Onderwijs, Kunsten en Wetenschappen. I. Rapport van de commissie tot herziening van de diplomering en eindexameneisen conservatoria. - II. Eindexameneisen, examenreglementen en reglement van toelating tot de conservatoria. - III. Bepalingen en richtlijnen voor de rijks erkenning van instellingen voor muziekvakonderwijs. [K.B.]
- OOSTEN, C. P. S. VAN. *Wiskunde-onderwijs op de middelbare school*. Enkele opmerkingen en wensen. Groningen, 1960. [K.B.]
- PETTY, WALTER. *The language arts in elementary schools*. Washington, 1962. [P.I.-U.]
- Das problem der didaktik*. Beiheft Zeitschrift für Pädagogik, 3. Weinheim, 1963. [P.I.-U.]
- SCHMALOHR, EMIL. *Psychologie des Erstlese- und Schreibunterrichts*. München, 1961. *Erziehung und Psychologie*. Beihefte der Zeitschrift „Schule und Psychologie“: 16. [K.B.]
- STINNETT, T. M. *The profession of teaching*. Washington, 1962. [P.I.-U.]
- Teaching machines and programmed learning*. Ed. by S. Lundaine and Robert Glases. Washington, 1962. [P.I.-U.]
- Teaching*. The - of science: Joseph H. Schwab. The teaching of science as enquiry. - Paul F. Brandwein. Elements in a strategy for teaching science in the elementary school. Cambridge, Mass., 1962. *Inglis lecture 1961*. - *Burton lecture 1961*. [K.B.]
- VELEMA, E. *Het oriëntatiejaar van het lager technisch onderwijs*. diss. Gron., 1962. [P.I.-U.]
- Vernieuwing*. Praktische - van het basisonderwijs in de contactscholen. Bijdragen uit het praktische werk van de scholen die deelnemen aan het contactscholenplan van het Paedagogisch Centrum N.O.V. Groningen, 1961. *Mededelingen van het Paedagogisch Centrum van de N.O.V.*: 6. [K.B.]
- WARNER, RUBY. *Elementary school teaching practices*. Washington, 1962. [P.I.-U.]
- WATERINK, J. *Grondslagen der didactiek*. Met een aanhangsel door G. Wielenga. Kampen, 1962. [K.B.]
- WEDZINGA, J. „*Didactiek*“. 's-Gravenhage, 1960. *Uitgaven van het Christelijk Paedagogisch Studiecentrum*: 36. [K.B.]

DIE PEDAGOGIESE ONDERBOU VAN DIE BESONDERE DIDAKTIEK VAN SKOOLVAKKE

PROF. DR. M. C. H. SONNEKUS

Universiteit van Stellenbosch, Zuid-Afrika

I. INLEIDENDE PEDAGOGIESE BEGRIPSBEPALING EN -TERREINAFGRENSING

Die tema van hierdie betoog hou onmiskenbaar twee waarhede in wat verderaan nader uitgewerk sal word: Eerstens word geïmpliseer dat die besondere didaktiek 'n pedagogiese aangeleentheid is, dus sy grondslag of onderbou in die pedagogiek as selfstandige wetenskap sal moet vind. Tweedens vra 'n betiteling soos hierdie na 'n suiwer wetenskaplike besinning oor die gebesigde terminologie, wat sal beteken 'n besinning oor enkele pedagogiese terminologie. Ter inleiding sal die volgende begrippe verhelder word terwyl ook die onderlinge- en wedersydse verband tussen elk aangedui sal word: Pedagogiek, didaktiek, besondere didaktiek en metodiek.

a. Pedagogiek

Die pedagogiek is die wetenskap wat dit besig hou met 'n besinning oor die verskynsel van die opvoeding¹ Oberholzer omskryf die pedagogiek as „die leer oor die opvoeding as 'n praktiese aangeleentheid. Dis 'n leer, 'n beskouding, 'n teorie, 'n sisteem of wetenskap wat sy ontstaan en uitbou te danke het aan die feit dat oor die opvoedingsfenomeen besin word. Die uitgangspunt of vertrekpunt is en bly die verskynsel self, die feit van die opvoeding. Hierop bou en steun die opvoedkunde.”² Langeveld wys veral op die *praktiese handelende* karakter van die pedagogiek en beweer: „De paedagogiek is een wetenskap, welke haar objekt niet slechts wil kennen om te weten hoe de dingen zijn, ze wil-wat ze bestudeert – leren kennen om te weten, hoe gehandeld moet worden.”³ Hiermee is die pedagogiek dan naas sy teoretiese-besinnende karakter, ook as prakties-handelende wetenskap bevestig.

¹ B.F. Nel, *Enkele grondbeginsels van die nuwere didaktiek*, met verwysing na die vorming van die denke deur middel van Wiskunde en Natuurkunde – in Natuur- en Skeikunde en Biologie – Pretoriase Onderwyskollege, No. 2, 196, p. 106.

² C.K. Oberholzer, *Inleiding in die Prinsipiële Opvoedkunde*, J.J. Moreau, Pretoria-Brugge 1954.

³ M.J. Langeveld, *Beknopte Theoretische Paedagogiek*, 7e druk, J.B. Wolters, Groningen, 1959, p. 11.

b. Algemene didaktiek as deeldisipline van die pedagogiek

Langeveld omskryf die didaktiek as „die leer van die sistematiese oordrag van kennis en kunde.”¹ Hy skryf: „Het is een leer en als zodanig een theorie. Het is echter een theorie die gericht is op de bepaling van hetgeen op een bepaald gebied gedaan moet worden. Het is dus geen theorie om zichzelf wil maar een „praktische wetenschap’.” Dit volgt hieruit dat die didaktiek dus onderskei, hoewel nie geskei kan word, in ’n *teoretiese-* en *praktiese* didaktiek. Van belang is dat die praktiese didaktiek, aldus Langeveld,² ewe goed „teoreties” is, daar dit ook teoretiseer, daar dit wil weet hoe dinge is, maar tegelyk hoe gehandel moet word. Andersyds moet daarop gewys word dat die teoretiese didaktiek ook in bepaalde sin „prakties” is, daar dit *handelend* gerig is en die handeling wil beïnvloed.

Tot sover is daarop gewys dat die pedagogiek as omvattende wetenskap ’n teoreties-prakties-handelende karakter besit, terwyl ook die algemene didaktiek ’n teoreties-prakties-handelende karakter besit. Daar moet nou beklemtoon word dat die didaktiek as deeldisipline van die pedagogiek, eweneens ’n pedagogiese basis het, aangesien volgens Bijl³ die besinning oor die oordrag van die kennis en kunde, bestaan in die oordrag van bepaalde kultuurgoedere en kultuurvormsisteme waarin die kind as volwassene uiteindelik sal moet leef. Dit gaan dus om ’n besinning oor die oordrag van kultuurgoed ten einde die kind in staat te stel om volwasse kultuurmens te word. Met hierdie omlyning van kultuurgoed, het ons dan ook die terrein van *skoolvakke* aangeraak en dus nader beweeg tot die tema van hierdie betoog:

c. Die besondere didaktiek as deeldisipline van die algemene didaktiek

Die besondere didaktiek vind soos hier genoem, sy verankering in die algemene didaktiek en het volgens Langeveld tot taak om te *besin* oor „welke *feite* in bepaalde leerstof (of ’n vak) fundamenteel is en dus geken *moet* word, respektiefflik welke insigte, vaardighede of kundighede essensieel is en dus verwerf moet word”. Die besondere didaktiek hou dus eweneens ’n besinning in, is dus ’n teorie of ’n leer wat dit besig hou met die fundamentele inhoudelike sy van die leerstof of vakke. Beskou ons

1 M.J. Langeveld, *Algemene en Speciale Didaktiek en het leren in het verband der Didaktiek beskouwd*, Paed. Studien, Jul-Aug. 1959, p. 339.

2 M.J. Langeveld, *do*.

3 J. Bijl, *Inleiding tot de Algemene Didactiek van het Basisonderwijs*, J.B. Wolters, Groningen, 1960, p. 1-10.

nou die s.g. „vakke” of leerstofinhoud as *kultuurstof*¹ wat aan ’n kind oorgedra moet word, dan is die taak van die besondere didaktiek ’n besinning oor die fundamentele wese en inhoud van die kultuurstof wat aan die kind oorgedra moet word, en wel in-sy-op-weg-wees na volwasse-
 senheid. Dit volg hieruit dat die besondere didaktiek direk die *leerstof-
 inhoud* of *vakinhoud* in ons skoolwese onder die soeklig plaas. Dit moet egter beklemtoon word dat die besondere didaktiek veranker moet wees in die algemene didaktiek, wat weer veranker is in die pedagogiek as omvattender wetenskap, anders lei die besondere didaktiek tot ’n „vermetodiekering” of vertegnisering van die onderwys, wat die aksent veral op die tegniese leerproses plaas en dus ’n verskraling van die pedagogiese grondslag beteken waarin dit gaan om die *lerende kind as mens*, wat op opvoeding aangewys is en wat op weg is na volwassenheid. In die woorde van Langeveld² is die taak van die besondere didaktiek ’n antisipering of denkend vooruitlopende besinning oor die fundamentele inhoudelike in die leerstof of vakke.

Die omvattende studieterrrein van die besondere didaktiek op ’n pedagogiese basis kan gesien word aan die hand van die volgende tweeledige skema van Langeveld³:

Eerstens bestaan daar ’n *volgorde* in die aanbieding van leerinhoude (vakke) en ordeningsvorme wat ideaal kan wees as dit gemeet word aan die volgende kriteria:

1. aan die volgorde van kultuurstofgebied self, dus die leerstof of vakinhoud moet gesien word en georden word in ’n bepaalde volgorde,
2. aan die volgorde soos afgelei uit die psigiese ontwikkeling van die kind, en
3. aan die volgorde in die lig van die konkrete doelstelling, wat kan wees van
 - a. algemeen pedagogiese aard,
 - b. individuele aard (gaan om elke spesifieke kind)
 - c. prakties organisatoriese aard (vir die bepaalde skooltipe)

Naas die volgorde is tweedens, die *wyse* van aanbieding van groot belang en kan beoordeel word aan die volgende kriteria:

¹ a. Vgl. J. Bijl, aangehaalde werk.

b. N. Perquin, *Algemene Didactiek*, J.J. Romen en Zonen, Roermond-Maazijk, 1961, p. 146.

² M.J. Langeveld, *Algemene Didactiek en het leren ... ens.* a.w. p. 346.

³ M.J. Langeveld, *do do* p. 345.

1. aan die bereikte eindresultaat in die vak.
2. aan die invloed op die persoon van die kind,
3. aan die invloed op die aanpak van probleme wat selfs buite die onderwysgebied kan lê.

Daar word op hierdie stadium met hierdie skematiese indeling volstaan, en daar sal getrag word om aspekte daarvan aan te raak in die verloop van hierdie betoog.

d. Metodiek

Volgens Perquin¹ bestaan die taak van die metodiek daarin om die weg te ondersoek wat gevolg moet word om op 'n doeltreffende wyse les te gee. Dit trag dus om 'n antwoord te gee op die vraag *hoe* kan ek op die beste manier lesgee. Hy onderskei voorts die metodiek van die didaktiek as volg: „Terwijl de didactiek de theorie is van het leren en onderrichten, in verband met de vorming van de gehele persoonlijkheid, is de methodiek de verantwoording van de *lessenleergang*, van de manier waarop les gegeven wordt of liever dient te worden.” Langeveld² sien die taak van die metodologie of metodiek in die „metodiese struktuur” van die bepaalde vak of wetenskap.

Dis nou van belang om te beklemtoon dat, aldus Perquin, die studie van die metodiek eksplisiet of implisiet afhanklik is van die didaktiese beginsels en grondslae, en wat behels is in die doel van die onderwys in 'n bepaalde vak op 'n bepaalde tipe skool. Die vak is dus diensbaar aan die vormingsdoel van die skool en so ook weer ondergeskik aan die pedagogiek. Hy betoog dan dat daar weinig beswaar is om die leer oor die metode, of metodiek, ook didaktiek te noem. In die lig van Langeveld se genoemde beswaar van vermetodiekering en vertegnisering van die onderwys, is die omgekeerde dus onwenslik: Dus metodiek kan ook ingesluit word onder didaktiek of besondere didaktiek, maar is en bly ondergeskik daaraan, terwyl didaktiek en besondere didaktiek nie identies aan metodiek is nie, maar veel omvattender. Primêr is egter die pedagogiese grondslag van didaktiek, besondere didaktiek, en metodiek, en wel op grond van hul pedagogiese verankertheid as hulpdissiplines wat besin oor 'n kind-op-weg-na-volwassenheid.

1 N. Perquin, a.w. p. 20-21.

2 M.J. Langeveld, *Algemene en Speciale Didactiek*, ens. a.w. p. 345.

II. DIE PEDAGOGIESE DOELSTELLING AS MOTIVERENDE KRAG IN DIE PEDAGOGIESE ONDERBOU VAN DIE BESONDERE DIDAKTIEK

Daar is tot sover tydens die pedagogiese begripsbepaling en – terrein-afgrensing telkens verwys na die pedagogiese verankertheid van die didaktiek en besondere didaktiek. Hierdie stelling sal tans nader toegelig word aan die hand van die pedagogiese doelstelling: „opvoeding tot volwassewording”, en wel uitgaande van die pedagogiese situasie. Daar dien bygevoeg te word, dat juis hierin die pedagogiese grondslag of -motivering vir die besondere didaktiek van skoolvakke opgesluit lê, en dus ook die probleemstelling waarom hierdie betoog gaan.

Die bedoeling is nie om hier 'n volledige uiteensetting van die pedagogiese situasie te gee nie, en hiervoor word verwys na die publikasies van Langeveld¹ Perquin², Nel³. Dis voldoende om in die woorde van Oberholzer⁴ daarop te wys dat 'n pedagogiese situasie dit van ander situasies daarin onderskei, dat daarin 'n ontmoeting beliggaam is wat sig voltrek tussen 'n volwassene enersyds as synde 'n sedelik-selfstandige – verantwoordelike persoon, en 'n andersyds volwasse-wordende-, as sedelik-onselstandige en nog verantwoordelik-wordende persoon. Die pedagogiese situasie het dus ten doel ontmoeting, as synde die weselike kern van opvoeding, met resultaat sedelike selfbepaling. Die pedagogiese situasie is verder gekenmerk deur 'n pedagogiese gesagsverhouding wat alleenlik bestaan tussen 'n volwassene en 'n onvolwassene wat beteken dat opvoeding ook alleenlik tussen 'n volwassene en 'n onvolwassene kan plaasvind. Gepaardgaande is in die pedagogiese situasie ook sprake van die aanwending van norme, wat dit ook as 'n normatiewe situasie kwalifiseer. Hiernaas moet bygevoeg word dat die pedagogiese situasie ook as *handelend* gekwalifiseer moet word; daar moet dus gehandel word ten einde die onvolwassene tot volwassenheid te help en te steun. Die onvolwassene word dan ook altyd aangetref in-sy-op-weg-wees-na-volwassenheid.

Bijl⁵ en ook Nel⁶ wys nou treffend daar op dat hierdie opvoedingsituasie dit in sy primêre en oorspronklike vorm in die gesin voordoen. „Die

¹ M.J. Langeveld, *Beknopte Theoretische Paedagogiek*.

² N. Perquin, *Herbezinning op fundamentele vraagstukken der Paedagogiek*, Op weg naar Paedagogisch Denken, J. J. Romen & Zonen, Roermond-Maazijk, 1958, p. 10-33.

³ B. F. Nel, *A Phenomenological Approach to the problems of Youth*. Werkgemeenskap Univ. van Pretoria, Z.A. Vol. 8, 1960.

⁴ C. K. Oberholzer, *Die Pedagogiese, oordruk Extra Mura*, U.P. 1960.

⁵ J. Bijl, *Inleiding tot de Algemene Didactiek*, a.w. p. 1-2.

⁶ B. F. Nel, *Enkele grondbeginsels van die Nuwere Didaktiek* . . . a.w. p. 112-114.

primêre taak van die gesin is dus opvoeding". Bijl noem hierdie taak van die gesin dan die „antropologiese *sentrum*" van die opvoedingsgebeure. Maar Bijl vervolg dan dat ten spyte van die feit dat die primêre taak van die skool *onderwys* is, *onderwys* ook een van die weë van opvoeding is, maar beklemtoon dan dat hierdie *onderwys* in 'n pedagogiese situasie sal plaasvind, d.w.s. 'n situasie waar volwassene en kind teenoor mekaar te staan kom. Die volgende citaat van Bijl stel die verband tussen huislike opvoeding en skoolopvoeding duidelik: „Dit antropologiese centrum van het opvoedingsgebeuren heeft zijn plaats – in hoofdzaak al – in het sociale centrum van de opvoeding nl. het gezin. Van deze centra kan men naar de *periferie* gaan en dan komt men van de-opvoeding-in engere zin o.a. terecht bij het onderwijs, en van het gezin komt men o.a. terecht in de school. Wat van het centrum naar buiten straalt, blijft hulp op weg naar de volwassenheid, dus het blijft opvoeding; het hart ligt echter in de genoemde gewetensvorming, wil men – in de zedelijke (godsdiensstige) opvoeding.”

Dit volg hieruit dat die pedagogiese situasie, hoewel dit primêr in die huislike opvoeding dit voordoen, dit op 'n perifere basis ook in die skool bestaan tussen onderwyser en kind. Dis dan ook in hierdie perifere pedagogiese situasie waar die didaktiek en die besondere didaktiek op verantwoorde pedagogiese gronde hul van hul taak sal moet kwyt. Daar kan nie hier in detail ingegaan word op al die fasette van hierdie perifere pedagogiese situasie nie en hiervoor word u verwys na die uitstekende uiteensetting van Nel¹. Enkele opmerkinge dien egter gemaak te word ten einde tot ons doelstelling, t.w. die pedagogiese verantwoordbaarheid van die besondere didaktiek deur te dring:

1. Die onderwyser-kind verhouding binne die onderwyssituasie kan bestempel word as 'n pedagogies-didaktiese situasie, waarbinne ook ontmoetingsmomente as opvoedingsmomente hulle kan voordoen, dus waartydens ook regstreeks-intensioneel opgevoed kan word. Bv. die onderwyser wys 'n kind tereg wat hom sedelik wangedra, o.a. onweloweglike taal gebruik. Daar word tydens hierdie opvoedingsmoment as ontmoetingsmoment dus regstreeks 'n sedelike norm op die kind toegepas wat hom wys op die juiste sedelike keuse om te doen. In dié sin is opvoeding dus nie 'n kontinue proses wat altyd plaasvind nie, maar wel op bepaalde tye, momente, wanneer die kind voor 'n sedelike waardebesluit te staan kom. Die kontinue verhouding tussen onderwyser en kind, staan bekend as 'n omgangsverhouding².

1 B. F. Nel, *Enkele grondbeginsels van die Nuwere Didaktiek*, a.w. p. 108–109.

2 M. J. Langeveld, *Beknopte Theoretiese Paedagogiek*, aangehaalde werk, p. 20.

2. Opvoeding vind in die skool egter meestal onregstreeks nie intensioeneel plaas en wel deur identifikasie. Sonder om hierop in te gaan dien vermeld te word dat 'n onvolwassene hom graag identifiseer met 'n volwassene, hy wil graag opgaan in die volwassene, sy voorbeeld navolg. Sodanige identifikasie beteken eweneens 'n ontmoeting tussen 'n volwassene en onvolwassene en in die sin kan dus van kontinue opvoeding gepraat word waar die onderwyser altyd opvoeder bly.

3. Die pedagogies-didaktiese situasie tussen onderwyser en kind kan egter ook 'n spesifieke *leersituasie* inhou waartydens ook leermomente verskyn en wat gepaard met die ontmoetingsituasie, die weg baan vir die didaktiese handeling¹. In hierdie leersituasie vind volgens van Gelder² 'n ontmoeting plaas tussen kind en leerstof, terwyl die onderwyser 'n belangrike bydrae lewer om hierdie ontmoeting te probeer bewerkstellig. Ons raak hier dan ook die *kernprobleem* van hierdie betoog, aan en die vraag ontstaan na die pedagogiese basis waarop 'n *leersituasie* as ontmoetingsituasie tussen *kind* en *leerstof* voltrek word? Meer in besonder kan die volgende vrae gestel word:

- a. Hoe kan die onderwyser die kind in die pedagogies-didaktiese situasie opvoed deur sy wyse van lesaanbieding, m.a.w. is die term *opvoedende onderwys* te regverdig, en indien wel wat hou dit in? Anders gestel, kan 'n kind ook opgevoed word in en deur die *leersituasie* en deur die leerstof. Kan *leer* en *opvoeding* as 'n eenheidshandeling beskou word? Die wyse van lesaanbieding kom dus onder die soeklig.
- b. Watter rol speel die *leerstof (vakke)* in die opvoeding van die kind? Kan dus ook van *opvoedende vakonderwys* gepraat word en waarin lê die pedagogiese waarde van vakonderwys? Dit volg uit hierdie problematiek, dat die pedagogiese onderbou van die besondere didaktiek nagespeur sal moet word aan die hand van die didaktiese leersituasie, synde 'n ontmoetingsituasie tussen *kind* en *leerstof*, maar tegelyk 'n situasie waarin die *onderwyser* 'n uiters belangrike rol speel. In die verdere betoog sal hierdie drie komponente van die leersituasie, t.w. kind, leerstof en onderwyser nader ontleed word, dog voordat daartoe oorgegaan word, word kortliks gelet op die volgende:

¹ B.F. Nel, *Enkele grondbeginsels van die Nuwere Didaktiek*, a.w. p. 112-116.

² L. van Gelder, *De Ontmoeting tussen Kind en Leerstof.*, Paedagogische Studiën. Junie 1961, p. 277-295.

III. DIE ANTROPOLOGIESE ONDERBOU VAN DIE BESONDERE DIDAKTIEK

Daar is sover telkens vermeld dat die pedagogies-didaktiese situasie behels 'n ontmoeting tussen die onderwyser as volwassene en die kind as onvolwassene. Die antropologiese basis vir hierdie pedagogies-didaktiese situasie sal dus as sy uitgangspunt moet neem die „eie wêreld van die kind” volgens van Gelder¹, m.a.w. wil die didaktiek en meer spesiaal die besondere didaktiek sy pedagogiese grondslag verseker, sal dit moet besin oor die kind in *sy eie aard van kind syn*. Hierdie kind is geen miniatuur volwassene nie, maar wel 'n unieke kind wat in die woorde van Langeveld² „opgevoed word en op opvoeding aangewys is.”

Verder is 'n kind ook „iemand wat graag self iemand wil wees”, aldus Langeveld³, dus iemand wat ook aktief wil meewerk aan sy eie ontwikkeling. Hierdie antropologiese waarheid is veral te sien in die eksplorasiëbeginsel soos vervat in die moderne ontwikkelingspsigologie⁴ waar 'n kind vanaf 'n ope- aansteeklike ontvanklike syn in sy wêreld, emansipeer tot 'n aktiewe-konstituerende eksploratiewe syn. Nog sterker tree hierdie eksplorasiëbeginsel op die voorgrond in die leerproses in die vorm van 'n leerintensie of 'n aktiewe gerigtheid in die leerproses. In die fenomenologiese psigologie staan hierdie gerigtheid dan ook bekend as die intensionaliteit,⁵ wat omskryf word as die konstituering en medekonstituering of stigting van 'n situasie waarin 'n mens hom bevind, m.a.w. elke mens is ook self aktief konstituerend gerig in 'n situasie waarin hy hom bevind.

Langeveld ag hierdie intensionele gerigtheid van soveel belang vir die leersituasie waarin 'n kind hom bevind, dat hy beweer dat in die didaktiek dit in die eerste plek gaan om doelgerigte leer. Terwyl daar ook ander vorme van leer bestaan, beweer hy „dat het leren, waarover de didaktiek het heeft, een fundamentele, eigen aktiwiteit van de opvoeding is. Het kind kan leren zonder dat et iemand is, die bedoelde het kind iets te leren. Maar het kan niet leren zonder een eigen doelgerichte aktiwiteit te ontwikkelen”⁶.

Dit volg hieruit dat die besondere didaktiek 'n appél sal moet doen op hierdie intensionele gerigtheid van die kind in die leersituasie, wil dit

1 L. Van Gelder, *Vernieuwing van het Basisonderwys*, J.B. Wolters, Groningen, 1958, p. 20.

2 M.J. Langeveld, *Beknopte Theoretische Paedagogiek*, a.w. p. 165.

3 M.J. Langeveld, *do do*

4 M.J. Langeveld, *Ontwikkelingspsigologie*, J.B. Wolters, Groningen, p. 42.

5 J. Linschoten, *Nawoord, Persoon en Wereld*, Red. J.H. v.d. Berg en J. Linschoten, Utrecht, 1953, p. 244-253.

6 M.J. Langeveld, *Algemene en Speciale Didaktiek* ens. a.w. p. 346-347.

aansluit by die eie wêreld van die kind. Die vraag ontsaan nou verder na die *wese van die kind* as *mens-in-wording* wat te staan kom teenoor die opvoeder as mens, of didaktikus-opvoeder as mens? Dis bekend dat daar verskillende mensbeskouinge omtrent die aard, wese en bestemming van die mens bestaan. Op die diepere implikasies hiervan kan nie hier ingegaan word nie en daar word volstaan deur te verwys na die naturalisties-pragmatistiese mensbeskouing wat die mens beskou as 'n animale organisme, synde 'n s.g. psigofisiese organisme. Ook is bekend die psi-goanalitiese of Freudiaanse mensbeskouing wat die mens omskryf as 'n drifgedrewe wese. Sonder om verder hierop in te gaan word verwys na die personologies-georiënteerde drie-dimensionale ontologiese mensbeskouing van Frankl¹, wat die mens beskou as 'n somaties-psigies-geestelike wese. Mens-wees beteken vir Frankl persoonwees kragtens die bestaan van die persoonskern of geestelike kern. Die geestelike kern of die Ek is volgens Frankl wesensnoodsaaklik onbewus en vanuit die geestelike onbewuste is die Ek die stukrag en stuurkrag van die mens. Aangesien die Ek voortdurend voor waardekeuses en beslissinge gestel word, aanvaar die Ek verantwoordelikheid. Mens-wees beteken dus vir Frankl verantwoordelik-wees. Dis duidelik dat deur die erkenning van die geestelike kern, die mens ook transendentiaal aangesprokene is en verantwoordelik is.

Uit 'n pedagogies-didaktiese oogpunt is nou van belang dat 'n mens tot verantwoordelik-wees geraak deur 'n aktivering van sy geestelike kern, m.a.w. die geestelike kern is by die kind van meet af aan aanwesig, maar moet gewek word tot verantwoordelikheid. Opvoeding beteken dus antropologies wekking van die persoonskern tot verantwoordelikheid of anders gestel, gewetensvorming.

Die vraag ontstaan op dié stadium na die opgawe wat hierdie mensbeskouing inhou vir die besondere didaktiek? Daar is reeds vermeld dat die besondere didaktiek 'n appél sal moet doen op die intensionele gerigtheid van die kind. Tans kan hieraan toegevoeg word dat daar volgens Langeveld² 'n meervoudige intensionele gerigtheid bestaan t.w. 'n primêre gerigtheid en 'n noëtiese gerigtheid. Eersgenoemde kan beskou word as 'n perifere gerigtheid wat 'n psigiese toestand is en wat via die affektiewe of gevoelsbelewinge in die leersituasie gradueel varieer van 'n latente toestand van, iets-nie-weet-nie wat tog intensioneel aanwesig

¹ Frankl, *De Onbewuste God*, Ned. vertaling deur Melotte-Athmer, Derde druk, Helmond.

² M.J. Langeveld, *Fenomenologie van het Leren* – Inleid. tot de studie der Paed. Psychologie, 6e druk, J.B. Wolters, Groningen, 1957, p.452-455.

is, tot 'n toestand van bekendheid of georiënteerdheid, wat as die *gevoelsmoment* in die leersituasie beleef word. Dis dan ook van groot belang dat die leersituasie van 'n kind telkens 'n gevoelsmoment inhou, wat tydens die leerproses met toenemende mate van sukses beleef word. Met die noëtiese gerigtheid word bedoel 'n kerngerigtheid, in teenstelling tot die perifere gerigtheid, wat beteken 'n beleving van 'n *sinvolle* gerigtheid, m.a.w. die *sinvolheid* van die leersituasie word deur die kind beleef in sy noëtiese gerigtheid.

Vir die besondere didaktiek hou hierdie meervoudige intensionele gerigtheid uiters belangrike opgawes in. Die besondere didaktiek sal dus nie alleen moet aansluit by die intensionele gerigtheid as sodanig nie, maar wel by die noëtiese gerigtheid as kerngerigtheid. In terme van die genoemde drie-dimensionale mensbeskouing van Frankl, beteken dit dat die besondere didaktiek 'n appél sal moet doen op die persoonskern as die draer van die noëtiese gerigtheid. Langeveld konstateer in die verband dat in die geval van die instink-meganistiese leerpsigologieë, die *psige* leer en nie die Ek nie, terwyl die inisiatief-gekleurde psigologieë die persoon in die sentrum plaas, om daarmee te bewys dat die Ek leer en nie die psige nie. In die sin is leer vir 'n kind dus 'n *persoonlik-sinvolle-noëtiese-gerigte* aktiwiteit.

Hiermee word dus ook die vraagstuk van *motivering* aangeraak. In dié verband konstateer Langeveld dat op pedagogiese gronde *sinvolle* leer alleen te weeg gebring kan word deur kernmotivering, of motivering van die geestelike kern, en nie deur perifere motivering nie. Die motivering as appél op die kind moet dus steeds alleen en ten volle personaal wees, aangesien die Ek as persoon in sy noëtiese gerigtheid determinerend is.

Daar moet egter ook op gewys word dat die genoemde perifere gerigtheid wel deeglik 'n rol speel en veral via die *gevoelsmomente* wat die kind beleef in die leersituasie. Dit kan dus afgelei word dat daar 'n wedsydse verband bestaan tussen die perifere- en kern- of noëtiese-gerigtheid, met die klem op die noëtiese.

Samenvattend is die pedagogiese opgawe vir die besondere didaktiek uit 'n antropologiese oogpunt, dus daarin geleë dat 'n ontmoeting tussen kind en leerstof deur die onderwyser-opvoeder bewerkstellig kan word, waarin die kind in sy volle totaliteit, as kind wat intensioneel-gerig is op volwassewording, erken moet word. Die kernkwaliteit van hierdie ontmoeting tussen kind en leerstof is dat dit 'n *sinvolle* ontmoeting moet wees. Die leersituasie moet dus vir die kind word 'n *sinvolle* leersituasie.

Vervolgens word die reeds genoemde komponente van die leersituasie as pedagogies-didaktiese situasie, as pedagogiese onderbou vir die besondere didaktiek nader ontleed.

IV. KOMPONENTE VAN DIE LEERSITUASIE IN DIENS VAN DIE BESONDERE DIDAKTIEK

Daar is reeds verskeie kere vermeld dat die leersituasie voltrek word in 'n ontmoeting tussen die kind en die leerstof, waarin ook die onderwyser 'n belangrike aandeel het in die wyse van aanbidding van die leerstof. Volgens ons mening het ons nou aangeland in die kernproblematiek as pedagogiese opgawe vir die besondere didaktiek. Die kernvraag is dus hoe kan die besondere didaktiek bydra om die ontmoeting tussen kind en leerstof 'n *sinvolle ontmoeting* te maak? Hier word 'n baie wye problematiek aangeraak en in hierdie betoog sal slegs enkele aspekte daarvan aangeraak kan word, en wel deur elk van die genoemde komponente *kind, onderwyser en leerstof* nader toe te lig. Hier moet nadruklik vermeld word dat hierdie 'n drie-eenheid binne die leersituasie is en hoewel ónderskei, hulle nie geskei mag word nie. Telkens sal dan ook op die wedersydse verbande gewys word:

a. Die kind in die leersituasie

In die voorgaande afdeling is reeds getrag om die aandeel van die kind in die leersituasie uit 'n antropologies-eksistensiële oogpunt toe te lig. Tans sal meer in besonder gelet word op die *wese* en betekenis van *leer* vir 'n kind, en wel leer in die pedagogies-didaktiese situasie. Daar is ook reeds vermeld dat Langeveld hierdie leer in die didaktiese situasie bestempel as leer waarby die fundamentele eie aktiwiteit of intensionaliteit van die kind betrokke is.

Langeveld¹ onderskei nou tussen leer as eie gerigte intensionele aktiwiteit van die kind, dus leer uitgaande van die kind, en onderwys (as werkwoord) maar verkies in die tweede geval „bijbrengen,” – laasgenoemde dus as aktiwiteit van die kant van die onderwyser. Ten derde onderskei hy in die didaktiese leersituasie ook „toetsing”. Hy beklemtoon dan verder dat binne hierdie pedagogies-didaktiese situasie, die didaktiek nooit identies kan wees aan 'n psigologie van die leerproses nie en ook nie kan bestaan uit 'n som van 'n psigologie van bybring of onderwys nie. Dit is dan ook geensins die bedoeling om hier die psigologie van die leerproses te behandel nie. In teendeel gaan dit in die didaktiese situasie as leersituasie om 'n doelgerigte-intensionele leer, wat volgens Langeveld opgeneem is in 'n geheel van in die opvoeding gestelde doeleindes. Anders gestel: leer in die didaktiese leersituasie het 'n pedago-

¹ M.J. Langeveld, *Algemene en Speciale Didactiek en het leren* . . . a.w. p. 348-349.

giese doelstelling voor oë, t.w. volwassewording, en kan bestempel word as *opvoedende leer*.

'n Waarskuwing is egter van pas: Hiermee word nie bedoel dat onderwys en opvoeding *sonder meer* sinoniem is nie. In teendeel, onderwys het hoofsaaklik te doen met die bybring van kennis en vaardighede, rig dit dus hoofsaaklik tot een bepaalde sy van die kind, die verstandelike sy, terwyl opvoeding gerig is op die noëtiese dimensie waardeur die kind in sy totale wese gevorm word.

Tegelyk is ook nie alle leer opvoedend nie, b.v. insidentele leer, of leer deur dressering of die van-buite-leer van sinlose leerstof wat hoofsaaklik ten doel het memorisering, ens. Die onderskeid lê daarin dat leer in die didaktiese leersituasie, wat 'n pedagogiese situasie is, en 'n pedagogiese doelstelling voor oë het, as intensionele-gerigte leer, opvoedend *kan* wees. Of dit die geval sal wees, hang weer veral af van die leerstof en die wyse van aanbieding van die onderwyser, en soos reeds vermeld sal opvoedende leer, as aktiwiteit van die kant dus van die kind, of opvoedende onderwys, van die kant van die onderwyser, beteken dat daar appél gedoen sal moet word op die noëtiese gerigtheid as kerngerigtheid in die persoon. Op die wyse word *leer* en onderwys vir die kind *sinvolle* leer en sinvolle onderwys. De Klerk praat in hierdie sin van leer en opvoed as 'n eenheidsverskynsel. Hy skryf: „Het leren van het kind is niet los te denken van zijn opvoeding en het onderwijzen en opvoeden staan in het dienst van het leren. Rationeel kunnen we deze zaken onderscheiden, maar we weten dat hier sprake is van een diepe-menselijke totaal-gebeuren dat as eenheid wordt beleefd. Deze eenheid van leren en opvoeden: het in elkaar-vloeien van de activiteit van het kind en de onderwijzer en het samengericht-zijn op hetzelfde doel is een tussen-menselijk gebeuren dat elementen bevat die boven-rationeel zijn¹”.

Ons let daarop dat hierdie moontlikheid van die eenheid van leer as aktiwiteit van die kind en opvoeding, in die *saamgerigtheid* op 'n gemeenskaplike doel, die opvoedingsdoel geleë is. Weer word dus beklemtoon die opvoedingsgerigtheid, wat opgesluit lê in die kern- of noëtiese gerigtheid van die kind waarop 'n appél gedoen moet word. De Klerk beklemtoon dan verder dat leer as aktiwiteit, van die kant van die kind gesien, nie 'n perifere verskynsel is wat afgestem is op bepaalde funksies soos die geheue of die intellek nie. By leer word daar ook gedink aan die verwerking van ervaringe in funksie of in diens van die opvoeding.

1 L. de Klerk, *Leren en Opvoeden in de Moderne School*, - Opvoeding, Onderwijs, Gezondheidszorg, Jun-Jul 1962, p.269.

Die vraag is nou verder, wat hou hierdie saamgerigtheid van kind en onderwyser in? Waarin lê dus die sinvolle aktivering van en appél op die totale intensionaliteit of gerigtheid van die kind?

Van Gelder¹ sien dit veral so dat die kind vanuit 'n eie bekende belevingswêreld via die didaktiese leersituasie gelei moet word tot 'n nuwe, – nog onbekende en vreemde wêreld van die volwassene. Hierdie wêreld van die volwassene behels die wêreld van die kultuur, van verskillende vormsisteme (vakke en vakkombinasies), of ook die wêreld van die abstrakte gesien as simboolwêreld, of ook 'n wêreld van waardes. Anders gestel: die kind moet via die didaktiese leersituasie vanuit sy eie subjektiewe belevingswêreld op 'n ontdekkingstog gelei word tot die objektiewe volwasse kultuurwêreld.

Van groot belang is nou dat die oorgang tot hierdie nuwe objektiewe kultuurwêreld van die volwassene vir die kind 'n *spanningsveld* beteken, en die taak van die didaktiek, en ook die besondere didaktiek is nou om 'n appél te doen op hierdie spanningsveld, wat beteken dat die didaktiek 'n noue aansluiting sal moet soek by die kinderlike psige en kinderlike gees (periferale psigiese- en kern-noëtiese gerigtheid).

Langeveld asook de Klerk verbind hierdie spanningsveld met die *tyds-karakter*² van die leerproses. So noem Langeveld die s.g. temporele sy van die leerproses en de Klerk vermeld „dat het kind ook gesitueerd is in de tijd”. Die didaktiek van die leerproses is dus ten nouste verbind met die tydsduur en veral tydsbeleving deur die kind in die leersituasie. Die didaktiek sal die tyd moet benut en dit tot 'n *sinvolle* tydsbesteding vir die kind moet maak. Hierdie sinvolle tydsbeleving hou vir die kind 'n veel dieper betekenis in daar dit sy toekoms geld. In die tydsbesteding, sinvol, al dan nie, lê dus die sinvolle toekoms as opgawe verskuil. De Klerk beklemtoon hierdie toekomsbeleving as opgawe vir die kind en omskryf dit as 'n spanningstoestand tussen verlede en toekoms, wat dan ook ooreenstem met die *spanningsveld* tussen die kinderwêreld en die wêreld van die volwassene soos bo uiteengesit, volgens Van Gelder. Die betekenisvolheid van hierdie sinvolle tydsbeleving as spanningsveld tussen verlede en toekoms, sien De Klerk dan veral daarin dat dit in die *toekomsgerigtheid* as opgawe vir die kind uitkristalliseer m.a.w. die totale intensionele gerigtheid, maar in besonder die kern- noëtiese gerigtheid of toekomspektief van 'n kind, wat 'n direkte pedagogiese opgawe en bemoeinis beteken.

¹ L. van Gelder, *Ontmoeting tussen kind en Leerstof*, aangehaalde werk, p. 283.

² a. M.J. Langeveld, *Het leerproces in het verband van de didactiek*. Paed. Stud. Okt. 1959, p. 451-455.

b. L. de Klerk, a.w. p. 272-273.

Dit volg hieruit dat die besondere didaktiek, uitgaande van die eie wêreld van die kind, as pedagogiese opgawe het, 'n sinvolle appél op die noëtiese gerigtheid van die kind, wat sal uitmond in 'n positiewe toekomsgerigtheid, al dan nie. Die besondere didaktiek wil dus op pedagogiese gronde 'n kind noëties-intensioneel rig op sy toekoms.

Die vraag ontstaan wat hierdie toekomsgerigtheid as pedagogiese opgawe inhou? Weereens word 'n wye problematiek aangeraak, waarop in hierdie betoog nie ingegaan kan word nie. Daar word dus volstaan met enkele opmerkinge: In die lig van ons pedagogiese doelstelling, t.w. opvoeding tot volwassenheid en die antropologiese besinning omtrent die onderbou van die besondere didaktiek, is dit duidelik dat die bogenoemde toekomsgerigtheid die opvoeding tot 'n verantwoordelike besef inhou, wat dan ook inherent aan volwassenheid is. Hierdie verantwoordelikheid word weer verwesenlik deur 'n aktivering van die persoonlikheid of geestelike dimensie van mens-wees aldus Frankl.

Bijl¹ gee nou 'n ontleding van die struktuur van die verantwoordelikheid en sien daarin veral 'n wekking van 'n geroepenheid of van 'n geroepene, tot taakaanvaarding en tot taakvervulling. So noem Bijl die volwasse mens roepingkennend en taakvolbrengend. Die wekking van die noëtiese gerigtheid, met uitmonding in 'n toekomsgerigtheid, hou dus in die wekking van 'n roepingsbesef in die kind, wat uit 'n antropologies-pedagogiese oogpunt, beteken volwassewording. Hierin lê dan ook die pedagogiese opgawe vir die besondere didaktiek. Ook uit 'n pedagogiese beroepsoriënteringsoogpunt het die besondere didaktiek dus 'n opgawe om te vervul, dog hierop kan nie hier ingegaan word nie en daar word volstaan deur te verwys na enkele kriteria van Landman² betreffende beroepsvolwassenheid nl.: sinvolheid van bestaan, selfbeoordeling en selfbegrip, menswaardigheid, sedelike selfstandige besluitvorming en handeling, positiewe arbeidsgesindheid, identifikasie, gefundeerde arbeidsopvatting en roepingsbewustheid.

Vervolgens word kortliks gelet op die tweede komponent in die leersituasie nl.

b. Die leerstof

Wanneer daar kortliks oor die aandeel van die leerstof in die pedagogies-didaktiese situasie as leersituasie besin word, ontstaan die eerste vraag na die aard van die leerstof: Die vraag is dus wat beteken die leerstof of

1 J. Bijl, a.w. p. 18.

2 W. A. Landman, 'n *Antropologies-Pedagogiese Beskouing van Beroepsoriëntering* . . . H.A.U.M. Pretoria-Kaapstad, 1962, p. 122-128.

vakke vir die kind? Weer sal hier alleen enkele opmerkinge gemaak kan word: As globale-allesomvattende antwoord hierop wil ons die leerstof bestempel as *kultuurgoed* wat die waardelewe van die kind beïnvloed¹. Die kind moet dus die volwasse kultuurwêreld leer ken, verken en uiteindelik sy eie maak, dus *leer* in die sin wat ons die term in hierdie beoog gebruik het, en wel via 'n aantal vakke wat die skool, die wetenskap en die maatskappy aan hom voorhou. Die leerproses het dus ten doel Kultuurverwerwing as waardeverwerwing, die waardes waarvan deur die kind aan homself eie gemaak moet word.

'n Tweede vraag ontstaan direk hierna, en wel die vraag na die sinvolheid van die leerstof of vakke wat ons aan 'n kind aanbied. Dis duidelik dat ons hier in besonder op die terrein van die besondere didaktiek gekom het, t.w. 'n besinning oor die sinvolheid van die leerstof as verteenwoordigend van die kultuur. Hierdie vraag lei weer tot 'n tweërlei problematiek: Ten eerste is daar die vraag na die sinvolle inhoud van die leerstof of vakke. Het die inhoud soos dit aan die kind aangebied word vir 'n kind sinvolle betekenis? Daar word hier ook in besonder gedink aan die oorlaaide leerplanne, die indeksamenresultaat as primêre doel met vakonderwys, die toenemende *aantal* vakke in die leergang ens. Ten tweede is daar ook die vraag na die *sinvolle aanbieding* van die leerstof deur die onderwyser.

Ons kan hieruit aflei dat weereens 'n wye problematiek aangeraak word, wat eerder 'n terrein vir navorsing op die gebied van die besondere didaktiek beteken.

Aanvaar ons dus dat die leerstofverwerwing deur 'n kind in die leer-situasie, kultuurverwerwing beteken, en dat hierdie kultuurstof na inhoud en aanbieding 'n sinvolle betekenis vir die kind moet inhou, is die verdere vraag, wat beteken hierdie kultuurverwerwing of waardeverwerwing vir die *kind as persoon*? Anders gestel hoe word 'n kind *gevorm* deur die aanbieding van leerstof, hoe maak hy die waardes soos verteenwoordig deur die kultuurgoed sy eie?

Hiermee word die vraagstuk van *vormende waarde* op die voorgrond gebring. Die bedoeling is nie om hier 'n volledige uiteensetting van die vraagstuk te gee nie, en daarvoor word die leser verwys na die publikasies van Nel². Daar word dus volstaan met enkele opmerkinge:

¹ H. W. von Sassen, *Vormende en Pragmatiese waarde van Leerstof*, Paed. Stud. Jul-Aug. 1958, p. 343.

² B. F. Nel, *Die Problematiek van die Vormende Waarde*, Amsterdam 1959.

b. *Die Antropologies-Pedagogiese Agtergrond van die Problematiek van die Vormende Waarde*, om te verskyn in Paed. Stud. 1963.

Daar word dikwels beweer dat die skool ten doel het algemeen vormende onderwys en die vraag is wat word daarmee bedoel? Von Sassen¹ wys daarop dat dit inhou dat daar 'n vormende waarde van vakke aansig moet wees. Hy wys dan verder daarop dat met vormende waarde meestal bedoel is formele vorming, of denkvorming. So is dit bekend dat hierdie vraagstuk gepaard met die moontlikheid van die oordraagbaarheid van die vorming („transfer”) deur die eeue 'n strydvraag was wat veral deur die Herbartiaanse psigologie en daaropvolgende Amerikaanse psigoloë verwerp is, terwyl dit deur die vastelandse psigologie bevestig is. Die stryd het verder ook gegaan om die kwessie of bepaalde vakke, t.w. die klassieke tale en wiskunde meer vormende waarde besit as ander vakke.

Von Sassen asook Nel stel nou die vraag wat onder *vorming* verstaan word? Eersgenoemde outeur wys dan daarop dat vormende waarde eerstens daarop dui dat die kind wat die leerstof verwerk, daardeur *anders* word, dus verander. Met hierdie verandering word bedoel 'n gehele struktuurwysiging in die bestaande struktuur van die persoon en persoonlikheid. Die vorming dui „niet op een additiewe vermeerdering van kennis, inzicht . . . maar een verandering in de gehele persoonlikheid, al behoef die niet altijd direct opvallend te zijn”².

Ten tweede bestaan ook 'n vorming deur leerstof wat van *periferale* aard is en wat die kern van die persoon nie raak nie, dus 'n kennisvermeerdering wat vrywel *nie* vormend inwerk nie, b.v. werk wat bloot vir 'n toets of eksamen geleer word, maar wat geen betekenis vir die persoon het nie, daar dit geen verband met die reeds geïntegreerde inhoude en behoeftes vertoon nie.

Ten derde onderskei von Sassen leerstof waarvan elke verband met bestaande inhoude van die persoon ontbreek, en wat selfs nie in die periferie opgeneem word nie b.v. die meganiese geheue-eksperimente van Ebbinghaus, o.g.v. sinlose leerstof, bemeester met behulp van 'n aantal kunsgrepe.

Ons kan hieruit aflei dat *vorming* d.m.v. leerstof dus die kerndimensie as *geestelike dimensie* van persoonwees kan raak en wel wanneer die vorming 'n sinvolle betekenis vir die kind inhou. Daarnaas kan die vorming ook periferaal wees, kan dus die psigiese dimensie raak, en ten derde kan leerstof ook nie-vormend wees of negatief-vormend. Nel³

1 H. W. Von Sassen, a.w. p. 338.

2 H. W. Von Sassen, a.w. p. 339.

3 B. F. Nel, *Die Antropologies-Pedagogiese Agtergrond van die Problematiek van die Vormende Waarde*, a.w.

wys ook in resente publikasie op die gevarieerde betekenis van die begrip vorming: Hy onderskei geestelike vorming binne die opvoedingsituasie wat primêr 'n gesinsituasie is van psigiese vorming wat primêr 'n didaktiese situasie in die skool is, dog beklemtoon ook dat hierdie twee soorte vorming nie geheel van mekaar geskei kan word nie. Ten derde vind daar volgens Nel ook vorming plaas buite die pedagogiese- en didaktiese situasies, wat van psigiese- of geestelike aard kan wees, dog wat nie as opvoeding of as onderwys bestempel kan word nie.

Sonder om verder hierop in te gaan, wil ons wat die besondere didaktiese leersituasie betref, nog op die volgende wys: Aansluitend by ons antropologiese beskouing van die kind in die leersituasie, is dit dus moontlik om van vorming, via sinvolle leerstofaanbieding te praat, wat gerig is op die geestelike persoonskern of *noëtiese gerigtheid* van die kind. Hiermee word dus, aldus Von Sassen, 'n omvorming as totale struktuurwysing in die *persoon* bedoel. Ten tweede kan *vorming* ook gerig wees op die *periferale gerigtheid* of psigiese dimensie van die kind wat 'n blote kennisvermeerdering sal beteken. Von Sassen bestempel hierdie periferale kennisvermeerdering as *nuttig* en noem dit die *pragmatiese waarde* van leerstof. Die verskil tussen vormende waarde, synde 'n vorming van die totale persoon of geestelike noëtiese gerigtheid in die persoon, en pragmatiese vorming lê daarin, dat in die eerste geval gevra word „wat die leerstof aan die kind doen, dus hoe die kind deur die leerstof word” en in die tweede geval „wat die kind met die leerstof kan doen”.

Hierdie problematiek lei ons voorts direk tot die doel van die vorming wat die skool moet beoog, en veral die aard en oorsprong van hierdie doel. De Klerk¹, Perquin², asook Gielen³ waarsku in die verband nadruklik op 'n naïwe didaktisisme of didaktiese materialisme wat alleen die pragmatiese vormde waarde van leerstof voor oë het, en wat dus die *doel* van die vormingsgoed in die maatskappy wil soek. Terwyl die maatskappy besliste eise aan die skool stel, mag die skool nie die doel van sy vorming aan die maatskappy alleen ontleen nie. Opvoeding en onderwys „vir die lewe” beteken dus nie 'n opvoeding en onderwys wat op pragmatiese of nuttigheidsvorming alleen gerig is nie. Die doel van vorming is en bly steeds 'n pedagogiese en is gefundeerd in die opvoedingswerklikheid van die kind, aldus de Klerk. Ons lei hieruit af enkele belangrike basiese konsekwensies vir die besondere didaktiek, in besonder

¹ L. de Klerk, a.w. 273.

² N. Perquin, *Algemene Didactiek*, a.w. p. 145.

³ Jos. Gielen, *De problematiek van de Moderne school* voor „algemeen vormend” onderwijs, Opvoeding, Onderwys, Gezondheidszorg., Jun-Jul. 1962, p. 266.

vir die leerstofaanbieding: Die besondere didaktiek vra 'n besinning oor die doel en aard van die vorming wat dit in die kind te weeg wil bring. Hierdie besinning moet op 'n pedagogiese gronde beweeg en mag nie pragmatisties gefundeerd wees nie. So sal dit verder beteken 'n besinning oor die leerstofinhoud, oor die skoolorganisasie, gedifferensieerde onderwys, in besonder die leerstofinhoud en -aanbieding in die bepaalde vorm van gedifferensieerde onderwys, ens.

In sy geheel gaan dit dus om die vraag, wat die aard van die *kultuurvorming* is wat die skool by die kind wil bewerkstellig? Meer nog, watter *waardes* en rangorde van waardes wil die skool by die leerling tuisbring? Die *leerstof* sal alleen *sinvol* en betekenisvol vir die kind wees, as hy die *vakinhoud* en -aanbieding sinvol beleef, dus as die leerstof en aanbieding 'n appél doen op sy geestelike eksistensie, m.a.w. op die noëtiese gerigtheid. Hierby is die pragmatiese vorming of psigiese vorming, of die aktivering van die perifere gerigtheid ook belangrik maar neem 'n sekondêre plek in, selfs al moet ook via die perifere- tot die noëtiese gerigtheid deurgedring word.

Die vraag ontstaan voorts op hierdie stadium na die *aard van die leerstof as kultuurvormingsgoed* op die primêre skool en sekondêre skool onderskeidelik? Terwyl dit duidelik geword het dat hierdie, die wesenlike terrein vir navorsing vir die besondere didaktiek is, sal hier volstaan word met enkele opmerkinge:

a. Die primêre skool

Van Gelder¹ verdeel die laerskoolvakke in twee afdelings, asook nog 'n derde groep vaardighede of tegniese wat verwerf moet word:

1. Ten eerste bestaan die kommunikasie- en ekspressievakke, b.v. tekene, kuns, handarbeid, musiek, maar in besonder *taal* en daarom ook reken. Dis nie die bedoeling om hier oor die verskillende vakke uit te wei nie, dog die vraag word alleen gestel, wat is die pedagogies-sinnvolle waarde van hierdie kommunikasie- en ekspressievakke vir die kultuurwerwing van die kind? Van hierdie groep is die taalonderwys seker die belangrikste daar taalontwikkeling, taalvorming en taalbeheersing die *totale* ontwikkeling van die kind geld. Enkele opmerkinge dien in die verband gemaak te word: Cassirer² het op oortuigende wyse reeds aangetoon dat taalontwikkeling nie as afsonderlike geïsoleerde *funksie* of fakulteit ge-

1 L. van Gelder, *Vernieuwing van het Basis onderwys*, a.w. p. 74-75.

2 E. Cassirer, *Philosophie der Symbolischen Formen*, Deel III, Oxford 1954, p. 238-325.

sien mag word nie. Langeveld¹ het veral die ontdekkingskarakter en – betekenis van taal aangetoon. Die ondersoek van die Duitse denksiologie² i.v.m. die verband tussen taal en denke is bekend. Taalontwikkeling geld egter ook die affektiewiteit van 'n kind: Is die taalontwikkeling b.v. geremd, dan is ook die affektiewe ontwikkeling geremd. Die vraag moet egter meer spesifiek gestel word, nl. wat is die sinvolle betekenis van *taalonderwys* as *kultuurwerving*?

Cassirer het in die verband daarop gewys dat taalontwikkeling en taalbeheersing beteken dat 'n kind 'n distansiëring ondergaan wat betref sy denke, godsdiens, kuns en teoretiese kennis. So beteken distansiëring d.m.v. taal die stimulering van 'n spirituele visie, van teoretiese denke, en abstrakte idees. In teenstelling hiermee beteken 'n stagnering in die taalwerving, 'n bly steek in die vitale sfeer gepaard met rigide, stereotipe, gefikseerde gedragsvorme. Taalonderwys werk dus regstreeks in op 'n spirituele verheffing van die kind vanuit die patiese tot die gnostiese sfeer.

Van groot belang is ook die siening van Langeveld³ i.v.m. die rol van taal in die intelligensie: Hy beskou in die verband die kind in verhouding tot sy wêreld en beweer dat die intelligensie 'n krag tot deurbreking van die „Umwelt” van die kind is. Telkens kom die kind voor nuwe situasies te staan en deurbreek hierdie situasies m.b.v. sy intelligensie. Maar 'n belangrike voorwaarde word aan hierdie deurbrekende krag in die kind geheg, nl. 'n doeltreffende taalbeheersing. Hy bestempel dan taal as by uitstek intelligensiemiddel, ter deurbreking van die „Umwelt” van die kind. Taalonderwys sal die kind dus regstreeks in staat stel tot implementering van sy intelligensie. Van belang is nog die simboolkarakter in die taal, daar taal 'n mens in staat stel tot die hantering van 'n simboolwêreld. In dié sin is ook rekene⁴ 'n vorm van taal en op die middelbare skoolniveau, ook wiskunde, natuurkunde en skeikunde, vir sover dit gaan om simboolhantering in die betrokke vakke.

Daar moet dus op hierdie stadium daarop gewys word dat taalonderwys 'n kind verhef tot hoëre denksfeer, maar ook 'n hoëre leefwyse, hoëre waardes, begrip en simboolhantering in die hand werk. Taalonderwys geld dus wesenlik die totale eksistensie van die mens, is ook die belangrikste kommunikasiemiddel waardeur die kind in staat gestel word

¹ M.J. Langeveld, *Ontwikkelingspsychologie*, a.w. p. 47.

² Kyk: A. de Block, *Algemene Didactiek*, Amsterdam, 1960.

³ M.J. Langeveld, *Leichtsinnige Betrachtungen über die Intelligenz*, sonderdruck aus „Erkenntnis und Verantwortung”, Festschrift für Theoder Litt., Düsseldorf.

⁴ L. van Gelder, *Ontsporing en Correctie*, J. B. Wolters, Groningen, 1955, p. 169.

om toe te tree tot die kultuurwêreld, om die nuwe kultuurwêreld te eksploreer. Van Gelder¹ merk in die verband op: „Zonder de taal is de toegang tot deelname aan de cultuur uitgesloten, zonder een fijngevoelend, veelzijdig gestructureerd taalbezit is een innerlijke verwerking van deze cultuur niet mogelijk”. Ons wil dus die afleiding maak dat taalonderwys as 'n opvoedingsmiddel beskou moet word, aangesien dit moontlik is om via taalonderwys die geestelike eksistensie, of geestelike persoonskern, m.a.w. noëtiese gerigtheid te aktiveer. Die belangrikheid van *tale* in die skoolleergang as studieobjek vir die besondere didaktiek, is hieruit duidelik.

2. Die tweede groep vakke noem van Gelder „wetenskapssisteme”, synde afsonderlike kennisgebiede wat op hulle beurt uitkristalliseer in die vakke, aardrykskunde, geskiedenis, biologie en natuurkunde, waarmee ook die terrein van sosiale studie in Suid-Afrika betree word. Van belang is dat in Holland sie s.g. Heemkundige onderwys as omgewingsleer of maatskappyleer aangebied word in die aanvangsklasse, as 'n vorm van totaliteitsonderwys. Sosiale studie het waarskynlik ongeveer dieselfde doelsellinge, dog daar moet op gewys word dat dit 'n algehele nuwe benadering beteken, wat veel navorsing en studie vereis.

Van Gelder² asook Perquin³ wys verder op die idee van eksemplariese – of selektiewe behandelingswyse van die leerstof, wat beteken dat daar selektief te werk gegaan word uit die bepaalde kennisgebiede, ten einde die s.g. ensiklopediese oorlaaiing van leergange te verlig.

3. In die derde plek is die taak van die laerskool om die kind sekere kulturele vaardighede by te bring soos lees, skryf, reken en spel. Hierdie vaardighede moet gesien word as middele om die verder liggende doel, die kultuurbelewing, moontlik te maak.

Ten slotte moet daar gewaak word teen 'n oormatige vaksplitsing en moet totaliteitsonderwys beoog word.

b. Die sekondêre skool

Perquin⁴ onderskei twee hoofkultuurstofgebiede op die middelbare skool nl.:

1 L. van Gelder, *Vernieuwing van het Basisonderwijs*, a.w. p. 75.

2 L. van Gelder, *Vernieuwing van het Basisonderwijs*, a.w. p. 76.

3 N. Perquin, *Algemene Didactiek*, a.w. p. 170-171.

4 N. Perquin, *Algemene Didactiek*, a.w. p. 160-173.

1. Die terrein van die geesteswetenskappe, waaronder geskiedenis, aardrykskunde, tale (moedertaal, vreemde tale) en klassieke tale.
2. Die terrein van die natuurwetenskappe en die wiskunde.

Dis nie de bedoeling om op hierdie vakgebiede in te gaan nie – trouens dis die terrein van ondersoek vir die besondere vakdidaktiek en metodiek. Daar dien net vermeld te word dat uit 'n kultuurvormingsoogpunt, as kultuurvormingsgoed, dit noodsaaklik is dat die kind genoegsaam geleentheid sal ervaar om *tegelyk* die geestes- sowel as natuurwetenskaplike vakke te beheers¹.

Daar moet veral nie te gou gespesialiseer word nie en die algemeen vormende onderwys moet steeds basies bly. Hiermee word egter ook erken dat op die middelbare skool daar 'n groot gedifferensieerdheid van gees by die kind intree, en 'n meer gedifferensieerde vakkeuse wel nodig is. Totaliteits-onderwys moet egter nog basies bly, teneinde die sinvolle kultuurwerwing ten goede te beïnvloed. Die middelbare skool mag dus nie 'n blote afrigtings-instituut of onderwys-instituut word nie en die kulturele waardegebiede moet ook op dié vlak sinvol aangebied word.

Daar word tans met hierdie opmerkinge volstaan en kortliks aandag gegee aan die derde komponent van die didaktiese leersituasie:

3. *Die onderwyser en die aanbieding van leerstof*

Wat die wyse van aanbieding van die leerstof betref, word 'n terrein aangeraak waarop daar veel navorsing reeds gedoen is op algemeen didakties- sowel as op leerpsigologiese- en ontwikkelingspsigologiese gebiede. Wat die algemeen didaktiese navorsing betref, sal hier net kortliks die belangrikste bevindinge saamgevat word. Daar moet egter op gewys word dat hierdie navorsing dit hoofsaaklik gerig het op denksigologies-didaktiese terrein en nie soseer op pedagogiese terrein nie. Ten spyte hiervan is tot diepgaande insigte gekom betreffende die psigologies-didaktiese-grondslae van die algemene didaktiek. Die besondere didaktiek kan veel by hierdie ondersoeke leer, enkeles waarvan ook op besonder didaktiese terrein uitgevoer is.

Wat die leerpsigologiese ondersoeke betref, moet daarop gewys word dat 'n didaktiek en 'n besondere didaktiek nooit opgebou kan word uitgaande van leerpsigologiese teorieë nie. In teendeel gaan dit om die opbou van 'n didaktiek en besondere didaktiek vanuit 'n pedagogiese oogpunt, wat die klem plaas op die *kind in die leersituasie* en nie op leerteo-

¹ N. Perquin, *Algemene Didaktiek*, a.w. p. 160-173.

rië wat meestal opgebou is o.g.v. sinlose leerstof nie. Om die rede is die *kind as lerende kind* in hierdie betoog dan ook primêr geplaas.

Die volgende is enkele belangrike bydraes tot die onderskeie psigologies-didaktiese bevindinge omtrent die leerproses¹:

1. Die Duitse denksigologiese skole. In besonder is hier bekend die werke van Selz i.v.m. die aktivering van oplossingsmetodes.
2. Die bydrae van die Amsterdamse skool van Kohnstamm.
3. Die bydrae van die Pretoriase skool van Nel.

Hierdie laaste twee skole het veral die *leergesprek* of klasgesprek op die voorgrond geplaas.

4. Die bydraes van Van Hiele² en Van Hiele-Geldof³.

Hierdie twee ondersoekte handel veral oor die besondere wyses van aanbieding van wiskundeleerstof, die betekenis van insig in die leer-situasie en die bereiking van bepaalde denkniveaus in die denke m.b.v. die ordening van die leerstof.

Wat die leerpsigologie betref word verwys na die resente ondersoekte van Van Parreren⁴ waarin dit veral gaan om intensie in die leerproses, maar ook om die werking van outonome faktore wat die intensie kan versterk of kan teëwerk. 'n Nuwe begrip is valensievorming in die leerproses wat inhou dat bepaalde soorte leerstof meer valensies kan opwek by die kind as andere, terwyl die onderwyser valensievorming kan probeer bevorder, maar outonome faktore ook onafhankelik vir valensievorming verantwoordelik is.

Daar word volstaan met hierdie opmerkinge, deur nogmaals te wys op die psigologies-didaktiese waarde hiervan, hoofsaaklik wat die denkvorming betref. In die lig van ons antropologiese uitgangspunt, was hierdie ondersoekte egter op die psigiese dimensie van mens-wees gerig, dus op 'n perifere gerigtheid. Tegelyk moet dus die beperkte pedagogiese waarde besef word, en moet daar besef word dat ondersoek op *suiwer pedagogiese terrein*, betreffende die didaktiese- en besonder didaktiese onderbou nog uitbly. Daar word dan ook hiermee 'n beroep en appél gedoen op die pedagoë in s.A. om hierdie braakland binne te gaan met eg pedagogiese ondersoek.

1 Vir literatuur vgl. A. de Block, *Algemene Didactiek*, Amsterdam-Antwerpen 1960.

2 P. M. van Hiele, *De Problematiek van het Inzicht*, Amsterdam.

3 D. van Hiele-Geldof, *De Didactiek van de Meetkunde* in de Eerste Klas van het v.H.M.O., Amsterdam.

4 a. C. F. van Parreren, *Intentie en Autonomie in het Leerproces*, Noord-Holl. Uitgevers. Maatsch. 1951.

b. C. F. van Parreren, *Psychologie van het Leren*, W. de Haan, Zeist, 1960.

Vanuit ontwikkelingspsigologiese oogpunt, is besliste groot vooruitgang gemaak betreffende 'n ontwikkelingspsigologie waarin aan die pedagogiese 'n belangrike bydrae toegeken word¹. Op hierdie gebied lê egter nog 'n groot veld braak betreffende die besondere didaktiek, veral waar dit gaan om die sinkronisering van leerstof, leermetode, met die bepaalde ontwikkelingsniveau van die kind.

Ten besluite word 'n enkele opmerking gemaak omtrent die *persoon* van die onderwyser of didaktikus: In sy aanbieding van die leerstof, is hy steeds identifikasiefiguur, nie net as persoon, regstreekse- of onregstreekse opvoeder nie, maar ook as 'n verteenwoordiger van 'n *vak* as kultuurstofgebied wat bepaalde *waardes* verteenwoordig. Die kind identifiseer hom dus ook met die vak of kultuurgebied of waardes *via* die onderwyser. Die onderwyser-didaktikus is dus ook kultuurdraer van 'n vak of bepaalde kultuurgebied en is die persoon *deurwie* die kind hierdie nuwe kultuurwaardegebiede sy *eie* moet maak. Die noodsaaklikheid van nie alleen goeie vakonderwysers as *vakmanne*, of afrieters nie, maar in besonder van waardige *kultuurmense* wat kultuurwaardes huldig, spreek dus hier uit.

V. SLOT

Daar is getrag om uitgaande van ons pedagogiese doelstelling, die pedagogiese onderbou as problematiek vir die besondere didaktiek te omlyn. In wese het dit gegaan om die *sinvolle* kultuurverwerwing in die pedagogies-didaktiese leersituasie. Hierby is uitgegaan van 'n antropologie van die kind as wese wat op opvoeding aangewys is, en wat graag self aktief-intensioneel daaraan wil meewerk en wel deur sy totale intensionele gerigtheid, maar meer in besonder sy noëtiese gerigtheid. Die besondere didaktiek sal dus moet besin oor die sinvolheid van sy leerstof en die sinvolle aanbieding daarvan as aktivering van die noëtiese gerigtheid. Hierby speel die perifere gerigtheid as psigiese dimensie 'n belangrike rol en moet die didaktikus dikwels via die perifere gerigtheid, hoofsaaklik die affektiewe belewingsmomente in die leersituasie, tot die noëtiese deurdring. Die besondere didaktiek het dus in die eerste instansie 'n pedagogiese problematiek om te deurvors en slegs in die tweede instansie 'n psigologiese problematiek, hoewel die tweede gebiede onafskeidbaar van mekaar is.

¹ M. J. Langeveld, *Ontwikkelingspsichologie* – aangehaalde werk.

AANTEKENINGEN INZAKE HET VERLENGEN VAN DE LEERPLICHTIGE LEEFTIJD

J. H. N. GRANDIA

I. MOTIEVEN VOOR HET REGELEN VAN DE LEERPLICHT

Op 14 maart 1898 heeft de toenmalige minister van binnenlandse zaken, H. Goeman Borgesius, de tweede kamer der staten-generaal een ontwerp van wet aangeboden houdende wettelijke bepalingen tot regeling van de leerplicht. Dit initiatief had tot strekking – daar het schoolbezoek te incidenteel gebeurde – te bevorderen dat kinderen, door het beteugelen van het school- en leerverzuim, voldoende onderwijs zouden krijgen.

Grondslag van deze wet, zo blijkt uit de memorie van toelichting, is de in het burgerlijk wetboek aan de ouders opgelegde verplichting hun kinderen te onderhouden en op te voeden. Ouders, die niet zorgen dat hun kinderen regelmatig onderwijs krijgen, handelen onverantwoord en dienen tot hun plicht te worden gebracht.

Voorts wordt in de toelichting gesteld, dat het een treurig maar bekend feit is dat er in tal van huisgezinnen van opvoeding geen sprake is en door verschillende omstandigheden bijna geen sprake kan zijn. Deze ongunstige sociale omstandigheden wettigen staatsussonkomst. Geregeld schoolbezoek geeft nl. een tegenwicht tegen de verwaarlozing thuis daar het schoolonderwijs, onder het aanleren van gepaste en nuttige kundigheden, dienstbaar wordt gemaakt aan de ontwikkeling van de verstandelijke vermogens der kinderen, en van hun opleiding tot alle christelijke en maatschappelijke deugden. Verder wordt gesteld, dat de invoering van school- of leerplicht niet alleen van belang is voor het opkomend geslacht, maar dat het staatsbelang daarmede eveneens wordt gediend en wel om:

- a. het economisch motief, te kunnen concurreren tegen het buitenland;
- b. het sociale motief, dat armoede en misdaad zullen afnemen;
- c. het pedagogisch motief, dat de in het volk sluimerende intellectuele krachten zoveel mogelijk tot ontwikkeling dienen te worden gebracht.

II. DE PROBLEMATIEK VAN DE LEERPLICHTVERLENGING

De wet op de leerplicht is in Staatsblad III van 7 juli 1900 afgekondigd. Aanvankelijk is de duur van de leerplicht op 6 jaar bepaald. Vervolgens werd in 1921 deze verlengd tot 7 jaar en op 1 januari 1950 is de leerplicht op 8 jaar gesteld en sindsdien niet gewijzigd.

Ingevolge artikel 3 van de leerplichtwet eindigt thans de leerplicht:

1. aan het einde van het leerjaar, na afloop waarvan het kind tenminste acht jaren leerling is geweest van een of meer scholen in de zin dezer wet;
2. bij het bereiken van de leeftijd van 15 jaar.

In het rapport van de Sociaal-Economische Raad van 13 december 1957, waarin advies aan de Staatssecretaris van Sociale Zaken wordt uitgebracht over bedrijfsarbeid van 15-jarige meisjes en 14- en 15-jarige jongens, wordt geconstateerd, dat de onderwijsdeskundigen in het algemeen sterk geporteerd zijn voor een verhoging van de leerplichtige leeftijd. De Raad gaat er van uit dat èn de minister van O.K. en W. èn de volksvertegenwoordiging op het standpunt staan dat verhoging van de leerplichtige leeftijd tot 16 jaar binnen afzienbare tijd geboden is.

Ten aanzien van het verhogen van de leerplichtige leeftijd is de volksvertegenwoordiging in de Tweede Onderwijsnota de vraag voorgelegd of leerplichtverlenging betrekking moet hebben op het volgen van volledig dagonderwijs of dat kan worden volstaan met partieel onderwijs. Aangezien verwacht mag worden dat de wet van 19 januari 1955 tot nadere wijziging van de Arbeidswet 1919, waarbij het aan meisjes beneden de 15-jarige leeftijd verboden is arbeid te verrichten met uitzondering van huishoudelijke arbeid in en ten behoeve van een gezin, te zijner tijd ook voor jongens zal gaan gelden, acht de minister van O.K. en W. het noodzakelijk bij een verlenging van de leerplicht met 1 jaar, daarbij volledig dagonderwijs voor te schrijven. Het invoeren van een arbeidsverbod voor jeugdigen, zonder gelijktijdig de leerplicht te verlengen, kan nl., indien deze jeugdigen overdag niet naar school gaan maar thuis of op straat blijven rondhangen, niet geringe moeilijkheden opleveren. De met het arbeidsverbod te beogen pedagogische voordelen zouden daardoor niet kunnen worden bereikt.

In deze ministeriële nota wordt verder gesteld, dat op de duur de leerplicht met 2 jaren zal moeten worden verlengd. Voorts wordt overwogen om de jeugdigen te verplichten daarna nog partieel onderwijs te volgen.

Het verlengen van de leerplicht betekent het treffen van voorzieningen voor voortgezet onderwijs. Dit zal voor de overheid niet geringe kosten aan gebouwen, salarissen en leermiddelen met zich brengen. Voorts zal een arbeidsverbod voor 14- en 15-jarigen de gezinnen een bron van inkomsten – de verdiensten van deze jongeren – ontnemen. Leerplichtverlenging, met een daarbij aansluitend verbod om arbeid te verrichten, impliceert uiteraard ook een verdergaande beperking van de persoonlijke

vrijheid en verantwoordelijkheid, die alleen te accepteren is indien het algemeen belang dit vereist.

Het is dan ook geboden om zorgvuldig na te gaan welke de voor- en nadelen van een leerplichtverlenging zijn, alvorens tot een overwogen oordeel terzake te kunnen komen. Voor een juist inzicht in deze problematiek is het evenwel gewenst in concreto – zij het beknopt – de achtergronden aan te geven van het streven in onze maatschappij naar het verlengen van de leerplicht.

III. ACHTERGRONDEN VAN HET STREVEN NAAR LEERP LICHTVERLENGING

In zijn bundel „In opdracht van de tijd” heeft Prof. Romein een artikel over de menselijke waardigheid opgenomen waarvan de inhoud van principiële betekenis moet worden geacht voor het belichten van de achtergronden van het streven naar leerplichtverlenging.

De idee van de menselijke waardigheid is ontstaan uit het mensheidsideaal van de 18e eeuw. Dit mensheidsideaal heeft niet alleen geleid tot het individualisme – daar het uitging van het zelfbewustzijn als bewustzijn omtrent zichzelf en als gevoel van eigenwaarde – maar het ging tevens uit van de gedachte van de principiële gelijkheid van alle mensen.

Volgens Romein is inhaerent aan de menselijke waardigheid, dat de mensheid eigen lot in handen moet nemen, geleid door de rede. Voorts wordt door hem de gedachte verdedigd, dat de massa opvoedbaar zou zijn. Hij vindt het opvoeden van de massa een postulaat van de democratie, die nog altijd de schrijn der menselijke waardigheid is.

Deze typisch humanistische gedachte, die zijn voedingsbodem vindt in het tijdperk van de verlichting en het vooruitgangsgeloof van de 19e eeuw, heeft in onze tijd vorm en gestalte gekregen in de leuze „gelijke kansen voor ieder”. De ongelijkheid van kansen bij het opbouwen van een maatschappelijke carrière – die een gevolg is van verschillen in sociale afkomst en financiële mogelijkheden – zou geëlimineerd kunnen worden door een voortgezette democratisering van het onderwijs. Goed onderwijs en voortgezet onderwijs zijn primaire voorwaarden voor het stijgen op de maatschappelijke ladder. Kernachtig spreekt Prof. Idenburg dan ook van „de sleutelmacht der school”.

Verder is in onze samenleving het streven naar gerechtigheid – de voedingsbodem van de socialistische beweging en dat voorts binnen de R.K. en Prot. Christ. kerken heeft geleid tot een diepere bezinning omtrent hun verantwoordelijkheid als geestelijk tehuis en maatschappelijk instituut – er op gericht sociale achterstelling op te heffen.

IV. POSITIEVE ASPECTEN VAN DE LEERPLICHTVERLENGING

Verlenging van de leerplicht heeft, zowel voor de jeugdige als voor de maatschappij, de volgende positieve aspecten.

1. *De positieve betekenis van de leerplichtverlenging voor de jeugdige*

Verlenging van de leerplichtige leeftijd betekent in de eerste plaats, dat het kind langer in de paedagogische sfeer van de school blijft. Dit kan van verstrekkende betekenis voor de persoonlijkheidsvorming van de jeugdige zijn daar in de periode van 12 à 13 tot 15 à 16 jaar in biologisch opzicht het meisje vrouw en de jongen man wordt. Het proces van seksuele rijping neemt dan, in de ontwikkeling naar volwassenheid, een aanvang. Dit is een belangrijke fase in de puberteitsontwikkeling die vaak gepaard gaat met een psychische labiliteit van de jeugdige waardoor men – 50 jaar geleden sterker dan tegenwoordig – geneigd is hieraan een crisiskarakter toe te kennen.

Welke betekenis overigens aan het puberteitsbeeld moge worden gehecht vast staat, dat het puberterende kind in psychisch opzicht uitermate gevoelig en daardoor kwetsbaar is. Dit zou het gewenst kunnen maken om de jeugdige langer in het beschermde milieu van de school te betrekken.

Het verlengen van de leerplichtige leeftijd biedt de school een goede gelegenheid – daar in deze periode, door de emotionele ontvankelijkheid van de puber, de sociale en zedelijke vorming van de jeugdige dan zijn min of meer definitieve inhoud en gestalte krijgt – de leerlingen meer bij te brengen dan „gepaste kundigheden”. De leerplichtverlenging is daarom in het bijzonder van sociaal-paedagogische betekenis voor jeugdigen, die niet van plan zijn voortgezet onderwijs te volgen. Deze komen voor een belangrijk deel uit gezinnen, zoals Dr. J. G. Garbers in zijn proefschrift „Intree in die maatskaplike taak” heeft aangetoond, die niet of onvoldoende tegen hun opvoedkundige verplichting en verantwoordelijkheid zijn opgewassen. Deze jongeren dreigen daardoor, zoals Prof. Langeveld het heeft geformuleerd, maatschappelijk te verwilderen daar zij niet of onvoldoende aangepast zijn aan de eisen van sociale verantwoordelijkheid, die onze samenleving aan zijn burgers moet stellen. Door onvoldoende paedagogische zorg en aandacht van het gezin en een onderwijssysteem, dat zich te weinig bewust is van zijn verantwoordelijkheid om deze tekorten op te vangen, wordt het kind te weinig gestimuleerd om zich geestelijk te ontplooien en het komt derhalve niet toe aan een psychische puberteit, zodat terecht van een afgeknotte puberteits-

ontwikkeling kan worden gesproken. Verlenging nu van de leerplicht, zodat het kind langer onderwijs kan ontvangen, zou van sociaal-paedagogische betekenis zijn indien dit onderwijs afgestemd zou worden op diens persoonlijkheidsvorming. Voor de geestelijke volkskracht zou dit, daar ook bij deze kinderen de grondslag moet worden gelegd voor menselijke waardigheid en verantwoordelijkheid, gewenst en daardoor tevens van groot maatschappelijk belang zijn.

2. *De positieve betekenis van de leerplichtverlenging voor de maatschappij*

a. *Economische aspecten.* In een in het Schoolblad van de N.O.V. afgedrukte rede over „De school, voorwerp van de aanhoudende zorg der Regering”, heeft Prof. Idenburg betoogd, dat het onderwijs de economie, de democratie en de menselijkheid dient. Voorwat de economie betreft wordt medegedeeld, dat 68 % van de producten die wij als volk nodig hebben, moet worden ingevoerd en dat wij deze slechts kunnen betalen met uitvoer van goederen en het verlenen van diensten. Aangezien wij over weinig grondstoffen beschikken kunnen derhalve alleen kwaliteitsproducten van landbouw, tuinbouw, veeteelt en verfijnde industriële artikelen worden aangeboden. In wezen wordt dus de arbeidsinspanning, die in de productie geïnvesteerd wordt, uitgevoerd. Prof. Idenburg is dan ook van mening dat de kwaliteit, en daardoor de vrucht van die arbeid, door scholing verbeterd moet worden. Bovendien dient ook kwantitatief de arbeidsprestatie te worden vergroot. In Amerika is nl. aanzienlijk minder arbeid per eenheid produkt nodig dan in Nederland, hoewel de arbeidsinspanning in ons land niet geringer is. De hogere productieactiviteit in Amerika is niet alleen uit het feit te verklaren, dat daar de industriële uitrusting kwalitatief en kwantitatief beter is, maar ook uit de omstandigheid, dat de arbeiders en het lager leidinggevend personeel in Amerika beter geschoold worden dan in ons land.

Voorts wijst Prof. Banning, in een drietal artikelen over „Leerplicht en Part-time Onderwijs” in voornoemd Schoolblad, op de sterk gewijzigde situatie in Amerika en Europa door het verkorten van de arbeidsduur en een stijging van het welvaartspeil. Deze maatschappelijke ontwikkeling is mogelijk geworden door de automatisering waardoor de behoefte aan geschoold personeel, dat de moderne, ingewikkelde, automatische machines bedient, repareert en construeert, is toegenomen. Prof. Banning is dan ook van mening, dat daardoor aan het onderwijs zwaardere eisen zullen worden gesteld en verlenging van de leerplichtige leeftijd onontkoombaar is. Goed en voldoende onderwijs is noodzakelijk wil ons land op de wereldmarkt kunnen concurreren met kwaliteitsproducten.

Naast paedagogische motieven voor verlenging van de leerplicht wordt dus ook het economisch motief aangevoerd, dat handhaving van de welvaart noopt tot mobilisatie van alle intellectuele krachten waarover ons volk beschikt.

b. Sociale aspecten. De voortschrijdende democratisering van de maatschappelijke verhoudingen in onze samenleving brengt mee, dat aan de persoonlijke en sociale verantwoordelijkheid van de enkeling hogere eisen worden gesteld. In zijn rede over de sociaal-paedagogische taak van de school heeft Prof. Nieuwenhuis de veelzeggende opmerking gemaakt dat, hoewel er in onze tijd wordt gesproken van een verminderd verantwoordelijkheidsgevoel mede als gevolg van massificerende tendenzen in de maatschappij, het wel eens zou kunnen zijn dat in absolute zin de verantwoordelijkheid en het verantwoordelijkheidsbesef van de gemiddelde burger zijn toegenomen, maar relatief ten achter zijn gebleven bij de eisen, die onze samenleving aan de gemiddelde staatsburger stelt.

Deze tendens in de maatschappelijke ontwikkeling betekent, dat een beroepsopleiding tot een vakbekwaam handarbeider, een technisch goed geschoolde, etc, onvolledig is, indien niet tevens voldoende aandacht aan de persoonlijkheidsvorming wordt besteed. Deze opmerking houdt geen negatie in van het feit, dat een goede vakopleiding indirect van grote betekenis is voor de karaktervorming. Een vakopleiding brengt niet alleen bepaalde disposities van de jonge mens tot ontwikkeling en volstaat niet met het aanbrengen van bekwaamheden, maar stimuleert tevens, ondanks niet voorziene moeilijkheden, de wil om te slagen en vol te houden en dwingt de jonge mens met anderen rekening te houden en te leren samenwerken in groepsverband. Verder wordt de zin voor orde, netheid en regel gestimuleerd. Indirect heeft dus een vakopleiding ook voor de vorming van jonge mensen niet geringe betekenis. Gezien evenwel de eisen, waaraan de gemiddelde staatsburger dient te voldoen, is het gewenst de persoonlijkheidsvorming van jonge mensen meer direct na te streven en meer bewust ter hand te nemen.

Het streven om de leerplicht te verlengen, niet slechts met het oog op een gedegen beroepsopleiding, maar mede met de bedoeling de jongeren paedagogisch beter voor te bereiden op hun maatschappelijke taak en verplichtingen, is daarom zo noodzakelijk daar het hier in het algemeen om jongeren gaat, wier leerprestaties op de lagere school zodanig waren, dat zij er van afzien om na de leerplichtige leeftijd nog langer onderwijs te volgen en er de voorkeur aan geven beroepsarbeid te verrichten. Zij die kunnen leren en wier ouders het belang van voortgezette scholing on-

derkennen, bezoeken nl., niet meer leerplichtig zijnde, een school. Ongetwijfeld is het mede aan de stijging van de welvaart te danken, dat deze ouders in staat zijn hun kinderen langer te laten leren. De toenemende belangstelling voor het voortgezet onderwijs moge uit de navolgende staten, die verstrekt zijn door het Centraal Bureau voor de Statistiek, blijken.

Deelneming aan resp. volledig dag- en partieel onderwijs per leeftijdsjaar in de periode 1930/61

	14	15	16	17	18	19	20
1930	43	36	30	23	16	11	7
1936	47	37	30	26	18	12	8
1940	48	40	33	25	18	12	8
1947	61	49	40	32	24	17	11
1951	76	51	44	35	27	20	14
1954	78	58	48	40	30	21	13
1958	85	66	55	44	33	23	16
1961	85	67	54	45	34	24	16

Deelneming aan het voortgezet volledig dagonderwijs per leeftijdsjaar in de periode 1930/61

	14	15	16	17	18	19	20
1930	29	24	17	12	8	5	3
1947	45	39	29	19	13	8	5
1953	61	44	32	22	16	10	6
1958	74	56	42	29	20	13	9
1961	83	62	46	34	23	15	9

Over de gehele linie is in de periode van 1930 tot 1961 het percentage van 14 tot 20 jarigen, dat dag- of partieel onderwijs volgt verdubbeld en van hen, dat volledig voortgezet dagonderwijs is gaan volgen, bijna verdriedvoudigd. Deze niet geringe stijging is alleen mogelijk geworden daar ouders de betekenis van voortgezet onderwijs beter zijn gaan onderkennen.

Zij, die de lagere school in de periode 1959 tot 1962 hebben verlaten, zijn naar de volgende instellingen voor volledig dagonderwijs gegaan. De verdeling is in percentages uitgedrukt.

	1959	1960	1961	1962
U.L.O.	35	34	33	33
V.H.M.O.	15	15	15	15
N.O.	38	38	39	39
land- en tuinbouw onderwijs	2	2	2	2
geen verder onderwijs	10	11	11	11
	100	100	100	100

Een vergelijking van dit staatje met beide vorige overzichten toont aan dat voor 10 % van de leerplichtige jeugd het gewoon lager onderwijs tevens eindonderwijs is en dat van de 14-jarigen (waaronder dus ook de leerlingen van het buitengewoon lager onderwijs) 17 % geen volledig voortgezet dagonderwijs volgt, maar dat van hen wel 2 % naar het partieel onderwijs gaat.

Ondanks de toegenomen belangstelling voor verder strekkend onderwijs wordt niettemin verlenging van de leerplicht bepleit; niet alleen uit economische en sociale motieven maar ook door de overtuiging, dat het voortbestaan van een democratische samenleving in de eerste plaats wordt bepaald door de sociale verantwoordelijkheid en de geestelijke weerbaarheid van zijn burgers. Vanuit deze overwegingen zou verlenging van de leerplicht mede dienstbaar moeten worden gemaakt aan de sociale opvoeding van jonge mensen.

V. NEGATIEVE ASPECTEN VAN DE LEERPLICHTVERLENGING

De volgende negatieve aspecten van een leerplichtverlenging zijn door ons onderkend:

1. het bedrijfsleven heeft jeugdige ongeschoolde arbeidskrachten nodig;
2. de kosten van leerplichtverlenging zouden de economische voordelen teniet kunnen doen;
3. de ouders hebben de inkomsten der kinderen nodig;
4. kinderen wensen zelfstandigheid en willen verdienen;
5. niet alle kinderen zijn voor het voortgezet onderwijs geschikt;
6. leerplichtverlenging betekent een verdere inperking van de persoonlijke vrijheid.

Ad. 1: De chemische-, de verpakkings-, de voedings- en genotsmiddelenindustrie, maar ook andere sectoren van het bedrijfsleven hebben dringend behoefte aan jeugdige ongeschoolde arbeidskrachten. Het nijpend tekort terzake doet het daarom onlogisch voorkomen om, in een tijd van grote schaarste aan jeugdige arbeidskrachten, verlenging van de leerplicht in te voeren waardoor de productieve groep in de samenleving kleiner wordt hetgeen slechts ten dele door automatisering kan worden opgevangen.

Ad. 2: Verlenging van de leerplicht brengt niet geringe kosten met zich, nl. directe kosten voor schoolgebouwen, leermiddelen, salarissen, enz. die op rond f 36.000.000.— per jaar kan worden geraamd indien alle 14-

jarigen volledig dagonderwijs gaan volgen, indirecte kosten als loonder-
ving door de gezinnen die jaarlijks op f 60.000.000 wordt geschat en een
productieverlies, dat moeilijk in geld is uit te drukken. Deze kosten kun-
nen zo hoog worden, dat zij niet meer worden gecompenseerd door een
betere scholing van de jeugdige arbeidskrachten, een kwalitatieve pro-
ductieverbetering en een kwantitatieve produktieverhoging.

Ad. 3: Hoewel het streven van vakverenigingen, bedrijfsleven en over-
heid de laatste jaren er op is gericht het arbeidsloon zo goed mogelijk af
te stemmen op de kosten van het levensonderhoud, is het niettemin zo
dat gezinnen, door bijzondere omstandigheden als ziekte, invaliditeit enz.,
het loon van hun opgroeiende kinderen hard nodig kunnen hebben. Niet
wordt dus ontkend dat het arbeidsloon in absolute zin is toegenomen en
de koopkracht van het gemiddelde gezin is versterkt. Het na-oorlogse be-
leid op het gebied van het arbeidsinkomen heeft tot gevolg gehad, het-
geen duidelijk blijkt uit de uitbreiding van het voortgezet dagonderwijs
voor de niet meer leerplichtige jeugd, dat ouders minder aangewezen zijn
op de verdiensten van hun 14- en 15-jarige kinderen om in de noodzake-
lijke kosten, voor het doen functioneren van het gezinsleven, te voorzien.
Niettemin zijn er uitzonderlijke omstandigheden denkbaar dat het loon
van 14- en 15-jarige kinderen nodig is om het gezinsleven op een verant-
woord materieel peil te houden.

Ad. 4: In het kind is een natuurlijke drang aanwezig om groot en daar-
door zelfstandig te zijn. Vaak anticipeert het kind in fantasie en spel op
de volwassen levensstaat. De kleuter, die nog bij moeder thuis rond
scharrelt, wil naar de kleuterschool. Enige maanden deze bezocht heb-
bende wenst hij evenwel naar een „echte” school, enz. Het zelfstandig
worden, dat mede in het zelfverdiende weekloon tot uitdrukking komt,
beantwoordt aan deze natuurlijke impuls van de jonge mens.

Ad. 5: De gegevens over het onderwijs, die het Centraal Bureau voor de
Statistiek regelmatig ter beschikking stelt, tonen aan dat een deel van de
leerplichtige jeugd niet of moeilijk in staat is lager onderwijs te volgen.
Onder meer blijkt dit ieder jaar uit het aantal zittenblijvers. De volgende
tabellen zijn terzake instructief.

Percentages niet bevorderde leerlingen per leerjaar in de periode 1947 tot 1960

	1947	1949	1951	1952	1955	1957	1959	1960
Leerjaar I	16	12	11	11	11	11	11	11
Leerjaar II	12	10	9	9	8	8	8	8
Leerjaar III	11	9	9	8	8	7	8	8
Leerjaar IV	13	10	10	9	8	8	8	8
Leerjaar V	12	9	10	9	8	7	7	7

*De leerresultaten, op de scholen voor het gewoon lager onderwijs
(leerjaren I t/m VI), van de generaties 1929-1938 en 1945-1947 in procenten*

	gezamenlijke generaties	
	1929-1938	1945-1947
Van de gezamenlijke generaties bereikt leerjaar VI:		
- zonder vertraging	56	58
- met vertraging	27	26
niet als gevolg van		
- vertrek naar B.L.O.	1	3
- einde leerplicht (géén verder onderwijs)	14	11
- overlijden, emigratie, geestelijk of lichamelijk ongeschikt	2	2
Totaal	100	100

In het eerste overzichtje is te lezen dat het percentage zittenblijvers in het eerste schooljaar het hoogst is en daarna geleidelijk afneemt maar toch altijd nog 7 % in het vijfde leerjaar bedraagt. In het tweede, dat in de periode 1945-'47 gemiddeld 14 % het lager onderwijs niet geheel kan volgen. Een percentage, dat ongeveer overeenkomt met het percentage van veertienjarigen, dat niet meer deelneemt aan voortgezet volledig dagonderwijs.

Voorts is de publicatie van 1962 van het C.B.S. over de schoolloopbaan van leerlingen bij het ulo bijzonder instructief. Het C.B.S. heeft een generatie leerlingen, die in 1954 voor het eerst een ulo-school ging bezoeken, nagegaan tot het einde van de schoolloopbaan. Uit dit onderzoek is gebleken dat uiteindelijk 50 % deze opleiding met een diploma heeft afgesloten (waaronder zonder vertraging 33 %). Na 1 jaar zijn met voldoende vorderingen vertrokken 7 % en na 2 of meer jaren eveneens 7 %. Met onvoldoende vorderingen zijn vertrokken na 1 leerjaar 15 % en na 2 of meer leerjaren 21 %. Daaruit volgt dat 36 % van hen, die zich voor een U.L.O.-opleiding heeft aangemeld, niet in staat is geweest dit onderwijs te volgen en voorts dat 22 % zich al na het eerste leerjaar heeft teruggetrokken.

De statistiek over het nijverheidsonderwijs 1962/63 biedt niet minder interessante gegevens:

Tot de lagere technische scholen en dagscholen zijn toegelaten	45678 leerlingen
aanwezig waren	119011 leerlingen
geslaagd zijn	28539 leerlingen
vertrokken zijn zonder getuigschrift	18010 leerlingen

Tot de huishoud-, industrie- en vakscholen voor meisjes zijn in 1962-'63 toegelaten:	36382 leerlingen
aanwezig waren	85100 leerlingen
geslaagd zijn	36870 leerlingen
vertrokken zijn zonder getuigschrift	17356 leerlingen

Al deze gegevens vertonen een zelfde tendens, nl. dat een deel van de schoolgaande jeugd niet of zeer moeilijk in staat is het onderwijs te volgen. Deze op statistische gegevens gebaseerde conclusie heeft praktische consequenties voor de opbouw en inhoud van het voortgezet onderwijs.

In zijn boekje „Personalistische cultuurpolitiek” betoogt Dr. H. Brugmans, dat een voortgezette schoolopleiding na het 14e jaar een meer dan gewone begaafdheid vereist wat intellect, karakter en culturele belangstelling betreft. Een deel van de leerplichtige jeugd kan daaraan niet voldoen. Noch uit etische, noch uit democratische, noch uit economische overwegingen is dit bezwaarlijk. Het sociale ideaal is nl. niet een egalitaire maatschappij, die moet worden verwezenlijkt door een zo hoog mogelijk percentage van de bevolking een zo groot mogelijk aantal leerjaren op te dringen. Niet erg is, merkt Dr. Brugmans op, dat een groot deel van de bevolking het moet stellen met lager onderwijs, maar bezwaarlijk is indien dit onderwijs onvoldoende geestelijke bagage zou bieden voor het leven! Hieruit is de gevolgtrekking te maken dat leerplichtverlenging voor de groep kinderen, die Dr. Brugmans op het oog heeft, niet noodzakelijk is. Wel is van betekenis of de inhoud en de vormende waarde van de leerstof der lagere school voldoende grondslag bieden voor de geestelijke groei naar sociale verantwoordelijkheid.

Ad. 6: Beperkingen van de persoonlijke vrijheid mogen slechts worden aanvaard, indien het algemeen belang zulks vereist.

Zo is in 1900 de algemene leerplicht voor jongens en meisjes ingevoerd en wel in wezen om het feit, dat een samenleving met analfabeten moeilijk tot ontwikkeling is te brengen. Een democratische en modern industriële samenleving kan pas ontstaan en zich handhaven, indien de burger over elementaire maatschappelijke kennis en inzicht beschikt en indien verder het gevoel voor persoonlijke- en sociale verantwoordelijkheid voldoende is ontwikkeld. Voor deze aan de burgerij te stellen eisen, legt het onderwijs de noodzakelijke grondslag.

Het invoeren indertijd van de leerplicht, ondanks de vele geopperde principiële en praktische bezwaren en gevoerde tegenagitatie, zal in onze tijd niemand meer als bezwaarlijk ondervinden en ongedaan willen maken. De maatschappelijke en pedagogische voordelen zijn daarvoor te

evident. Wel is het echter de vraag of een verdere verlenging van de leerplicht maatschappelijk noodzakelijk moet worden geacht. Mede door de gewijzigde situatie gaan tegenwoordig veel meer kinderen naar het voortgezet onderwijs. Voorts is het ook van paedagogische betekenis indien de overheid niet meer verantwoordelijkheid van de ouders overneemt dan strikt gewenst is.

VI. NADERE OVERWEGINGEN INZAKE HET VERLENGEN VAN DE LEERPLICHT

De grote maatschappelijke en paedagogische betekenis van het onderwijs is niet meer discutabel. Wel zijn de meningen divergerend, zelfs onder paedagogen, over de leerplichtuitbreiding. Zo heeft Prof. Waterink in het dagblad „Trouw” van 21 januari 1956 stelling genomen tegen het streven de leerplicht voor jongens te verlengen. Het verrichten van loonarbeid acht Prof. Waterink van paedagogische betekenis voor de jeugdige werknemer. In en door het bedrijfsleven wordt het verantwoordelijkheidsbesef in de jonge mens gewekt en wel op een wijze waartoe de school niet in staat is.

In antwoord op de zienswijze van Prof. Waterink schrijft Dr. Van Gelder, in het Schoolblad van de N.O.V., dat het in wezen niet gaat om verlenging van de leerplicht maar om nieuwe vormen van onderwijs „opdat de jonge mens, die straks het maatschappelijk leven ingaat, in staat zal zijn de verantwoordelijkheid, die hij daar te dragen krijgt, op zijn schouders te nemen”. Vervolgens stelt Van Gelder dat het verlengen van de leerplicht niet tot strekking heeft de intrede in het arbeidsproces van jonge mensen te vertragen, maar beter voor te bereiden. In verband met de toekomstmogelijkheden van het kind is het nl. gewenst te voorkomen dat de voorbereiding tot de volwassen levensstaat, die mede de school moet geven, te abrupt wordt afgebroken. Verlenging van de leerplicht met een jaar dient door de leerlingen, die niet van plan zijn verder voortgezet onderwijs te volgen, te worden benut zich doelbewuster te oriënteren omtrent het maatschappelijk leven in het algemeen en het beroepsleven in het bijzonder.

Verder heeft, naar aanleiding van het reeds genoemde rapport van de Sociaal Economische Raad, ook Prof. Idenburg, in zijn „Schets van het Nederlands Schoolwezen”, een aantal vragen geopperd met betrekking tot het voorstel de leerplicht te verlengen. Hij stelt de vraag of verlenging van het „beschermde schoolmilieu” inderdaad voor alle jongens en meisjes, die de leerplicht in zijn huidige omvang hebben volbracht, de beste oplossing is.

Is voor de 10 % jeugdigen, vraagt deze auteur zich vervolgens af, die de 6e klas van de school voor G.L.O. niet halen, voortzetting van het schoolonderwijs nu werkelijk het aangewezen middel? Verder zijn er nog de B.L.O.-ers, zij die het 6e leerjaar met twee soms drie maal zittenblijven bereiken en zij, die in het voortgezet onderwijs evident mislukken. Deze groep wordt op ongeveer 20 % van een generatie van schoolgaanden geschat. Prof. Idenburg stelt dan ook dat voor vele 15-jarigen opneming in een beroep met partieel dagonderwijs ook paedagogisch weleens de beste vorm zou kunnen zijn.

In dit verband is nog opgemerkt, dat de leerplicht ook naar omlaag kan worden uitgebreid door te verplichten dat kleuterscholen worden bezocht.

VII. LEERPlichtVERLENGING DOOR MIDDEL VAN PARTIEEL ONDERWIJS

Het verlengen van de leerplicht, dat in zal houden het volgen van partieel onderwijs, heeft verscheidene aantrekkelijke aspecten.

Deze vorm van onderwijs biedt nl. de leerlingen gelegenheid ervaringen in het beroepsleven op te doen, een grote mate van zelfstandigheid te verwerven, over eigen inkomsten te beschikken en tevens in de paedagogische werkzaamheden van de school betrokken te blijven.

Zonder in dit verband op alle facetten van dit onderwijs in te gaan dient wel te worden gerealiseerd, dat er twee vormen van partieel onderwijs zijn.

In de eerste plaats in de vorm van theoretisch vakonderwijs. Het leerlingstelsel biedt nl. de mogelijkheid dat jeugdigen, gedurende enige jaren, een vakopleiding in het bedrijf krijgen met daaraan verbonden een dag in de week theoretisch onderricht op een technische school.

Daarnaast is er een vorm van onderwijs voor jongeren, die werk voor ongeschoolden verrichten en in fabrieken werkzaam zijn. Dit partieel onderwijs is in wezen vormingswerk, dat tot strekking heeft jongens en meisjes, die niet zijn toegekomen aan voortgezet onderwijs, zich bewust te doen worden van hun verantwoordelijkheid als aankomende volwassenen. Voorts worden de jongeren praktische vaardigheden bijgebracht. Voor het meisje worden lessen in make up, lichaamsverzorging, naaien, koken, huishoudkunde en babyverzorging en voor de jongens lessen in handvaardigheid gegeven. Ook worden mogelijkheden geboden voor het besteden van de vrije tijd en gesprekskringen geformeerd over onderwerpen, waar jongeren belangstelling voor hebben en die o.a. gericht zijn op de achtergronden van het menselijk bestaan. Dit onderwijs, dat overwe-

gend uit het particulier initiatief is ontstaan en wordt gestimuleerd en geleid vanuit het Nationaal Centrum Vorming Bedrijfsjeugd, wordt voornamelijk door de Overheid gefinancierd en de werkgevers verlenen hun medewerking door hun jeugdig personeel in de gelegenheid te stellen er deel aan te nemen onder diensttijd met doorbetaling van het loon.

In het bijzonder voor jongeren, die reeds veel moeite hebben gehad met het onderwijs op de lagere school, is het partieel onderwijs aantrekkelijk. Weliswaar zijn zij met het verrichten van beroepsarbeid de wereld van de volwassenen binnen getreden, maar zij blijven door het vormingswerk nog in een paedagogisch klimaat, dat hun persoonlijkheid positief stimuleert tot ontplooiing te komen.

Dit vormingswerk spreekt de jongeren aan daar de leerstof niet op schoolse wijze wordt aangeboden, de onderwerpen van de lessen afgestemd zijn op hun levensmilieu en problematiek en de leerkrachten vertrouwd zijn met het jeugdwerk en daardoor met deze jongeren een goed contact kunnen hebben.

VIII. CONCLUSIES INZAKE HET VERLENGEN VAN DE LEERPLICHT

1. Gezien de stringente beperkingen voor het verrichten van loonarbeid door meisjes, die nog geen vijftien jaar zijn, en het ministeriële voornemen om aan het verrichten van loonarbeid door 14-jarige jongens voorwaarden te verbinden, is het doeltreffender de leerplichtige leeftijd, voor het volgen van volledig dagonderwijs, zowel voor meisjes als jongens te verhogen tot 15 jaar hetgeen inhoudt dat men, vanaf de dag dat men 15 jaar is geworden, niet meer leerplichtig is en loonarbeid mag gaan verrichten.
2. Het verder verhogen van de leerplichtige leeftijd tot 16 jaar, zoals door de Sociaal Economische Raad is voorgesteld, is niet opportuun. Het aantal dergenen, dat na het verstrijken van de leerplichtige leeftijd nog verder dag- of partieel onderwijs blijft volgen, neemt ieder jaar toe, zowel absoluut als procentueel.
3. Paedagogisch onderzoek is nodig om na te gaan in hoeverre het gewenst is de leerplichtige leeftijd te doen aanvangen bij het bereiken van het 5e levensjaar. De consequentie van een zodanige maatregel zal zijn dat ouders verplicht worden hun kinderen één of twee jaren, naargelang de verjaardag valt in verband met het inschrijven voor de lagere school, de kleuterschool te laten bezoeken.
4. Het verhogen van de leerplichtige leeftijd tot 15 jaar zal voornamelijk de groep jeugdigen treffen die op de lagere school tot onvoldoende

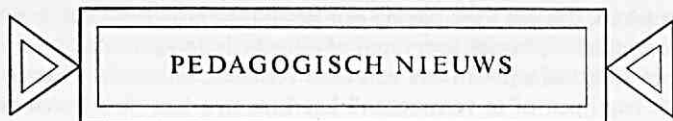
- leerprestaties zijn gekomen en (of) komen uit milieus, die de waarde van het volgen van voortgezet onderwijs onderschatten.
5. Het voortgezet onderwijs zal voldoende gedifferentieerd moeten zijn om ook degenen, wier leerprestaties niet groot zijn, onderwijs te geven dat hen boeit en bevredigt.
- Dit onderwijs zal:
- gericht moeten zijn op de persoonlijkheidsvorming van de leerlingen;
 - de overgang naar het beroepsleven adequaat moeten voorbereiden;
 - een zinvolle bijdrage moeten leveren voor de besteding van de vrije tijd der scholieren.
6. Uit paedagogische overwegingen is het gewenst dat de vijftienjarige, die de school verlaat om loondienst te verrichten, tot zijn 17e jaar verplicht wordt partieel onderwijs te volgen gedurende 8 uren per week. Dit onderwijs zou overdag gegeven dienen te worden en de werkgevers zouden gehouden moeten zijn hun jeugdig personeel in de gelegenheid te stellen het te volgen. Deze vorm van onderwijs dient niet op de vakopleiding te zijn gericht, maar op voortgezette persoonlijkheidsontplooiing van de jeugdige mens.

Geraadpleegde Litteratuur:

- PROF. DR. W. BANNING: „Leerplicht en Part-time Onderwijs”, *Schoolblad N.O.V.* 26-4, 3-5, en 10-5-1958.
- DR. H. BRUGMANS: „Personalistische Cultuurpolitiek”, 's-Gravenhage, 1946.
- Centraal Bureau voor Onderwijsadviezen en Kinderbescherming (N.O.V.): „Beschrijvende documentatie over leerplichtverlenging”, Amsterdam, 1961.
- Centraal Bureau voor de Statistiek:
- De Nederlandse jeugd en haar onderwijs 1961/62 en 1955/56.
 - Statistiek van het nijverheidsonderwijs 1962/63.
 - Statistiek Voorbereidend Hoger en Middelbaar Onderwijs 1962/63.
 - Statistiek van het uitgebreid lager onderwijs 1962/63.
 - Statistiek van het gewoon- en voortgezet gewoon lager onderwijs 1962/63, 1960/61 en 1949/1953.
 - Schoolloopbaan van de leerlingen bij het U.L.O. (generatie 1954), 1962.
- J. G. GARBERS: „Intree in die Maatskaplike taak”, 'n voorbereidende analyse van enkele fundamentele pedagogiese vrae, Groningen, 1958.
- L. VAN GELDER: „Een waarschuwing”. Welke eisen stelt de leerplichtverlenging aan het onderwijs? *Schoolblad N.O.V.* 1-9-1956.
- A. G. C. HAGER en J. J. H. KRAAYKAMP: „De Arend en De Zeemeeuw”. De geschiedenis van 35 jaar clubhuiswerk voor jongens en 20 jaar clubhuiswerk voor meisjes, Rotterdam, 1957.
- Handelingen van de Tweede Kamer 1898, 1899 en 1900.

- W. HEINECKER: „Das Problem der Schulorganisation auf Grund der Begabung der Kinder”, Langensalza, 1913.
- C.H. DEN HERTOOG: „Samenwerking voor leerplicht”, De Gids 1898 nr. 5.
- J.S. VAN HESSEN, R.C. KWANT en E. PELOSI: „Maatschappij en school”, 's-Hertogenbosch, 1959.
- A.M.J. TEN HOLT-TAZELAAR: „Part-time onderwijs voor jonge arbeider, Groene Amsterdammer, 9-10-1954.
- PH.J. IDENBURG: „Gelijkheid van kansen”, Paed. Studiën, 36e jg. pag. 210.
- PH.J. IDENBURG: „Het ideaal van de optimale ontwikkeling der talenten en de pedagogische structuur van het schoolwezen”, Groningen, 1962.
- PH.J. IDENBURG: „Schets van het Nederlandse schoolwezen”, Groningen, 1960.
- PROF. DR. PH.J. IDENBURG: „De school voorwerp van de aanhoudende zorg der Regering”, Schoolblad N.O.V. 26-4, 3-5 en 10-5-1958.
- PH.J. IDENBURG: „De sleutelmacht van de school”, Groningen, 1958.
- PH. KOHNSTAMM: „Algemeen vormend onderwijs voor de gehele Nederlandse jeugd”, Amsterdam, 1950.
- PH. KOHNSTAMM: „Schepper en Schepping”. Deel II „Persoonlijkheid in wording”, Haarlem, 1929.
- M.J. LANGEVELD: „I.Q. en sociaal milieu”, Paed. Studiën, 39e jg. pag. 454.
- M.J. LANGEVELD: „Verkenning en Verdieping”, Purmerend, 1950.
- „Leerplichtwet met leerplichtbeschikking en andere uitvoeringsvoorschriften”, Alphen a/d Rijn, 1955.
- DR. G. VAN DER LEEUW: „Nationale Cultuurtaak”, 's-Gravenhage, 1947.
- Ministerie van Onderwijs, Kunsten en Wetenschappen: „Statistisch prentenboek van het onderwijs”, 's-Gravenhage, 1960.
- Nederlandse Onderwijzersvereniging: „Uitbreiding van de leerplicht”, Amsterdam, 1961.
- PROF. DR. H. NIEUWENHUIS: „Leerplicht en Part-time Onderwijs”, Schoolblad N.O.V. 31-5, 7-6, 14-6, en 21-6-1958.
- PROF. DR. H. NIEUWENHUIS: „Het onderwijs en de sociale pedagogiek”, Groningen, 1958.
- Nota betreffende onderwijsvoorzieningen.
- Tweede Kamer der Staten-Generaal, Zitting 1950/51.
- Tweede nota betreffende onderwijsvoorzieningen, Ministerie van o.k. en w., 1955.
- Nota van de Staatssecretaris van Onderwijs, Kunsten en Wetenschappen betreffende het vraagstuk van de leerplichtverlenging, 's-Gravenhage, 1963.
- Pedagogisch Centrum van de N.O.V.: „De toekomstige opbouw van het beroepsonderwijs en het partiële onderwijs”, Groningen, 1959.
- N. PERQUIN: „Een levensschool voor de jeugd in de bedrijven”, Groningen, 1958.
- Rapport: „De ontwikkelingskansen van de jeugdige fabrieksarbeidster”, Staatsdrukkerij en Uitgeverijbedrijf, 1951.
- Rapport: „Maatschappelijke verwildering der Jeugd”, Onderzoek naar de geestesgesteldheid van de massajeugd in opdracht van de Minister van o.k. en w., 's-Gravenhage, 1952.
- Rapport: „Ontwikkelingsmogelijkheden voor jeugdige fabrieksarbeiders van de subcommissie onderzoek ontwikkelingsmogelijkheden van 14-20 jarigen”, 's-Gravenhage, 1953.

- Rapport: „Het partiële onderwijs voor werkende meisjes van 14-17 jaar”, Staatsdrukkerij en Uitgeverijbedrijf, 's-Gravenhage, 1954.
- Rapport: „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. Met bijlage. Uitgave: Raad voor het jeugdwerk van de Generale Synode der Ned. Herv. Kerk, Utrecht, 1955/1956.
- JAN ROMEIN: „In opdracht van de tijd”, Amsterdam, 1946.
- H. W. VON SASSEN: „Vorming van de werkende jeugd in Engeland”. Het dagvervolgonderwijs, Groningen, 1960.
- Schoolblad N.O.V. 8, 15, 22 en 29 maart 1958: „Problemen rond de verlenging van de leerplicht”.
- Sociaal-Economische Raad: „Advies over de bedrijfsarbeid van 15-jarige meisjes en 14- en 15-jarige jongens”. Uitgebracht aan de staatssecretaris van sociale zaken, Den Haag, 1957.
- J. WATERINK: „Is verlenging van leerplicht voor Nederland gewenst?” Dagblad Trouw, 21 januari 1956.



PEDAGOGISCH NIEUWS

EEN WELGEMEENDE GELUKWENS

Eerst thans is bekend geworden dat ons redactielid Dr. J. Koning met ingang van 1 september 1963 aan de gemeentelijke universiteit van Amsterdam is benoemd tot gewoon hoogleraar in de algemene pedagogiek en didaktiek van het voortgezet onderwijs. Dr. Koning was reeds als wetenschappelijk hoofdamtenaar, met een bijzondere opdracht inzake de leraarsopleiding, aan de Amsterdamse universiteit verbonden en werkzaam op het Pedagogisch-Didactisch Instituut van Prof. Dr. H. W. F. Stellwag.

Zijn levensloop is tot dusver als volgt geweest:

Prof. Koning is te Meppel geboren op 13 april 1907. Na aldaar de Rijks-H.B.S. te hebben bezocht heeft hij aan de Rijksuniversiteit te Utrecht scheikunde gestudeerd. Na het doctoraal examen is hij benoemd tot leraar aan de Chr. H.B.S. te Dordrecht, waaraan hij tot 1950 verbonden is geweest. In dat jaar werd Dr. Koning n.l. benoemd tot rector van het nieuw opgerichte Haags Montessorilyceum. In 1961 heeft hij deze functie neergelegd om zich te wijden aan pedagogisch onderzoek in de Montessorilycea.

T.a.v. zijn studie en belangstelling is nog te vermelden dat Prof. Koning in 1948 in Utrecht gepromoveerd is op het onderwerp: „Enige problemen uit de didaktiek van de natuurwetenschappen, in het bijzonder van de scheikunde”. Het jaar daarop heeft hij op uitnodiging van de National Education Association de Verenigde Staten bezocht om daar in het bijzonder de guidance en de science education te bestuderen. Voorts is hij, na het aftreden van Kees Boeke, een tijdlang voorzitter van de Werkgemeenschap voor Vernieuwing van Opvoeding en Onderwijs geweest.

In het bijzonder zal Dr. Koning zich nu wijden aan de universitaire opleiding van leraren voor het middelbaar onderwijs, dat hij uit eigen ervaring zo goed kent. Wij hebben grote verwachtingen van hem.

RED.

IS HET ONDERWIJS IN DE BIJBELSE GESCHIEDENIS KINDERPSYCHOLOGISCH VERANTWOORD?

Alvorens de nieuwe visie op het onderwijs in de Bijbelse Geschiedenis te geven en een antwoord te formuleren op de gestelde vraag, eerst enkele ervaringen uit de praktijk van de lagere school.

Diverse leerkrachten uit de laagste klassen der lagere school zijn traditiegetrouw met september wederom begonnen met het vertellen van de verhalen van de Schepping, Adam en Eva, de zondeval - het paradijs etc. etc. We vragen ons direct af: „Ligt de inhoud van deze verhalen niet helemaal buiten de levenservaring van het jonge kind?

Wat heeft het voor zin te spreken over het paradijs als we aan het jonge kind de zondeval niet kunnen uitleggen? Hoe zouden we de zondeval willen verklaren aan een kind, dat de zonde niet kent en nog niet kennen kan?

Is het niet zo, dat een kind pas op een leeftijd, waarop het kind in zijn eigen leven de zondigheid begint te ervaren of althans de zonde om zich heen begint te zien, in staat zal zijn om iets van deze verhalen, althans een eerste aanzet ervan, te begrijpen of te vermoeden? Leerkrachten kan men horen vertellen en zien tekenen, waar het paradijs waarschijnlijk heeft gelegen. Ten onrechte wordt door vele leerkrachten de naam Adam als eigenaam opgevat. Hetzelfde geldt ook voor Eva.

Deze namen zijn soortnamen. Het zou veel beter geweest zijn, als men de namen Adam en Eva vertaald zou hebben: Adam is de mens, iedere mens of Elckerlyc. Eva betekent de levensmoeder d.i. de moeder, die het leven baart. Vroeger en thans helaas ook nog hebben we de waarheid van Genesis 1-3 beperkt tot de eerste mensen. Krachtens de nieuwe visie op de Bijbelse Geschiedenis wordt de waarheid van Gen. 1-3 uitgebreid en uitgespreid over alle mensen van alle tijden en van alle plaatsen. Nu voelen we ons ook persoonlijk in deze verhalen betrokken, want het zijn wij die hier beschreven worden. Vroeger werden deze verhalen toegepast op Adam en Eva alleen, nu worden ze toegepast op iedereen, die „mens” is. Het zijn verhalen, die vertellen over ons, over mij, over = onze tijd, over vandaag. Maar evengoed over de mensen uit het verleden en over de mensen van de toekomst. Ze zullen waar blijven zolang de mens bestaat. Zo zijn de verhalen van schepping, paradijs en zondeval van ongekende theologische en psychologische diepgang, die we dieper zullen doorgronden naarmate we meer in ons leven ervaren wat „zonde” is en welke rampzalige gevolgen aan haar eigen zijn. Zo blijven deze verhalen ook steeds open voor nieuwe „herlezingen”. We kunnen ze steeds weer opnieuw lezen en zullen ze nooit „uitgelezen” krijgen.

Als we de verhalen zo zien, vragen we ons nogmaals af: „Is dit kinderkost voor kinderen uit de eerste, tweede en derde klas? Vierde klas?”

De verhalen over Schepping, paradijs en zondeval zijn beslist geen verhalen over biologie of archeologie. Ze geven heus geen antwoord op de vragen: hoe is de wereld ontstaan, hoe heetten de eerste mensen en waar en hoe hebben ze geleefd. Ze geven dit antwoord niet omdat de schrijvers over dit alles niet ingelicht waren. Rond het jaar 1000 bestonden geen herinneringen meer over het ontstaan der aarde, die toen reeds miljoenen jaren oud was. Trouwens wij weten het nog niet eens, hoe konden die mensen het dan weten?

De bedoeling van deze verhalen ligt dan ook niet in het wetenschappelijke vlak, maar op zuiver godsdienstig niveau. Hier wordt geen verslag gegeven van „feiten”, die zich eenmaal hebben afgespeeld, maar een beschrijvende verklaring van een blijvende „toestand” nl. het geschapen zijn en het zondig-zijn van de mens. Aangezien de mens zich deze toestand niet kan voorstellen zonder feiten die hieraan ten grondslag liggen, wordt die verklaring geconcretiseerd in een verslag van veronderstelde feiten. Trouwens de joodse geschiedschrijver zoekt nooit naar wat er werkelijk precies gebeurd is, doch naar de „zin” en de betekenis van het gebeurde - Gen. 1-3 wil ons dan ook geen feiten leren, maar onderstaande godsdienstige waarheden en wel op een aanschouwelijke wijze.

1. dat God de schepper is van deze wereld.
2. dat God de wereld goed geschapen heeft.

3. dat God in deze wereld een zinvolle rangorde heeft gelegd: aarde, planten, dieren zijn onderworpen aan de mens, die de koning der Schepping is, maar op zijn beurt onderworpen is en afhankelijk van God en dat juist hierin zijn grootste geluk bestaat.
4. dat er tussen God en de mens een verhouding bestaat en dat deze verhouding een liefdesverhouding is.
5. dat de mens deze liefdesverhouding verbreekt door de zonde en dat hij zich juist hierdoor in het ongeluk stort.
6. dat God de mens heeft gewild in de twee-eenheid van man en vrouw en dat Hij daarmee het huwelijk als scheppingsgoed aan de mens heeft gegeven. Dat de man het hoofd is van het gezin en verantwoordelijk is voor vrouw en kinderen. Dat de vrouw bestemd is om met de man de bedoelde eenheid te vormen en diens gelijkwaardige hulp te zijn.
7. dat het kwaad in de wereld veroorzaakt is door de mens, dat God dit kwaad wel toelaat, doch dit kwaad steeds weer op het goede richt.
8. dat er in de wereld krachten werkzaam zijn, die de mens van God aftrekken en dat de mens aan deze krachten toegeeft.
9. dat de mens telkens weer ontrouw wordt aan God, maar dat de trouw van God ongeschokt blijft; dat de mens Gods plannen alsmaar wil dwarsbomen, maar hierin uiteindelijk niet slaagt, omdat God alles ten goede keert, omdat Zijn trouw onvergankelijk is. Al deze waarheden zijn van toepassing, niet alleen op de eerste mensen, maar op alle mensen van alle tijden.

We kunnen ons nogmaals afvragen: Wat doen we met deze verhalen op de lagere school? Schuilt in het vertellen van deze verhalen niet het grote gevaar, dat ze deze totaal verkeerd begrijpen? Worden niet de kiemen gelegd voor moeilijkheden, die de kinderen later zullen ondervinden? Is het niet verstandiger om de geijkte verhalen weg te laten en te vervangen door iets beters?

Voor de kinderen van de laagste klassen der lagere school lijkt het mij beter dat ze God leren ontdekken o.a. in de schoonheid van de bloemen in de tuin, in de liefde van de moeder. Dat heeft het voordeel, dat de schepping van jongsaf niet als iets „eenmaligs” gezien wordt, maar als iets wat zich dagelijks herhaalt, omdat God de Schepper blijft en steeds blijft scheppen. Het lijkt me beter in de laagste klassen de eenvoudige verhalen te vertellen uit het Nieuwe Testament. Een verhaal van de Verloren Zoon is bij enige uitleg zonder meer duidelijk. Er zijn talrijke parabellen te vinden, die de kinderen aanspreken en die niet boven hun bevattingsvermogen gaan. Een deze dagen beluisterden we een bijbelse geschiedenisles van een ervaren onderwijzer, die ongetwijfeld de kunst van het vertellen bezat. Na een half uur kwamen op het bord te staan een aantal namen: Sem, Cham, Japhet, Jezus, God, Lot. Op de vraag: Wie van deze personen is nu het belangrijkste, kwam bij het twaalfde antwoord pas de naam van Jezus.

Op de vraag: „Waarom is Jezus de belangrijkste persoon?” luidde het antwoord van een 10-jarige jongen: „Omdat Hij de wereld geschapen heeft”.

Het is onze vaste overtuiging, dat we op vele scholen met het onderwijs in de Bijbelse Geschiedenis op het verkeerde pad zijn geraakt. We geven veel te veel flitsen. We behandelen veel te veel zijwegen en daardoor zien de leerlingen ook niet de grote lijn in de Heilsgeschiedenis. De gehele Heilsgeschiedenis berust op vijf pijlers:

1. Abraham. De belofte van God.
2. Mozes (het biesenmandje is van ondergeschikt of geen belang).
3. David.
4. Val van Jeruzalem.
5. Terugkeer uit de ballingschap. Als de leerlingen bij het verlaten dit goed weten, hebben we iets bereikt. In de hoogste klassen der lagere school zouden we de leerlingen de schoonheid en volheid van sommige gedeelten van de H. Schrift willen laten ontdekken. We moeten de leerlingen der hoogste klassen zelf bepaalde gedeelten der H. Schrift laten lezen. Geen afkooksels, zoals die al te veelvuldig voorkomen in leerboekjes. De kunst van het bijbellezen bestaat hierin, dat men zijn eigen levensgeschiedenis weet te ontdekken. Door het zelf laten lezen, onder de stimulerende en bezielende invloed van de leerkracht wordt de H. Schrift het meest *persoonlijke* en het meest *moderne* boek. We leven in de stroming van het existentialisme. De H. Schrift gaat niet uit van bepaalde principen, maar wel van concrete existentie.

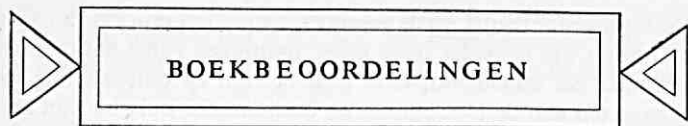
We durven te poneren: Als de leerlingen niet komen tot het lezen van de H. Schrift is het onderwijs in de bijbelse geschiedenis mislukt.

De heilsgeschiedenis is zeer persoonlijk. Ze is het toneel van de persoonlijke ontmoeting tussen God en de mens, van een heilig verbond tussen Jaweh en Zijn volk, tussen Christus en Zijn Kerk. Daarom is de Bijbel het boek bij uitstek om het kind te brengen tot een persoonlijke ontmoeting met Christus. Het sacraal karakter en de gewijde sfeer, die hierdoor geschapen wordt, is een der eerste voorwaarden voor een vruchtbaar godsdienstonderwijs. Alleen onderricht, dat bijbels is georiënteerd, zal het mogelijk maken de taal van de liturgie te verstaan, die immers is doordrenkt van bijbelse spreekwijzen.

In „Moderne Katechetiek” vraagt Hollander zich af: „Wanneer geven we echt heilsgeschiedenis?” Het antwoord luidt dan: „Als we ons niet verliezen in het aangrijpende en sensationele en het dramatische niet overbeklemtonen, vooral bij de wonderdaden, zowel in Oud- als Nieuw-Verbond. Als we geschiedenissen niet alleen gebruiken om er zedelessen uit te trekken. Als we bijkomstige verhalen, die niet zo ingrijpend zijn voor de verwezenlijking van Gods heilsplan, niet uitvoerig gaan behandelen, ten koste van de wezenlijke gebeurtenissen b.v. aan Josef in Egypte of aan de wonderen van Mozes voor de farao worden talrijke lessen besteed, terwijl een zeer belangrijke gebeurtenis b.v. het paasmaal bij de Uittocht nauwelijks of niet behandeld wordt.

In een kort artikel is het onmogelijk om in te gaan op alle problemen, die met de titel van dit artikel samenhangen. De geïnteresseerde lezer wordt gaarne verwezen naar o.a. *Moderne Katechetiek* (Malmberg - Den Bosch): Briefwisseling over de plaats van de Bijbel in de religieuze opvoeding in Dux 1956, naar „Heige Symbolen” door Romano Guardini (De Toorts, Haarlem). Over de kwestie van Genesis 1-3 is reeds heel wat literatuur verschenen. Het ware te hopen, dat deze boeken niet in de boekwinkels bleven liggen, maar op de eerste plaats gekocht en bestudeerd werden door degenen, die in deze problemen persoonlijk betrokken waren. De kinderen zouden er wel bij varen en aan de toekomstige generatie zouden problemen bespaard worden, waar de huidige generatie vaak geen raad mee weet.

TH. L. M. BOUWMAN



BOEKBEoordelingen

M.G.ROSS, *The New University*, University of Toronto Press, Toronto five, Ontario, Canada 1961, 110 p.

Geen verhandeling over de opbouw van een universiteit in deze tijd, zoals men misschien zou verwachten, maar toespraken van de president van de York Universiteit. Voor de Nederlandse lezer een geluid uit een andere wereld. Hij verwachtte geen diepzinnige beschouwingen. Hij vindt hier een voorbeeld van de vaderlijke zorg, waarin de studenten van deze nieuwe hogeronderwijsinstellingen zich mogen verheugen.

PH.J.I.

H.MUMFORD JONES e.a., *The University and the new World*, University of Toronto Press, Toronto five, Ontario, Canada 1963, 99 p.

Drie hoogleraren van de Harvard Universiteit, H.Mumford Jones, D.Riesman en R.Ulich gaven lezingen voor de nieuwe York Universiteit te Toronto. Mumford zegt: „The humanizing of man is the central need in a time when technicians are happily engaged dehumanizing him with dispatch and efficiency.” Het is typerend voor het gehele boek.

PH.J.I.

J.THOMAS and J.MAJAULT, *Primary and secondary education modern trends and common problems*, Council for cultural co-operation of the Council of Europe, Strasbourg 1963, 140 p.

Dit is een overzicht van de onderwijsstelsels en hun ontwikkeling van de landen, die bij de Raad van Europa zijn aangesloten. Het is voortgekomen uit een rapport, dat voor de Conferentie van Onderwijsministers werd samengesteld. Treffend is hoe overal dezelfde problemen aan de orde zijn: de leerplichtverlenging; de overgang van het lager naar het voortgezet onderwijs; het leerprogramma voor de jeugd, die niet de capaciteiten heeft om onderwijs op middelbaar niveau te volgen; het werven van voldoende onderwijzers en leraren, enz. Mij persoonlijk boeit de diepergaande behandeling van een bepaald vraagstuk meer dan een overzicht in de breedte, dat onvermijdelijk aan de oppervlakte moet blijven. Niettemin: een leerzaam geschrift.

PH.J.I.

L.FROESE e.a., *Bildungswettlauf zwischen West und Ost*, Willmann-Institut München-Wien, Verlag Herder Freiburg im Breisgau 1961, 126 S.

Na een inleiding van Leonhard Froese over *Bildungstendenzen in der modernen Welt* geeft Rudolf Haas een beschrijving van het Amerikaanse schoolwezen en Oskar Anweiler van het sovjet-russische. Elk van de studies eindigt met een literatuur-opgave. Het zijn ieder voor zich overzichten, die betrouwbare informatie verschaffen. De gedachte van de wedloop komt niet geheel tot haar recht. Daarvoor zou de invloed, die de spanning tussen Oost en West op de onderwijsactiviteiten heeft, beschreven moeten zijn. Ten aanzien van het Amerikaanse onderwijs zijn daar gegevens voor beschikbaar; in de Amerikaanse pers is de dreigende voorsprong van Rusland op het stuk van het on-

derwijs een gangbaar thema. In de geschriften en redevoeringen van achter het IJzeren Gordijn, die ik onder ogen kreeg, ontbreken zulke antithetische verwijzingen naar het buitenland; daar gaat het om de ontwikkeling van een schoolwezen, dat aan de ideologische en economische opbouw van het eigen land tot een natie op westers niveau dienstbaar is.

Ondanks dit dubium een nuttig geschrift.

PH. J. I.

Sociologie van het Onderwijs

De sociologische bestudering van opvoeding en onderwijs is voor ons van veel belang. Hoe opvoeding er als maatschappelijk verschijnsel uitziet, is ons primair bewust geworden aan drie probleemgebieden: de opvoeding bij primitieve volken, de opvoeding in bepaalde standen (ook historisch), de sociologie van gezin en jeugd met verwante problemen als verwaarlozing, ongunstige of onvoldoende omstandigheden. A. H. HALSEY, JEAN FLOUD en C. ARNOLD ANDERSON hebben nu bij The Free Press of Glencoe, N.Y. 1961 een verzameling van stukken door diverse auteurs uitgegeven onder de titel: *Education, Economy and Society. A Reader in the Sociology of Education*. 625 blz. 56 sh. – De samenstellers willen vooral iets bijdragen "by analyzing important aspects of the wider social setting in which policy-makers, administrators, and teachers must work". Ik zal de vlg. alinea's in het Engels schrijven om de twee eerstgenoemde auteurs, die ik ken, in de gelegenheid te stellen, een graantje mee te pikken.

Of the 42 chapters of this book 23 are of American origin, 13 are English, 4 are German (of which 2 are by the same author) and 1 is French. So we find contributions from one highly industrialised country with a school system based largely on the idea of "one school for the whole nation", with all the characteristics of the highly capitalistic, "literalistic" (etc.) society (U.S.A.); one, "old fashioned" class-capitalistic (etc.) society (Britain); from postwar Western-Germany with her „Wirtschaftswunder", strongly industrialised, yet in her educational history and system profoundly different, we have two articles by Schelsky (both based on *Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft*, a highly controversial publication of whose strong echos we do not hear anything here) and two studies about teachers (based on Kob: *Das soziale Berufsbewusstsein des Lehrers der höheren Schule*, and Goldschmidt: *Unters. z. Lage der deutschen Hochschullehrer*, two studies which very much are connected with the German situation and its history. Kob's article is also purely psychological in essential aspects). Part III of the book (on: *The Selection Process in Education*) understandably opens with an article based on Girard: *Enquête nationale sur l'orientation et la sélection des enfants d'âge scolaire* (1954). It needs a good deal of explanation by giving it the right setting in the French system but it shows in itself quite clearly how at least a number of factors are playing a role in "selection" (if not "election"). It is not a grave matter at all in a book which offers so much otherwise, yet we think that the articles from Germany could have been left away with profit. Not because they are not good in themselves but because they need a kind of framing which the English or American reader can hardly be left to procure himself. The article by Girard equally needs the context of France and the French system to be understood really, yet it is in itself already illuminating.

Also the discussions around Schelsky's booklet here published in two parts make it dubious whether this is the best pick from Germany and, apart from this, all the essential points of view of Schelsky's are to be found more than once in articles of other contributors.

As continental Europeans we are left then with an Introduction by Jean Floud and A.H. Halsey so a collection of articles of which one is from France and 37 from England or America. Three of this last group are of a more international aspect, so 20 are American and 14 are English in the narrower sense.

What we have said sounds somewhat reserved if not slightly critical – yet this is a valuable collection, too expensive for the use it is specifically apt for: for seminars. But if our students could afford books – apart from what they need already – of 56 sh., we should certainly have to buy it for discussion purposes. For it is an excellent and inspiring source of problems. Sometimes articles are too short and without sufficient basic bibliography (as e.g. Rossi on Social Factors in Acad. Achievement, or Schultz on Investment in Educ.). Which is the more deplorable as they are so well aimed stones through windows of sanctuaries. And if Rossi is right – and he certainly is – what to think of basic aspects of Wolfe's article? This, as so many other questions would need further inquiry, study and discussion and that is what the book is for. In all its American and English bias still very stimulating also for Continentals.

M. J. LANGEVELD

PROF. DR. A. D. DE GROOT, *Methodologie. Grondslagen van onderzoek en denken in de gedragswetenschappen.*
's-Gravenhage, 1961.

Zowel in de sociologie, de psychologie als de paedagogiek wordt steeds meer een wetenschappelijk onderzoek ter hand genomen om meer inzicht te verkrijgen in bepaalde verschijnselen, hetgeen van zuiver theoretisch of van praktisch-maatschappelijk belang kan zijn. Niettegenstaande, zoals Velema in zijn proefschrift over het oriëntatiejaar van het lager technisch onderwijs constateert, het descriptieve type van onderzoek in de nederlandse paedagogiek sterk overheerst, ontbreekt het verifiërende type niet geheel. Het neemt evenwel een bescheiden plaats in. Voorts acht Velema opvallend de geringe aandacht, die de nederlandse paedagogiek gewijd heeft aan een systematische bestudering van de bruikbaarheid der verschillende onderzoeksmethoden.

Een verklaring hiervoor zou kunnen zijn, dat de paedagogiek meer betrokken is geweest op het wijsgerig en minder op het natuur-wetenschappelijk denken. Vandaar dat in de opleiding van paedagogen aan de methodologie voor het verrichten van empirisch paedagogisch onderzoek waarschijnlijk niet voldoende aandacht wordt besteed. Het empirisch onderzoek kan nl. overwegend op kwantitatieve tellingen en statistische berekeningen zijn gebaseerd. Deze wijze van benaderen van problemen is de paedagoog vreemd. Het gaat bij hem om opvoedingsproblemen in het algemeen en om het ene bepaalde kind, dat op opvoeding is aangewezen, in het bijzonder. Van een kwantitatieve benadering en een statistische waardering vreest de paedagoog, hetzij terecht hetzij ten onrechte, dat hem daardoor het meest wezenlijke van het te onderzoeken probleem zal ontgaan. De betekenis van de feiten is nl. op zichzelf beperkt daar zij ieder afzonderlijk hun waarde ontleen aan de context waarin zij optreden of geplaatst worden. Het is daarom de vraag of de humane betekeniswereld der opvoedings-

verschijnselen, die voor de paedagoog existentieel is, wel in de statistiek tot haar recht kan komen.

Ondanks deze overwegingen is te constateren, dat ook onder paedagogen belangstelling is voor het empirisch-paedagogisch onderzoek. Het verschijnen van de studie van Prof. De Groot over de grondslagen van onderzoek en denken in de gedragswetenschappen is dan ook voor degenen die, in verband met het schrijven van een scriptie of dissertatie, een onderzoek willen opzetten en voor hen, die adviserend werkzaam zijn op het gebied van opvoeding en onderwijs en behoefte hebben bepaalde hypothesen aan empirisch materiaal te toetsen, van niet geringe betekenis. Wel was het mogelijk zich terzake informatie te verschaffen over het opzetten van experimenten, statistische berekeningen, factoranalyse, test- en schaalconstructies, e.d. uit Amerikaanse handboeken maar deze bronnen waren, onder meer door het typische vakjargon, moeilijk toegankelijk.

Deze instructieve en overzichtelijk ingedeelde studie geeft een goed overzicht van de gang van het onderzoek in het algemeen (observatie, inductie, deductie, toetsing en evaluatie) en dat van een toetsings-onderzoek in het bijzonder. Voorts zijn De Groots opmerkingen over de integriteit van de wetenschappelijke onderzoeker waard niet alleen overdacht maar ook ter harte te worden genomen door hen, die streven naar waarheid in de vorm van wetenschappelijke kennis.

Niet minder dan een jaar of zeven heeft de schrijver aan deze publicatie gewerkt. Het manuscript heeft gediend als gespreksbasis voor een werkgroep ter bestudering van methodologische vraagstukken. Ook anderen hebben inhoud en vorm van het boek kritisch bekeken. Het resultaat is dan ook een studie van hoog wetenschappelijk gehalte. De schrijver heeft een moeilijke problematiek in een glashelder betoog duidelijk uiteengezet.

J. H. N. G.

ERNST MEYER, *Sozialerziehung und Gruppenunterricht international gesehen*. Ein schulpädagogisches Gespräch in Originalbeiträgen aus 14 Ländern der Erde, Ernst Klett Verlag Stuttgart. Prijs: 12.80 D.M.

Na een moeizaam begin - de eindredacteur wijst in het voorwoord op aanvankelijke misverstanden over de bedoeling van de gevraagde opdracht - leverden auteurs uit West-Europa, Oost-Europa, Noord-Europa, het Midden-Oosten, Azië en de Verenigde Staten van Amerika bijdragen van zeer uiteenlopende aard over het thema „Sozialerziehung und Gruppenunterricht“. Elk der schrijvers poogt een uiteenzetting te geven over de stand van zaken in het betreffende land. Prof. Stellwag gaf haar indrukken weer voor Nederland in het artikel „Die Rolle des Gruppenunterrichts in den Niederlanden“. Geïnteresseerden kunnen aan elk der artikelen waardevolle gegevens ontleen. Het boek als geheel vertoont evenwel een grote mate van onevenwichtigheid. Terminologisch en methodisch is althans van onvoldoende eenheid sprake. Door de verschillende uitgangspunten, door het uiteenlopend gebruik van termen als Gruppenarbeit, Gruppenunterricht, Sozialkunde, Gemeinschaftserziehung, Sozialerziehung etc., alsmede door de verscheidenheid van methodische benadering en uitwerking kon in dit geschrift niet de helderheid van structuur en de mate van objectiviteit worden bereikt die vanuit een vergelijkend-pedagogisch standpunt bezien wenselijk moet worden geacht.

E. VELEMA

HET ONDERWIJSMODEL ALS BASIS VOOR ONDERZOEK VAN DE DIDACTIEK

DR. E. M. BUTER

1. De omstandigheden en de interpretatie van onderzoeksresultaten

Een vorig artikel beschreef enkele praktische punten die bij het empirisch onderzoek der didactiek te pas kunnen komen (zie 4). Uit dat artikel blijkt, dat analyse van invloeden die niet in directe zin met het onderzoek te maken hebben van belang wordt geacht.

Onderzoek geschiedt nu eenmaal nimmer in een vacuum; de invloeden van buiten af kunnen het interpreteren van de resultaten bemoeilijken. Aan het einde van datzelfde artikel wordt gevraagd naar de waarde van zulke resultaten. Kan het onderwijs aan uitkomsten van dergelijk onderzoek een bepaalde, objectieve, waarde hechten; is het te verwachten dat de resultaten van didactisch onderzoek ooit de vormgeving van het onderwijs in dwingende zin zullen beïnvloeden? (*Dwingend* moet hier dan geïnterpreteerd worden in dezelfde zin als waarin de resultaten van natuurwetenschappelijk onderzoek het dagelijks leven dwingend beïnvloeden).

Over dit „dwingend” mag geen misverstand ontstaan. Niemand wordt gedwongen om natuurwetenschappelijke resultaten te gebruiken voor de vorming van het levenspatroon van alledag. (Bijv. het ontwerpen van een vliegtuig). Wordt echter tot het vervaardigen van een bepaalde zaak besloten, dan kunnen wetenschappelijke resultaten niet meer worden genegeerd.

Het antwoord op deze vraag is niet eenvoudig te geven. Onderzoekers mijden het probleem meestal. In zekere zin terecht: de ras-onderzoeker is meestal iemand die actief *doet*. Hij zal zich niet direct bekommeren om de invloed die de resultaten van zijn werk in maatschappelijke zin zouden kunnen uitoefenen¹.

Recente artikelen, ingaande op de aard en de gewenstheid van didactische experimenten, noemen dit probleem niet. Van Dam (9) bijvoorbeeld vraagt om het experiment ten bate van de vormgeving van het middelbaar onderwijs onder de mammoetwet, maar gaat er verder zonder

¹ Het belang van de discussie over de verantwoordelijkheid van de wetenschappelijke onderzoeker voor de resultaten van zijn werk wordt hier niet ontkend. Integendeel, wat voor de moderne ontwikkeling van bijvoorbeeld de atoomfysica geldt, is op zijn minst zo geldig voor de onderzoeker op het didactisch en pedagogisch terrein.

meer vanuit dat het belangrijke resultaten zal opleveren, die tot op zekere hoogte een dwingend karakter zullen hebben.

Stellwag (15) raakt het probleem, wanneer ze haar theorie over de *vergelijkende didaxologie* ontvouwt, maar noemt het niet expliciet¹.

In een poging tot beantwoording van de gestelde vragen, zullen een drietal sub-vragen een rol spelen:

- a. Worden de resultaten van een didactisch onderzoek beïnvloed door de onderwijssituatie waarin het onderzoek plaats vindt?
- b. Kan een resultaat van een onderzoek worden verkregen, dat objectieve waarde heeft?
- c. Op welke wijze kan een objectieve uitkomst een dwingend karakter verkrijgen?

Het is duidelijk dat deze vragen samenhangen. Positieve beantwoording van *a* leidt tot vraag *b*, *b* leidt zo tot *c*.

2. Nadere bepaling van de relatie tussen de uitwendige invloeden en de didactiek

Zolang de uitwendige omstandigheden van een onderzoek eenvoudig zijn en gemakkelijk herkenbaar, zijn er weinig problemen. We verkeren dan in bijna analoge omstandigheden als de natuurwetenschappelijke onderzoeker.

Elders is al op allerlei wijzen een vergelijking getrokken tussen het natuurwetenschappelijk onderzoek en het didactische. We zullen daar hier niet opnieuw uitvoerig op ingaan. Van belang is echter dat de eisen aan de vormgeving van een dergelijk onderzoek, ontleend zijn aan de analyse van handelingen van de experimentator. Deze handelingen waren gegeven en traditioneel steeds gebonden aan eenvoudige gemakkelijk controleerbare omstandigheden.

Dit is ook de voor de hand liggende methode. Met BECK (2, blz. 6) en de door hem aangehaalde MORRIS COHEN, kunnen we aannemen, dat de gemiddelde wetenschappelijke onderzoeker gewoon *doet*. De beschrijving en analyse van *wat* hij nu precies deed levert dan wellicht de uitgangspunten voor een bepaalde experimentele methodiek.

De omstandigheden waarin een didactisch onderzoek zich moet afspelen zijn over het algemeen variabel en complex van aard. Als we dan

1 Zie voor een nadere uitleg hiervan paragraaf 5 in dit artikel.

bij de natuurwetenschappen in de leer willen gaan, dan moet het zijn bij experimenten waarin de omstandigheden eveneens zeer variabel zijn en complex van aard. Dergelijke experimenten vinden we wel bij de biologie, bij de bodemkunde of bij de erfelijkheid. Voor een leek zijn ze echter moeilijk toegankelijk¹.

Een analyse van de omstandigheden die een uitwerking op de didactische experimenten kunnen hebben, zou ons vele invloeden doen kennen. De subjectieve instelling van de leraar zal een grote invloed hebben, de structuur van het vak of vakonderdeel dat hij onderwijst eveneens. Andere invloeden komen voort uit de tradities van het instituut waar les wordt gegeven, de maatschappelijke waardering die het vak geniet en de maatschappelijke eisen aan het onderwijs gesteld. Milieu, ervaring en intelligentie van de leerling spelen een grote rol. Tenslotte zal vooral in Nederland grote invloed uitgaan van de levensbeschouwelijke achtergrond van waaruit het onderwijs wordt gegeven.

Trachten we al deze invloeden onder één noemer te brengen, dan kunnen we ze kenmerken als subjectief. En we kunnen dus stellen dat er geen didactisch onderzoek is te denken los van de subjectieve invloeden.

We kunnen – als we de aard van deze invloeden overzien – wel zonder meer vaststellen dat *alle* experimentele didactiek wel onder deze invloeden zal kunnen vervormen.

Als illustratie daarvan in Nederland, wil ik wijzen op de Quakerschool in Werkhoven. De docenten – hoewel geen van allen Quakers – aanvaardden de opvoedkundige beginselen als basis voor het op te bouwen onderwijs. Het gevolg is een geheel patroon van didactische en pedagogische richtlijnen, die de school onvergelijkbaar maken met andere scholen in Nederland. Er is een nauwe verweving van de richtlijnen *internationale school, coëducatieve basis* (de school is een internaat), *gemeenschaps- en groepswork als basis voor algemene vorming en morele vorming, aandacht voor individuele aanleg, stimulering van het creatieve in ieder individu, en een harmonische samenhang van een intellectuele ontwikkeling met de meer emotionele ontwikkeling.*

Het is duidelijk, dat dit *moet* leiden tot een schoolprogram en een didactiek die sterk afwijken van het traditionele. Even begrijpelijk is, dat daardoor de school onttrokken bleef aan het subsidie beleid van het Rijk.

¹ Bijvoorbeeld onderzoekingen over het verband tussen genetische resistentie en insecticiden, of onderzoekingen over de relatie tussen vegetatie en bodem.

Zoals we straks zullen zien, kunnen we deze school kenmerken als een experimentele. De vormgeving kwam tot stand onder invloed van een complex van richtlijnen dat in dit geval zijn oorsprong vooral vond in levensbeschouwelijke achtergronden¹.

Laten we na dit globale voorbeeld eens een drietal onderzoeken bekijken, waarin rekening gehouden is met deze subjectieve invloeden. Wellicht is het mogelijk om uit de handelingen van de onderzoekers iets op te maken over het verrichten van een experiment in de onderwijs-situatie. Nu we vraag *a* positief kunnen beantwoorden, kunnen we wellicht uit gedane onderzoeken een antwoord krijgen op vraag *b*: Kunnen onderzoeksresultaten een zekere objectieve waarde verkrijgen?

3. Een korte analyse van drie onderzoeken t.a.v. de experimentele methodiek

De drie onderzoeken lopen qua aard en omvang sterk uiteen, maar komen op enkele essentiële punten opvallend overeen.

In 1957 publiceren Van Hiele en Van Hiele-Geldof (10.11) in de resultaten van een onderzoek betreffende meetkunde onderwijs in de onderbouw van de middelbare school.

Kenmerkend voor dit onderzoek is, dat een zorgvuldig opgebouwd leermiddel-materiaal de leerlingen een bepaalde denk- en redeneerrichting min of meer opdringt. Het leermiddel-materiaal is probleemwekkend. De aard van de problemen vereist oplossingen die nauw samenhangen met de meetkundige structuren die als doel van het onderwijs gesteld zijn. In de gang van het argument, dat zich aftekent in de klasse discussies, ontdekken de onderzoekers bepaalde patronen. (Het stelsel van categorieën dat zij ter analyse en descriptie ontwerpen, wordt samengevat onder de naam *Niveaustheorie*.)

Het onderzoek strekt zich vrij diep in de meetkunde uit. De protocollen geven duidelijk aan dat het meetkundige leren aan het begin als *pril* is te karakteriseren, maar aan het einde van het onderzoek al *zeer meetkundig* van aard is. Tot zover een velen van ons wel bekend onderzoek.

1 Het zou trouwens de moeite waard zijn om deze Quaker-school eens tot object van een descriptieve analyse te maken. Het gehele onderwijspatroon dat zich daar ontwikkelde is goed doordacht en sluitend. *Het heeft zich bovendien in hoge mate losgemaakt van de specifiek religieuze achtergrond waaruit dit onderwijs ontsproot, zonder echter de educatieve grondbeginselen te verwaarlozen.* Dat is een situatie die voor Nederland op zijn minst belangwekkend is te noemen.

In 1961 publiceert het American Institute of Biological Sciences zijn Revised Edition of High School Biology (1). Deze editie omvat het resultaat van een eerste onderzoek over de opbouw van een *totale* biologieleergang. 70 vaklieden, van Universiteit en van de High School, werken aan de tot stand koming van de leergang(en) mee.

Kenmerkend aan dit onderzoek is, dat het in eerste instantie drie geheel gescheiden leergangen produceert. Elke leergang is tot in de kleinste details vastgelegd. In *détails*: dat wil zeggen dat elke leergang bestaat uit een Handboek voor de leraar ongeveer 600 bladzijden tellend. (Voor de drie leergangen is hetzelfde Handboek gebruikt.) Een geheel uitgewerkte *theoretische tekst* voor de leerling (ongeveer 650 blz.) en een daarmee corresponderend *proeven en waarnemingen boek* (ongeveer 650 blz.). (Voor de *totale* productie v.d. 3 leergangen \pm 4500 blz.).

De 70 medewerkers waren in drie groepen verdeeld. Elke groep had een wat ander uitgangspunt bij het ontwerpen van de leergang: er is nu een ecologisch georiënteerde, een fysiologisch georiënteerde- en een meer genetisch georiënteerde leergang.

Elke leergang beoogt echter te voldoen aan een zekere mate van volledigheid ten aanzien van gestelde eisen voor het biologieonderwijs als geheel. Daardoor moet elke leergang noodzakelijkerwijze een eigen logische opbouw vertonen.

De Inleider van de Editie van 1961 schrijft laconiek: „These books are experimental and will be subject to an intensive evaluation program involving 350 cooperating teachers and their 30.000 pupils during the school year 1961-'62.” Dit terwijl de Revised Edition in het jaar daarvoor reeds was getest door ongeveer 100 leraren en hun leerlingen.

Tenslotte iets over een onderzoek van de schrijver. In 1963 publiceert Buter (5) de resultaten van een onderzoek over biologie didactiek in de onderbouw van het middelbaar onderwijs.

Kenmerkend voor dit onderzoek is, dat het zich bezig houdt met een zeer beperkte hoeveelheid leerstof. Evenals bij het echtpaar Van Hiele en bij het Amerikaanse onderzoek is de samenstelling van het leermateriaal nauwkeurig uitgedacht in nauwe samenhang met een vooraf bepaald doel. Het onderzoek houdt zich vooral bezig met het ontstaan van categoriale inzichten bij het ordenen (Plantensystematiek). Aan het einde van de, door de onderzoeker geïnduceerde inzichtontwikkelingen zijn de leerlingen nog maar net aan de echte biologie toe. (Het onderzoek eindigt met een analyse van de protocollen van de klassediscussies, en leidt tot de vaststelling van een soort van *unit* in de geleide inzichtontwikkeling: *het cybernogeneen*.)

Het Amerikaanse onderzoek is een typisch „curriculum“-onderzoek. Het is groots van opzet en tracht voor een geheel schooltype het onderwijs te bepalen, naar methode en inhoud.

De onderzoekingen van Van Hiele en echtgenote en die van Buter zijn meer micro-didactiek: ze trachten vooral in bepaalde situaties geldige fundamentele aspecten van de didactiek te vinden.

Deze drie onderzoekingen stemmen overeen in een belangrijk punt:

Alvorens tot actief handelen in de onderwijs situatie te komen, worden eerst zeer uitvoerig en gedocumenteerd de logische verbindingen vastgelegd tussen het te bereiken doel en het daartoe te creëren leer materiaal.

En het is hierin, dat we de zozeer gezochte vastlegging van de omstandigheden voor het grootste deel moeten vinden.

Het gedrag van de mens, wars van enige constantheid in de zin van de natuurwetenschappelijke onwrikbaarheid, is gebaat bij het hebben van „Leitmotiven“. Zijn die er, dan zal daaromheen zich een patroon van handelen kunnen vormen, dat zich in de praktijk toch zoveel mogelijk conformeert aan de gegeven richtlijnen.

De Amerikanen hebben met het opstellen van de richtlijnen het meeste werk gehad. Voor het opbouwen van een totale leergang, moet ook rekening worden gehouden met een gehele serie van „Leitmotiven“. De onderzoekers hebben zich niet afgevraagd of de gekozen Leitmotiven nu wel de beste waren, of de enig mogelijke. Wel hebben ze gevraagd naar de praktische realiseerbaarheid ervan in een concrete leergang. Hoe zich nu het handelen van de docenten en de leerlingen in de praktijk zal gaan ontwikkelen is de grote onbekende. Onderzoek daarover zal ongetwijfeld leiden tot wijziging van onderdelen van het drietal leergangen.

Dezelfde overwegingen gelden voor het werk van het echtpaar Van Hiele en dat van Buter. Voor beiden geldt ook de zorgvuldige opbouw van het leer materiaal. Bij beiden echter is de beperktheid van het onderzoek een groot verschil. Verder moeten deze onderzoekingen min of meer passen in een reeds bestaand onderwijstype. Dit is aan de opbouw van de onderzoekingen en de keuze van de onderwerpen bijvoorbeeld goed te zien.

Binnen de grenzen door de richtlijnen gesteld, werden de leerlingen nauwkeurig op hun reacties bekeken en werd hun discussie vastgelegd.

Hier ligt dan tevens een van de aanwijzingen voor het opzetten van onderzoekingen betreffende de didactiek.

4. *Het Model als reageerbuis*

We moeten van de term *Leitmotiven* af. In de vorige paragraaf is reeds gewezen op de veelheid van invloeden van buiten af, die bepalend zijn voor de vorm van het onderwijs.

Het is duidelijk dat de Amerikaanse leergang nimmer oplossingen kan bieden die, in hun geheel, toepasbaar zijn in Nederland. Teveel wijken de eisen van de High School af van de Nederlandse eisen. De „American way of Life” is ook sterk afwijkend van de Laaglandse leefwijze.

Toch levert het onderzoek bruikbare resultaten, omdat de onderzoekers eerst nauwkeurig het raam van de omstandigheden hebben vastgelegd in voorschriften, teksten, experimenten, handleidingen.

Een dergelijk stelsel van welomschreven en geselecteerde richtlijnen waarbinnen een praktisch onderwijs zal moeten verlopen kunnen we noemen een *Didactisch Model*.

Wanneer we de in het *didactische model* vastgelegde normen tot een logisch opgebouwde didactiek gaan uitwerken, noemen we het daarop gebouwde praktische onderwijs een *Modelsituatie*.

Die *modelsituatie* is als het ware een proefruimte; een windtunnel voor „Didactische Vliegmodellen” om na te gaan hoe goed ze wel vliegen. Het is als het ware de reageerbuis voor micro-onderzoek op didactisch gebied.

Het onderzoek is dan verder in feite gericht op het waarnemen en interpreteren van de wisselwerkingen tussen modelsituatie en de er in verkerende levende personen. (Deze wisselwerking is een fundamenteel aspect van alle onderzoek).

Hoe belangrijk de *Modelsituatie* is, kan blijken uit het volgende, hypothetische voorbeeld. Op een school waar feitenkennis op korte termijn van doorslaggevende betekenis is – laten we zeggen een tweejarige tuinbouw cursus – zal een onderzoek als dat van Buter nauwelijks van belang zijn, maar tevens ook niet gerealiseerd kunnen worden, tenzij tijdelijk de hand wordt gelicht met de *modelsituatie*.

Waar echter de ontwikkeling van categoriaal denken belangrijk wordt geacht, een vijfjarige H.B.S. bijv., kan een dergelijk onderzoek wel plaats hebben en bruikbare resultaten geven.

In het eerste geval kunnen we stellen, dat het model waarbinnen het onderzoek moet plaats vinden, op verschillende punten botst met het veel grotere model dat wordt voorgesteld door „de tweejarige cursus”.

5. Model-analyse noodzakelijk

Nu is het bovenstaande voorbeeld niet zonder meer juist. Een bepaalde schoolsoort mag niet worden vereenzelvigd met een *modelsituatie* of een daarmee samenhangend *didactisch model*.

Scholen en schooltypen zijn vaak langs zo'n ingewikkelde weg ontstaan, de eisen op zo'n chaotische manier tot stand gekomen, dat een sluitende modelsituatie, gebaseerd op een zorgvuldig samengesteld didactisch model vrijwel nooit te vinden is.

Een zekere spraakverwarring draagt daar toe nog bij. Vaak wil men van elkaar wel bepaalde beginselen overnemen, om tot een sluitend systeem te komen; dan blijkt echter de interpretatie van het beginsel zich na overname geheel te wijzigen. (Bijv. „We geven in ons systeem taken.”)

Naast de deze moeilijkheid komt er nog bij, dat er vele beginselen zijn, die we wel op ons verlanglijstje hebben, maar die om allerlei redenen niet werden gerealiseerd, – we vinden erdan flauwe „beginnetjes” van op de school, maar aan een modelsituatie dragen ze niet bij. Dit geldt bijv. voor het begrip *werkweek*, of het beginsel van *zelfwerkzaamheid op de middelbare school*, of het beginsel van *opvoeding tot democratie*.)

Kijken we op de Middelbare School naar de realisatie van de verschillende vakspecialisaties dan vinden we als regel niet veel meer dan een stelsel van eisen waaraan per jaar en op het eindexamen moet worden voldaan – geformuleerd in de vorm van simpele leerstofaanduidingen.

Als voorbeeld noemen we hier Het Leerstof Programma voor de Biologie in de beide hoogste klassen van het v.h.m.o., waarvoor een gestencild concept in 1963 werd gepubliceerd. Het telt 12 bladzijden tekst, en werd samengesteld door acht vakmensen.

Laten we eens aannemen, dat deze acht mensen de gelegenheid hadden gekregen om een werk te verrichten als de Amerikanen. Hun Programma had dan – naar evenredigheid omgerekend – een 400 tot 500 blz. kunnen tellen. Een dergelijk Programma had, na verkregen samenwerking met andere docenten in de praktijk, tevens beproefd moeten worden. Tijdsduur: drie tot vier jaar. Zo'n onderzoek is echter in Nederland (nog) niet mogelijk.

Uit het vorenstaande blijkt echter wel, dat een vrij uitvoerige analyse noodzakelijk is, om tot Didactische Modellen te komen. Vanuit een wat anders gerichte aanpak komt Stellwag (15) tot een gelijkgeaarde eis. Zij stelt een analyse voor die het mogelijk maakt de verschillende didactische Systemen te classificeren en onderling te vergelijken. Dit kan niet anders betekenen, dan dat o.a. gevraagd wordt naar bovenstaande Di-

dactische Modellen. Er is één verschil: zij zoekt deze modellen primair in het *reeds bestaande* onderwijs, terwijl het voor een experimentele aanpak niet onmogelijk is om tot nieuwe modellen te komen. (Zo zal de te ontwerpen H.A.V.O.-school wel een nieuw Didactisch Model noodzakelijk maken; zie paragraaf 8.)

De weg die Stellwag echter aanwijst om tot een vergelijkende didactiek, te komen, een *Didaxologie*, is echter wel een van de belangrijkste voor ons doel. De analyse van het bestaande geeft ons de stof voor de Didactische Modellen. (Zie ook Buter 4). Publicaties van de Centra, de bestudering van typerend geachte scholen – zoals de genoemde Quakerschool, – of analyses van goed opgezette stukken specialistische didactiek – bijv. het werk van Lignac en Zweers (16) voor het natuurkunde-onderwijs, of dat van Breed voor het engels, – leveren ons bijvoorbeeld concrete uitgangspunten.

Zijn die Didactische Modellen opgebouwd, zodat we duidelijke geformuleerde en samenhangende richtlijnen hebben over methode, grondbeginselen en doelstelling voor de opbouw van een afgerond stuk onderwijs, dan is de tijd rijp voor de praktijkuitwerking.

6. De opbouw van de Modelsituatie

Voor een ogenblik nemen we aan dat er geheel verschillende modellen zullen zijn, wat betreft hun samengesteldheid en uitgebreidheid. Het volgen van een bepaalde inzichtontwikkeling in een goed begrensd vakgebied, zal vaak zo opgezet kunnen worden, dat de meest subjectieve invloeden zonder meer geweerd kunnen worden.

Micro-onderzoek als dat van het echtpaar Van Hiele en Buter zal daar onder vallen.

Het amerikaanse experiment eist al een veel ingewikkelder model. Het opbouwen van een nieuw schooltype eist niet alleen meer, maar eist soms ook een anders gericht model. (Bijv. wanneer de begrippen *vak-integratie*, *vakcorrelatie* en *keuzevak* een rol gaan spelen. Het invoeren van *keuzevakken* bijvoorbeeld zal, op een schooltype waar bijzonder de nadruk wordt gelegd op *algemene vorming*, onmiddellijk van invloed moeten zijn op de opbouw van de kernvakken, en op het onderwijs voorafgaande aan het moment van de keuze.)

Het wordt, nadat een Didactisch Model is opgesteld, noodzakelijk de logische consequentie ervan te doordenken en te bespreken met de docenten die straks de Modelsituatie moeten opbouwen. Praktijk en theorie *ontmoeten* elkaar op dit punt.

Dergelijke *ontmoetingen* zullen per Model wel tot allerlei secundair afleidbare eisen en overwegingen leiden.

Leermiddelen en Leerboeken zullen tot in hoogste graad convergent moeten worden samengesteld met de overige aspecten van het model. In het algemeen zijn leermiddelen en leerboeken een beetje „manusje-van-alles”. Producenten ervan trachten immers een zo groot mogelijke toepasbaarheid te verkrijgen?

Elders werd al eens aangegeven hoe de vorm van een leermiddel zich met de aard van de didactiek kan wijzigen. (Zie Buter, 5 blz. 67; en 6).

Soms zal men ideale leerboeken kunnen vinden bij een bepaald model, in andere gevallen zal het opvieuw moeten worden opgezet. Nog andere *Didactische Modellen* eisen een losbladige tekst.

Langs deze weg komen we tenslotte tot de concrete *Model-situatie*. Het werken met deze *modelsituatie* levert dan de *wisselwerking* op, tussen *modelsituatie* en de levende personen, waarover in paragraaf 4 reeds werd geschreven; confrontatie met de onvoorspelbare factoren belichaamd in leerling en docent, kan nu belangrijke gegevens verschaffen voor verdere praktische uitwerking.

7. *Het dwingende karakter van de onderzoekresultaten*

Uiteindelijk hebben we nu een situatie verkregen, die min of meer vergelijkbaar is met de relatie tussen natuurwetenschappelijk onderzoek en toegepast natuurwetenschappelijk onderzoek.

De keuze van het *Didactisch Model* geschiedt langs subjectieve weg, berust voor een groot deel op de heersende cultuurpatronen. Men kan desnoods rustig doorwerken zonder Model, zonodig met een mengsel van niet op elkaar afgestelde onderwijsrichtlijnen.

Wanneer echter een bepaald *Didactisch Model* wordt verkozen en vervolgens in de *Modelsituatie* resultaten zijn verkregen voor een optimale uitwerking van het model, ligt de zaak anders.

Onderwijsvormen die een bepaalde *Modelsituatie* als norm kiezen, of die reeds nu een dergelijke situatie benaderen, zullen de gegevens voortkomend uit de experimentele *Modelsituatie* niet kunnen veronachtzamen.

Zo zal het onderzoek van Van Hiele en Van Hiele-Geldof in het kader van de *Modelsituatie* waarin hun meetkunde onderwijs past, dwingende resultaten verschaffen voor een optimaal resultaat *in* die situatie; en *dus* voor onderwijsvormen die dat model als norm voor het meetkunde onderwijs verkiezen.

Voor dit Modelonderzoek zal ook niet aan dit model gebonden onderzoek van grote waarde kunnen zijn. We kunnen bijvoorbeeld denken aan de selectie van leerkrachten voor bepaalde taken, waartoe inventarisaties over karakteristieken van „lespersoonlijkheden” van belang zijn (vergelijk bijv. de *protocollen* uit Mossel 13).

8. *Er is een beperkt aantal modellen*

Hoewel het onderwijs een zeer gevarieerd beeld vertoont, zal het aantal modellen dat moet worden opgezet binnen redelijke perken kunnen blijven. Er is, naar de opinie van de schrijver, een vrij grote overlapping tussen allerlei stromingen, patronen van eisen e.d. Een nauwkeurige analyse zou deze overlapping wegnemen. Bovendien: de Modelsituatie komt voort uit een welbewuste *begrenzing* en een welbewuste richtlijnen combinatie.

Vervolgens houden we voor een eerste begin vooral rekening met de nederlandse „probleemgebieden” in het onderwijs; om er maar een te noemen: de H.A.V.O.-school. Zouden we via een Modelonderzoek vorm, inhoud, methodiek en doelstellingen van dat ontworpen type goed kunnen vast leggen, dat wordt het daarvoor mogelijk docenten en leerlingen te selecteren en leraren te trainen. De kans op een „vergaarbak”-school vermindert dan sterk. (Zie Van Dam, 9).

9. *De evaluatie*

In moderne beschouwingen over verbetering van de didactiek duikt steeds weer de term *evaluatie* op. Er is behoefte aan zo'n term, die de handelingen weergeeft nodig om tot het waarderen van resultaten te komen, zonder associaties te wekken met het vergelijken en meten in de natuurwetenschappen.

De keuze en de opstelling van de Modellen is betrekkelijk subjectief. Het heeft daarom weinig zin om de modellen onderling te vergelijken in de zin van „beter of slechter”.

Elk Didactisch Model heeft zijn eigen functie. Het evalueren zal daarom vooral inhouden: nagaan hoe efficiënt de functie wordt verricht. Dat geschiedt op verschillende manieren.

In de experimentele situatie, d.w.z. bij het lesgeven in de Model-Situatie gaan we na of de onderwijsresultaten wel kloppen met degene die we in de doelstelling opsomden. We „meten” dus de praktische uitkomsten aan de normen die we vooraf stelden.

Vervolgens kunnen we nagaan, of wijzigingen in de Modelsituatie be-

langrijke veranderingen in de resultaten geven. In dat geval vergelijken we de uitkomsten van twee *bijna gelijke* modelsituaties.

De zo opgebouwde Didactische Modellen en de verkregen experimentele resultaten kunnen nu weer als uitgangspunt dienen om onderwijs te beoordelen, dat in reeds bestaande vormen wordt gegeven, of dat volgens de Modelsituatie is opgebouwd.

Indien het juist is, dat de selectieproblematiek in wezen een didactische problematiek is, dan kan tenslotte de evaluatie ons leiden tot betere selectie van in een bepaald model passende leerlingen. (Vergelijk het einde van paragraaf 6; vergelijk ook Buter 7, blz. 193; en Van Dam 9, blz. 7).

10. Ten slotte . . .

Het Model is het resultaat van een analyse, gevolgd door een subjectieve opbouw. In die zin is het theoretisch. Het leidt echter tot bepaalde vormen van onderwijs die conform de Didactische Modellen zijn opgebouwd. In eerste instantie zijn dit de Modelsituaties; dat kan echter doorgaan tot in het veld van het praktische onderwijs.

Hierbij zullen variaties optreden inhaerent aan de nu eenmaal niet te standaardiseren menselijke natuur.

Deze wijze van werken geeft echter een gerichtheid aan het experimenteren en onderzoeken, terwijl tevens nauw kan worden aangesloten bij reeds verworven rijkdommen aan onderwijsmethoden en opvattingen.

Het grote probleem, dat hier verder niet wordt besproken, is de wijze van selectie van Modelsituaties, die uiteindelijk als norm zullen dienen voor toepassing in een algemeen patroon van gesubsidieerd onderwijs. (Dat daarbij het *economisch* motief *niet* de belangrijkste bepalende factor mag zijn, lijkt de schrijver wel aannemelijk. Vergelijk bijv. Idenburg, 12, blz. 438).

Een tweede probleem dat hier genoemd moet worden komt voort uit het feit dat de Didactische Modellen samen geen continuüm vormen. Er moet echter gezorgd worden van aanpassingsmogelijkheden van de modellen op elkaar (vooral in de zin van „horizontale doorstroming”).

Ten slotte zal het wel duidelijk zijn, dat een experimentele opzet als hier in grote lijnen beschreven wordt, zeer, zeer veel zal moeten kosten. Daar is al veel over geschreven, een indicatie hier is dus voldoende. (Vergelijk Idenburg 13).

Het opbouwen van een nieuw type school, zoals de H.A.V.O. of een Scholengemeenschap is niet te verwezenlijken zonder degelijk voorafgaand Model-onderzoek. Kans op mislukkingen is anders groot, wat uiteindelijk een nog kostbaarder zaak zal zijn.

Literatuur:

1. American Institute of Biological Sciences: „High School Biology”, Boulder 1961.
2. W.S. BECK: „Moderne Biologie”, Utrecht 1963.
3. C.M. BREED: in „Mondelinge Mededelingen en Verslagen van de Studiekring voor Didactiek te Utrecht”.
4. E.M. BUTER: „Enkele Opmerkingen naar aanleiding van het Empirisch onderzoek der didactiek”, Paed. Stud. 39, 481 (1962).
5. E.M. BUTER: „Cybernoëgenese”, Diss. A'dam, Groningen 1963.
6. E.M. BUTER: „Het Plaatje in het Onderwijs”, Med. van Werkgroep Documentatiemateriaal 6, (1959). (Gestencilde uitg. w.v.o.).
7. E.M. BUTER: „Didactiek en Diagnose”, Paed. Stud. 37, 172 (1959).
8. J. BIJL: „Over fundamentele didactische research”, Paed. Stud. 39, 406 (1962).
9. A.J.S. VAN DAM: „Jonge mensen voor de maatschappij van morgen” (De betekenis van de mammoetwet), De Uitgever 1963.
10. D. VAN HIELE-GELDOF: „De Didactiek van de meetkunde in de eerste klas van het v.H.M.O.” (Diss.) Utrecht 1957.
11. P.M. VAN HIELE: „De problematiek van het inzicht” (Diss.) Utrecht 1957.
12. PH.J. IDENBURG: „Het ideaal van de optimale ontwikkeling der talenten en de pedagogische structuur van het schoolwezen”, Paed. Stud. 39, 434 (1963).
13. PH.J. IDENBURG: „De Mammoetwet voor de beslissing”, Wending 163, 4 (1961).
14. R. MOSSEL: „Het didactisch gebeuren in de klas bij het aanvangsonderwijs in het Frans op scholen voor v.H.M.O. in Nederland”. Uitg. De drie centra v.H.M.O. te Den Haag, Hengelo, Amsterdam (1961).
15. H.W.F. STELLWAG: „Het probleem van de didactiek van het voorbereidend hoger en middelbaar onderwijs” (In: Honderdvijfentwintig jaren arbeid op het onderwijsterrein, 1836-1961). Groningen 1961.
16. E.E.F. ZWEERS; W.P.J. LIGNAC: „Verkennen en begrijpen” (natuurkunde-werkboek). Groningen 1961.

E.M. Buter, geboren te Amsterdam op 11-8-'24. In 1956 doctoraal biologie. Reeds tijdens zijn studie bij het onderwijs werkzaam. De daar ondervonden problematiek drijft hem nog voor het beëindigen van zijn studie in de richting van de pedagogiek en de didactiek. Contacten met Langeveld en later Stellwag voeren na het doctoraal tot verdere ontplooiing van deze belangstelling. In 1963 wordt een onderzoek op het terrein van de didactiek afgesloten met het proefschrift: „Cybernoëgenese”.

Publiceerde verschillende artikelen in vak- en dagbladders. O.a. op het gebied van de methodologie van het didactisch onderzoek, de opbouw van taaksystemen en over de beoordeling van leerlingen. Een direct op de praktijk gerichte serie Brieven over de Biologiedidactiek wordt verzorgd in opdracht van het Onderwijskundigstudiecentrum. De schrijver maakt voorts deel uit van de Studiediekring voor Didactiek(Utrecht) en is medewerker bij het Onderwijskundigstudiecentrum.

ENIGE KRITISCHE AANTEKENINGEN
BIJ HET TAALKUNDIG ONDERZOEK IN „PARATE KENNIS
OP DE NIEUWE KWEESCHOOL”¹

TH. OUDKERK POOL

Bij een onderzoek naar de parate kennis op de nieuwe kweeschool heeft J. Mooijaart aangetoond en geconcludeerd, dat „bij de prestaties van de vierdeklassers zeker zwakke plekken zijn aan te wijzen, maar als geheel achten wij de uitslag niet verontrustend”. (p. 497). Het vak Nederlandse taal blijkt zelfs zeer gunstig af te steken bij de andere onderzochte onderdelen. Immers, in Tabel I – Percentages goede antwoorden lezen we:

	dictee	taalbeheersing	ontleding
kweeschool:			
1e klas (611)	82,4	88	96,1
4e klas (417)	86,4	89,4	96,5

waarbij uitgegaan wordt, dat 60 % van de vragen goed beantwoord voldoende is.

Heeft Mooijaart inderdaad aangetoond, dat de parate kennis Nederlandse taal zeer voldoende is?

Het voorlopig antwoord op deze vraag luidt: „Ja, althans met het materiaal dat hij bij zijn onderzoek heeft gebruikt.” Dit materiaal nù willen we graag iets nauwkeuriger gaan bekijken en wel speciaal de opgaven a. dictee en c. ontleding.

I. De opgave a. dictee luidde: „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 uiter-aard, 6 duizenden, 7 onmiddellijk, 8 dichtstbijzijnde, 9 ervarenste, 10 uitweiden”. (p. 488/489).

De leerlingen (63) van 6e klas lagere scholen geven 73,2 % goede antwoorden. Vergelijken we dit met de percentages kweeschool bovengenoemd, dan kunnen we eenvoudig zeggen: van de 10 (echt niet moeilijke)

¹ J. Mooijaart: *Parate kennis op de nieuwe kweeschool*. Paedagogische Studiën, 40^e jg. – nov. 1963 nr. 11 – blz. 483 e.v.

dicteewoorden schrijven de L.S.-leerlingen er ruim 7 goed, kweekschool-leerlingen 1e klas ruim 8 en idem 4e klas ruim 8,5, m.a.w. nà de L.S. geven 4 jaar U.L.O.-opleiding/3 jaar V.H.M.O. een winst van nog geen één fout minder (gemiddeld) per tien woorden en geven daarna 4 jaar kweekschool een winst van nog geen anderhalve fout minder per tien woorden t.o.v. de zesde klas lagere school.

Moeten we derhalve akkoord gaan met de uitspraak van Mooijaart: „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” en even verder: „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”. (p. 499). Moeten we akkoord gaan? We betwijfelen het ten sterkste!

De 63 leerlingen van de lagere school hebben het er keurig afgebracht met hun 73,2 % dictee-resultaten. Laten we deze gegevens eens vergelijken met die uit *Het Rapport over een onderzoek naar de stand van het Gewoon Lager Onderwijs in Noord-Brabant*¹: Het dictee dat uit 51 onderdelen bestaat, geeft een gemiddelde van 32,2 antwoorden bij 5426 leerlingen. Het betreft hier een dictee met woorden van normale moeilijkheid: slechts 18 % van de leerlingen volgens gewone schoolmaatstaven kan tot de voldoende spellers gerekend worden. Of anders nog geformuleerd: van de 5426 leerlingen van zesde klassen maakt slechts 3,2 % – dat zijn ± 175 leerlingen – minder dan 13 fouten in een dictee van 51 woorden.

De 63 – geselecteerde – leerlingen die door Mooijaart zijn onderzocht, brengen het er niet slecht af: zou het onderzoek geen tien woorden bevatten, maar vijftig (als in Noord-Brabant), dan zou het resultaat – in verhouding vooralsnog – voor hen zijn: $5 \times$ ruim 2,5 fout (per tien woorden) = ± 13 fout gemiddeld. Een resultaat waar in *Het Rapport-Souren* slechts 3,2 % aan toekomt!

Passen we dezelfde gedachtegang toe bij de kwekelingen, dan wordt het resultaat – verhoudingsgewijs nog altijd – als volgt:

1e klas kweekschool: $5 \times$ bijna 2 fout (per 10 woorden) = 9 à 10 fout.

4e klas kweekschool: $5 \times$ bijna $1\frac{1}{2}$ fout (per 10 woorden) = $7\frac{1}{2}$ fout.

¹ Uitgave Provinciaal Bestuur van Noord-Brabant-juni 1957 – Commissie – Souren.

Kan men tevreden zijn als aanstaande onderwijzers dat *zouden* presteren in een *normaal* dictee van 50 moeilijkheden? (want 10 moeilijkheden is toch wel zeer weinig om *betrouwbare* conclusies uit te trekken).

Dit *zou* een resultaat zijn om zeker wel over aan de Minister te schrijven! (zie p. 497) O. i. is Mooijaart er niet in geslaagd aan te tonen, dat het resultaat parate kennis inzake dictee zeer voldoende is bij leerlingen van de kweekschool.

Volledig akkoord kunnen we gaan met Mooijaarts opmerking, dat spelling een betrekkelijk laag peil bereikt op de lagere school (niet die 63 zesde klassers echter) en akkoord gaan we ook met het feit dat dit onderdeel van het onderwijs in de Nederlandse taal op de lagere school wordt verwaarloosd. Verwaarloosd echter in de zin van didactisch-verkeerde aanpak, gelijk Mooijaart stelt, als hij zegt: „De „tragedie der werkwoordsvormen” krijgt hier nog steeds te veel aandacht en door een verkeerde didactiek vaak zonder het gewenste resultaat”. Als het spellingsonderwijs van het onveranderlijke woord wordt gerealiseerd d.m.v. het classificeren en categoriseren van woorden in een zinvol verband, *kunnen* de resultaten wat dit onderdeel betreft voldoende tot zeer goed worden. Het is verrassend te bespeuren hoe na verloop van enige tijd verbetering van het prestatie-niveau valt waar te nemen: er ontstaat een vrij permanente *spellingszekerheid* en *spellingsvastheid*, hetgeen en de leerling en de leerkracht stimuleert.¹

De opmerking van Mooijaart op p. 489: „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”, is ons niet geheel duidelijk en o.i. in strijd met het uitgangspunt „parate kennis”, zoals dat op p. 485 wordt uiteengezet.

II. De opgave c. ontleding luidde: „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”. (p. 490)

¹ We wijzen op het door ons ontworpen *Trefwoordenschrift*. Uitgave J. B. Wolters - 1961². In de *docentenuitgave* wordt uiteengezet hoe gewerkt kan worden: een aantal mogelijkheden voor het gebruik wordt genoemd.

De resultaten zijn als volgt:

6e klas lagere school (63)	91,9 % goede antwoorden
1e klas kweekschool (611)	96,1 % goede antwoorden
4e klas kweekschool (417)	96,5 % goede antwoorden

Voorwaar, een prachtig resultaat!

Maar ... hoe staat het met de interne consistentie van het materiaal, met het aantal niet-identieke onderdelen in deze toch min-of-meer vorderingstest. In dit verband moeten we aandacht schenken aan hetgeen Prof. Dr. A. D. de Groot zegt in zijn „Methodologie”¹ – Hoofdstuk 8: *Criteria voor empirische variabelen en instrumenten*. Enkele hoofdzaken worden geciteerd: „De waarde van een instrument als representant van een begrip – zoals – bedoeld (in een bepaalde onderzoekcontext) hangt uiteraard af van de wijze waarop het is geconstrueerd. Wat het instrument als geheel, of de ermee corresponderende variabele, waard is, hangt dan af: *a.* van de keuze van goede (relevante) items, en *b.* van de wijze waarop de antwoorden hierop worden opgeteld, gemiddeld, gerangschikt of anderszins gecombineerd (p. 262). De constructie moet zo geschieden, dat: (1) de resulterende variabele mag gelden als een aanvaardbare, *adequate* (valide) representant van het begrip – zoals – bedoeld; (2) het instrument de meting redelijk *nauwkeurig* verricht, en (3) *efficiënt* is ingericht, d.w.z. dat er geen overbodige of niet passende onderdelen (vragen) in moeten voorkomen, die niets bijdragen tot het resultaat (p. 263).

De eerste eis – dat de variabele het begrip – zoals – bedoeld adequaat representeert – is een speciale vraag met betrekking tot de verhouding van begrip tot (operationeel gedefinieerde) variabele. Het gaat nu om de vraag of de variabele als representant mag „gelden”, of om de „geldigheid” van de variabele – een soms gebruikte vernederlandsing van „validiteit”.

Een variabele, die een gegarandeerd bevredigende validiteit heeft voor een bepaald doel, heeft ook een gegarandeerde utiliteit; een instrument met te lage validiteit is inderdaad waardeloos – voor dat doel” (p. 264). Tot zover het citaat.

We willen het materiaal op bovengenoemde criteria eens „doorlichten”.

¹ Prof. Dr. A. D. de Groot: *Methodologie – Grondslagen van onderzoek en denken in de gedragswetenschappen*. Mouton en Co. – 's-Gravenhage 1961.

ZINSELEN

- Zin 1:* Witbles bewoonde een klein eilandje.
We hebben hier te doen met het zinstype 2 : S Vf A₄¹.
Jan kocht een boek.
- Zin 2:* In het nest lagen lege eierdoppen.
Type 1: S Vf (A) – Jan liep (gisteren) (op straat).
- Zin 3:* Ver in de zomer heb ik het raadsel opgelost.
Zie zin 1: S Vf A₄
- Zin 4:* Ik heb u zijn geschiedenis verteld.
Zie zin 1: S Vf A₄

Aantekening:

De notatie S Vf A is afkomstig van Prof. Dr. G. S. Overdiep. In deze formule is S = subject of onderwerp;

Vf = verbum finitum of persoonsvorm (het gedeelte van het gezegde, waarvan de vorm afhankelijk is van de *persoon* van het onderwerp);

A = andere zinsdelen dan onderwerp en gezegde, dus voorwerpen en bepalingen, waarbij ter nadere onderscheiding van de delen A gebruik gemaakt wordt van een aanduidingscijfertje, dat de naamval aangeeft, b.v.:

A₁ = praedicaatsnomen of naamwoordelijk deel van het gezegde,

A₃ = datief-object of meewerkend vw.

A₄ = accusatief-object of lijdend vw.

In feite dus twee zinstypen! Het zinsdelen-materiaal daaruit wordt teruggebracht tot:

1 onderwerp (bedrijvende zin)	– items (4) identiek
1 ww. gezegde	– items (4) identiek
1 lijdend vw.	– items (3) identiek
1 meewerkend vw.	– zin 4
1 bijvoeglijke bepaling	– items (2) identiek
1 (of 2) bijwoordelijke bepaling(en)	– zin 2 en 3.

Een totaal van 6 (of 7) zinsdelen in twee – weinig moeilijkheden gevende – zinstypen!

Is het verwonderlijk dat (Tabel II, p. 497) *geen* van de kwekelingen uit de vierde klas een prestatie bereikt, waarbij minder dan 60 % van de antwoorden goed was?

1 Zie: Dr. U. J. Boersma: *De syntaxis in het moedertaalonderwijs op de lagere school*. Een historische en experimentele terreinverkenning. Blz. 103 e.v. J. B. Wolters – Groningen 1960.

Mooijaart stelt op p. 490: „Wij zijn er vooralsnog van uitgegaan, dat enige kennis van de belangrijkste zinsdelen en van de voornaamste woordsoorten van grote betekenis is”.

Hoe ver strekt zich die „enige kennis ” uit?

Mogen we uit de bereikte resultaten met *dit materiaal* conclusies trekken? Heeft dit materiaal enige „geldigheid”, zoals geëist wordt bij onderzoek? We betwijfelen het ten sterkste!

In een (nog) niet gepubliceerd onderzoek inzake grammaticaal inzicht bij U.L.O.-leerlingen en leerlingen-v.H.M.O. is ons gebleken dat *niet-specifiek-moeilijk* zijn de zinsdelen:

- onderwerp (in de bedrijvende zin)
- ww. gezegde (al of niet samengesteld)
- lijdend voorwerp
- bijwoordelijke bepaling
- bijvoeglijke bepaling (als vóórbepaling).

Deze zinsdelen vormen praktisch het volledige materiaal bij het onderzoek door Mooijaart.

Specifiek-moeilijk blijken:

- onderwerp (in de lijdende zin)
- naamwoordelijk gezegde
- bijwoordelijke bepaling (in lijdende zin: de „door”-bepaling)
- bijvoeglijke bepaling (als nábepaling)
- bijwoordelijke bepaling (bij de bijvoeglijke bepaling).

Geen van deze zinsdelen wordt door Mooijaart gevraagd! Het materiaal van Mooijaart is geen *adequate* representant van het begrip – zoals – bedoeld en derhalve waardeloos – voor het gestelde doel.

Wil men t.a.v. kennis der zinsdelen (ook *parate* kennis) werkelijke gegevens verzamelen, dan zal men veelzijdiger te werk moeten gaan. Het materiaal dat wij voor ons onderzoek gebruikten, belichtte het grammaticaal inzicht van verschillende kanten. Louter ter illustratie geven we enige informatie hieromtrent:

te benaderingswijze: Onderstreep in onderstaande zinnen:

a. *Het onderwerp*

1. De kinderen maken de tekening af.
2. In de klas praten Jan en Piet zacht.

3. Wie heeft zijn schrift vergeten?
4. Waarom komen de meisjes te laat?
5. De borden worden door de jongens schoongemaakt.

Zo volgen telkens 5 zinnen, waarin onderstreept moeten worden: het werkw. gez., het naamw. gez., het lijdend vw., het meewerkend vw., de bijwoord. bep., de bijvoeglijke bep., de bijstelling.

b. Zet achter de volgende zinnnetjes of ze in de bedrijvende vorm of in de lijdende vorm staan.

Volgen 10 korte zinnnetjes (5 van elk door elkaar).

c. Maak goede zinnen en let goed op wat er gevraagd wordt:

1. Schrijf een zin van ongeveer acht woorden, waarin *het nieuwe boek* onderwerp is.
2. Schrijf een zin enz. waarin *schrijven* ww. gez. is.
3. Schrijf een zin enz. waarin *zijn* ww. deel van het naamw. gez. is.
4. Schrijf een zin enz. waarin *vreemd* nw. deel van het gezegde is.

Zo volgen:

hem (als lijdend vw.), *hem* (als meew. vw.), *op de hoek* (als bijwoord. bep.), *in Amerika* (als bijvoeg. bep.), *die aardige man* (als bijstelling), *de jongen* (als passief onderwerp).

In deze 1e benaderingswijze is vooral onderdeel C zeer leerzaam binnen het onderzoek naar grammaticaal inzicht.

2e benaderingswijze:

Deze bestaat uit een A-proef en een B-proef.

De A-proef bevat per zin 10 zinsdelen (totaal 50).

De B-proef bevat per zin 5 zinsdelen (totaal 50).

Eén van de uitgangspunten bij dit gedeelte van onderzoek is na te gaan in hoeverre de zinsontleding wordt bemoeilijkt als de zin „langer” wordt, terwijl het zinspatroon blijft gehandhaafd: men vergelijkte de zinnen 1 t/m 5 (A-proef) met de zinnen 6 t/m 10 (B-proef).

De opdracht luidt: Ontleed zo volledig mogelijk in zinsdelen. (De proeven worden met een week verschil gegeven).

A-proef:

1. 's Middags slaapt de oude grootvader van de overkant in de grote woonkamer een poosje op de divan van zijn zoon.
2. Achter het schuurtje in de tuin verdeelde het blonde meisje, een vriendinnetje van mijn zusje, eerlijk de appels van de groenteboer.
3. Aan Jan en Piet hebben de jongens uit die straat tijdens de leesles op school nieuwe radio-onderdelen uit Amerika gevraagd.
4. Op een verouderde krant in de keuken worden de Zeeuwse aardappelen met grote zorg door mijn oudste zusje geschild.
5. Mijn vriendin uit Friesland, een bijzonder aardig meisje, wordt voorzitter van de gisteren opgerichte schoolvereniging.

B-proef:

1. Gisteravond werd er in het overblijflokaal door de jongens en meisjes gedanst.
2. De jongen van de burenschijnt ernstig ziek te zijn.
3. Wie van jullie is gisteravond op straat gevallen?
4. Waarom worden de sommen in de klas door de leraar uitgelegd?
5. Wat moet jouw jongste broertje later worden?
6. Vanavond werkt vader een tijdje in de tuin.
7. In de kamer maakt Marietje, mijn zusje, haar sommen.
8. Hem heb ik vanmorgen die boekjes gegeven.
9. Op de sportterreinen worden de wedstrijden door de leerlingen van de school gehouden.
10. Mijn oom wordt directeur van de nieuwe fabriek.

3e benaderingswijze:

In een samenhangende tekst moeten een aantal zinsdelen (cursief gedrukt) benoemd worden, waarbij het gehele scala zinsdelen aan de orde komt.

4e benaderingswijze:

Aanwijsblad. In het Nederlands hebben de zinnen verschillende opbouw of structuur.

We onderscheiden de volgende structuren:

1. **De jongen slaapt.** (in de kamer)
Structuur: O + G → aanvulling *niet* noodzakelijk
2. **De jongen maakt.** iets¹
Structuur: O + G → noodzakelijke aanvulling (òf aanvulling wenselijk)
3. **De jongen is** $\frac{\text{matroos}}{\text{ziek}}$.
Structuur: O - ww. koppeling - naamw. deel (driedelige noodzaak)
4. **De jongen wordt gestraft.** (door de leraar)
Structuur: O_{passief} + G_{passief}
5. **Er wordt gedanst.** (door de leerlingen)
Structuur: Plaatswoord + G_{passief}
onbepaald

Werkblad waarop 30 zinnen van verschillende lengte (zie A-proef en B-proef, 2e benaderingswijze) staan.

Opdracht: Tracht met behulp van het Aanwijsblad na te gaan tot welke structuur onderstaande zinnen behoren en schrijf het bijbehorende structuurvoorbeeld er telkens onder. (Ruimte tussen de zinnen gebruiken!)

Voorbeelden uit A- en B-proef van de 2e benaderingswijze:

- De jongen slaapt. → A1 en B6
 De jongen maakt (iets). → A2 en B7
 De jongen is matroos. → A5 en B10
 De jongen wordt gestraft. → A4 en B9
 Er wordt gedanst. → B1

De diverse uitkomsten van de verschillende benaderingswijzen – onderzoekperiode één maand – worden opgeteld, gerangschikt en gecombineerd, waarna een vrij nauwkeurige conclusie kan volgen inzake het grammaticaal inzicht in een bepaalde periode.

Komen we tenslotte nog even terug op de vier zinnetjes van Mooijaart, die – we realiseren ons dat terdege – slechts parate kennis onderzocht en geen grammaticaal inzicht, dan moeten daar 15 zinsdelen inzitten. Echter, zin 1 bevat 4 zinsdelen, zin 2 eveneens, alsmede zin 3 (we veronder-

1 Later aangevuld met zinstype 2^A: De jongen twijfelt *aan* (iets).

stellen tenminste dat de bepaling *ver in de zomer* niet verder ontleed wordt¹ en zin 4 tenslotte ook. Aldus 16 zinsdelen!?

Hoeveel leerlingen – we zijn benieuwd – zijn er geweest, die het 16e zinsdeel ook hebben verduisterd?

WOORDSOORTEN

Hierover kunnen we na het voorgaande kort zijn: enige van de voornaamste woordsoorten worden gevraagd (15).

Maar waarom tweemaal het pers. vnw. *ik*?

Waarom tweemaal het identieke hulpww. v. tijd *heb*?

Waarom tweemaal een identiek bijvoeg. nw.?

Waarom tweemaal identieke zelfst. ww.?

Worden die gegevens inderdaad met elkaar vergeleken? Het werkelijke aantal woordsoorten, dat gevraagd wordt is niet 15, maar hooguit 10.

En tenslotte het woordsoort *ver*. Kan men aannemen dat leerlingen zo'n uitgesproken moeilijk geval van bijwoord zonder meer oplossen? (Raden?) Immers, het kenmerk *verplaatsbaarheid* gaat bij dit bijwoord niet op: In de zomer *ver* heb ik het raadsel opgelost./In de zomer heb ik *ver* het raadsel opgelost. zijn onmogelijk. En een pientere leerling, die ziet dat *ver* hier een tijdsbepaling is en stelt dat de betekenis *in de late* (vergevoerde) *zomer* wordt benaderd, zou met een *bijvoeglijk naamwoord* niet eens zo'n gek figuur slaan.

Met onze vragen rijst weer de twijfel.

Het onderzoek naar de ontleding – het zal inmiddels duidelijk zijn – voldoet absoluut niet aan de eisen, die gesteld mogen worden. Elke conclusie die uit de resultaten wordt getrokken, moet met bijzonder veel reserve worden gelezen (òf wellicht zonder meer worden afgewezen).

Als Mooijaart dan ook stelt: „De goede prestaties bij ontleding (die *niet-specifiek* moeilijk is – Th. O. P) laten zien, dat dit vak met succes op

¹ Men zie Dr. H. F. A. van der Lubbe o.f.m.: *Woordvolgorde in het Nederlands, een synchrone structurele beschouwing*. Van Gorcum – Assen, 1958. Hoofdstuk IX. De groep met een voorzetselgroep als kern – De voorbepalingen bij een voorzetselgroep.

a. Een pre – adverbium (p. 233): „Evenals bij een bijwoord is de gewone bepaling bij een vzgr. een adverbium. Dit adverbium komt altijd vóór het voorzetsel. Deze plaatsing is zo'n vaste gewoonte, dat wij nu en dan geneigd zijn pre – adverbium en voorzetsel als één woord op te vatten, en bijgevolg aaneen te schrijven: *bovenop* het dak.” En in de voorbeelden, die Van der Lubbe geeft, lezen we o.a. *midden in de zomer*.

Men zie ook *eventueel* p. 226: De nabepalingen bij een adverbium a. Een voorzetselgroep, waarin het voorbeeld *verderop in het boek* wordt besproken.

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". (p. 499), dan blijven deze opmerkingen steken in het idee-fixe, dat men over ontleding heeft.

Welke bevredigende resultaten jaagt men na?

Met welke bedoeling onderwijst men grammatica op de lagere school?

Het zijn vragen die (nog) niet zijn opgelost, en zeker niet door de prestaties van de eerste klas en vierde klas kwekelingen worden beantwoord.

Th. Oudkerk Pool, geboren te Amsterdam 1932; onderwijzersopleiding Gem. Kweekschool te Amsterdam, 1955 hoofdakte. Studie Nederlands m.o. (1959 m.o.-A), in 1961 B-studie onderbroken i.v.m. belangstelling voor didactische problematiek. Thans studie pedagogiek aan het Nutsseminarium te Amsterdam (april 1964 examen m.o.-A). Werkzaam bij het onderwijs te Zaandam (tot 1960 L.O.), daarna M.H.S. (twee jaar) en M.U.L.O.

Publikaties in *Onderwijs en Opvoeding* en *Paedagogische Studiën* i.v.m. werkwoordsdidactiek (voortzetting onderzoek van Dr. I. van der Velde) en grammatica, in *De Nieuwe Taalgids* (woordonderzoek). Uitgegeven spellingsboekje *Trefwoordenschrift* (Wolters - 1962²) en mede-auteur taalmethode L.S. *Ons Taalboek* (Wolters - 1964).

OPMERKINGEN N.A.V. EEN RECENSIE
OVER DE DISSERTATIE VAN DR. J. W. VAN HULST

J. WATERINK

Het is in Nederland niet de gewoonte, dat een schrijver, wiens boek gerecenseerd wordt, op deze recensie zelf terug komt om de recensent te gaan bestrijden. Gevolg daarvan is, dat in een recensie in Nederland de meest wonderlijke opmerkingen kunnen worden gemaakt, opmerkingen waarover niemand meer verbaasd is dan de schrijver en ook opmerkingen, die zeer beslist onrechtvaardig en zelfs onwetenschappelijk zijn te noemen, zonder dat er om zo te zeggen „een haan naar kraait”. Ware de nederlandse gewoonte anders, dan zou ik U reeds eerder lastig gevallen hebben met een artikel naar aanleiding van een recensie van dezelfde recensent, die in Uw blad de dissertatie van Dr. J. W. van Hulst „de beginselleer van Hoogveld's pedagogiek” besprak.

Naar ik meen, is het echter niet de gewoonte aan anderen dan de schrijver van het gerecenseerde werk het recht te ontzeggen op de recensie terug te komen.

Daarom moge ik enkele opmerkingen maken naar aanleiding van de beoordeling door de Heer N. F. Noordam van de Dissertatie van de Heer J. W. van Hulst „de beginselleer van Hoogveld's pedagogiek”, die verscheen in Uw tijdschrift, aflevering vier van deze jaargang.

Tegen deze recensie moet ik ernstig bezwaar maken, omdat hij enige aanvallen doet op het gerecenseerde boek, die wetenschappelijk wel bijzonder onhoudbaar zijn. Gaarne wil ik dit aan enkele punten demonstren.

1. De recensent zegt: „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 bewijplaats (Ensie, 10, p. 529) niet lezen: de schrijver verwacht hier de definitie met het gedefiniëerde”.

Mag ik opmerken, dat de schrijver het heeft over Ensie, 10, pag. 529. Die Ensie 10 moet stellig E.N.S.I.E. 1 zijn, zoals ook de Heer van Hulst schrijft.

Is het nu juist, wat de Heer Noordam schrijft, dat Kohnstamm niet op de juiste wijze is geciteerd en dat de definitie verward is met het gedefiniëerde? Wat vind ik letterlijk bij Kohnstamm met zijn eigen woorden: „Ruim vijftien jaar geleden toen ik mijn Persoonlijkheid in Wording schreef, heb ik getracht als proeve van *een definitie* van opvoeding het

volgende voor te stellen: „Opvoeden is, een mens in wording te helpen om zonder anderen lastig of ten laste te vallen, de diepste hem bereikbare innerlijke vrede te vinden”. Ik sloot me met het gebruik van „innerlijke vrede” aan bij een woord van een der grootste figuren uit de opvoedkunde: Pestalozzi. En ik acht die aansluiting nog juist, en niet minder de nadruk die hier wordt gelegd op opvoeden als „helpen”, dus het tegendeel van zichzelf en zijn levensvisie opleggen door de opvoeder aan hem of haar, die aan hem is toevertrouwd. Maar ik heb toen reeds gezegd, dat ik daarbij heb getracht het minimum van gemeenschapseisen te noemen, dat onder alle omstandigheden moet worden gesteld. Dat was in een tijd, toen de crisis die de mensheid tegemoet ging, zich althans voor mijn bewustzijn nog niet zo dreigend aftekende. *Nu we midden in de realiteit dier crisis staan, zou ik zo niet meer durven spreken.* Waar de schipbreuk dreigt, klinkt het „alle hens aan dek” en mag niemand zich blijvend in een rustig hoekje tot zelfbespiegeling, ja zelfs niet tot gebed terugtrekken. *Met het toen genoemde minimum zou ik in de diepe nood, waarin volk en mensheid geraakt zijn, niet meer durven volstaan. Maar een abstracte formule, die de juiste grens dan wel zou trachten te benaderen, vermag ik niet te geven.*” (curs. van mij, W.) En op dezelfde pagina, doch enkele alinea's verder, schrijft Kohnstamm, dat het ons niet behoeft te verwonderen dat „elke pedagogiek, die het geweten als een centrale factor in de mens erkent, voor de onmogelijkheid blijkt te staan, in abstracte, dus algemene termen het opvoedingsdoel te *omlijnen*. In elk geval, hoe dit ook zij, wij zullen ons moeten vergenoegen met de erkenning, geen korte, alles omvattende *formule* te kunnen voorstellen, maar we zullen trachten wat ons voor ogen zweeft, telkens op afzonderlijke gebieden wat nader te omlijnen.”

In zijn dissertatie heeft Dr. van Hulst op p. 180 geschreven, dat Kohnstamm de definitie uit „Persoonlijkheid in Wording” niet meer voor zijn rekening kon nemen; hij heeft zich beroepen op de woorden van Kohnstamm zelf, zoals deze hierboven volledig zijn afgedrukt. Ik meen, dat niemand het mij kwalijk kan nemen, als ik verwonderd ben van een recensent te horen, dat hij in de door mij boven geciteerde bewijfsplaats de wending in Kohnstamm's denken niet terug kan vinden. Hoewel Kohnstamm in voor ieder begrijpelijke bewoordingen zegt, dat hij zijn vijftien jaar geleden gegeven definitie thans niet meer kan ondertekenen, wordt van Hulst verweten, dat hij de definitie met het gedefiniëerde verwacht . . .

De Heer Noordam zegt: „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.”

Wat heeft Dr. van Hulst op p. 105 nu precies gezegd? „Kardinaal J. H. Newman (1801–1890) is in de 19e eeuw een typisch vertegenwoordiger van het katholieke denken in Engeland. Zijn aandacht gaat vooral uit naar de opvoeding van de student en naar de universiteit als opvoedingsinstituut”.

Het moet toch ieder onbevooroordeeld lezer duidelijk zijn, dat in deze context de typeringen „de opvoeding van de student” en „de universiteit als opvoedingsinstituut” uitsluitend gebruikt worden vanuit de visie van Newman, want v. H. spreekt over „zijn aandacht”. Bovendien moeten de zojuist genoemde typeringen – wederom volgens de context – onder drie condities gezien worden: ten eerste gaat het over de 19e eeuw, ten tweede over het katholieke pedagogische denken, en ten derde over Engeland.

Nu zegt de Heer Noordam, dat v. H. hier beter van „vorming” dan van „opvoeding” had kunnen spreken.

Het is soms uitermate prettig voor een mens wanneer hij iemand op z'n wenken kan bedienen. Want als de heer Noordam nu eens de moeite had genomen, om één zin verder te lezen dan de door hem gecritiseerde zin, dan had hij daarin kunnen zien, dat, als van Hulst, de geschriften van Newman beoordeelt, hij onmiddellijk van *vorming* spreekt, want hij schreef „Al zijn z'n opvattingen over *de sociale vorming* van de student . . . etc.”. En als de Heer Noordam vervolgens eens de moeite had genomen om niet alleen de volgende zin, maar ook de volgende alinea te lezen, dan was hij tot de verrassende ontdekking gekomen, dat ook Hoogveld in zijn artikel „Newman als opvoeder” hier duidelijk het woord *vorming* gebruikt.

Het is mij ten enenmale een raadsel, waarom de heer Noordam v. H. durft te verwijten, dat hier niet over vorming in plaats van over opvoeding gesproken wordt. Als hij de door v. H. geschreven alinea's inderdaad goed had gelezen, dan had hij onmogelijk neer kunnen schrijven, dat hier wel eens sprake kon zijn van „mogelijke retardaties bij *de hedendaagse student*” (cursivering van mij), aangezien het hier gaat over de typisch katholieke visie op de Engelse universiteit in de 19e eeuw.

Noordam schrijft: „Rouma wordt theoretisch pedagoog genoemd. Waarom?”

In zijn dissertatie heeft v. H. enkele regels gewijd aan de Belgisch-Boli-

viaanse pedagoog Rouma. Hij vergeleek hem met Mercier. Doelende op Mercier schreef hij: „Zijn dertig jaar jongere landgenoot G. Rouma heeft voor de ontwikkeling der theoretische pedagogiek veel meer betekend.”

Ik meen, dat men bij de beoordeling van een wetenschappelijk werk gevoel moet hebben voor een genuanceerde wijze van uitdrukken. Afgaande op de recensie van de Heer Noorman, moet de lezer die de dissertatie van v. H. niet kent, de indruk krijgen, dat hij Rouma zonder reserve tot de theoretische pedagogen heeft gerekend.

v. H. heeft echter niet meer beweerd, dan dat Rouma *in vergelijking met Mercier* voor de ontwikkeling der theoretische pedagogiek veel meer heeft betekend. En dat is toch iets anders dan de heer Noordam hem in de mond legt.

De Heer Noordam zegt: „Augustinus schrijft, zoals bekend is, voor volwassenen. Verdient het dan niet de voorkeur de hilaritas te zien als omgangsbegrip en niet als opvoedingsbegrip?”

Ik wil mij er niet over uitlaten, of wat de heer Noordam hier beweert, juist is. Ik bepaal mij tot de dissertatie van v. H. – Wederom moet ik opmerken, dat de lezer van deze recensie, die de dissertatie niet kent, hier wellicht de indruk krijgt, dat v. H. een bepaalde beschouwing heeft gewijd aan het begrip hilaritas van Augustinus, en dat hij in deze beschouwing de hilaritas als opvoedingsbegrip heeft verdedigd.

Ik moet daartegenover opmerken, dat de hilaritas van Augustinus in deze diss. slechts twee keer – en dan nog zeer terloops – ter sprake komt. En beide keren vermeldt v. H. alleen, hoe anderen de hilaritas hebben gezien. De lezer oordele: Als het over Fénélon gaat, schrijft v. H.: „Hij vereert Augustinus, wiens hilaritas, als een der meest wezenlijke elementen van de gezonde opvoeding, hij graag tot de zijne maakt” (p. 102). En over Gunning kan men op p. 176 het volgende lezen: „Gunning vereert Augustinus als pedagoog hogelijk, vooral de hilaritas van Augustinus acht hij een der meest wezenlijke elementen in de opvoeding.”

In het gehele werk van 243 pagina's staat geen woord meer over de hilaritas. Men kan v. H. natuurlijk verwijten, dat hij een kritische beschouwing hierover achterwege liet. Als promotor zou ik zulks in dit verband zeker geschrappt hebben. Maar het is onjuist te beweren, dat v. H. in zijn diss. de hilaritas als opvoedingsbegrip omschreven heeft. Hij beweerde slechts, dat Fénélon en Gunning dit deden. En deze bewering lijkt mij onaanvechtbaar. Of de beweringen van Fénélon en Gunning aanvechtbaar zijn is in dit opzicht niet relevant.

Het is de Heer Noordam niet duidelijk, waarom v. H. in een enumeratie van katholieke pedagogen ook Zaragueta heeft genoemd.

M. i. getuigt deze opmerking van een ernstige lacune in de kennis van de pedagogen dezer eeuw bij de Heer Noordam. Van Hulst heeft van de gehele Spaans-Latijns-Amerikaanse wereld tenminste één pedagoog van formaat genoemd. Ik zou de heer Noordam willen vragen, of hij alleen even de moeite wil nemen in „de Paedagogische Encyclopaedie van Casimir en Verheyen” de naam Zaragueta op te zoeken. Dan krijgt hij tenminste een eerste indruk van de enorme activiteit op pedagogisch gebied van deze Spaanse neo-thomist. Mocht deze vermoedelijk eerste kennis-making met Zaragueta voor de heer Noordam aanleiding zijn zich in de werken van deze pedagoog te gaan verdiepen, dan twijfel ik er niet aan of het zal hem dan *wel* duidelijk zijn waarom v. H. Zaragueta noemde. Misschien herschrijft hij dan zijn critiek aldus: „Waarom *slechts* zeven regels over deze grote”?

De Heer Noordam zegt, dat v. H. niet duidelijk omschreven heeft wat hij met het begrip pedagogiek bedoelt.

Ik zou de Heer Noorman voor willen stellen een verzoek tot de Nederlandse Universiteiten te richten, om in alle gevallen, waarin iemand in een bepaalde wetenschap promoveert, door de promovendus eerst te laten uiteenzetten, wat hij onder „zijn” wetenschap verstaat. Daar kunnen we dan plezier van beleven.

HET ANTWOORD AAN PROF. WATERINK

N. F. NOORDAM

Kohnstamm heeft in de jaren dat hij zijn definitie opstelde geweten, dat hij met een „benadering” bezig was. Hij was er echter van overtuigd, dat de weg van „voortgaande benadering” de enige weg was en dat zijn definitie niet „de laatste definitieve formulering” kon zijn. Zijn definitie besprekend rekent hij het in aansluiting aan Pestalozzi gebruikte begrip „innerlijke vrede” (waarbij hij ook het geweten betreft) tot de persoonlijke, individuele eisen, waarop hij „het hoofdaccent” laat vallen. Hierna tracht hij het „minimum van gemeenschapseseisen” te noemen, waarvan hij levendig beseft, dat velen ze „verre beneden elke toelaatbare grens” zullen vinden.

In 1946 brengt hij zijn definitie weer ter sprake. Hij handhaaft, naar zijn eigen woorden, begrippen als „helpen” en „innerlijke vrede”, en zegt ten aanzien van het genoemde minimum van gemeenschapseseisen, dat hij daar nu niet meer mee volstaan kan, maar geen kans ziet precies te formuleren, wat daaraan moet worden toegevoegd. Hij maakt dit dan duidelijk met zijn opvatting over het geweten, dat door zijn suprarationele beslissing het omschrijven van het opvoedingsdoel „in abstracte, dus algemene termen”, onmogelijk maakt.

Ik kan hier niet meer uit lezen, dan dat Kohnstamm zijn definitie uit 1929 laat staan, maar alleen in de omschrijving van de gemeenschapseseisen een hoger minimum nodig acht.

Wat lezen we nu bij Van Hulst? Volgens hem (t.a.p., 180) heeft K. „duidelijk verklaard” zijn definitie „niet meer te kunnen ondertekenen”. Deze was hem (K.) te formeel, te abstract”. Ook vond hij (K.) het begrip „innerlijke vrede” „te vaag en te weinig inhoudelijk bepaald”. Van Hulst meent tenslotte, dat K. door „deze gewijzigde opvatting omtrent het opvoedingsdoel in zijn laatste jaren dichter bij Hoogveld (is) komen te staan”. Mijn vraag is: waar staat dit alles nu bij K.?

In mijn recensie heb ik gezegd, dat ik het door Van Hulst gestelde in K.'s tekst van 1946 niet kan lezen. Ik heb dit zo voorzichtig mogelijk uitgedrukt, heb het woord „onjuist” zelfs niet gebruikt en zeker niet beweerd, wat Waterink mij in de schoenen tracht te schuiven, dat Van Hulst K. niet op de juiste wijze zou hebben „geciteerd”. In elk geval volgt wat Van Hulst meent te moeten concluderen t.a.v. een „gewijzigde opvatting omtrent het opvoedingsdoel” bij K., *niet* uit zijn voorafgaand betoog. Waterink meent zelfs te moeten spreken van een „wending in Kohn-

stamm's denken", die z.i. duidelijk is, aangezien K. voor „ieder begrijpelijke bewoordingen" gebruikt.

Het is mogelijk, maar ik begrijp er toch iets anders uit dan W. K.'s opvatting over het geweten (dat in zijn definitie het cardinale element vormt) komt in 1926 al voor in „Het Waarheidsprobleem". Aan deze opvatting, noch aan die over het doel van de opvoeding heeft K. in 1929 of later iets veranderd. Een nauwkeurige vergelijking van de betreffende passages uit 1926, 1929, 1946 (zonder de cursiveringen van W.) en de posthume artikelen in de W.P. maken dit duidelijk. Een wending in K.'s denken? Waarheen? Naar een nieuw waarheidsbegrip, een nieuwe bepaling van wat opvoeding is? Ik vermag deze wending niet slechts niet te zien, maar meen dat het niet juist is, op grond van de door v. H. en W. aangehaalde passages, daartoe te besluiten.

De woorden uit mijn recensie „de schrijver verwacht hier de definitie met het gedefinieerde" drukken mijn bedoeling slecht uit en klinken onvriendelijk. Ik neem deze onder excuses terug, zonder overigens aan mijn conclusie iets te veranderen.

De kwestie Newman.

Mijn bezwaar tegen v. H. is, dat hij zich niet altijd duidelijk uitdrukt. Hier b.v. blijkt niet of hij, Newman behandeld, zijn eigen woorden gebruikt of die van Newman zelf, waarbij in de vertaling uit het Engels uiteraard een bepaalde interpretatie meespreekt. Zijn het v. H.'s eigen woorden, dan vraag ik me af, waarom hij hier het woord opvoeding gebruikt, aangezien „men" dit woord (o.m. in aansluiting aan Hoogveld en Langeveld) alleen bezigt, als het gaat om de relatie van volwassenen en niet volwassenen.

Over deze relatie gaat het immers bij Newman niet, want deze heeft het over studenten, volwassenen dus, uit de 19e eeuw, zonder de retardaties die men bij de hedendaagse student soms kan aantreffen.

Hier past dus het *woord* vorming en niet het *woord* opvoeding.

Zijn het echter Newmans eigen woorden, dan moet het ieder die iets weet van zijn „Idea of a University" duidelijk zijn, dat het door hem gebruikte „Liberal Education" niet slaat op opvoeding in onze zin, maar op overdracht van kennis en kunde, resulterend in een bepaalde „philosophical habit". Ook om deze reden moet, wil men vertalen, het woord vorming gebruikt worden. Meer heb ik in mijn recensie niet willen zeggen en niet gezegd ook, naar ik meen. W. echter stelt: wat hebt u v. H. te verwijten, hij spreekt toch van vorming en ook Hoogveld doet dit! Welnu, v. H. gebruikt achter elkaar de woorden „opvoeding van de student", de universiteit als „opvoedingsinstituut", „sociale vorming van

de student" zonder duidelijk onderscheid te maken, waartegen ik juist bezwaar heb.

Overigens is sociale vorming weer een modern begrip en komt het bij Newman in deze betekenis niet voor, het is dus een anachronisme hier. Als Hoogveld het woord vorming gebruikt (de „juiste kennis van cultuur en vorming") is dit weer wat anders, misschien te vergelijken met het woord Bildungsgut, of wat ook, maar het heeft hier niets mee te maken. Heb ik nu v. H. verweten, dat hij niet over vorming heeft geschreven? Heb ik geschreven: „dat hier wel eens sprake kon zijn van „mogelijke retardaties bij de hedendaagse student?"

Kleinigheden als de kwestie Rouma ga ik maar voorbij en ten aanzien van de hilaritas bij Augustinus geldt m.m. het opgemerkte bij Newman.

De kwestie Zaragüeta.

Ik heb alleen beweerd, dat v. H. in een lange rij van Katholieke pedagogen drie belangrijke personen heeft vergeten en een vrijwel onbekende, Zaragüeta nl., heeft vermeld. De naam van Z. komt in geen van de mij bekende encyclopedieën voor, met uitzondering van die van Casimir en Verheyen. Ook niet in de grote encyclopedie, uitgegeven bij Herder. Zijn naam ontbreekt eveneens in de Nederlandse Katholieke Enc. voor Opv. en Ond.

Voor wie het niet weet: Zaragüeta is een Spanjaard, wiens werken, voorzover ik heb kunnen nagaan, alleen in het Spaans zijn verschenen en in geen enkele moderne taal vertaald. In het grote werk van zijn landgenoot Victor Garcia Hoz—Principios de Pedagogia Sistemática (Madrid, 1960) komt hij alleen in de — omvangrijke — literatuurlijst voor. Hoz heeft hem in de tekst zelfs niet één regel van het door Waterink hem toegedachte minimum van zeven gegund. Van Hulst (t.a.p., 108) zegt o.m. van hem, dat zijn betekenis „voor zover wij konden nagaan", niet over de grenzen van zijn eigen land reikt. Waterink rekent hem echter tot de pedagogen van formaat van de „Spaans-Latijns-Amerikaanse wereld".

Ik meen dat de oordelen van Van Hulst en van Waterink, op zijn zachtst gezegd, niet geheel gelijkloidend zijn.

Tenslotte blijf ik er bij, dat men van ieder die iets over pedagogiek schrijft, mag verwachten, dat hij zich helder en duidelijk uitdrukt. Wil de pedagogiek waarlijk wetenschap zijn, dan zullen we deze eis steeds moeten blijven stellen.

ENKELE NOTITIES

N.A.V. HET ANTWOORD VAN DR. NOORDAM

J. WATERINK

I. KOHNSTAMM

Met dankbaarheid heb ik er nota van genomen, dat Dr. N. het aan Dr. v. H. gerichte verwijt, dat hij ten aanzien van Kohnstamm de definitie met het gedefinieerde verward, onder excuses terugneemt.

De critiek, die Dr. N. uitoefende op de wijze, waarop v. H. Kohnstamms definitie van het opvoedingsdoel benaderde, had tot uitgangspunt, dat v. H. de definitie en het gedefinieerde verward zou hebben. Nu dit uitgangspunt is vervallen, komt de zaak voor v. H. veel gunstiger te liggen.

Ieder in deze materie geïnteresseerde mag ik aanraden eens nauwkeurig na te lezen, wat Kohnstamm zelf zegt op p. 529 E.N.S.I.E. I. Hij zal dan zien, dat dezelfde Kohnstamm, die in 1929 een zo langzamerhand overbekende definitie gaf, in 1946 schrijft, dat hij „voor de onmogelijkheid blijkt te staan in abstracte, dus algemene termen het opvoedingsdoel te omlijnen. In elk geval, hoe dit ook zij, wij zullen ons moeten vergenoegen met de erkenning, geen korte, alles omvattende formule te kunnen voorstellen . . .”.

v. H. beweert, dat hier sprake is van een wendig in Kohnstamms denken, hetgeen N. bestrijdt. Dit verschil blijft dus.

2. NEWMAN

N. schrijft in zijn recensie over v. H.'s visie op Newman: „Hier kan men toch beter niet het woord opvoeding gebruiken, maar vorming”. Het gaat hier dus om het *woordgebruik*. v. H. heeft, terwijl hij het Engelse woord „education” m.i. terecht door „opvoeding” blijft vertalen, op p. 105 van zijn dissertatie laten zien, dat hier „vorming” bedoeld wordt. Het woord „vorming” wordt dan ook enkele malen gebruikt. Misverstand lijkt mij hier eigenlijk uitgesloten, daar Newman hier voornamelijk genoemd wordt, omdat Hoogveld een artikel schreef: „Newman als opvoeder”. En Hoogveld erkende zelf, dat de opvoeding zich moet richten tot de onvolwassen mens (zie v. H.'s dissertatie p. 167). Hoogveld geeft dus ook, bij behoud van de vertaling education = opvoeding, de interpretatie „vorming”. v. H. voegde hier eigenlijk nog ten overvloede aan toe, dat de betekenis van Newman dus niet ligt op het terrein der theoretische paedagogiek (diss. p. 105).

3. ZARAGÜETA

In de recensie schreef N. dat het hem niet duidelijk was, waarom Z. werd genoemd. N. geeft enkele argumenten, waarom *het niet-noemen* verantwoord zou zijn: het ontbreken van zijn naam in enkele encyclopedieën.

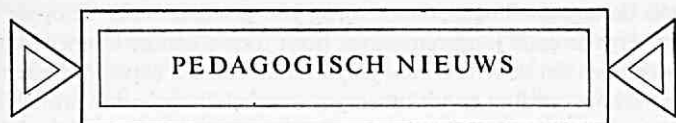
Afgezien van de voor ons moeilijk te beoordelen objectieve betekenis van Z., wordt de minimale bespreking in zeven regels gerechtvaardigd door de opzet van v. H.'s dissertatie, waarin uitvoerig gesproken wordt over het neo-thomisme. Z. was leerling van de eerste neo-thomist Mercier, en zijn paedagogische denkbeelden zijn van deze beginselen doortrokken. En ik dacht, dat de dissertatie van v. H. niet ging over mensen, die in een encyclopedie belangrijk zijn, maar over principia.

Mijn bezwaar tegen de oorspronkelijke recensie over de dissertatie van v. H. door Dr. N. was dan ook o.a. dat goeddeels op misverstand berustende opmerkingen gemaakt werden, die feitelijke kleinigheden betreffen en dat op de principiële en wetenschappelijke betekenis van de dissertatie schier niet werd ingegaan. En ik meen, dat wij zo niet moeten recenseren.

NAWOORD

Het komt maar weinig voor dat er een discussie over een recensie ontstaat. Toch is dit nu het geval daar Prof. Waterink van oordeel is, dat de dissertatie van Dr. Van Hulst niet goed zou zijn besproken. Zijn bezwaren zijn gepubliceerd met het antwoord van Dr. Noordam. N.a.v. dit antwoord heeft Prof. Waterink gemeend nog enkele kanttekeningen te moeten maken. Dr. Noordam heeft echter bericht, dat hij er geen behoefte aan heeft nog verder te repliceren.

J. H. N. G.



PEDAGOGISCH NIEUWS

HOHER MEISSNER 1913-1963

Een halve eeuw geleden, nl. op 11 en 12 oktober 1913, zijn op de Hoher Meissner, een bergtop in het hart van Duitsland, ruim 2000 jonge mensen, merendeel leden van de Wandervogel, bijeengekomen. Deze jongeren hebben zich op de bergweiden geformeerd tot zingende, dansende en spelende groepen. De levensvreugde om het jong-zijn was intens en uitbundig.

Deze bijeenkomst, die in de harten der deelnemers is blijven voortleven als hoogtijdagen, heeft de grondslag gelegd voor de verdere ontwikkeling van de Duitse jeugdbeweging.

De Duitse jeugd was nl. voor en rond de eeuwwisseling in beweging gekomen. Overal, in het bijzonder de gymnasiasten, gingen groepen jongeren er op uit. Zij verlieten de steden en trokken een dag of meerdere dagen aanéén de wouden in, sliepen onder een stuk zeildoek, kookten onderweg wat eten, en leefden in nauwe aanraking met de natuur. Zo is ontstaan de Wandervogel waaraan voor immer de naam van Karl Fischer verbonden is.

Het initiatief voor de „Meissner” bijeenkomst is uitgegaan van de Duitse Bond voor Abtinent Studenten en de Wandervogel hebben aan deze oproep gehoor gegeven door in grote getale te verschijnen. Het enthousiasme op de Meissnerhöhe was groot. Bruno Lemke, een begaafde wat oudere student en leerling van Paul Natorp, heeft getracht het nieuwe levensgevoel onder de Duitse jongeren in bepaalde banen te leiden door hen op te roepen tot het scheppen van een eigen cultuur, die vernieuwend zou werken in het maatschappelijk leven.

Deze poging is begrijpelijk. In het dagenlang, tijdens de uitgestrekte voettochten, er op uittrekkend heeft de jeugd nieuwe levensvormen ontdekt. Zij is wars van de toenemende stedelijke civilisatie, is bovendien cultuur-critisch geworden en daardoor geneigd tot hervormingen: geen alcoholgebruik, niet roken, andere voedingsgewoonten als vegetarisme, herziening van de woninginrichting, zelf ontworpen kleding aangepast aan trektochten, betere persoonlijke hygiëne, natuurbescherming, sociale hervormingen, pacifisme, een nieuwe ethiek in het bijzonder in de omgang der geslachten, internationaal contact, enz.

De jeugd werd niet slechts gezien als „wegbereidster” en „draagster” van een nieuwe cultuur. Tijdens het samenzijn op de Hoher Meissner is ook bepleit de „zelfopvoeding” van de jeugd; een voor die dagen revolutionair geluid gezien het feit dat, tijdens het zgn. „Wilhelminische tijdperk”, zowel in het gezin als in de school, dressuur en aframmeling tot de hoogste pedagogische wijsheden behoorden.

Als consequentie van deze zelfopvoeding wenste de Duitse jeugdbeweging zich niet te binden aan een bepaalde levens- of wereldbeschouwelijke groepering of richting daar andere stromingen dan zouden worden buitengesloten. Zelfopvoeding in de gemeenschap en voor de gemeenschap werd het algemene opvoedingsdoel.

Ondanks de tegenstellingen, die er vijftig jaar geleden onder de op de Hoher Meissner vergaderende jongeren waren, heeft men elkander kunnen vinden op de overwegingen dat de vrije Duitse jeugd vanuit een zelf bepaalde bestemming, op eigen verantwoording en uit innerlijke waarheid hun leven vorm willen geven en dat zij voor deze persoonlijke vrijheid onder alle omstandigheden eensgezind zal optreden.

Wij, die hebben geleefd onder het nationaal-socialistische regiem, zullen geneigd zijn deze uitspraken als ideologische frasen af te doen. Toch hebben vele Duitse jongeren, overtuigd zijnde van de waarde van de geestelijke vrijheid, weerstand geboden tegen de diktatuur en het totalitaire denken en daarvoor met hun leven, vaak op afschuwelijke wijze, moeten boeten.

In hun, nu wat wereldvreemd aandoend, optimisme hebben de toenmalige jeugdbewegers geloofd dat een nieuw tijdperk was aangebroken waaraan zij vorm en gestalte zouden geven. Een nieuwe cultuur hebben zij evenwel niet kunnen creëren. Evenmin zijn zij in staat geweest de voortgaande verstedelijking van de samenleving en de toenemende civilisatie tegen te gaan. Door het enthousiasme van haar leden is de jeugdbeweging wel een „opwekkings” beweging onder de jongeren geweest; niet in religieuze maar wel in paedagogische zin. Het ontstaan en het begin van de jeugdbeweging is, gezien tegen de achtergrond van de paedagogische opvattingen ten tijde van Keizer Wilhelm, een der zeldzame generatieopstanden in onze geschiedenis geweest. Het opgewekt levensgevoel onder de jongeren en het geloof een roeping te verrichten hebben de vermoeide skepsis van de „fin de siècle” overwonnen en de grondslag gelegd voor een zelfstandig jeugdleven.

Typisch voor het wezen van de Duitse jeugdbeweging is geweest:

- de natuurervaring en de ontmoeting met de natuur;
- het gesprek tussen en de omgang met gelijkgezinden;
- de zelfopvoeding, zich ontwikkelend tot een ascetische stijl van leven.

Velen uit deze beginperiode zijn later onderwijzer, leraar, jeugdleader, maatschappelijk werker, reclasseringsambtenaar, volkshogeschoolleider, end. geworden. Vanuit hun door de jeugdbeweging verkregen opvattingen hebben zij op de duur de inhoud en de betekenis van hun beroepsarbeid wezenlijk veranderd. Het meer humane klimaat in opvoedingsinstellingen en jeugdgevangenis- sen, een betere paedagogische sfeer in de scholen, de ontwikkeling van het jeugdzorgwerk en het kinderbeschermingswerk is zonder de jeugdbewegers ondenkbaar. Vandaar dat de jeugdbeweging juist in de paedagogische sector geschiedenis heeft gemaakt en zij heeft de status van de jeugd en de omgang tussen jongeren en volwassenen principieel ten goede gewijzigd. Nu, na vijftig jaar, kan worden geconcludeerd, dat de generatie-opstand heeft geleid tot de jeugd- emancipatie.

Onder de tegenwoordige jongeren is het romantisch levensgevoel niet meer aanwezig. Ook het bewustzijn een „zending” in deze tijd en in deze wereld te verrichten, is verdwenen. Voorts is het streven naar een aestetisch verantwoorde stijl van leven en de drang naar ascese van de vroegere jeugdbeweging achterhaald. Het is daarom niet overdreven om te constateren, dat de jeugdbeweging dood is. Niettemin is Theodor Wilhelm van mening, dat de jeugd van 1963 meer gemeenschappelijks heeft met de jongeren van 1913 dan met die van 1933 niet- tegenstaande het feit dat de wereld sindsdien ingrijpend veranderd is.

De jeugd van nu begrijpt niet waarom de jongeren van het begin dezer eeuw vijandig stonden tegenover de verstedelijking. Ook is voor haar de tegenstelling tussen cultuur en civilisatie zonder inhoud. Vandaar dat voor de volwassenen de moderne jeugd nuchter, rationalistisch en zonder idealen is. Te weinig wordt evenwel onderkend dat deze jongeren, na de nationaal-socialistische ineenstorting, slechts door nuchterheid en rationeel denken hun leven hebben kunnen opbouwen. Het afzien van iedere publieke emotionaliteit leek hen verstandig toe gezien de schipbreuk van patriotisme, chauvinisme en volksbedwelming.

Wel hebben de jongeren behoefte aan zekerheid. De volwassenen zoeken deze in een economisch beleid en in sociaal-politieke maatregelen. De jongeren daarentegen hechten meer betekenis aan een stabilisering van de gehele persoonlijke grondslag.

Evenals vroeger gaat het echter weer om de vraag naar het „zelf”. Vandaar het scepticisme van de hedendaagse jeugd tegenover partijen, kerken, naties.

De generaties van 1913 en 1963 stemmen daarin wezenlijk met elkander overeen, dat beiden vertwijfelde pogingen hebben gedaan en nog doen om, ondanks dat openbare machten trachten een aanslag te plegen op de zelfstandige persoonlijkheid, ruimte open te houden voor vrijheid van voorstellingen, ideeën, denkbeelden. Ook wenst de jeugd zich niet zonder bedinging te onderwerpen aan de voorschriften van een industriële wereld.

Het is onder meer op deze gronden dat Muchow het denkbaar acht, dat opnieuw een opstand van de jeugd zal uitbreken. Het „Wirtschaftswunder”, de ontluistering van het land door de zich uitbreidende industrie, de vermaaksindustrie en het amusementsbedrijf blijken onder de jongeren weerstanden op te roepen. De protesten hebben zich tot nu toe slechts beperkt tot een wat vage ontevredenheid, die zich in de „Halbstarken Krawallen” uit. Het is dan ook niet uitgesloten dat de „Hoher Meissner” zich zal herhalen indien de jeugd in staat zal zijn een specifiek antwoord te geven op de problematiek van deze tijd.

Gegevens voor bovenstaande notities zijn ontleend aan:

„Zum Selbstverständnis der Meissnerjugend” von Hans Bohnenkamp.
Neue Sammlung
Göttinger Blätter für Kultur und Erziehung.
3. Jahrgang, Sept. Okt. 1963, Heft 5.

Hans Heinrich Muchow „Jugend aus eigener Bestimmung 1913 und 1963”.
Unsere Jugend.
Zeitschrift für Jugendhilfe in Wissenschaft und Praxis.
15e Jahrgang, Sept. '63, Nr. 9.

Theodor Wilhelm „Die Vorstellungswelt dreier Jugendgenerationen”.
Zeitschrift für Pädagogik, Jahrgang 9, Heft 3, Juli 1963.

„Hoher Meissner 1963”. Eine Rede von Professor Dr. Helmut Gollwitzer.

Degenen, die belangstelling voor het onderwerp hebben, zij verder nog verwezen naar:

Werner Helwig „Die Blaue Blume des Wandervogels”, Gütersloh, 1960.
Hans Blüher „Karl Fischers Tat und Untergang”, Bad Godesberg, g. j.
Günther Kaiser „Randalierende Jugend”, Heidelberg 1959.
Hans Heinrich Muchow „Jugend und Zeitgeist”, München, 1962.

SCHOLIERENVERKIEZINGEN: „Keine Experimente”

Er zijn vele zaken in deze wereld waarvan we niet weten, of we er om moeten lachen of huilen. Tenslotte is alles afhankelijk van de manier waarop men de dingen beziet en in hoeverre men geneigd is in de toekomst te zien. Zo is ook de uitslag van de onlangs op de middelbare scholen georganiseerde verkiezingen aanleiding tot droefenis of vreugde al naar gelang de visie die men op jeugd en politieke verhoudingen heeft.

Deze verkiezingen werden voor of op 15 mei aan 290 scholen gehouden op initiatief van het tijdschrift voor het v.h.m.o. 'Reflector'. In totaal 31012 leerlingen brachten hun stem uit. Bepaald niet lichtzinnig hebben deze kinderen met minimaal drie jaar voortgezet onderwijs van hun fictief stemrecht gebruik gemaakt. Integendeel, want uit de uitslag blijkt, dat er maar weinig stemmen naar de splinterpartijen als Veilig Verkeer, Volksreferendum, Lijst Groel etc. zijn gegaan. Ook de Boerenpartij kwam in deze groep maar tot één zetel, tegen drie bij de werkelijke verkiezingen. Er werden slechts 130 ongeldige stemmen uitgebracht (0,41 pct) en 781 blanco stemmen (2,44 pct).

Daartegenover staat dan, dat de Liberale Staatspartij twee zetels van de jeugd kreeg (officiële verkiezingen nul) en Economisch Appèl één (nul). Dit is in overeenstemming met de teneur van de gehele uitslag, waarbij de v.v.d. 40 zetels kreeg (16), de p.v.d.a. echter slechts 26 (43) de c.p.n. I (4). Aan de linkerzijde boekte alleen de p.s.p. winst bij de jeugd en kreeg in haar Tweede Kamer zeven zetels (4).

Nu mag men, gezien het milieu waaruit de middelbare schooljeugd in het algemeen stamt, bepaald niet verwachten, dat zij links zal zijn, maar misschien zijn sommigen over deze uitgesproken conformistische uitslag toch nog verbaasd. Uit het verkiezingsonderzoek hier en elders gedaan is echter bij herhaling gebleken, dat jong zijn nog niet synoniem is met progressief zijn.¹ In zoverre gaat de uitspraak van Churchill: „Wie op zijn twintigste geen communist is geweest, is nooit jong geweest, wie het op zijn dertigste nog is, wordt nooit volwassen” niet op. Of kan men misschien beter zeggen, dat deze jeugd niet jong genoeg is. Goudsblom karakteriseert in zijn boek 'De nieuwe volwassenen' (Querido A'dam 1959) de moderne jeugd als nuchter, redelijk en realistisch op grond van een door hem gedaan onderzoek.

Goed 'burgerlijk' i.p.v. realistisch, conformistisch vóór alles en vooral veel zin voor waar de belangen liggen lijken even treffende eigenschappen van deze groep jonge mensen, die bepaald niet onbelangrijk is: we recruteren er immers straks onze studenten, onze technici en ons middelbaar en leidinggevend personeel uit!

De oudere generatie kan gerust zijn. Deze jongeren tasten de bestaande orde niet aan. Teleurstellend is dat misschien voor hen die uit angst voor onverstand – hetgeen bij hen hetzelfde is als revolutionaire gezindheid of progressiviteit – van deze jongeren tegen stemrechtverlaging tot 21 jaar waren. We zien nu: er is geen gevaar voor de grote partijen als het stemrecht zelfs tot 18 of 15 jaar wordt verlaagd. Misschien gaat de v.v.d. dat nu wel bepleiten...

1 Vgl. *De Nederlandse kiezer, zijn gedragingen en opvattingen*. Rapport NIPD p. 33/34, Den Haag 1956; D. Easton & R. D. Hess, *The Child's Political World*, Paris 1961.

„Wie de jeugd heeft, heeft de toekomst”, kunnen de grote partijen tevreden denken, behalve de P.V.D.A. misschien (de arbeidersjeugd heeft echter aan deze scholierenverkiezing nauwelijks mee gedaan). Want wie verwacht, dat er nog veel in de politieke neigingen zal veranderen is er waarschijnlijk naast. In en na de puberteit worden fundamentele politieke attitudes verankerd, die in het latere leven maar moeizaam gewijzigd kunnen worden.¹ Ook in het verkiezingsonderzoek wordt aangetoond, dat de eerste keuze bij velen bepalend is voor alle latere.

Uiteraard vertegenwoordigt deze groep scholieren allerminst de gehele Nederlandse jeugd. De werkende jeugd, de studenten, de militairen enz. hebben niet meegedaan. Maar men mag zich in gemoede afvragen of dat aan de officiële uitslag van de verkiezingen veel gewijzigd zou hebben. Gesteld dat ‘Reflector’ deze verkiezingen had georganiseerd voor *alle* 16–23-jarigen zou er dan ook een duidelijke verschuiving naar ‘links’ of ‘rechts’ zijn opgetreden in vergelijking met de ‘volwassen’ verkiezingen? Het lijkt waarschijnlijk dat C.P.N. en P.V.D.A. er beter zouden zijn afgekomen dan bij de uitslag van de scholienstemming, de V.V.D. zal dan stellig in zeteltal dalen en grote afwijkingen van het volwassen patroon lijken mij niet te verwachten.

Voor zover ik de niet-schoolgaande arbeidersjeugd ken, zie ik daar maar weinig belangstelling en begrip voor de politiek. Er is een soort resignatie, van een gericht protest is nauwelijks sprake. Weinig verschilt deze houding overigens van die der volwassenen uit deze groepen.

Zo verraadt de uitslag een conformisme en gewillige acceptatie van het bestaande maatschappelijke patroon, waarmee men in Oost-Europa al dol blij zou zijn. Via indoctrinatie en agitprops moet men daar de jongelui trachten te winnen, of liever hun tegenzin trachten te overwinnen. Bij ons gaat het zonder al die moeite. ‘Netjes’ opvoeden blijkt een veel betere methode.

Dit conformisme spreekt ook uit de stemming op de confessionele scholen. Door 8492 leerlingen van R.K.-scholen werd een stem uitgebracht, daarvan kwamen er 6983 of 82 pct op de K.V.P. Op de prot. chr. scholen stemden 4634 van de 7393 kiezers op prot. chr. partijen, dat is 63 pct. Wie denkt, dat de doorbraak naar de P.V.D.A. daar beter dan elders gelukt is, komt tot verkeerde conclusies. De V.V.D. krijgt 21 pct van de uitgebrachte stemmen tegen 8 pct voor de P.V.D.A.

De openbare school is trouwens wat betreft het milieu van haar leerlingen ook duidelijk ideologisch gekleurd. Daar krijgt de P.V.D.A. 3607 van de 10528 stemmen (34 pct) en de V.V.D. 4008 (38 pct). De P.S.P. haalt hier het hoogste resultaat met 836 stemmen of 8 pct.

Zij die ‘politische Bildung’ voorstaan in ons onderwijs kunnen zich op grond van de uitslag afvragen, of deze nog wel nodig is. We zien: de al of niet levensbeschouwelijk gekleurde school verzamelt de leerlingen van de betreffende overtuiging en versterkt zonder nadrukkelijk politiek onderwijs in een bepaald daarvoor bestemd uur te geven de bestaande opvatting in redelijke mate. Het lijkt waarschijnlijk, dat de van huis uit meegekregen levensovertuiging door de openbare school niet wordt aangetast. Misschien zou politieke vorming in een

¹ In de v.s. liggen de partijkeuzen omstreeks het zeventiende levensjaar vast. Vgl. Easton & Hess.

apart vak op waarlijk democratische grondslag en objectief gedoceerd wel eens een ander resultaat kunnen hebben. Voor partijgangers geen prettig vooruitzicht.

Opvallend is nog, dat op de openbare scholen meer ongeldige stemmen dan op de confessionele werden uitgebracht, nl. 3,36 pct en 0,48 pct blanco bij de eersten tegen 1,51 pct ongeldig en 0,28 pct blanco bij de R.K.-scholen. Bij de prot. chr. scholen waren de percentages resp. 1,73 en 0,46 pct. Staat men bij het openbaar onderwijs als leerling politiek minder vast in de schoenen, of is men wijzer in die zin, dat men zich nog te jong acht om een keuze te doen? Ook zou de politieke balorigheid hier groter kunnen zijn, mede omdat levensbeschouwelijke vragen in dit milieu misschien minder nadrukkelijk worden besproken dan in confessionele kringen. De milieu invloeden zullen hier ook minder gelijkgericht zijn. Misschien geeft een analyse van de keuzemotieven die de scholieren op het stembiljet konden aangeven op dit punt en op andere vragen antwoord.

Ook al waren deze verkiezingen dan niet representatief voor de middelbare schooljeugd – de leerlingen van openbare scholen zijn in het totaal aantal deelnemers vertegenwoordigd met 34 pct (10949), de R.K.-scholieren met 27 (8647) en prot. chr. scholieren met 24 pct (7559), de groep diverse scholen met 15 pct (4768) – noch representatief voor onze jeugd in haar geheel, toch zijn er m.i. enige vragen te stellen op grond van deze uitslag die een nadere overdenking waard zijn.

Betekent deze uitslag nu een aanvaarding van ons politiek systeem, van onze sociale orde? De v.v.d. is toch bepaald geen revolutionaire partij en ook de andere grote partijen zijn in hun hervormingsplannen niet radicaal te noemen.

Protesteert deze jeugd dan niet? In ieder geval niet bij deze verkiezingen, waarvan nota bene voor haar niets afhing. Ze had deze verkiezingen zelfs als een kolossale grap kunnen opvatten en met jeugdige speelsheid de gehele opzet ad absurdum kunnen voeren door b.v. splinterpartijen te stemmen, of over de gehele linie blanco. Meer serieus protesterend had ze consequent in de oppositie kunnen gaan en P.S.P. of C.P.N. kunnen stemmen. Niets daarvan echter. Met bijna beangstigende ernst stemt het jonge kiezersvolkje op de machtige zuilen, voor de populaire Mr. Luns, voor mevrouw Van Someren Downer en de commerciële t.v. etc.

Men kan niet anders dan concluderen, dat deze jeugd braaf napraat wat pa, moe, de onderwijzers en de omroepverenigingen haar voorhouden. Er is geen sprake van een eigen mening bij het gros en van een conflict der generaties in *politicis* kan in Nederland niet gesproken worden. Natuurlijk zijn deze kinderen nog jong en hebben ze nog weinig inzicht in het partijpolitieke spel, dat voor hen veelal zelfs verborgen wordt gehouden als te onfris. *Maar in feite stemmen ze toch duidelijk in overeenstemming met waar ze menen, dat hun belangen liggen, nl. voor het eigen standje, zo enghartig mogelijk.* (De v.v.d. is immers in het midden- en hoger milieu, waaruit het middelbaar onderwijs nog altijd het merendeel van zijn leerlingen recruteert, oververtegenwoordigd).

In het partijpolitieke vlak tekenen deze scholieren geen protest aan, of ze daarmee echter onze democratie van harte omhelzen valt nog te bezien.

Mijn ervaring (aan een H.T.S.) is, dat vele scholieren de democratie met zoveel partijen en hun 'gekibbel' eigenlijk tijd- en geldverspillend vinden. Maar ver-

standelijk zien ze wel in, dat een dictatoriaal systeem tot onmenselijkheid kan leiden. Nu de democratie eenmaal hier te lande functioneert, voegt men zich daarin en kiest 'nuchter, redelijk en realistisch' wat het dichtst bij ligt, naar de overtuiging van thuis, naar wat 'bon ton' is in de school en naar waar de concrete belangen liggen.

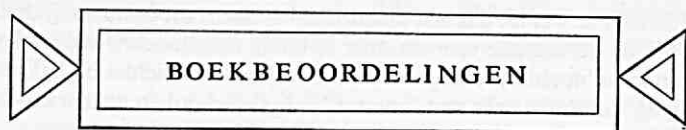
Uiteraard is dit niet meer dan een indruk, die echter ook op mijn school werd bevestigd. Van de 302 deelnemers stemden er 92 K.V.P., 45 P.V.D.A. en 85 op de v.v.d.

Deze jeugd is vrij lauw en onverschillig t.a.v. essentiële politieke vragen. Het ontgaat haar dat politiek vormgeving aan de samenleving is en dat strijd en machtsuitoefening inhaerent zijn aan het politiek proces. Ook van de volwassenen om haar heen ziet ze meestal sociaal indifferentisme, noch wordt op de scholen realisme in politieke zaken getoond. Maar al te vaak wordt de politiek met een romantisch waas omgeven. Het wezenlijke ervan wordt evenzeer verborgen gehouden als de seksualiteit in vele gevallen nog voor het kind wordt verstopt.

Een *vitale democratie* leeft echter juist van het protest, van de verandering, van het non-conformisme en van de rake en verantwoorde kritiek van dynamische minderheden. Van de jongeren nemen we dan ook nog wel eens wat onverantwoords, als het heilig vuur maar aanwezig is.

Deze verkiezingen tonen ons hoe onze jeugd in de welvaartsstaat van tevredenheid en zelfgenoegzaamheid blaakt. Uitzonderingen daargelaten wenst zij 'keine Experimente', de slagzin waarmee Adenauer eens de verkiezingen inging en ze natuurlijk won. Of is haar de kans om anders te zijn ontnomen? Werkt ons systeem – op veel verfijnder manier uiteraard – naar het zelfde praktische egaliserende resultaat als het totalitaire? M.a.w. gaat ervan ons gehele politieke en opvoedkundige stelsel een morele druk uit om 'in' te zijn door verregaand te conformeren. Of is er inderdaad voor deze jongeren geen enkele reden meer tot protest? Laten we het laatste maar aannemen, om met een 'happy end' te kunnen eindigen. Waar zelfs de jeugd materieel onbezorgd en zonder sociale problemen kan opgroeien, daar moet het wel goed toeven zijn, de woningnood, het bevolkingsvraagstuk, de hulp aan de onderontwikkelde gebieden, de bewapeningswedloop, de „f85,— schoon" en wat dies meer zij ten spijt.

W. LANGEVELD



BOEKBEOORDELINGEN

Handbuch für Lehrer, 3 dln. dl. I, 734 blz. onder redactie van Horney, Merkel, Wolff; dl. II, 735 blz. onder red. van Blumenthal, Guthmann, Horney, Seilnacht en Stöcker; dl. III, 685 blz. onder red. van Horney en Walter Schultze. Uitg. C. Bertelsmann, Gütersloh.

f 57,80 per deel; 1e deel 3e druk 1960, 2e dl. 2e dr. 1961, 3e dl. 1e dr. 1963.-

Van dit groot opgezette handboek is door het verschijnen van het 3e deel thans het geheel compleet. Een grootse prestatie, waarmee men de redactie, de uitgever en de gebruikende lezer geluk mag wensen. De talrijke auteurs zijn uit de meest diverse groepen gerecrueteerd en naast ook bij ons bekende namen (Josef Dolch, Paul Heimann, H. Roth, J. P. Ruppert, Walter Schultze, Hans Scheuerl, Walter Uhsadel, Werner Loch, enz.) vindt men - tal van, voor ons in Nederland althans, nieuwe namen. Het is verheugend, dat Duitsland weer tot een dergelijk werk in staat is.

Dat het werk in een behoefte voorzag, is wel gebleken uit de snelle verkoop van de eerste drukken van de eerst verschenen delen.

Deel I behandelt onder de samenvattende titel „Die Praxis im Lehramt“: Der Lehrer, Der Schüler, Die Klasse, Die Schule, Der Unterricht, Erziehung, Das Schulwesen, Öffentliche Jugendhilfe.-

Deel II getiteld „Die Praxis der Unterrichtsgestaltung“ behandelt: Notwendigkeit, Möglichkeit und Grenzen einer Unterrichtslehre, Didaktisch-Methodische Grundfragen, Der Fächerübergreifende Unterricht, Die Unterrichtsbereiche, Land-, Mittel- und Hilfsschulen, Amtliche Lehr- und Bildungspläne.-

Deel III draagt als samenvattende titel: „Die Erziehung in der Schule“ en behandelt: Wesen und Bereich der Erziehung, Der Schüller unserer Zeit, Die biologischen und psychologischen Grundlagen der Erziehung, Die Schule als Erziehungsfeld, Allgemeine Grundsätze der Erziehung, Die Ziele der Schulerziehung, Der Erziehungsplan, Der Unterricht im Dienst der Erziehung, Recht und Erziehung, Misserfolge und Konflikte und ihre Bedeutung im schulischen Leben.

Daarmee zijn dan drie forse delen gevuld en men kan slechts hopen, dat de Nederlandse bibliotheken, de docentenkamers, de kweekscholen, de particuliere belangstellenden één of meer delen zullen aanschaffen.

Men kan zich over een dergelijk omvangrijk werk bij doorbladeren geen bilijk oordeel vormen. Men moet er langdurig en veelvuldig in lezen. Natuurlijk zijn er ongelijkmatigheden. Bij een zo groot werk is dat onvermijdelijk. Maar het heeft mij van bewondering vervuld, te zien op welk een goed niveau het geheel gehouden is en hoeveel werk iedere auteur ervan heeft gemaakt, een persoonlijke en waardevolle bijdrage te leveren. Natuurlijk ligt in de bibliografie de nadruk op Duitstalige publicaties. Amerikaanse of Franse boeken voor deze lezerskring doen m.m. hetzelfde. Niettemin mag men de hier verstrekte bibliografieën zeer leerrijk noemen. Ruime, deskundig gekozen illustraties vervolmaken het boek.

Bizondere vermelding verdient de grote nadruk op de problematiek, die in de schoolpraktijk ontstaat, vanuit de schoolpraktijk verstaan kan worden en die van daaruit om doordenking tot in zijn grondslagen vraagt. Het historische en het filosofisch algemene vinden hier geen plaats.

De Nederlandse lezer staat van de Duitse verhoudingen uiteraard verder af dan de Duitstaligen in Oostenrijk, Zwitserland, Luxemburg, aan wie bepaald gedacht is. Niettemin zal de Nederlander, die zijn praktijk en inzicht wil verdiepen hier een onuitputtelijke voorraad van waardevolle gegevens vinden. Om dit toe te lichten kiezen wij een enkel, minder voor de hand liggend voorbeeld: een voortreffelijk en rijk gedocumenteerd en geïllustreerd stuk van Wilhelm Berger en Johann Stolle over scholenbouw, een klein meesterstukje van Paul Heimann over de invloed van de veranderde wereld op het onderwijs, een instructief stuk van Kurt Seelmann over moeilijke schoolkinderen, een fundamenteel en helder stuk van Walter Schultze over Das allgemeinbildende Schulwesen. Ik kies er slechts enkele uit het eerste deel. Het spreekt haast vanzelf, dat men er J.P. Ruppert leest over de sociale psychologie en paedagogiek van de schoolklasse, of Heinrich Roth over de leerpsychologie.

Het tweede deel brengt ons nog dieper in het dagelijkse werk van de onderwijzer in de klas. Weer kies ik maar een enkel treffend voorbeeld: Wolfgang Klafki schrijft er over Die didaktischen Prinzipien des Elementaren, Fundamentalen und Exemplarischen, Uhsadel over protestant en Barth over katholiek godsdienstonderwijs, de didaktieken van alle schoolvakken zijn vertegenwoordigd.

Deel drie plaatst ons praktische werk weer op bredere grondslag en in een ruimer kader, maar ook de arts, ook de jurist komen hier aan het woord. Ik kies weer enkele voorbeelden: Loch schrijft een bezonken en ons denken verder leidend stuk over Der Schüler unserer Zeit, Ruppert schrijft een belangrijk stuk over Die Schule als Erziehungsfeld, de godsdienstige opvoeding nu minder aan de school gebonden dan in deel II keert terug van Uhsadel (prot.) en Erlinlagen (kath.), Anna Banaschewski schrijft een zeer kundig stuk over Ordnungen, Umgang, Sitten und Bräuche im Schulleben.

De lezer geve er zich rekenschap van, dat ik slechts enkele grepen gedaan heb en daarbij uiteraard die stukken gekozen heb, die mij om een of andere reden aantrokken. Toch meen ik hiermede een gevarieerde, ruimschoots representatieve keuze uit dit grote werk gedaan te hebben. Uitgever, redactie, auteurs noch de lezer zou ik tekort willen doen, nu een zo uitzonderlijk waardevol werk voltooid voor ons ligt.

M. J. LANGEVELD

Die Bildungsfrage in der modernen Arbeitswelt. Hrg. von Hermann Röhrs. Akademische Verlagsgesellschaft, Frankfurt a.M. 1963. 548 pp.

Deze verzameling van door uiteenlopende auteurs reeds elders gepubliceerde stukken is door de Heidelbergse hoogleraar in de paedagogiek met zorg en inzicht in de kwestie samengesteld. De stukken zijn alle van Duitse herkomst, evenals de totale documentatie – met uitzondering van het door Dahrendorf bijgedragen stuk (Industrielle Fertigkeiten und die Sozialschichtung der Arbeiterschaft und der neuen Mittelstand). Ook de 6 blz. Ergänzende Literaturhinweise blijven geheel Duits. Voor Nederlanders is dit een bezwaar. Evenwel: de kwaliteit van het boek als geheel is zeer goed, zowel theoretisch als empirisch en het boek is in hoge mate aktueel.

M. J. LANGEVELD

FRIEDRICH EDDING, *Ökonomie des Bildungswesens, Lehren und Lernen als Haushalt und als Investition* (Freiburger Studien zu Politik und Soziologie, hrsg. von Prof. Dr. A. Bergstraesser), Verlag Rombach u. Co., Freiburg im Breisgau/Dtschl., 1963, 424 S.

Dr. Fr. Edding is een duitse econoom, die na aan het Statistisches Reichsampt en aan het Institut für Weltwirtschaft te Kiel te hebben gewerkt, door de Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung in Frankfurt in 1959 werd aangetrokken als hoogleraar voor de economie van het schoolwezen. Hij had zich daarvoor gekwalificeerd door zijn boek *Internationale Tendenzen in der Entwicklung der Ausgaben für Schulen und Hochschulen*, dat in 1958 in Kieler Studien verscheen. Internationaal werd hij bekend door zijn medewerking aan de O.E.C.D.-publikatie, die hij samen met Svernilson en Elvin voorbereidde: *Targets for education in Europe in 1970* (Parijs 1962).

In het thans verschenen omvangrijke werk zijn verscheidene studiën van zijn hand, systematisch geordend, bijeengebracht. Men vindt hier allereerst een omschrijving en rechtvaardiging van het door hem vertegenwoordigde studievak, dan verhandelingen over onderwijs en welvaart, over de behoefte aan onderwijs en de planning daarvan, over de methode van het vooruitberekenen van de onderwijsontwikkeling, enz. Ook de internationale vergelijking van onderwijssystemen en haar problemen komen aan de orde.

De schr. heeft zijn publikaties van vroeger datum voor deze uitgave bijgevoegd, o.a. wat de daarin voorkomende cijfers aangaat. Het werk is daardoor op de hoogte van zijn tijd. Zoals deze auteur de enige hoogleraar is in het door hem gedoceerde vak, zo is ook deze bundel het enige omvattende werk van deze aard. Ik vestig er graag de aandacht op. Het is nodig dat wij ons voor de economische aspecten van ons schoolwezen interesseren. Daartoe is dit werk de beste gids, die ons ten dienste staat.

Voor lezers, die de bemoeienissen van een econoom met het onderwijs met argwaan gadeslaan, ontleen ik enkele zinsneden aan het opstel: *Ist Ausbildung rentabel, Bildung dagegen nicht?*: „So wie in der Wirtschaft kann auch im Bildungsbereich kein Unternehmen mit anhaltend günstigen Erträgen rechnen, das nicht ständig bemüht ist, neue Lagen zu erkennen und sich an sie anzupassen. Es mag zum Beispiel sein, dass wir in den letzten Jahrzehnten der ratio-betonten Ausbildung proportional zuviel und der irratio-betonten Bildung haben zuwenig zukommen lassen und dass sich dies Miszverhältnis bereits in Mangel an Lebenserfülltheit und sinkendem Ertrag der Bildungseinrichtungen auswirkt“.

PH. J. I.

A. BARTELS, *Een eeuw middelbaar onderwijs 1863-1963*, Groningen 1963, 292 bl.

Het is verheugend dat de heer Bartels zijn algemeen gewaardeerde geschiedenis van het middelbaar onderwijs, welke zich over 75 jaar uitstrekte, thans tot dit boek heeft uitgebreid. Dat was geen gering werk! Wanneer ik stel dat de laatste periode even overzichtelijk en betrouwbaar is geboekstaafd als dit met de eerdere het geval was, betekent dit dat er wederom een voortreffelijk werkstuk voor de dag is gekomen. Ik ben er blij mee en dat zal ieder zijn, die wil weten hoe het middelbaar onderwijs geworden is wat het is. Hij kan hier zelfs nagaan wat het worden zal als de Mammoetwet wordt uitgevoerd.

PH. J. I.

Dr. W. A. 't Hart, *De ander als medespeler*. Uitgeverij „Het Spectrum” te Utrecht.

In de reeks „Mens en medemens” verscheen het interessante deeltje *De ander als medespeler*, waarin de auteur een eenvoudige inleiding geeft tot de sociale psychologie. Hij is er o.i. ingeslaagd de grondbegrippen van deze jonge wetenschap te verhelderen, daarbij uitgaande van de stelling, dat het menselijke gedrag zijn grondpatroon ontvangt in de gezinssituatie, waarin de jonge mens voor het eerst kennis maakt met de betekenis van de ander, die gezien kan worden als tegenspeler en als partner.

Dr. W. 't Hart gaat uit van de stelling dat het gezin van fundamentele betekenis is voor de mensvorming van het kind en wel om de volgende redenen:

- a. het is een intieme liefdesgemeenschap, waardoor het kind zich gevaarloos kan ontplooien;
- b. het is een levensgemeenschap met bepaalde normen, waardoor het jonge kind etisch wordt gericht;
- c. het gezin is een eerste sociaal experimenteerveld, waarmee bedoeld wordt, dat het kind in het gezin een geest van saamhorigheid, van lots- en levensgemeenschap leert.

Door de inoefening van sociale deugden worden de kinderen voorbereid om deel te nemen aan de grotere gemeenschap.

Vanuit de gezinsstructuur volgt het contact met de diverse structuren van het maatschappelijk-economisch leven, waarin ieder zijn rol (soms diverse rollen) gaat spelen met alle conflicten, die daarbij kunnen ontstaan. Vandaar komen vanzelfsprekend aan de orde allerlei problemen, die samenhangen met lectuur, film, televisie, sexualiteit en prostitutie. De auteur is goed georiënteerd in de geschiedenis en het filmwezen, en weet zijn visie te illustreren met interessante voorbeelden.

Na ieder hoofdstuk volgt een literatuuropgave, waarin de nieuwste publicaties zijn opgenomen. Dr. 't Hart ziet het sociale gedrag in de allereerste plaats tegen de achtergrond van de persoonlijke levensgeschiedenis, die, zoals reeds werd opgemerkt, haar grondpatroon ontvangt in de gezinssituatie. Zeer terecht maakt de auteur de belangrijke opmerking, dat, wil men tot een juist oordeel komen over het sociale gedrag van de mens, men een uitgebreide kennis dient te bezitten van het huidige maatschappelijke-economische leven. Voorts dient men ook op de hoogte te zijn van de cultuur uit het verleden. Juist in onze tijd maakt de culturele situatie grote veranderingen door. Een gelukwens voor de auteur, die deze inleiding tot de sociale psychologie zo boeiend heeft geschreven, mag niet achterwege blijven.

TH. L. M. BOUWMAN

DR. J. W. VAN HULST, *Een fundamenteel probleem der pedagogiek* (de opvoedbaarheid). Rede uitgesproken bij de aanvaarding van het ambt van gewoon hoogleraar in de Faculteit der Letteren aan de Vrije Universiteit te Amsterdam. Wolters, Groningen, 1963. f 1,50.

In deze rede is getracht een zinvol antwoord te geven op de vraag naar de opvoedbaarheid van het kind. Deze vraagstelling blijkt nl. actueel te zijn daar deze opvoedbaarheid, o.a. in bepaalde stromingen van de existentiële filosofie, wordt ontkend.

Na een globaal overzicht te hebben gegeven van de verschillende opvattingen en richtingen, wordt een eigen standpunt ingenomen.

Voor Van Hulst is het discutabel of het gestelde probleem wel als primair moet worden gezien en of niet, vanuit een Bijbels denken over het kind, de vraag naar de gehoorzaamheid van de opvoeder vooraf moet gaan aan die van de opvoedbaarheid van het kind. Een probleemstelling die, gezien de ter beschikking gestelde tijd, niet verder is toegelicht doch interessant genoeg blijft om in een artikel nader te worden uitgewerkt.

J. H. N. G.

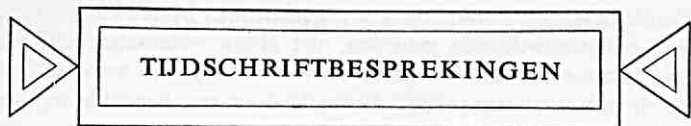
DR. M. J. LANGEVELD, *Ontwikkelingspsychologie. Beknopte historische en systematische inleiding*. Groningen, Wolters, vijfde druk, 1963. 87 pag. f 3,25.

In deze nieuwe druk zijn de tijdstafels, waarin veel historisch materiaal over opvoeding en onderwijs is verwerkt, weggelaten daar deze in de studie „Beknopte Theoretische Paedagogiek” zijn ondergebracht waar ze, volgens de schrijver, beter op hun plaats zijn.

De inhoud van deze herdruk bestaat uit twee hoofdstukken: „De voorgeschiedenis van het beeld dat wij thans van het kind hebben” en „Ontwikkelingspsychologie” dat uit twee delen is opgebouwd: „Psychische ontwikkeling” en „Ontwikkelingsverloop”.

Met een overzichtelijke bibliografie wordt deze wetenschappelijke studie afgesloten.

J. H. N. G.



TIJDSCHRIFTBESPREKINGEN

ENFANCE 1963, januari-april

Dit nummer is geheel gewijd aan het werk van H. Wallon, oprichter in 1948 en leider tot 1962 van het tijdschrift. Het bevat een aantal artikels van Wallon en het geeft een goed overzicht van zijn werkzaamheid.

Mei-september

Thomas concludeert, dat bij het leren en onthouden van woorden in de drie hoogste klassen van een Lyceum de beschikbaarheid over een woord afneemt met het groeien van de woordenschat, wat z.i. wijst op een te hoog tempo bij het memoriseren.

M. Lobrot keert zich in een studie over enuresis tegen de psychoanalytische theorie van onbewust verzet tegen de eisen van ouders. Hij verdedigt de theorie van het niet genoeg geconditioneerd zijn op zelfbeheersing. Een enquête onder 4300 ouders moet deze stelling toelichten.

M. Zlotowicz tracht, door middel van een enquête onder schoolkinderen, hun angst en leugenachtigheid op het spoor te komen. Dit in aansluiting aan, maar ook met critiek op S. B. Sarasson-Anxiety in elementary schoolchildren, 1960.

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK 1963

Nr. 3 - *Th. Wilhelm* vergelijkt de drie jeugdgeneraties, 1913, 1933, 1963 met elkaar en meent dat die van 1913 en 1963 veel met elkaar gemeen hebben.

C. L. Furch gaat uit van Dilthey's niet voltooide geschiedenis van de pedagogiek en wijst de problemen aan die de geschiedenis moet bestuderen, de doelstelling, structuur en organisatie van het onderwijs; de verandering in de opvoedkundige relatie tussen opvoeder en opvoedeling; de verhouding van kerk, staat enz. en de opvoeding; de wisselwerking tussen opvoeding en de cultuur. Dan allerlei opvoeding in en buiten school en tenslotte de geschiedenis van de comparative education.

Nr. 4 - *H. H. Schepp* gaat na wat Europees politiek bewustzijn is, wat hieraan Europees is, wat politiek en hoe dit eventueel gevormd kan worden.

A. Ehrenreich geeft ons de geschiedenis van het eindexamen, ingevoerd in 't laatste van de 18e eeuw heeft het alle revoluties, oorlogen, schoolhervormingen overleefd. Moet dit maar zo?

E. B. Wagemann constateert en betreurt de grote afstand die er is tussen de leerpsychologie en de praktische didactiek bij het vak rekenen.

INTERNATIONAL REVIEW OF EDUCATION VOL. I X, 1963/64, nr. I

B. Gordon schrijft over Newmans opvatting van een universiteit: alle wetenschappen moeten daar een plaats vinden en ze moeten tevens organisch verbonden worden.

J. le Veugle beschrijft een interessant experiment in Marokko, waar men, als in andere onderontwikkelde gebieden, niet alleen wetenschappelijke kennis nodig heeft, maar ook mensen moet activeren scheppend werkzaam te zijn. Het experiment (van 1955-1962) beoogde door een bepaalde methode de mensen hiervoor „rijp” te maken.

A. Fessel meent dat de Wiskunde op school wat moeilijkheid aangaat een unieke plaats inneemt. Dit ligt z.i. niet aan de axiomatische presentatie op een te vroeg tijdstip, maar aan de epistemologische interpretatie.

E. Halsall vergelijkt het vak Frans op Nederlandse, Belgische en Engelse scholen met elkaar en meent, dat de Nederlandse scholen niet zo'n slecht figuur slaan.

BILDUNG UND ERZIEHUNG, 1963

Maart-april

W. Loch gaat de verschillende wortels na van de Prüfung. Socrates (het gesprek als Prüfung), 't joden-christendom (de beproeving), Luther (de catechismus als toetssteen van begrip). De 19e eeuw (de positivistische Prüfung als eindexamen). Kerschensteiner (arbeid als Selbstprüfung). De sociologische wortel (alles wordt geprüft: gezondheid, kennis, gedrag enz.).

G. Weinberg analyseert het begrip Sentimentalität in aansluiting aan Schillers bekende opvatting: geen gevoel, maar methode tot distantiëring.

A. Stenzel: het begrip virtue bij Locke, geen morele deugd maar mannelijkheid, waardigheid. Kompas is de reason, ideaal de gentleman (wie noch van zichzelf, noch van anderen te gering denkt).

Mei

W. Roessler accentueert het belang van het vak geschiedenis voor de Duitse opvoeding.

O. Anweiler een goed artikel over de pedagogiek van Makarenko.

Augustus

W. Roessler schrijft over de pedagogiek als wetenschap tussen de andere vakken.

September

F. Hilker schetst naar aanleiding van het congres voor Comparative Education in Amsterdam, juni 1963, de geschiedenis van de hier gebruikte methode, van subjectief-impressionistisch (19de eeuw) over objectief-descriptief (na 1919) naar streng wetenschappelijk onderzoek (materiaal verzamelen, criteria, de juiste vergelijking enz.) na 1945.

Oktober

Hierin is te vinden een uitvoerig verslag van de Internationale Onderwijsconferentie in Genève, juli 1963.

Amsterdam

HET DRAGEN VAN EEN NAAM

P. H. WIEGERSMA

INLEIDING

Volwassenen bezitten een zorgvuldig georganiseerd verdedigingssysteem tegen krenkingen, die hen vanuit het milieu te beurt zouden kunnen vallen.

Zelf zullen zij bij het kiezen van agressie-middelen ook meestal zeer behoedzaam zijn. Een ontremming „en plein public” leidt bijna steeds tot statusverlies, fysieke agressie zal veelal een te zware eenzijdige belasting blijken op de schaal van Vrouwe Justitia en ook het schimpen kan uitlopen op minder positieve overwegingen van de politierechter.

Maar de door ons aanvaarde normen en hopelijk ook ons wezenlijk invoelend vermogen doen ons reeds neigen tot het ontzien van de gevoelens bij onze medemens omdat we weten, dat de pijn van een psychische verwonding vaak heviger is, dan die van een lichamelijke letsel.

Wie vanuit deze achtergrond schoolkinderen tijdens hun spontane activiteiten observeert, zal ongetwijfeld kans lopen enige mentale shocks te moeten verwerken.

Een populair auteur merkte eens op, dat wanneer de gemiddelde volwassene gedwongen zou worden om op voet van gelijkheid aan het spel van de kindergroep deel te nemen, hij na afloop waarschijnlijk psychiatrische hulp zou moeten inroepen.

De opmerkingen, die bijvoorbeeld de jeugdige voetballer van zijn kameraden te horen krijgt, wanneer hij een opgelegde doelkans mist, zouden hem immers op latere leeftijd stof bieden tot twijfel wat betreft zijn verstandelijke vermogens en het normaal functioneren van zijn ledematen.

Het tolerantievermogen van de meeste kinderen is echter groot. De veelvuldige botsingen op het sociale vlak, die zo kenmerkend zijn voor het jeugdige groepsleven, schijnen hen nauwelijks te beroeren. Vitaliteit en geestelijke spankracht gaan hier hand in hand. Daarnaast zal het kind ook gevrijwaard blijven van traumata, waar volwassenen misschien ernstig geneurotiseerd zouden worden. Bij de jongere is de geestelijke differentiatie immers geringer, hetgeen mede een voorwaarde is voor „diktheid”.

Dit wil echter niet zeggen, dat het pantser van het kind volkomen ondoordringbaar is, of dat elk kind een optimale weerstand in deze sfeer

bezit. Reeds kunnen in de kleuterperiode hetzij door gestage agressie van de leeftijdsgenoten, hetzij door een psychische labiliteit vrij ernstige karakterbeschadigingen optreden. En hetzelfde geldt voor het schoolkind.

Hierbij blijkt, dat vooral het afwijkende een veelgebruikt projectievlak vormt voor in de groep smeulende agressies. Deviaties op het gebied van de lichaamsbouw of een opvallende pigmentering worden vaak zonder pardon aan de kaak gesteld. Maar ook andere aspecten die buiten de norm vallen kunnen door de jeugdige agressor worden benut om de ander psychisch leed te berokkenen.

Zo zal het dragen van een „afleggettje” vooral door het meisje worden opgemerkt, terwijl beide sexen zich bijzonder vrolijk kunnen maken over het kind dat een spraakgebrek heeft. En tenslotte – om hiermee ons onderwerp ter tafel te brengen – kan ook de naam, die vreemd klinkt of specifieke associaties oproept, een dankbaar onderwerp vormen voor jeugdige spotters.

Tijdens het opnemen van een „persoonlijke anamnese” bij het psychologisch onderzoek bleek, dat het betrokken kind, een jongen van negen jaar, enigszins geremd reageerde, toen hij zijn naam moest mededelen aan de proefleider.

Volgens de leerkracht was dit kind op school vaak het mikpunt van plagerijen in verband met zijn voornaam, die inderdaad weinig gebruikelijk was. Zelfs zijn opvoeders konden niet altijd weerstand bieden aan de beelden, die de naam oproep. Uit het persoonlijkheidsonderzoek kwam naar voren, dat deze jongen hoogst waarschijnlijk ook andere aangrijpingspunten zou bieden voor agressie. In wezen was hij gepraedisponoerd voor „scapegoating” door de groep.

Lichamelijk maakte hij een weinig weerbare indruk, geestelijk was hij zeer sensitief.

Maar deze overwegingen nemen niet weg, dat de naam van dit kind een duidelijke handicap vormde en tevens bleek hier, dat de naam niet zonder meer een administratieve aangelegenheid is, zoals het nummer, dat wij krijgen in de druk bezochte kliniek.

Wij staan, blijkt het, in een bepaalde verhouding tot onze naam en deze vertegenwoordigt dan ook iets totaal anders dan een louter uiterlijke en willekeurige aanduiding.

Goethe beklagt zich over de boosaardige opmerking van Herder, die hem toegevoegd heeft „... der von Göttern Du stammst, von Goten oder vom Kote...”.

Zelfs de tolerantie van het genie schiet hier te kort, doch vanuit zijn gefrustreerdheid levert hij een essentiële bijdrage tot de psychologie van de naam, wanneer hij opmerkt: „Denn der Eigenname des Menschen ist

nicht etwa wie ein Mantel, der bloss um ihn herhängt und an dem man allenfalls noch zupfen und zerren kann, sondern ein vollkommen passendes Kleid, ja wie die Haut selbst ihm über und über angewachsen, an der man nicht schaben und schinden darf, ohne ihn selbst zu verletzen". (cit. in 4; p. 332).

DE NAAM IN DE EERSTE ONTWIKKELINGSFASEN

Het tot stand komen van de relatie tot de naam vertegenwoordigt een interessant probleem, waarvoor geen oplossing gegeven kan worden op basis van retrospectieve gegevens, omdat de versmelting met de naam reeds in een zeer vroeg stadium van de ontwikkeling plaats vindt en ook voor het overige dit „proces" zich meestal niet op het niveau van het bewuste afspeelt.

We kunnen niet aannemen, dat de pasgeborene beseft, dat hij een naam bezit. De menselijke taal is voor het zeer jonge kind waarschijnlijk niet meer dan een opeenvolging van auditieve prikkels, nauwelijks loskomend van de achtergrond, gevormd door de vele geluiden, die het milieu produceert. Daarnaast kunnen we stellen, dat het kind de naam nooit op zichzelf zal kunnen betrekken, omdat het van dit „zelf" geen weet heeft. Het is nog als het ware versmolten met de omgeving.

Ouders schijnen dit intuïtief aan te voelen. De zuigeling wordt in het gezin niet met de naam aangesproken. Het kind is in deze fase een zeer geliefd „iets", dat weliswaar aanknopingspunten biedt voor ambitieuze fantasieën wat betreft de toekomst, maar dat slechts bij uitzondering werkelijk op één van de echtelieden lijkt en dat de spraak als gedifferentieerde communicatievorm mist. Vaders vinden de zuigeling dikwijls zelfs wat onpersoonlijk.

Zodra echter de eerste symptomen van zelfstandig optreden en initiatief zich manifesteren, wordt de naam door de opvoeders gebruikt, zij het dan misschien in een verbasterde of „kinderlijke" vorm.

Op diverse momenten verschijnt nu de specifieke klank-combinatie, die de naam vormt en het is duidelijk, dat het kind ten aanzien van deze naam gesensibiliseerd zal worden.

Het uitspreken door de moeder van het woord „Hans" betekent voor het kind meestal, dat het nu in een reeks handelingen wordt betrokken, waarbij bepaalde behoeften worden bevredigd of strevingen gefrustreerd.

In het leven van het jonge kind zijn er hoogte- en dieptepunten. Soms vertonen de situaties zelfs lust- en onlustgevoelens tegelijk. Voedsel verzadigt en de wijzingen in de bloedcirculatie geven aanleiding tot een weldadig gevoel van slaap, doch het bemachtigen van de lustbron scheidt vaak irritante problemen.

Het verkennen van de ruimte is een opwindende bezigheid, doch plotseling blijkt, dat er aan de expansie een scherpe grens wordt gesteld.

Het lauwarme water verlaagt de tonus en geeft euphorie, maar wasmiddelen prikkelen vaak de oogvliezen en soms wordt de ademhaling geblokkeerd, waardoor doodsangst ontstaat.

De moeder is de medespeelster. Ook zij is dikwijls geëmotioneerd en vanuit deze toestand wordt haar behoefte tot spreken nog sterker gestuwd. De bekende geïnfantiliseerde monologen krijgen zo hun vorm. En daarbij wordt steeds de naam van het kind genoemd. Langzamerhand zien we hierop specifieke reacties naar voren komen.

Aan het eind van het tweede levensjaar heeft de wereld een duidelijker gestalte gekregen. Het kind herkende op den duur de situaties, die het steeds observeerde: het opstaan van de gezinsleden, het vertrek van de vader, de bezigheden van moeder, de routine-roep van melkboer en bakker . . . het raakt vertrouwd met de dagcyclus.

De bedrevenheid in het hanteren van de taal is groter geworden. Alles heeft een naam – ook het kind zelf, dat zich juist voor deze klank-combinatie hogelijk interesseert.

Het gebruik van de eigennaam kan ongetwijfeld worden gezien als een uiting van een steeds sterker wordend Ik-bewustzijn. Opmerkelijk is het, dat het kind in de eerste fase dikwijls de eigennaam gebruikt, doch zich daarnaast ook vaak bedient van de Ik-vorm.

Hierbij spelen milieu-invloeden een grotere rol dan men aanvankelijk dacht.

Naar onze mening gaat de stelling niet op, dat bij de ontwikkeling van het zelf-bewustzijn de aanduiding van de eigen persoon eerst via de derde persoonsvorm (nl. het noemen van de eigen-naam) geschiedt, waarna pas het gebruik van de Ik-vorm mogelijk zou zijn. Met andere woorden: het gebruik van het woord „Ik” door het kind duidt niet zonder meer op het bereiken van een hoger ontwikkelingsniveau.

Zo zal het kind, dat bijna uitsluitend met volwassenen in contact komt, zichzelf meestal aanduiden met de voornaam. In het gezin met oudere kinderen neemt het echter veel sneller de Ik-vorm over.

Volwassenen vermijden in het gesprek met de jonge kleuter immers gaarne de pronomina, waardoor het gesprek naar hun gevoel „kinderlijker” wordt. Dit verschijnsel treffen we vooral in het jonge gezin aan.

Van de broers en zusjes hoort het jonge kind echter het „Ik” ontelbare malen in de primitief affectieve sfeer. Reeds vanaf de 18e maand zal het veelal komen tot de imitatie van een klank-combinatie, die kennelijk een wereld van willen omsluit en die blijkbaar vaak tot de gewenste lustbevrediging voert. Om Stern te citeren: „Wenn z.B. die Mutter mit Leckerbissen ins Zimmer tritt und fragt: „Wer will das haben”? und wenn sich dann die älteren Geschwister mit ich, ich auch melden, dann echot das kleinste – und mag es erst 1½ Jahr sein – „i au, i au.” (14, p. 240). Het woordje „Ik” wordt dan echter nog niet beleefd in de zin van een gedurig wisselende relatie (nl. al naar gelang wie spreekt). Wanneer het kind op dat punt is aangekomen, zal het leven reeds 30 maanden oud zijn. Dan is het al „iemand”, die een bepaalde naam draagt en contact opneemt met anderen, die eveneens „iemand” zijn en met een naam kunnen worden aangesproken.

Het leeft nu als „Ik” tussen anderen en heeft het milieu met al zijn gecompliceerde verhoudingen reeds tot op zekere hoogte in kaart gebracht.

Toch is het niveau van bestaan ook nu nog primitief. Weliswaar maakte het kind zich enigszins los van het omringende, doch versmelting treedt gemakkelijk op, vooral wanneer er bepaalde verlangens in het geding komen, of de angst gewekt wordt.

Dan worden voorwerpen als levend ervaren en heeft de wereld een gezicht: de harde hoekige tafel is stout, de hete kachel boos en de verboden telefoon, die na mislukte manoeuvre van zijn smalle basis gleeed, kijkt met verwijtende ogen naar de jonge misdadiger.

De categorieën, die in ons leven zo'n belangrijke rol spelen, zijn nog nauwelijks zinvol. De ruimte moet nog met behulp van het eigen lichaam verder gestructureerd worden en er bestaat geen duidelijk onderscheid tussen het bezielde en het onbezielde.

Het kind lost de problemen in deze sfeer dan ook op volgens eigen denk- wetten, waardoor de mededelingen vaak een eigenaardig tweeslachtig karakter krijgen, waarvan vooral de concreet getinte zijde ons treft.

Uit de ingenieuze vraagmethode van Piaget zou kunnen blijken dat kinderen dikwijls geloven dat hun gedachten van materiële aard zijn, dat iemand de gedachten kan aanraken of zien. Daarnaast zal het kind ongetwijfeld weten, dat een gedachte niet zoiets is als brood, maar toch neemt het kind met een deels figuurlijk, deels concreet gebaar het pas geleerde versje uit de mond en overhandigt dit aan zijn moeder. Ener-

zijds heeft ook de naam van het kind nu een symbolisch karakter, maar aan de andere kant wordt de naam ook beleefd als een soort eigenschap, die mogelijk tastbaar is of zichtbaar gemaakt kan worden.

Namen moeten immers „ergens” zijn en wanneer het kleine kind wordt gevraagd, waar de naam is van de zon, antwoordt het „Binnen in de zon”, of: „Hoog in de lucht”! De eigen naam lokaliseert het in de borst of in de – ook op deze leeftijd zo belangrijke – spijsverteringsorganen. (12; p. 270).

De naam behoort in deze fase dus bij de dingen en de mensen, is er onverbrekkelijk mee verbonden. Zou het kind van rol veranderen, dan meent het ook een andere naam te moeten dragen, zoals blijkt uit het fantasie-spel van Katz' zoon: „Nu ben ik een Clown”, zegt Julius en vraagt zijn moeder om hem Karl te noemen, want bij een clown hoort deze naam evenzeer als zijn pak en geschminkte gelaat.

DE NAAM IN PRIMITIEVE CULTUREN

In dit opzicht zien we ook bepaalde overeenkomsten met de primitief, die de naam beschouwt als een deel van zijn organisme, vergelijkbaar met zijn ogen of tanden. Het kwetsen of misbruiken van de naam betekent voor de primitieve mens een concrete aanval.

In de naam, die ervaren wordt als behorende tot de structuur, schuilt ook een deel van de „kracht” der persoonlijkheid. Daarom zal hij er zorg voor dragen, dat de naam niet geroofd wordt en zijn ware naam eventueel verborgen houden. De egyptische legende van de god Ra levert hier een illustratie van:

De god Ra, op hoge leeftijd gekomen en lijdende aan verval van krachten, werd geplaagd door een gebrek aan contrôle over het speekselvocht. Bij zijn rondgang door het godenrijk liet hij duidelijk sporen na, hetgeen voor de godin Isis, bedreven in magische kunsten, de mogelijkheid schiep om uit zijn speeksel, vermengd met slijk, een kwaadaardige slang samen te stellen.

Zij plaatste het – in symboliek en religie zo zwaar belaste – reptiel op de weg van de god, die na de beet van het ondieer heftige pijnen leed.

Op deze wijze werd hij nu gedwongen, zijn ware naam te onthullen aan de godin, omdat zij hem slechts onder deze voorwaarde wilde genezen. Nu beschikte Isis over de macht van Ra . . .

Wist de mens de naam van de god, dan kon hij eveneens over bepaalde krachten beschikken.

Door de kennis van de naam en door de vaardigheid om deze op de

juiste wijze uit te spreken, kon men tot de geprivilegiëerden gaan behoren, zoals men dit ook in de middeleeuwen aannam voor de Israëlitische „Meester Van De Naam”: Baäl Shem, die aanspraak maakten op miraculeuze krachten.

In verschillende delen van de Bijbel kan men zich afvragen of een dergelijke mystieke beleving van de naam niet meespreekt in de beschrijvingen, die betrekking hebben op het uitwerpen van kwade geesten (Handelingen 3 : 6, 4 : 7; Matth. 7 : 22, enz.), waarbij zelfs niet-gelovigen de techniek van het „in naam van . . .” benutten (Marcus 9 : 38).

De naam-als-eigenschap kan ook de pasgeborene worden toegevoegd om bijvoorbeeld de carrière van de zoon in bepaalde, heroïsche banen te leiden. Ook in onze gewesten legden de vroegere bewoners getuigenis af van deze primitieve visie, door namen te geven als Gerhard (sterk met de speer) of Maginhard (sterk in kracht).

Of de rolverwachtingen van het milieu gedragspatronen in het kind hebben gewekt, die op hun beurt weer de magische ideeën omtrent de naam steunden, is de vraag. Zoals uit de studie van Jahoda (10) blijkt, beleeft de bewoner van de Goudkust in de naam de relatie met goden of geesten, die elk hun invloed over één etmaal uitstrekken.

Het kind, dat op een bepaalde dag in de week geboren wordt, heeft deel aan deze geest, wordt er door beïnvloed en draagt ook de naam van die dag. Speciaal de woensdag staat in een kwade reuk, omdat de „Kra” van die dag zou praedisponeren tot criminaliteit. Ondanks de duidelijke suggestie, die van deze naam uitgaat en de herhaaldelijk tot uitdrukking gebrachte verwachtingen van het milieu vond Jahoda geen bijzonder overtuigende meerderheid van delinquenten met deze naam, vergeleken met kinderen, die op dit terrein vriendelijker associaties wekten.

Speelt echter onbewust het primitief-magische gevoel nog mee, wanneer trotse en ambitieuze vaders de naam van hun kind laten inschrijven? „. . . la puissance du nom est, parmi nous, un leg du passé primitif de la race qui n'a point perdu toute sa virulence”, zegt Berguer (3) steunend op een wat verouderde en romantische theorie.

L. Allen en medewerkers (1) concluderen uit hun studie dat „. . . it is quite probable that favourable associations of a name with a well-known or admired person initiates a wave of duplication of the name.” Men kan een dergelijke naamgeving niet alleen maar zien als een huldeblijk aan de gevierde of bewonderde persoon.

Hoewel de meer primitieve beleving ook heden ten dage in de geëmo-

tioneerde mens geen zeldzaam verschijnsel is, kunnen er misschien ook andere motieven meespelen bij het geven van een naam. Hierin kunnen de ouders ontsnappen aan de grauwe monotonie of frustrerende omstandigheden, alhoewel hier weer de mogelijkheid van dieper liggende wensen verscholen ligt.

Tevens kan men blijk geven van zijn eruditie of mogelijke humor. Ouders kunnen ook gehoorzamen aan bepaalde familietradities en wellicht vervullen zij daardoor de wensen van de grootouders, die in een jonge Hendrik of een Brechtje de nieuwe entplaatsen van hun bestaan beleven.

HET SCHOOLKIND

Van al deze aspecten is de zes- à zevenjarige – het kind tussen twee levensperiodes – zich zeker niet bewust wanneer de school haar eisen gaat stellen als instituut, waarin het bijeen zijn in groepen moet worden geleerd en waar het op dwingende wijze in aanraking wordt gebracht met onze cultuur.

De school vraagt een vrij snelle geestelijke groei en het doorsnee kind kan hieraan voldoen. De psychische differentiatie voltrekt zich in hoog tempo. De magische beleving wordt nu verdrongen door het rationele. Zij leidt steeds meer haar bestaan in randgebieden van het menselijk bestaan en kan slechts haar rechten eisen, wanneer structuur wordt bedreigd en de ratio geen antwoord meer weet. De door het kind zo zeer begeerde omgang met de leeftijdsgenoten eist minstens zoveel psychische energie als de aanpassing aan het leerprogramma. Voor het gevoel „iemand” te zijn, is de acceptatie door groepsleden van eminent belang. Het kind tracht een bepaalde positie te verwerven en het hanteert fysieke en verbale agressiemiddelen op ruime schaal. Aangrijpingspunten bieden de groepsleden, die minder weerbaar zijn, die in negatieve zin opvallen of andere kwetsbare plekken vertonen. Ook de spanningen van de groep als geheel worden hier afgereageerd, waarbij vaak sprake is van een verschuiving der agressie: de autoriteit is onaantastbaar en men richt zich nu compensatoir op de zwakkere.

Wij wezen er reeds op dat ook de afwijkende naam voor de agressor een aangrijpingspunt kan vormen en wij hopen aangetoond te hebben dat de naam wortels bezit, die dieper reiken dan de rationele bovenbouw van de psychische structuur.

In dit opzicht vinden we aansluiting bij onderzoekingen, die vooral in Amerika werden verricht.

De artikelen van Eagleson, Arthaud, Ellis, Savage, Allen enz., bewegen

zich wat betreft de studie van de naam op verschillend terrein, doch wat de auteurs bindt is de notie dat „The name which is given to a child . . . (on) birth or shortly thereafter may constitute a psychological hazard” (6, p. 187).

EEN ENQUÊTE

1. *De groep van 11-13-jarigen*

Voor een deel van onze enquête, die zich richtte op de beleving van de eigen naam, vonden wij een vertrekpunt bij een artikel van Arthaud (2) waarin een onderzoek wordt vermeld betreffende Amerikaanse studenten (108 mannen en 93 vrouwen) met een gemiddelde leeftijd van 21 jaar. De auteur ging onder meer na, in hoeverre de voornaam en de achternaam werden geaccepteerd. Ook trachtte hij te achterhalen of er bepaalde sexe-verschillen in dit opzicht bestonden.

Hij kwam tot de volgende conclusies:

1. Meestal is men met de eigen voornaam en achternaam wel tevreden.
2. Daarbij steekt de acceptatie van de achternaam echter gunstig af tegen die van de voornaam.
3. De vrouw staat kritischer tegenover haar naam (zowel voornaam als achternaam) dan de man.

Het gaat hier om conclusies betreffende een zeer specifieke groep, doch Arthaud geeft aan zijn beschouwingen een wijdere strekking. Hij verklaart de grotere voorkeur voor de achternaam vanuit een zeker gevoel van geborgenheid, omdat deze immers van geslacht op geslacht overgaat.

Over het geconstateerde sexe-verschil laat hij zich minder duidelijk uit. Wanneer men spreekt van gevoelens van geborgenheid in verband met het feit, dat ook de vaders dezelfde naam droegen, houdt dit bepaalde veronderstellingen in betreffende het niveau van geestelijke differentiatie bij de proefpersoon. Wanneer dit al zou gelden voor een groot gedeelte van de Amerikaanse adolescenten dan zou men moeten onderzoeken of ook bij het jongere kind deze tendentie is waar te nemen.

Voor onze groep namen wij dan ook niet alleen adolescenten, doch eveneens schoolkinderen in de leeftijd van de praepuberteit.

In een vragenlijst, die wij distribueerden bij 132 schoolkinderen, 69 meisjes en 63 jongens van 11-13 jaar (met een gemiddelde leeftijd van 11; 8 jaar) namen wij dan ook vragen op, die de bovengenoemde aspecten tot onderwerp hadden.

Uit de resultaten bleek, dat ook hier een aanzienlijk deel van de totaal-groep zowel met de voornaam als de achternaam tevreden was.

Ten opzichte van de voornaam stond 78% positief. Wat betreft de achternaam was dit percentage 76.

Op basis van dit geringe verschil mogen we zeker niet tot het bestaan van een omgekeerde relatie besluiten.

Het is veiliger te zeggen, dat er van een betrouwbaar verschil niets blijkt in dit onderzoek.

Een ander punt betrof de eventueel meer kritische houding van het meisje tegenover de voor- en achternaam.

In beide gevallen komt hier een verschil naar voren, dat enigszins in deze richting wijst.

Voor onze 132 proefpersonen zien we namelijk het volgende beeld:

<i>a. Voornamen</i>	<i>Geaccepteerd</i>	<i>Niet geaccepteerd</i>
Jongens	83%	17%
Meisjes	74%	26%
<i>b. Achternamen</i>		
Jongens	78%	22%
Meisjes	74%	26%

Geen der gevonden percentageverschillen is statistisch significant (het grootste verschil, nl. 83% - 74% geeft een $\chi^2 = 0.626$, terwijl voor $P = 0.05$ een χ^2 van 2.71 gevonden zal moeten worden.)

Misschien zouden we echter van een mogelijke tendens kunnen spreken, die zich ook in andere gegevens voortzet en wellicht berust op een verschillende geaardheid der sexen, óók in deze periode.

Zowel voor het meisje als voor de jongen is de positie in de groep van leeftijdsgenoten van groot belang.

Bij de jongen hangt deze grotendeels af van fysieke kwaliteiten en wordt het strategisch talent hoog geschat.

Bij het meisje valt de status voor een goed deel samen met de sociale intelligentie. Ook haar verbale capaciteiten en haar vermogen om vriendschappelijke relaties op te bouwen zijn van belang en hierbij tellen ongetwijfeld bepaalde uiterlijke en „aesthetische” aspecten mee, zoals gelaat, haarkleur, kleding en de naam. Misschien is het meisje zich dan ook de naam als „society” aspect meer bewust dan de jongen.

Wij stelden tevens de vraag of het kind misschien van naam zou willen veranderen en naast de gegeven mogelijkheid tot een eventueel spontane keuze deden wij ook een aantal suggesties op dit terrein.

Vanuit de gegeven gedachtengang is het begrijpelijk, dat meer meisjes dan jongens hier positief op ingaan.

De percentages zijn:

1. <i>Veranderen van Voornaam</i>	<i>Veranderen van Achternaam</i>
Meisjes 49%	Meisjes 45%
Jongens 27%	Jongens 22%

De verschillen tonen een duidelijke statistische significantie:

$$\text{sub. 1): } \chi^2 = 4.24$$

$$\text{sub. 2): } \chi^2 = 4.50$$

Sterker ook dan bij de jongen gaat het verlangen van het meisje uit naar het dragen van een beroemde naam, die, zo de transformatie volkomen was, zou voeren naar plaatsen waar de schijnwerpers op gericht zijn. De filmsterren Doris Day, Brigitte Bardot, Sophia Loren zouden model kunnen staan voor hun misschien wat primitieve identificatiebehoefte ten aanzien van volwassen vrouwelijkheid, terwijl ook de momenteel populaire zangsterretjes veelvuldig worden genoemd.

Verder verschijnt ook de wereldkampioene kunstrijden frequent op de lijst. Typerend is het echter, dat dit laatste niet alleen het geval is voor de meisjes. Vele jongens schijnen de technische precisie en demonstraties van kracht en souplesse „mannenwerk” te vinden.

Een kernachtig antwoord, dat de achtergrond van onze vraag scherp belicht, wordt gegeven door een elfjarige jongen die schrijft: „Nee, ik heb het goed in m'n leven”. Dit antwoord, gevoegd bij de overige reacties, wijst er op, dat we hier – naast de categorie met afwijkende namen, die ontevredenheid wekken – ook te maken hebben met kinderen, die vanuit een bepaalde ambitie reageren en zich identificeren met centrale figuren op dat gebied. Ze zouden de ander willen „zijn”.

Dat zonder aarzeling de naam als representatief genomen wordt voor de gehele persoonlijkheid verschaft ons een sleutel tot verdere verklaring van de „wave of duplication” waarover Allen en medewerkers spreken in verband met het geven van „populaire” namen aan de pasgeborene, waarbij we dus niet zozeer meer hoeven te steunen op romantische beschouwingen over erfenissen van het ras, maar met enig vertrouwen de niet al te gedifferentieerde identificatie voor dit verschijnsel verantwoordelijk kunnen stellen.

Met het bovenstaande heeft de in ons betoog ontwikkelde stelling, dat de naam op zeer specifieke wijze met onze persoonlijkheid verweven is en door de drager zeker in de jeugd belangrijk wordt geacht, weer enige steun gekregen. Daarnaast leverde het onderzoek aanwijzingen op voor de kwetsbaarheid, die hierdoor kan ontstaan.

Op de desbetreffende vraag gaven vele kinderen duidelijk te kennen, dat zij, wanneer zij bespot worden om hun naam, zichzelf ook bespottelijk voelen.

De meer sensitieve reacties zien we daar, waar andere factoren met de naam een bepaalde combinatie scheppen, zoals dit het geval kan zijn bij het zware meisje, dat de familienaam „Mud” draagt, de wat lineair uitgeschoten knaap, die „Wicken” heet en de niet al te verzorgde jongen, die de naam „Modderman” voert.

Sommigen – vooral meisjes – wapenen zich met geprefabriceerde vormen van tegenagressie, of verwerven op de duur de vaardigheid van de geroutineerde rijmelaar rond de 5e december.

Zij nemen de naam van de aanvaller en brengen deze in een smaadvers onder zoals bijvoorbeeld: „Fokko – die gaat op handen en voeten naar Marokko . . .” en verdere stijlproducten.

Andere kinderen tonen iets van een waardige resignatie: „Ik doe net of ik ze niet hoor” (Een pyknisch meisje, genaamd „Bloem”, dat frequent „bloempotje” genoemd wordt.) Bij de jongens trekt echter ongeveer 50% ten strijde om de agressor met „des arguments frappants” de mond te snoeren . . . althans op papier!

2. De Adolescenten

Het grootste deel van de Amerikaanse studies richtte zich op de rijpere studerende jeugd en een vergelijking lag voor de hand.

Tevens konden op deze wijze misschien bepaalde accentverschuivingen in functie van de ontwikkeling zichtbaar gemaakt worden, al zou in dit opzicht het gebrek aan homogeniteit wat betreft de twee leeftijdsgroepen zwaar moeten wegen.

Ook hier hebben wij getracht om door een enquête enig materiaal te verzamelen.

Onze groep omvatte 251 mannelijke en 165 vrouwelijke proefpersonen (van een Academie voor Lichamelijke Opvoeding en twee Kweekscholen), met een gemiddelde leeftijd van ongeveer 21 jaar.

Het accent viel hier weer op de beleving van de eigen naam, naar voren komende in tot uitdrukking gebrachte vrede of onvrede hiermee. Verder

werd gebruik gemaakt van het vermogen van de adolescent om enige retrospectieve gegevens te verschaffen.

Het blijkt, dat ook hier de voor- en achternaam voor het overgrote deel door hun bezitter geaccepteerd worden (77%), waarbij de achternaam het ditmaal wint (81% tegen 74%). Verder zien we voor deze groep de volgende verdeling:

<i>a. Voornamen</i>	<i>Geaccepteerd</i>	<i>Niet geaccepteerd</i>
Mannen	83%	17%
Vrouwen	60%	40%
<i>b. Achternamen</i>		
Mannen	87%	13%
Vrouwen	74%	26%

Uit deze percentages zou men kunnen afleiden, dat de vrouwelijke adolescent kritischer tegenover haar naam staat dan de mannelijke. Het verschil is wat dit betreft het duidelijkst bij de voornamen:

$$\text{sub. a:)} \chi^2 = 25.17$$

$$\text{sub. b:)} \chi^2 = 9.64$$

Voor de beoordeling van de significantie brengen we de waarde van χ^2 voor $P = 0.05$, nl. $\chi^2 = 2.71$ in herinnering.

Het is duidelijk, dat nu de proefgroepen naar leeftijd en niveau ongeveer gelijk getrokken zijn, de resultaten overeenstemmen met de bevindingen van Arthaud, waarmee niet gezegd is, dat wij zijn interpretatie als de enig mogelijke accepteren.

Naast de evidenties, die wij kregen wat betreft het gevoel van „toebehoren”, die door het dragen van de familienaam in de hand wordt gewerkt, bleek het dat men de achternaam dikwijls als het officiële en statische deel beschouwde, terwijl de voornaam veel meer „eigendom” was en eventueel gewijzigd of geëlimineerd kon worden (hetgeen via een roepnaam veelvuldig geschiedt). Tevens kwam incidenteel een „taboe”-aspect van de familienaam naar voren. De familienaam is van de vader, die hem op zijn beurt weer erfde. Hieraan tornt men niet, althans niet „officieel”.

Uit het materiaal bleek verder, dat een vrij groot aantal meisjes zich gered voelden in het sociale vlak doordat zij een typische voornaam bezaten. Reacties hierop waren onder meer: het noemen van de roepnaam bij het zich-voorstellen, het niet voluit schrijven van de voornaam, het noemen van de tweede voornaam of het veranderen van de eerste naam bij officiële inschrijvingen. De „rare” naam werd ook krampachtig ver-

borgen gehouden. Dit bleek vooral het geval te zijn voor de meisjes van een kweekschool in een kleinere stad, waar de proportie van sterk regionaal-traditioneel gebonden en volgens moderne begrippen vreemdklinkende of stijve namen aanzienlijk was. Hier was tevens de reactie tegen de voornaam het grootst (bijna de helft, namelijk 46% van de meisjes wees deze af, terwijl slechts 13% dit deed ten aanzien van de achternaam.)

Hun voorkeur voor namen, gemodelleerd naar Angelsaksisch voorbeeld, was zeer uitgesproken en legde duidelijk getuigenis af van de wens om te ontsnappen aan de locale kleur.

Mogelijk worden zij door de opleiding in een ander levensperspectief geplaatst en beleeft het meisje de naam, die een conventioneel-agrarische stijl toont en waardig Oud-Hollands klinkt, als een handicap voor een vlot sociaal contact en als een mogelijk aangrijpingpunt voor een geveerde discriminatie.

Ook bij de mannelijke proefpersonen uit deze groep was er een verzet tegen de traditionele naam merkbaar. De tendens was hier echter minder uitgesproken dan bij de meisjes en de voorkeur ging uit naar een „kernachtige naam, die goed in het gehoor ligt”.

Zoals gezegd gaven zowel de mannelijke als de vrouwelijke adolescenten te kennen, dat zij de familienaam, vergeleken met de voornaam, als meer statisch beschouwden.

Het bleek, dat men aan de familienaam dikwijls de notie van reputatie of faam verbond. In dit verband werd er door velen gewezen op de mogelijkheden, die een „klinkende” naam in de politiek of het zakenleven biedt of op het effect dat de dubbele naam in onze gemeenschap zou hebben (zoals een 19-jarige mededeelt: „Een dubbele naam zit altijd goed!”). Herhaaldelijk wordt gesteld, dat vooral voor functies, die society- of glamour-aspecten vertonen, het bezit van een naam, die verwijst naar bijvoorbeeld een bepaalde maatschappelijke status, van belang kan zijn.

Hiermee heeft de adolescent echter naar zijn gevoel de reacties van de massa getypeerd. Zelf wensen onze proefpersonen zich niet te laten beïnvloeden door iets wat zij niet essentieel vinden: „Alleen weinig objectieve mensen zijn zo onnozel om zich door een naam te laten beïnvloeden”. (mnl. 21 jr.).

Dit zou op een „volwassen” levenshouding kunnen wijzen. Uit de praktijk blijkt evenwel, dat bij onze proefgroepen, die wij goed kennen, de integratie ook tijdelijk verloren kan gaan door sterke emoties, waardoor de beleving van de naam soms op een duidelijk infantiël niveau komt te staan. Op dit verschijnsel zullen wij later in verband met de agressie terugkomen.

Tevens achten wij het niet onmogelijk, dat bij een overigens goed geïntegreerde persoonlijkheid min of meer primitieve „kernen” in de psyche een eigen bestaan leiden, zoals bij de intelligente en goed aangepaste adolescent, die de naam droeg van zijn reeds lang overleden Vader en waarschijnlijk vanuit een gefrustreerde identificatiebehoefte trachtte om via een soort „inleving” in de naam diens persoonlijkheid te reconstrueren.

Onze peiling van de enquête-groep stelde ons ook in staat om een reeks naamtypen aan te geven, die de bezitter door de suggesties die ze b.v. in concrete zin bevatten, kunnen frustreren.

a. De eerste categorie zouden wij willen omschrijven als die van het taboe.

In het Victoriaanse tijdperk werd het noemen van lichaamsdelen behoudens armen en hoofd als strijdig met de goede zeden beschouwd en vooral de verwijzingen naar het geslachtelijke was onderhevig aan een onverbidelijke sociale censuur. Alhoewel de normen momenteel iets soepeler zijn en de barrière in de literatuur nagenoeg doorbroken is, gelden er in het gesprek nog steeds bepaalde regels ten aanzien van het vermelden der sexualiteit.

Als tweede punt met betrekking tot de grenzen van het fatsoen moet het spreken over bepaalde lichaamssecreties vermeld worden.

De naam, die associaties wekt in bovenstaande sfeer, verschaft de omgeving het genoegen om kosteloos deze grenzen te overschrijden, waarbij het slachtoffer als het ware de schuldenlast draagt. Tevens kan de bezitter van de naam schrikreacties oproepen bij degenen met wie hij in contact komt. Zij durven zijn naam niet uit te spreken, trachten het noemen hiervan te ontgaan of brengen zekere correcties aan in de zekerheid, een „fatsoenlijk mens” voor zich te hebben, die zij ongetwijfeld verkeerd verstonden!

b. Tevens zien we uitgesproken reacties op namen, die verwijzen naar onhygiënische lichaamstoestanden of naar parasitaire organismen. Ook hier geldt nog algemeen, dat het vrij gebruiken van dergelijke termen strijdig is met het decorum.

c. Verder vinden we de namen, die een „humoristische” inhoud hebben. Ze vallen op in telefoonregisters en verleiden pubers zowel als geregredieerde feestgangers tot weinig originele en soms kwetsende gesprekken.

d. Daarnaast denken we aan namen, die naar bepaalde lichamelijke of geestelijke eigenschappen verwijzen. We hebben reeds naar voren ge-

bracht, dat het kind de naam juist in deze sfeer op concrete wijze beleeft. Zo dragen vaak mensen en dieren in sprookjes namen (Sluwardi, Wreda ...), die ons ten aanzien van hun mentale instelling geen twijfel laten.

Dit zien we ook in de volksverhalen en zelfs nog hier en daar in de huidige literatuur.

Daarom heeft iemand, die de naam „Slim” draagt, het vaak extra moeilijk, wanneer zijn levensintelligentie maar matig ontwikkeld is.

e. Incidenteel hinderlijk zijn de namen, die plotseling in de publieke belangstelling staan, omdat een „vertegenwoordiger” hiervan een opzienbarend misdrijf heeft gepleegd.

Een gastvrouw met een uitheemse naam, die ongewild een naamgenote bleek te hebben, welke in Frankrijk enkele familieleden had vergiftigd, klaagde dat een groot deel van haar gasten dubieuze toespelingen maakte op haar koffie. Eén van hen had zelfs tijdens een diner zijn testament gemaakt op de achterzijde van de menukaart en zijn laatste wil voorgelezen.

f. Wanneer onze naam bepaalde associaties wekt door de activiteiten en de faam van een ander met een zelfde naam, kan hierdoor rond onze persoon een zodanige rolverwachting ontstaan, dat wij als niet-genialen er soms de negatieve weerslag van ondervinden.

Dit effect kan zich zelfs over eeuwen uitstrekken, hetgeen wellicht door de huidige dragers van namen als „Newton” en „Vondel” bevestigd kan worden.

g. In een geheel andere sfeer ligt de naam, die moeilijk uit te spreken is of die bij het schrijven onverwachte medeklinkers blijkt te bezitten. Het is mogelijk, dat een dergelijke naam tevens symbool is voor het toebehoren aan een bepaalde groep of een ander ras. Vooral in Amerika heeft men op dit punt de nadruk gelegd, hetgeen begrijpelijk is in verband met de oorspronkelijk zo heterogene samenstelling van de bevolking (2). De dwingende eis tot integratie verhevigde de beleving van de „vreemde” naam, waarbij bleek, dat de namen van de meer dominante groep (het volksdeel van Engelse origine) als de „eigene” golden. Vele nieuwe namen ontstonden door een verkorting of gedeeltelijke wijziging van de oorspronkelijke.

Alleen de Ieren bleven hun namen op bijna agressieve wijze handhaven, hetgeen enerzijds als een tendens tot overcompensatie kan worden gezien, doch aan de andere kant de beleving van het anders-zijn illustreert.

In Nederland kan men herhaaldelijk constateren dat bijvoorbeeld studerende van Chinese of Hongaarse afkomst met kracht hun naam in de oorspronkelijke samenstelling of spelling handhaven.

Voor zover wij konden nagaan wordt het „gast – en – vreemdeling” zijn hierdoor onderstreept en vindt men bij de betrokkenen de wens of het plan zich weer naar eigen land te begeven.

Au fond voelt men zich in het nieuwe milieu niet geheel thuis. Daarnaast dient ook te worden opgemerkt, dat vreemde namen in ons land meestal geen „barriers to social participation” (1) vormen, doch eerder interesse of een romantisch getinte emotie wekken.

Meisjes in de puberteit spreken van heerlijke Italiaanse en romantische Franse namen en hetzelfde geldt voor de meer Spaanse klanken, alhoewel hier de voorstellingen wat vager worden.

h. Sommige proefpersonen wijzen hun naam af met de mededeling, dat deze „te gewoon” is.

Meestal gaat het hierbij om achternamen, die administraties in verlegenheid brengen. Maar het is niet het administratieve ongemak, dat de betrokkene verontrust. Het gaat hem meer om het feit, dat er duizenden anderen zijn met deze naam, waardoor de bezitter zich als het ware gelijkgeschakeld voelt.

DE NAAM ALS PATHOGENE FACTOR

Voor sommigen wekt het blootstellen aan ongunstige factoren als een harding.

Het vaak zo meedogenloze van de kindergroep kan de integratie van de persoonlijkheid bevorderen.

„Groups of juveniles” (hier als normale schoolkinderen bedoeld) „are not friendly . . . they are there to work out a crude social system and to learn the ropes from each other . . . Juvenile appraisals of other juveniles make up in clarity what they lack in charity; those not too sensitive can learn a great deal about themselves which they would never learn at home”. (8, p. 21).

Een combinatie van factoren op het gebied van aanleg en milieu kan de structuur echter zo vulneerabel maken, dat de naam, die eventueel een aangrijpingspunt biedt voor agressie, mee gaat spelen in het beeld van een aanpassingsstoornis.

In de studie van Ellis en Beechley (7) vinden we hiervan een interessante illustratie. Uit de archieven van de „New Jersey Mental Hygiene Clinic” lichtten de auteurs de gevallen met afwijkende namen en vergeleken deze met kinderen uit hun materiaal, die normale namen bezaten. Dit materiaal bestond uit 1682 „case histories”.

Vooral de jongens met afwijkende namen uit dit klinische materiaal bleken ernstiger gestoord kan hun sexegenoten met normale namen. Bij de meisjes werd er in dit geval geen significant verschil geconstateerd.

Dit lijkt in tegenspraak met onze gegevens betreffende de gevoeligheid van de meisjes vergeleken bij de jongens. Men kan zich echter bepaalde frustrerende aspecten bewust zijn, zonder dat dit tot een desintegratie van de persoonlijkheid voert.

De geconstateerde tendens loopt overigens volkomen parallel met wat de empirie ons leert betreffende de jongen en het meisje, of het nu stotteren, gedragsmoeilijkheden of leerstoornissen betreft: het „sterke” geslacht is au fond kwetsbaarder.

Ten aanzien van de puberteit en adolescentie verschaffen Savage en Wells ons enige gegevens.

Zij gingen in het Harvard College na of er onder degenen, die afgewezen werden of opvielen door neurotisch gedrag, mogelijk een hoger percentage afwijkende namen te vinden was in vergelijking met de als normaal te boek staande studenten, en vonden dat „... singular names show special excess among the flunkouts and the psychoneuroses”. (3).

Een voor ons probleem interessante opmerking wordt door deze auteurs ook gemaakt, wanneer zij ingaan op de pathogene werking van de naam.

Zonderlinge ouders geven, zo stellen zij, hun kinderen vaak zonderlinge namen. Daarmee worden dan mogelijk de nazaten met hun aparte erfelijk-bepaalde aanleg nog extra belast, waardoor een vicieuze cirkel kan ontstaan op het gebied van de aanpassing.

DE PERSOONLIJKHEID VAN DE GEFRUSTREERDE

Een kermerk van psychische onvolgroeidheid is het beleven van zichzelf „in de derde persoon”: „Wie das Kind, das noch nicht mit sich – selbst umgehen kann, von sich in der dritten Person, dem Namen für Fremde, spricht, so erlebt sich der (normale oder pathologische „fixierte”) infantile Mensch noch in der „dritten Person”, nämlich in derjenigen, die er für die Andern ist.” (4).

Het laatstgenoemde aspect wordt door Binswanger de „Namenruffhülle” genoemd. Wanneer de zelfbeleving van de mens praktisch geheel wordt bepaald door de oordelen, die de buitenwereld over hem uitspreekt, zou dit als een symptoom gezien kunnen worden voor een ontwikkelingsvertraging, waardoor de differentiatie met betrekking tot de „Ruffhülle” en het „zelf” zeer onvolledig is.

Voor de geïntegreerde volwassene geldt immers, dat hij niet alleen weet hoe de buitenwereld hem ziet, maar dat hij vooral weet, wie hij is.

Wanneer nu het milieu aanleiding vindt om op de naam van de infantiele mens in ongunstige zin te reageren (bijvoorbeeld op de naam, die ligt in de sfeer van het „taboe” of die humoristische associaties wekt) zal het slachtoffer „zichzelf” ook belachelijk of inferieur gaan vinden.

Dan krijgen we extreme schaamte-reacties te zien en wordt het reeds zo labiele contact met de buitenwereld ernstig geblokkeerd.

Zal ieder, die zich gefrustreerd voelt door zijn naam infantiel zijn? Het is niet moeilijk om voorbeelden te geven van namen, die uitermate hinderlijke reacties oproepen.

De naam moet in dergelijke gevallen worden gedragen als een gebrek. Indien dus door de betrokkenen een goede persoonlijkheidsintegratie wordt bereikt, zal dit betekenen dat een handicap overwonnen moest worden.

Er moest psychische energie worden gevonden voor het opbouwen van passende afweer of voor het bereiken van een waardige distantie ten opzichte van een aanvaller, die zijn gebrek aan geestelijke allure demonstreert. Deze psychische energie had echter een betere bestemming kunnen vinden.

DE PERSOONLIJKHEID VAN DE AGRESSOR

Wanneer wij in onze woede als het ware overspoeld worden door de eigen agressieve impulsen en wij reageren vanuit een vernauwd bewustzijn, waarin de wens tot destructie van de ander centraal staat, zullen we vaak de eerste kwetsbare plek bij de tegenstander kiezen, die zich aan ons voordeet. De naam van onze frustator kan ons soms een dergelijk trefvlak bieden.

Kenmerkend voor de primitivering, die zich in ons voltrekt, is het feit, dat we dan de naam in het concrete vlak gaan plaatsen. Wanneer deze bijvoorbeeld verwijst naar bepaalde geestelijke of morele eigenschappen, confronteren wij de betrokkene met het gebrek aan overeenstemming (als het gaat om positieve aspecten in de naam) of de frappante gelijkenis in negatieve zin, die nu aan het licht komt.

Daarmee is echter het niveau van deze agressie-vorm duidelijk getekend en we kunnen dit dan ook niet veel hoger schatten dan het spotten met lichaamsgebreken of het gebruiken van heersende vooroordelen betreffende huidskleur of ras.

In het bovenstaande spraken wij over woedetoestanden en wanneer wij de persoonlijkheid van de agressor op basis van de geschetste primitivering nu minder positief waarderen dan geldt toch de sterke emotionele spanning, waaronder hij stond als gedeeltelijk exuus voor zijn déraillement. Dit exuus vervalt echter wanneer we bij iemand een zekere plaagzucht constateren, die zich habitueel op afwijkende namen richt.

Een dergelijk gedrag verraadt waarschijnlijk een neurotisch of psychopathisch trekje, leidende tot een behoefte aan successen, die niet al te moeizaam verkregen worden. Mensen in de zaal, gekomen om zich te „ontspannen”, of leerlingen in de klas, zich onbehaaglijk voelend in het keurslijf van de tucht, zijn immers gaarne bereid om zich vrolijk te maken over het slachtoffer, dat de man op het podium zich heeft gekozen.

BESLUIT

In het voorgaande hebben we getracht aan te tonen, dat de relatie van de mens met zijn naam een zeer specifieke is. Hierbij bleek het, dat deze verhouding zich gedurende de ontwikkeling wijzigt en in wezen het niveau van de geestelijke differentiatie weerspiegelt.

Vóórdat het kind zich van zijn naam bewust wordt, vindt er reeds een sensibilisering plaats ten aanzien van deze klankcombinatie, die de naam vormt. Zodra deze combinatie door de moeder wordt gebezigd, zien we een zekere waakzaamheid bij het kind ontstaan.

Vitale behoeften staan immers op het spel.

De effecten van deze sensibilisering blijven waarschijnlijk gedurende het hele leven bestaan.

In het tweede levensjaar wordt het kind zich van zijn naam bewust, doch dit bewustzijn draagt nog alle kenmerken van het primitieve wereldbeeld. De naam is nu „eigenschap” en wordt op concrete wijze gelocaliseerd door het kind.

Aan het eind van kleuterperiode zien we een langzame verschuiving optreden in de zin van een distantiëring en een objectivering, hetgeen vooral duidelijk wordt bij het schoolkind. De naam wordt thans beleefd als een aspect van de persoonlijkheid: een deel van de „buitenkant”, waarmee het kind zich aan de wereld vertoont.

Op deze leeftijd kan de naam een aangrijpingpunt gaan vormen voor agressie. Dit verschijnsel treft men vooral aan na de vierde klas, wanneer het abstractievermogen en het aanvoelen van de zwakke plekken bij de medemens de mogelijkheid scheppen om de vinger op de wonde plek te

leggen. Het plagen met de naam komt vrij veel voor onder de schooljeugd.

In de puberteit zal de gevoeligheid voor de naam eerder groter dan kleiner worden. De puber beleeft de naam echter niet zozeer als „huid” dan wel als „kleed”, waaraan men eventueel bepaalde aspecten kan wijzigen. Zo zien we dan vooral het meisje pogingen doen om haar voor naam te veranderen wanneer deze minder acceptabel is.

Op deze leeftijd ontdekt het kind ook, dat de naam een „society-aspect” bezit.

Dit laatste wordt ook duidelijk door onze adolescenten beseft en het is zeer goed mogelijk, dat sommigen op dit punt gefixeerd worden, doch een goed deel zet waarschijnlijk reeds de definitieve stap naar de volwassenheid in dit opzicht, waarbij datgene wat men *is*, wordt onderscheiden van de „naam” die men bij anderen *heeft*.

Na het aangeven van deze ontwikkelingslijnen kunnen wij weer terugkeren tot het uitgangspunt van ons betoog en mogelijk hebben de opmerkingen betreffende de kwetsbaarheid van de volwassene in vergelijking met die van het kind nu een meer geschakeerde achtergrond gekregen. Het zal in dit geval duidelijk geworden zijn, dat men bij de interpretatie van de beleving van de naam door het kind, rekening moet houden met de versmoltenheid, die er gedurende de verschillende ontwikkelingsniveau's bestaat.

Vanzelfsprekend is er ook op dit gebied voor de opvoeder een taak weggelegd.

Door zijn reacties op de afwijkende naam mag hij de groep niet het middel in de hand geven om zich in functie van eigen onzekerheid en bedreigdheden op het abnormale te storten.

Daarnaast zal men niet elke reactie op de specifieke naam behoeven te vermijden.

Waar men zich geaccepteerd weet, zal bijvoorbeeld het spelen met de betekenis van een naam eerder als een goedgeleumd contact worden ervaren dan als een poging tot status-verlaging. Doch dit veronderstelt een ontspannen groeps sfeer met naar verhouding goed geïntegreerde leden. De ervaringen in de groep zullen dan de bezitter van de afwijkende naam - in functie van de groeiende zelfzekerheid, een zich geaccepteerd weten - ook naar buiten toe een grotere tolerantie geven. Het is duidelijk, dat dit bij dergelijke handicaps een enorm voordeel biedt, want wanneer wij bepaalde reacties of situaties vrezen, roepen wij deze vaak door onze anticiperende houding zelf op.

In een enkel geval zullen wij een jeugdig slachtoffer de juiste houding moeten leren tegenover de dubieuze wapenen, die op hem worden gericht. De uiterlijke onbewogenheid vormt hier waarschijnlijk de beste afweer, wanneer de middelen op het terrein van de humor niet toereikend zijn.

Soms kan men t.a.v. de voornaam met het kind een uitweg zoeken door het aanbrengen van een bepaalde wijziging, hetgeen vooral bij het meisje kans tot slagen heeft (b.v. door de eerste voornaam te vervangen door een meer aanvaardbare roepnaam. Zo werd in een bepaald geval de voornaam „Lurdina” tot „Dineke”).

De beste oplossing zou echter zijn dat de ouders bij de geboorte van het kind zich niet lieten verleiden tot extravagaties wat betreft de voornaam. Daarnaast biedt de wet de mogelijkheid om de achternaam te wijzigen. De financiële offers hiervoor zullen, gerekend naar de huidige normen, waarschijnlijk niet te groot zijn, terwijl onder een vrij ruim genomen welstandsgrens van het zegelrecht (dat enkele honderden guldens bedraagt) vrijstelling wordt verleend.

Dergelijke maatregelen zouden genomen moeten worden voordat het kind met zijn naam een bewuste sociale entrée maakt, hetgeen rond de tweede of derde klas van de lagere school het geval zal zijn (eersteklassers zijn voor een groot deel nog anoniem).

Overwegingen, die met gebondenheid aan traditie samenhangen, doch eventueel ook uit schaamtegevoelens kunnen voortspruiten, zullen vaak het nemen van een dergelijke stap blokkeren. Soms wijst ook de Vader op het feit, dat hij ondanks zijn minder gelukkige naam toch een goede positie heeft verworven of in ieder geval mentaal onbeschadigd is gebleven, doch hiermee zijn we reeds op het terrein van de rationalisaties aangeland.

Met de zo populaire uitdrukking „What's in a name . . .” kan dus het probleem van de naam niet worden afgedaan.

Trouwens, de betrokken passage uit Shakespeare's „Romeo and Juliet” duidt bij nadere beschouwing eerder op een worsteling met de beleving van de naam dan een luchthartige onbezorgdheid op dit punt.

In deze worsteling wordt de distantie van de naam als eigenschap, als „Rufhülle”, of als symbool van toebehoren (nl. tot de gehate tegenpartij, de familie Montaque) voltrokken en het uiterlijke gescheiden van het wezenlijke, waarbij de liefde fungeert als drijvende kracht:

„What's a Montaque? It is nor hand, nor foot,
 Nor arm, nor face, nor any other part
 Belonging to a man. O, be some other name!
 What's in a name? that which we call a rose,
 By any other name would smell as sweet;
 So Romeo would, were he not Romeo call'd,
 Retain that dear perfection which he owes
 Without that title: – Romeo, doff thy name;
 And for that name, which is no part of thee,
 Take all myself.

Zou het een toeval mogen heten, dat Shakespeare deze strofen door een vrouw liet uitspreken?

* * *

DE VRAGENLIJSTEN

Het volledig afdrukken van de formulieren zou veel ruimte eisen. We geven hier daarom wel de inhoud, doch niet de vorm van de vragenlijsten.

a. *Leerlingen van de Lagere School*

Hoe heet je van je achternaam? Vind je, dat je een mooie naam hebt? Waarom? Vind je dat je een lelijke achternaam hebt? Waarom? Zou je een andere achternaam willen hebben? Welke bijvoorbeeld? Plagen andere kinderen je wel eens met je naam? Wat zeggen ze dan? Doen ze dat in de klas, of wanneer je aan het spelen bent? Zeg je dan wat terug? Begin je wel eens te vechten? Of ga je liever weg? Plaag je andere kinderen wel eens met hun naam? Wat doen ze dan?

Heb je één voornaam of meer? Hoe noemen ze je? Vind je dat een mooie naam? Of zou je willen, dat je anders genoemd werd? Hoe dan bijvoorbeeld? Plagen andere kinderen je wel eens met je voornaam? Doen ze dat in de klas of wanneer je aan het spelen bent? Wat zeg je dan? Begin je dan te vechten? Of ga je liever weg? Plaag je andere kinderen wel eens met hun naam? Wat doen ze dan?

Zou je naar een beroemde filmster genoemd willen worden? Als dat zo is, naar wie dan? Of liever naar een voetballer, kunstrijdster, zanger, zangeres, of iemand anders?

b. *De Adolescenten*

Naam (achternaam en volledige voornamen, eventueel roepnaam).

Bent U tevreden met Uw achternaam; voornaam (voornamen); roepnaam? Waarop is de tevredenheid of onvrede gebaseerd (keuze uit enkele mogelijkheden: De klank van de naam; De naam is moeilijk of makkelijk te schrijven. De naam is moeilijk of gemakkelijk uit te spreken. De naam is te gewoon; De naam is te ouderwets; De naam is te modern; Een broer of zuster heet ook zo; De naam komt in de familie niet voor; De naam is te mannelijk; De naam is te vrouwelijk; De naam is meer geschikt voor een huisdier; Anderen maken zich vrolijk over deze naam; Iemand, waarop ik gesteld ben, draagt deze naam; Iemand, waarop ik niet gesteld ben, draagt deze naam; Deze naam is in het algemeen geliefd. De naam is niet geliefd; Aan deze naam zijn positieve herinneringen verbonden; Aan deze naam zijn negatieve herinneringen verbonden; Het noemen van mijn naam maakt me verlegen in gezelschap; Andere redenen . . .).

Als U niet tevreden bent over Uw naam, tracht U deze dan te verbergen, of te veranderen? Op welke wijze bijvoorbeeld? Onderstreep één van de volgende mogelijkheden: Ben zeer tevreden – tevreden – niet tevreden – zeer ontevreden met mijn voornaam (– namen),

Ben zeer tevreden – tevreden – niet tevreden – zeer ontevreden, met achternaam (– namen).

Kan een „goede naam” iemand verder helpen in zijn carrière?

Gelooft U, dat Uw naam U op een bepaalde wijze heeft beïnvloed? Kunt U dit omschrijven? Zijn U gevallen bekend, waar een afwijkende voor- of achternaam een duidelijke handicap vormde? Welke voornaam vindt U het meest geschikt voor een meisje of een jongen? Waarom geven ouders soms vreemde namen aan hun kinderen? Zoudt U Uw eigen voornaam aan één van Uw kinderen willen geven? Kunt U namen bedenken, die uitgesproken reacties wekken in onze samenleving? Zou de wetgever de dragers van minder gelukkig samen in staat moeten stellen, deze kosteloos te wijzigen?

Eventuele op- of aanmerkingen.

Literatuur:

1. L. ALLEN, V. BROWN, L. DICKINSON, K. C. PRATT: „The relation of first name preferences to their frequency in culture”, *J. soc. Psychol.* 1941, 14, 279-293.
2. R. L. ARTHAUD, A. N. HOHNECK, C. H. RAMSEY, K. C. PRATT: „The relation of family name preferences to their frequency in culture”, *J. soc. Psychol.*, 1948, 28, 19-37.
3. F. BERGUER: „Les fonctions, les pouvoirs et la nature du nom propre dans l'ancienne Egypte d'après les textes des Pyramides”, *J. Psychol. norm. path.* 1948, 41, 463-472.
4. LUDWIG BINSWANGER: „Grundformen und Erkenntnis menschlichen Daseins”, Zürich 1942.
5. LOUISA DÜSS: „Fonction psychologique du nom propre dans la reconstruction de la personnalité d'une schizophrène”, *J. Psychol. norm. path.* 1946, 39, 350-366.
6. ORAN W. EAGLESON: „Students' reactions to their names”, *J. soc. Psychol.*, 1946, 23, 187-195.
7. ALBERT ELLIS and ROBERT M. BEECHLY: „Emotional disturbance in children with peculiar given names”, *J. genet. Psychol.*, 1954, 85, 337-339.
8. EDGARD Z. FRIEDENBERG: „The vanishing adolescent”, N. Y. 1962.
9. THOMAS J. HOUSTON and F. SUMMER: „Measurement of neurotic tendency in women with uncommon given names”, *J. genet. Psychol.*, 1948, 39, 289-292.
10. G. JAHODA: „A note on Ashanti names and their relationship to personality” *Brit. J. Psychol.*, 1954, 45, 192-195.
11. JEAN PIAGET: „La représentation du monde chez l'enfant”, Neuchatel 1929”.
12. JEAN PIAGET: „La formation du symbole chez l'enfant”, Neuchatel 1945”.
13. B. M. SAVAGE and F. L. WELLS: „A note on the singularity in given names”, *J. of soc. Psychol.* 1948, 27, 271-272.
14. CLARA und WILLIAM STERN: „Die Kindersprache”, Leipzig 1920.
15. HEINZ WERNER: „Comparative Child Psychology”, N. Y. 1940.

Geb. 1924. Bezocht na Middelb. School de Academie v. Lich. Opvoeding Amsterdam. In 1946 studiebeurs voor België. Volgde colleges v. h. Instit. v. Lich. Opv. te Leuven. Studeerde tevens psychologie. Prom. 1952. Werkterreinen: 1950-'52 Instit. Prof. Dellaert, Antwerpen. 1953-'56 Klinisch Psychol. Loosduinen; Docent Acad. Lich. Opv. A'dam. 1956-'58 Psychol. Selectiecentrum Kon. Landm. Amersfoort; Thans Wetensch. Hfd.ambt. A, Instit. Heymans, Afd. Kinderpsychol. met Leeropdr. Paedag.; Docent Acad. Lich. Opv. Groningen.

GEWENSTE WOORDENKENNIS

voor de eerste klas van het v.H.M.O.

JACOB HOOGTEIJLING

1.1 De Didactiekcommissie van de Vereniging van leraren in levende talen heeft in de afgelopen zes jaren vocabularia voor het vreemdetalenonderwijs in het eerste leerjaar opgesteld en gepubliceerd¹. Als aanvulling op de lijsten voor Engels en Frans publiceerde de Didactiekcommissie in 1959, respectievelijk in 1963, lijsten van „zeer gemakkelijk herkenbare woorden”². De Commissie bedoelt met deze lijsten de gepubliceerde vocabularia aan te vullen. „De keuze is beperkt tot woorden die kunnen worden aangeboden in het eerste leerjaar”³. Daarna vervolgt de Commissie

„Daar vele van de in aanmerking komende woorden tot de categorie „vreemde woorden” bleken te behoren, en het twijfelachtig leek of leerlingen van het eerste jaar Engels er voldoende vertrouwd mee waren, heeft de Commissie mede op aandrang van de Nederlandse sectie, een kleine enquête gehouden in een vijftiental klassen op scholen in verschillende delen van het land. Deze enquête heeft enkele verrassende resultaten opgeleverd en het zou zeker de moeite waard zijn de gegevens volledig uit te werken tot een voor publikatie geschikt geheel. Het bleek bij voorbeeld dat de leerlingen woorden als *detail*, *effect*, *element*, *job*, *jury*, *meeting*, en *mysterie* beslist onvoldoende kenden. Mede daarom is de Commissie zeer voorzichtig geweest met het opnemen van woorden in de hieronder volgende lijst.”

In 1963 voegt de Commissie aan de lijst voor Frans toe:

„In overeenstemming met het principe dat wij bij alle tot nu toe gepubliceerde lijsten hebben aanvaard, is ernaar gestreefd geen woorden op te nemen waarvan het twijfelachtig is of ze door de leerlingen van de eerste klas in het Nederlands gekend worden.”^{2b}.

1 a. *Vocabularium voor het vreemde-talenonderwijs in het eerste leerjaar*, L.T. 1958, 127-143, 235-258.

b. *Lijst van Franse woorden voor receptief gebruik in het eerste leerjaar van scholen voor v.H.M.O.*, L.T. 1961, 158-177.

c. *Lijst van Duitse woorden voor receptief gebruik in het eerste leerjaar van scholen voor v.H.M.O.*, L.T. 1962, 593-608.

2 a. *Gemakkelijk herkenbare woorden voor het eerste leerjaar Engels*, L.T. 1959, 222-228.

b. *Lijst van gemakkelijk herkenbare woorden voor het onderwijs in het Frans in het eerste leerjaar*, L.T. 1963, 19-22.

3 L.T. 1959, 222.

Waarom het woord *detail* toch in de lijst voor Frans is opgenomen, is niet verantwoord¹. De Franse en de Engelse lijst van gemakkelijk herkenbare woorden blijken in grote trekken overeen te stemmen. De verschillen doen niet ter zake voor het onderzoek waarvan dit artikel een verslag geeft.

1.2 Het is jammer dat de Didactiekcommissie de resultaten van de in 1959 gehouden enquête niet heeft bewerkt en gepubliceerd. Ongetwijfeld zou daarmee het onderwijs gediend zijn geweest. In feite stelt de Commissie met de publikatie van 'cognates'² een eis aan het lager onderwijs, want wil het onderwijs in het Engels of Frans rustig en ongehinderd kunnen beginnen, dan moet de noodzakelijke kennis van het Nederlands, en in het bijzonder van de hier bedoelde cognates, bij de aanvang, of in elk geval enkele weken na het begin van de cursus, aanwezig zijn. Teneinde te kunnen nagaan in hoeverre de leerlingen voldoen aan de door het aanvangsonderwijs in het Engels en Frans gestelde eisen wat de kennis van bastaardwoorden betreft, stelde ik aan de hand van de in de vijf gepubliceerde lijsten voorkomende Nederlandse vertalingen een lijst van bastaardwoorden samen, hierachter als *Bijlage 1* opgenomen en verder aangeduid met „lijst van de Didactiekcommissie”. Enkele collega's die de lijst ter inzage kregen, meenden al dadelijk onder de 289 woorden een aantal te kunnen aanwijzen die beginnende eersteklassers onbekend zouden zijn. Deze impressionistische methode kon echter nooit tot een gefundeerd oordeel leiden en daarom stelde ik een driedelige oefening samen, waaraan de kennis van een aantal willekeurig uit de lijst gekozen woorden onderzocht kon worden. Als proef is deze oefening op 26 september 1963 gemaakt door leerlingen van het Comeniuslyceum te Amsterdam (school 1). In de eerste weken van oktober 1963 is dezelfde oefening ook voorgelegd aan leerlingen van eerste klassen van het Kennemerlyceum (school 2), de M.M.S. 't Kopje (school 3), beide te Overveen, de le Gem. M.M.S. te Amsterdam (school 4), de Zuiderpark H.B.S. (school 5) te Den Haag, en het Coevorderlyceum (school 6)³. De drie-

¹ L.T. 1961, 166.

² „Woorden die door onze leerlingen gemakkelijk herkend kunnen worden doordat zij in spelling, uitspraak en betekenis weinig of niet van het overeenkomstige Nederlandse woord afwijken”. L.T. 1963, 19.

³ Ik maak van de gelegenheid gebruik op deze plaats de collega's te bedanken, die hun medewerking in enigerlei vorm verleenden, en wel de dames F. van Beinum, Drs. H. J. Doeksen, Drs. C. F. A. Eisma-Gehner, Drs. M. J. E. Niesten en W. Oosterhof-van Elten, en de heren Drs. J. J. Borger, Drs. C. J. van Eenennaam, E. de Lint, Drs. P. J. Merckens, C. C. Nonhebel, A. de Ruig, H. Vogelesang en H. E. de Wolff. Begin december 1963 is dezelfde oefening ook nog aan twee klassen van de Christelijke H.B.S. te Assen voorgelegd. De resultaten zijn in de tabellen niet verwerkt. Ze vertonen dezelfde tendentie als die van de andere scholen. Gewoonlijk was voor de oefening een lesuur van 50, soms 45 minuten beschikbaar. Op school 1 bleken de leerlingen na 40 minuten al klaar.

delige oefening is hierachter als *Bijlage 2* opgenomen. Het gemaakte werk geeft aanleiding tot een aantal detailopmerkingen en tot enige voorzichtige conclusies uit de statistische verwerking van het materiaal.

2.1 *Het eerste deel van de oefening*

De leerlingen hadden keus uit tien woorden meer dan de zestien die ingevuld moesten worden, om de kans op juist raden te verkleinen. Alleen de invulling van de volgende woorden heb ik geaccepteerd als juist:

- | | | |
|--------------|----------------|--------------------------|
| 1. kwaliteit | 7. inspecteur | 12. continent |
| 2. miserabel | 8. arresteren | 13. amusant |
| 3. publiek | 9. partner | 14. journalist |
| 4. passage | 10. sympathiek | 15. emigrant (detective) |
| 5. imitatie | 11. bagage | 16. interview |
| 6. collier | | |

Uiteraard is het mogelijk in een enkele zin een ander woord in te vullen, maar daar het de opgave was vijf goede zinnen te leveren en niet een enkele, en bovendien het materiaal vergelijkbaar moest blijven, moest ik grappige oplossingen van b.v. zin 5 tot de onjuiste rekenen.

Veel leerlingen blijken zowel bij dit onderdeel als bij de beide andere nog niet in staat een gegeven woord foutloos over te schrijven. Het grootste aantal spelfouten trof ik aan in *interview*, dat ruim 86% van de leerlingen toch juist weet in te vullen. Een aantal leerlingen vulde in plaats van *continent* het woord *flat* in, blijkbaar in de mening dat *flat* een *het*-woord is. Iedere leraar kent uit ervaring dit soort fouten. De neerlandici zullen er toe moeten overgaan in woordenlijsten en registers vaker het woordgeslacht, en dan met *de* of *het*, aan te geven, zoals de Didactiekcommissie dat in de gepubliceerde lijsten al doet¹.

2.2 *Het tweede deel van de oefening*

Om het materiaal vergelijkbaar te maken, moest een vrij strakke norm worden aangelegd. Ik kan me voorstellen dat sommigen zelfs van eenzijdig willen spreken. Zo heb ik bij de betekenisomschrijving van *typiste* het vrouwelijke noodzakelijk geacht en bij *selectie* het keuze-element.

¹ Hetzelfde geldt voor de woordenlijsten in de drie deeltjes van *De taalschat* van A. G. I. Erfstemeijer en voor de woordenlijsten in enkele andere schoolboeken voor Nederlands.

Zeer velen wisten van *revolutie* niet de wezenlijke verandering in het regeringssysteem onder woorden te brengen en beperkten zich tot 'opstand', 'oorlog', of 'burgeroorlog'. Uiteraard is bij *industrieel* zowel de betekenis van het bijvoeglijk naamwoord geaccepteerd als van het bijvoeglijk naamwoord gebruikt op de wijze van een zelfstandig naamwoord. In de omschrijving van *fauteuil* moest het element 'gemak' op de een of andere wijze zijn terug te vinden. Ik heb aangenomen dat de omschrijving 'grote stoel' het element 'gemak' mede omvat.

Een enkele maal slaagt een leerling er niet in een begrip op juiste wijze onder woorden te brengen, hoewel uit de omschrijving blijkt dat hij het woord kent. Zo probeert er één voor *industrieel* de omschrijving 'industrie achtig' en geeft daarmee te kennen dat hij althans in de goede, morfologische, richting denkt. Voor de omschrijving van *baron* is het woord *adel*, *edelman*, of *adellijk* noodzakelijk geacht. Er waren hele grappige fouten, waaronder 'man van een barones', 'dikke man die heel rijk is', 'edelmal'. Velen spelden het woord *adellijk* verkeerd. De litotes 'niet dom' als omschrijving van de betekenis van *intelligent* is niet aanvaard. Kan men uit de in het materiaal frequente betekenisomschrijving 'terras' voor *gazon* wellicht iets omtrent de betekenisontwikkeling afleiden? Een ander meent dat *gazon* een zongordijn is, weer een geval van „morfologisch denken”. Velen omschreven *materiaal* met 'gereedschap', wat ondanks Koenen zonder meer niet acceptabel is. Er zijn antwoorden waarbij ik me afgevraagd heb of de leerlingen het woord *geneesmiddel* wel kennen. In een aantal gevallen nemen ze hun toevlucht tot omschrijvingen als 'spul om iemand beter te maken'.

Bij de omschrijving van de betekenis van *definitie*, een woord dat de eerste weken van de cursus stellig bij b.v. de wiskunde aan de orde komt, blijkt dat vele leraren zich met een simplificatie tevreden stellen. Het verschil tussen *axioma* en *definitie* blijkt in geen van de 15 klassen zo behandeld, dat het gros van de leerlingen met beide begrippen kan werken. Dit lijkt mij het enige geval waar het v.h.m.o. duidelijk schuld treft. Bij *plantage* dient uit te komen dat er sprake is van *tropische* landbouw. Ongeveer 45% van de leerlingen kent het woord geheel niet of brengt het op de een of andere wijze in verband met *plant*, zonder tot een acceptabele omschrijving te komen, weer een geval van „morfologisch denken”. Datzelfde is het geval bij leerlingen die *tragisch* omschrijven met 'wat erg langzaam gaat'.

2.3 *Het derde deel van de oefening*

De opdracht zinnen te maken met vijf van de twintig woorden uit het tweede deel, was niet zo gelukkig. Het is heel moeilijk voor een leerling woorden zo te gebruiken „dat de betekenis duidelijk blijkt”. Daarom heb ik er genoeg mee genomen als het woord juist gebruikt is en de inhoud niet strijdig is met de betekenis van een of meer woorden, met andere woorden als de zin „logisch” is. Slaagt een leerling er in vijf juiste zinnen te produceren, dan zegt dat misschien meer over zijn fantasie en intelligentie dan over zijn vermogen een woord actief te gebruiken.

3.1 *De resultaten per school*

Zoals te verwachten was, lopen de prestaties per school uiteen, maar niet alleen doordat er milieuvverschil is. Het komt mij voor dat aan de invloed van de lagere school, het personeel daar, en misschien nog meer aan de gebruikte leermiddelen, alsmede de selectie die er bij het toelatingsexamen heeft plaats gehad, een veel grotere invloed moet worden toegeschreven. Niet alleen uit de resultaten van het onderzoek bij de leerlingen kan dat blijken, maar ook uit een vergelijking van de leerboeken die gebruikt zijn. Ieder die de cijfers uit dit artikel tracht te interpreteren, zal tot eenzelfde slotsom komen, al omvat het onderzoek niet genoeg om de invloed van elk van de genoemde factoren verder te bepalen.

In tabel 1 zijn de resultaten per school vermeld, zowel in absolute cijfers als in percentages. De tussen haakjes vermelde getallen hebben betrekking op de zittenblijvers. Het blijkt dat een jaar v.H.M.O. wel de prestaties bij het maken van een invuloefening flink boven het gemiddelde brengt, maar bij de resultaten van de andere onderdelen zijn de voordelen van een jaar v.H.M.O. niet zo evident.

TABEL 1

	School 1	School 2	School 3	School 4	School 5	School 6	Totaal	
abs.	85 (23)	52 (11)	53 (18)	26 (7)	120 (23)	26 (2)	362 (84)	leer-
%	100 (25,9)	100 (21,2)	100 (33,9)	100 (26,9)	100 (19,2)	100 (7,7)	100 (23,2)	linge
abs.	1081 (331)	572 (126)	622 (245)	293 (92)	1600 (316)	308 (28)	4476 (1138)	deel
%	79,4 (89,8)	64,5 (71,6)	73,3 (85,1)	70,4 (82,1)	83,3 (85,9)	74,0 (86,9)	77,3 (84,6)	invul
abs.	854 (251)	537 (111)	500 (168)	251 (77)	1354 (278)	284 (27)	3780 (912)	deel
%	50,2 (54,6)	51,6 (50,5)	48,1 (46,6)	48,3 (51,4)	56,4 (60,4)	54,6 (67,5)	52,2 (54,3)	woor-
								betek-
abs.	271 (69)	200 (43)	196 (65)	98 (28)	484 (93)	89 (8)	1338 (306)	deel II
%	63,7 (60,0)	76,9 (78,2)	73,9 (72,2)	75,4 (80,0)	80,7 (80,9)	68,5 (80,0)	73,8 (72,8)	zinnen
abs.	98 (31)	82 (23)	68 (33)	36 (7)	154 (23)	35 (3)	473 (120)	spel-
p/ll	1,2 (1,3)	1,6 (1,3)	1,3 (1,8)	1,4 (1,0)	1,3 (1,0)	1,4 (1,5)	1,3 (1,4)	fouten

Tenslotte is in ditzelfde overzicht een spelfoutenindex vermeld. Bij het vaststellen daarvan is weer uitgegaan van het antwoord met een of meer spelfouten als eenheid. De meeste spelfouten hebben betrekking op werkwoordsvormen.

3.2 Dat de samenstelling van de onderzochte groep leerlingen representatief is, kan niet gezegd worden:

	Jongens	Meisjes
School 1	58	27
School 2	26	26
School 3		53
School 4		26
School 5	76	44
School 6	19	7
Totaal	199 (50,6 %)	183 (49,4 %)

Ter vergelijking kunnen de volgende percentages dienen:

	Jongens	Meisjes
Generatie-1949 ¹	62,2	37,8
Generatie Den Haag-1949 ²	69,1	30,9
Generatie Den Haag-1946/51 ²	67,7	32,3
Generatie-1962 ³	57,0	43,0
Generatie-1963 ³	56,4	43,6

De resultaten per school – zie tabel 1 – laten ruimte voor de veronderstelling dat de verklaring van de betere resultaten van het Haagse gemeentelijke v.H.M.O.² vooral bij het lager onderwijs gezocht moeten worden. Volgens de gegevens uit de statistiek van de generatie-1949¹ blijft er aan het eind van de eerste klas 30,9% zitten. Een deel van deze groep, 9,1% van de gehele generatie, verlaat het v.H.M.O., 21,8% keert in de nieuwe eerste klas terug. De „Haagse cijfers” over de generatie-1949² zijn respectievelijk 32,3, 10,8 en 21,5; over de periode 1946/51 respectievelijk 35,0, 9,3 en 25,7. Indien men aanneemt dat de generaties-1962 en -1963³ even groot zijn – dat betekent verwaarlozing van de 2% toeneming³ – dan bedraagt het aantal zittenblijvers 30,2% van het aantal leerlingen dat voor het eerst de scholen bezoekt die bij het onderzoek zijn betrokken⁴. De verklaring van deze afwijking zal ten dele te zoeken zijn in het geringe aantal bij dit onderzoek betrokken leerlingen.

¹ *Schoolloopbaan van de leerlingen bij het v.H.M.O. (generatie 1949) Zeist, 1960.*

² *Het testonderzoek bij het toelatingsexamen, 's-Gravenhage, febr. 1963.*

³ *Mededelingen van het C.B.S., sept. 1963, no. 7487.*

⁴ Voor de verschillende scholen zijn de percentages in de eerder gebruikte volgorde van de scholen 37,1, 26,8, 51,4, 36,8, 23,7 en 8,3.

4.1 De resultaten van de oefening

Tabel 2 geeft de resultaten weer per ingevuld woord, dus deel I van de oefening, en per verklaard woord, deel II van de oefening. Hoewel de verschillen tussen de zes scholen uiteraard ook in deze cijfers zijn terug te vinden, blijkt de onderlinge verhouding tussen juist gebruikte, respectievelijk verklaarde woorden per school eenzelfde beeld op te leveren. Ter vereenvoudiging zijn de percentages niet vermeld, alleen de absolute getallen.

TABEL 2

	Scholen						Totaal	
	I	2	3	4	5	6	Abs.	%
Deel I								
1. kwaliteit	76	40	49	20	115	26	326	90,0
2. miserabel	73	40	42	18	110	24	307	84,8
3. publiek	60	30	32	13	108	18	261	72,1
4. passage	72	42	34	18	93	16	275	73,5
5. imitatie	39	5	17	9	41	5	116	32,0
6. collier	71	28	37	20	92	20	268	74,0
7. inspecteur	70	43	43	22	110	22	310	85,6
8. arresteren	83	51	52	25	119	26	356	98,3
9. partner	81	46	46	21	113	22	329	90,9
10. sympathiek	62	36	34	13	99	21	265	73,2
11. bagage	71	43	42	17	102	16	291	80,3
12. continent	56	24	31	15	80	21	227	62,1
13. amusant	76	45	47	23	117	22	330	91,1
14. journalist	70	39	40	20	109	19	297	82,0
15. emigrant	49	18	31	15	83	9	205	56,6
16. interview	72	42	45	24	109	21	313	86,4
Deel II								
1. typiste	59	31	35	13	91	17	246	66,3
2. selectie	11	10	3	1	19	6	50	13,8
3. revolutie	9	8	6	2	23	3	51	14,1
4. echo	84	49	44	23	110	24	334	92,2
5. industrieel	28	13	14	6	41	5	107	29,6
6. fauteuil	62	36	39	14	89	22	262	72,4
7. baron	50	34	29	17	82	15	227	62,7
8. compleet	56	38	42	21	89	17	263	72,4
9. artiest	69	43	44	20	108	25	309	85,4
10. definitie	5	11	6	2	17	1	42	11,6
11. intelligent	56	38	34	17	84	10	239	66,0
12. karakter	18	7	8	4	34	9	80	22,1
13. gazon	48	25	26	12	72	24	207	57,2
14. materiaal	26	23	22	13	67	7	158	43,6
15. match	70	50	33	25	115	20	313	86,4
16. medicijn	71	48	43	24	114	25	325	89,8
17. plantage	41	28	34	11	67	19	200	55,2
18. protestant	41	23	23	12	58	17	174	48,1
19. souper	20	11	5	4	27	15	82	22,6
20. tragisch	30	11	10	10	47	3	111	30,7

Het is moeilijk uit te maken wanneer men moet of kan zeggen dat een bepaald woord onvoldoende wordt gekend, met als conclusie o.a. dat de Didactiekcommissie het ten onrechte in de gepubliceerde lijsten gebruikt. Mag men eerst van voldoende resultaten spreken als 90% van de leerlingen een woord juist weet in te vullen, of kan ook 70% juist ingevuld nog voldoende heten? Aan het juist gebruiken van een reeks gegeven woorden in een invuloefening mogen stellig hogere eisen gesteld worden dan aan de verklaring van de betekenis van een reeks woorden. Hoe het zij, het lijkt mij dat de resultaten bij de invulling van *imitatie*, *continent* en *emigrant* (of *detective*) beslist onvoldoende zijn. Ten aanzien van *imitatie* is het misschien nog mogelijk de slechte resultaten mede te wijten aan moeilijkheden in verband met *origineel* dat wel, en *originele* dat niet beschikbaar was. Het woord *continent* moet bij een groot aantal leerlingen wel onbekend geweest zijn. In de laatste zin van de invuloefening kan de inhoud of de onmogelijkheid van de hele zin mede een rol gespeeld hebben. Zoiets zal wel nooit geheel te voorkomen zijn.

4.2 Het blijkt dus op verschillende gronden niet eenvoudig met als basis de resultaten van deel I van de oefening tot onweerlegbare en onaanvechtbare conclusies te komen. Deel II biedt meer mogelijkheden. Het is duidelijk dat een woord als *selectie*, *revolutie* en *materiaal* misschien in een invuloefening nog juist gebruikt zou zijn, maar dat een goed beeld van de betekenis niet aanwezig is. Een aantal andere woorden, deels nog minder tot de sfeer en de schoolstof van de beginnende eerste klas behorend, blijkt bijzonder slecht bekend: *industriëel*, *gazon*, *plantage*, *protestant*, *souper*, *tragisch*. Men kan dus zeker zeggen dat ruim 10 van de 36 bij de oefening betrokken bastaardwoorden, d.i. 28%, onvoldoende gekend worden. Op grond van de resultaten van deze steekproef lijkt mij de conclusie geoorloofd, dat de lijst van de Didactiekcommissie een aantal woorden bevat, waarvan terecht betwijfeld kan worden of ze beginnende eerste klassers voldoende bekend zijn.

4.3 Ook de resultaten van deel III van de oefening wijzen in dezelfde richting. In tabel 3 zijn in kolom 1 de verschillende woorden waarmee zinnen gemaakt konden worden, weer vermeld. Kolom 2 bevat het aantal juiste zinnen dat met ieder woord gemaakt is, en in kolom 3 is aangegeven het percentage leerlingen dat een juiste zin met het woord op dezelfde regel heeft gemaakt.

TABEL 3

I	2	3
1. typiste	76	23
2. selectie	17	5
3. revolutie	47	14
4. echo	59	17
5. industrieel	7	2
6. fauteuil	108	32
7. baron	38	11
8. compleet	93	28
9. artiest	78	23
10. definitie	27	8
11. intelligent	62	18
12. karakter]	55	16
13. gazon	72	21
14. materiaal	56	16
15. match	153	45
16. medicijn	143	42
17. plantage	63	19
18. protestant	17	5
19. souper	16	5
20. tragisch	62	18

Er blijkt een zekere correlatie te zijn van de cijfers uit kolom 3 en de percentages juiste verklaringen van de woorden uit deel II van de oefening. Maar als gezegd levert deel III, mede door het grote aantal uitwijkmogelijkheden, minder houvast voor conclusies.

5.0 De lijst van de Didactiekcommissie mag dan aanvechtbaar zijn, voor een verder onderzoek kan hij het uitgangspunt vormen, want zie ik het goed, dan is er nergens een ander vast punt aanwezig. Misschien kunnen er enkele woorden beter geschrapt, misschien ook kan er een enkel woord toegevoegd worden.

Voor de Didactiekcommissie is het uitgangspunt blijkbaar geweest de vreemde taal en welke woorden bij het aanvangsonderwijs al gewenst zijn. Er zijn andere uitgangspunten mogelijk:

1. welke bastaardwoorden komen er frequent in het Nederlands voor;
2. welke bastaardwoorden kunnen de leerlingen die in de eerste klas plaats nemen, kennen;
3. welke bastaardwoorden komen de leerlingen in de loop van het eerste jaar v.H.M.O. tegen.

5.1 Hierboven kwam al uit dat de Didactiekcommissie niet verantwoordt op welke wijze ze de vocabularia heeft samengesteld, noch hoe de lijst van cognates tot stand is gekomen. Voor de vocabularia zal de Commissie

ongetwijfeld van de resultaten van het frequentieonderzoek hebben geprofiteerd, mogelijk op dezelfde wijze waarop G. Vannes in 1938 zijn lijst voor het onderwijzen van het Nederlands aan Walen op basis van het onderzoek van J. F. H. A. de la Court (1937) samenstelde¹. In dit vocabularium van Vannes trof ik 164 bastaardwoorden aan, hierachter als *Bijlage 3* opgenomen. Het blijkt dat de Didactiekcommissie 68 woorden gebruikt die ook bij Vannes voorkomen. Recenter en betrouwbaarder materiaal is er voor het Nederlands nog niet beschikbaar. Wel publiceerde J. A. Th. van Berckel de resultaten van een onderzoek van 50000 woorden², maar dit is nog ruw materiaal, met fouten en doublures, dat in deze vorm voor dit doel niet bruikbaar is³.

Ik kan uiteraard niet beoordelen of het mogelijk is op basis van mijn extract (*bijlage 3*) of een soortgelijke verzameling een bruikbare lijst van cognates voor het vreemdetalenonderwijs samen te stellen. Weliswaar mag men verwachten dat frequenter woorden beter gekend worden, maar geldt dat ook voor beginnende eersteklassers? Detailkritiek op de lijst van Vannes laat ik achterwege, al staan er stellig woorden in die gevoeglijk achterwege kunnen blijven. Men dient verder te bedenken dat Vannes woorden toevoegde die speciaal voor de Belgische school van belang zijn.

5.2.1 Natuurlijk kan men gaan onderzoeken of de bastaardwoorden die bij Vannes voorkomen, aan beginnende eersteklassers bekend zijn. Ik vrees dat dit geen ander resultaat zal opleveren dan waarvan ik in de aanvang van dit artikel verslag deed. Misschien is het mogelijk na te gaan welke woorden beginnende eersteklassers op de lagere school zijn tegengekomen. Als steekproef vergeleek ik de bastaardwoorden in de deeltjes *via* en *vib* van Zuilekom, *Taal het centrale vak*, met die in de lijst van de Didactiekcommissie en die bij Vannes voorkomen⁴. Het resultaat is niet bemoedigend (zie tabel 4, schoolboek 10 en 11). Het is mogelijk dat het onderzoek van meer schoolboeken, ook voor andere op de lagere school onderwezen vakken, een betere uitkomst levert, maar hoge verwachtingen lijken mij, mede op grond van het onderzoek van tien schoolboeken bestemd voor het v.H.M.O., niet gemotiveerd.

¹ G. Vannes, *Vocabulaire du Néerlandais de base*⁸, Antwerpen, 1959.

² J. A. Th. van Berckel, *Onderzoek woordfrequentie*, resultaten kranten (Rapport R 642/2 Stichting Mathematisch Centrum Amsterdam, Rekenafdeling) (1962).

³ F. J. M. L. de Tollenaere wees in *Taalonderzoek in onze tijd* (Den Haag, 1962), p. 90-91, op andere bezwaren van principiële aard.

⁴ De heer A. Kranenburg te Gouda was zo vriendelijk deze schoolboekjes voor mij te exciperen. Op deze plaats betuig ik hem daarvoor mijn dank.

5.2.2 Het is hier de plaats om te omschrijven wat ik voor dit onderzoek als bastaardwoorden heb beschouwd. In de literatuur is geen bruikbare definitie te vinden en in de praktijk blijkt er steeds verschil van inzicht mogelijk. Uit de *Bijlagen* 1 en 3 blijkt dat ik als bastaardwoorden heb beschouwd:

1. de woorden van vreemde herkomst die de taalgebruiker nog regelmatig en ongedwongen door andere woorden kan vervangen, waarvan een eventueel vreemde oorsprong niet meer blijkt;
2. de woorden waarin kennelijk niet-nederlandse fonemen voorkomen;
3. de woorden waarvan de vreemde herkomst (nog) uit de morfologie blijkt.

Vooraf het laatste criterium is in hoge mate afhankelijk van de instelling van de taalbeschuwer.

De morfologie van de werkwoorden heeft de leerling op de lagere school leren kennen. Daarom is van de werkwoorden maar één vorm meegeteld. Gemakshalve nam ik daarvoor in overeenstemming met de traditie de infinitief. Ook de morfologie van de zelfstandige naamwoorden is de leerling in grote trekken bekend. Daarom is steeds alleen met het enkelvoud rekening gehouden, zo dat aanwezig is, en niet met het meervoud of met een verkleinwoord. Uiteraard is een woord als *cursiefje* als een afzonderlijk woord beschouwd, omdat het niet een substantief *cursief* als ongelede vorm naast zich heeft^{1 2}. Van bijvoeglijke naamwoorden is steeds de minst gelede vorm van woordparen als *precies-precieze* gekozen.

5.3 Op basis van de beginselen hierboven in 5.2.2 uiteen gezet, heb ik negen naar mijn mening goede schoolboeken voor Nederlands op bastaardwoorden onderzocht.

1. B. van den Berg, *Herhalen en uitbreiden*², Den Haag, 1957.
2. A. G. I. Erfte-meijer, *De taalschat*, deel 1, Den Bosch, z.j. (1962).
3. idem, deel 2 (1962).
4. idem, deel 3 (1963).
5. P. C. Paardekooper, *Oefenboek bij de kleine ABN-syntaxis*, Den Bosch, 1961.

¹ *Cadeautje* in bijlage 1 is afkomstig uit de lijst genoemd in noot 1 c, pag. 249.

² De term (*on*)geleed ontleen ik aan H. Schultink, *De morfologische valentie van het ongelede adjectief in modern Nederlands*, Den Haag, z.j. (1962).

6. E. Rijpma en F. G. Schuringa, *Nieuwe stijloefeningen*, deel 1²⁴, herzien door J. van der Schaar, Groningen, 1962.
7. J. Hoogteijling, *Tekst en spelling*, Gorinchem, 1960.
8. P. Maassen, *Kompas*, deel 1, derde druk, Gorinchem, 1961.
9. J. S. ten Brinke en W. Drop, *Wegwijs*, deel 1, Groningen, 1963.

Ten einde een indruk van het gebruik van bastaardwoorden in een voor een ander vak bestemd boek te krijgen, las ik door

12. *Stijgbeugel*, Werkboekje voor het geschiedenisonderwijs, deel 1, Den Haag, z.j., samengesteld door acht docenten.

De boeken genummerd 1, 2, 3 en 4 zijn voorzien van een woordenlijst, die ik voor het onderzoek heb gebruikt. Bij de overige boeken stelde ik tijdens het doorlezen een register van bastaardwoorden samen. De resultaten van de vergelijking van deze woordenlijsten zijn te vinden in tabel 4.

5.4.1 De schoolboeken die zijn onderzocht, kan men in twee groepen verdelen: de boeken 1, 5, 8 en 12, waarin bastaardwoorden niet opzettelijk zijn gebruikt, en die waarin dat wel het geval is (2, 3, 4, 6, 7, 9). Ten

TABEL 4

Spreiding van 2356 bastaardwoorden over 12 schoolboeken

	Totaal aantal	In geen ander boek/lijst	Vannes	Didactiekcommissie	V. d. Berg	Erfte-meijer I	Erfte-meijer II	Erfte-meijer III	Paardekooper	Rijpma & Scuringa I	Tekst en spelling	Kompas I	Wegwijs I	Zuilekom via	Zuilekom vib	Stijgbeugel I
Didactiekcommissie	164	30		68	20	13	13	10	43	35	62	78	47	5	3	35
1. Van den Berg	289	59	68		29	11	26	29	48	54	73	109	68	13	11	50
2. Erfte-meijer I	215	76	20	29		14	23	21	32	34	34	43	40	8	7	13
3. Erfte-meijer II	209	122	13	11	14		13	12	11	25	27	31	21	2	8	15
4. Erfte-meijer III	293	154	13	26	23	13		7	19	44	38	29	40	5	7	19
5. Paardekooper	308	243	10	29	21	12	7		15	32	60	49	34	4	3	28
6. Rijpma & Schuringa I	198	38	43	48	32	11	19	15		37	72	72	52	9	6	31
7. Tekst en spelling	341	110	35	54	34	25	44	32	37		87	74	56	12	18	40
8. Kompas I	530	201	62	73	34	27	38	60	72	87		122	84	12	13	79
9. Wegwijs I	524	194	78	109	43	31	29	49	72	74	122		95	8	14	69
10. Zuilekom via	412	154	47	68	40	21	40	34	52	56	84	95		16	13	44
11. Zuilekom vib	68	20	5	13	8	2	5	4	9	12	12	8	16		6	9
12. Stijgbeugel I	75	23	3	11	7	8	7	3	6	18	13	14	13	6		7
Totaal	2356	1497	35	50	13	15	19	28	31	40	79	69	44	9	7	
											gemeenschappelijk 859					

aanzien van de beide boeken voor het lager onderwijs kan ik niet uitmaken tot welke groep ze behoren. Het valt op dat er zo veel woorden zijn die maar in één boek voorkomen. Toch is dit bij nader inzien niet zo verrassend, want het gaat hier om weinig frequente woorden. Dat blijkt ook uit het feit dat van de 2356 woorden waarvan de spreiding is nagegaan, 63% maar in één boek voorkomt. Dit neemt niet weg dat meer dan vijftig procent unieke gevallen in één boek wel wat veel lijkt.

5.4.2 De „graad van moeilijkheid”, de leesbaarheid¹, wordt door het aantal slechts een maal voorkomende woorden niet direct beïnvloed. De leesbaarheid is meer afhankelijk van de verhouding van het aantal bastaardwoorden tot het totale aantal woorden van de tekst. Globale tellingen van de teksten van de boeken 1, 8 en 12 wijzen uit dat die verhouding per onderzocht boek vrij constant is. In het *Oefenboek* van Paardekooper neemt het aantal bastaardwoorden per eenheid naar het einde toe, terwijl het in de dictees achterin het grootst is. Juist omdat dit boek niet alleen voor de eerste klas is bestemd, is het gunstig dat de graad van moeilijkheid toeneemt. Voor het boek no. 7 geldt ditzelfde in iets geringere mate. Uiteindelijk kan men dezelfde neiging in de deeltjes van *De taalschat* ook onderkennen.

5.4.3 De aantallen woorden die slechts in één boek voorkomen, blijken met de in 5.4.1 gemaakte tweedeling geenszins te corresponderen. Ook de verhouding van het totaal aantal getelde bastaardwoorden per boek en het aantal dat slechts in dat boek alleen voorkomt, levert geen houvast voor een indeling. Het grootste aantal bastaardwoorden behoort tot de zelfstandige naamwoorden. Groepering naar betekenis kan ook geen inzicht in de geconstateerde verschillen en overeenkomsten opleveren.

6.1 In 2.2 kwamen enkele gevallen van wat ik noemde „morfologisch denken” naar voren. Zonder opzettelijke oefening hebben sommige leerlingen blijkbaar al zoveel geleerd dat ze naar analogie daarvan naar morfologische categorieën gaan zoeken. Wel krijgt in sommige grammaticaboeken de behandeling van de woordvorming een ondergeschikte plaats, maar opzettelijke oefening ontbreekt meestal geheel. In de z.g. stijlboekjes – als die van Rijpma en Schuringa, die van Erfstemeijer en dat van Ten Brinke en Drop – treft men een aantal opgaven aan, waardoor de morfo-

¹ Zie P. van Hauwermeiren, *Het leesbaarheidsonderzoek met toepassing op Nederlandse teksten*, Leuv. bijdr. 52 (1963), 12-75.

logie van andere woorden als de werkwoorden geoefend wordt. Erfte-meijer bouwt zijn methode systematisch en dat doen ook Ten Brinke en Drop, zij het op wat andere wijze. Grammatiche systematisering vindt echter niet plaats, en zo blijft van al de stijlboekjes het onderwijs in de morfologie als dat van de bastaardwoorden occasioneel. De schrijvers geven gewoonlijk een groot aantal oefeningen, waaruit de docent dan kan kiezen. Er is dus sprake van een zekere willekeur, die ook blijkt uit het grote aantal verschillende bastaardwoorden dat op deze wijze in de oefeningen wordt betrokken. *Wegwijs* van Ten Brinke en Drop vertoont zo nog de meeste grammatische systematiek. Ook hier kan de leraar echter door een bepaalde oefening over te slaan niet alleen een aantal bastaardwoorden niet in zijn onderwijs betrekken – wat niet steeds een nadeel is – maar ook blijft daardoor oefening van een bepaalde morfologische categorie ach-terwege.

6.2 Tenslotte valt uit tabel 4 te leren dat wat de een meent aan het begin van de eerste klas bekend te mogen veronderstellen, volgens de ander tot de leerstof van de derde klas behoort. Het komt mij voor dat er hier plaats is voor enige regulatie door b.v. de Didactiekcommissie. De overgang van de ene school naar de andere van hetzelfde type zou er stellig door vereenvoudigd worden. Op de duur kan dan enige invloed op boeken voor andere schooltypes niet uitblijven, en dat zou een aangenaam nevenresultaat zijn. Als eerste bijdrage tot een zekere unificatie volgt als *Bijlage 4* de lijst van bastaardwoorden die in twee of meer van de onderzochte schoolboeken voorkomen, voorzover ze nog niet in *Bijlage 1* of *3* zijn opgenomen.

7.0 *Enige conclusies en wensen*

7.1 De door de Didactiekcommissie van de Vereniging van leraren in levende talen in de jaren 1958–1963 gepubliceerde vocabularia en lijsten van cognates betekenen voor het lager onderwijs een kwalitatieve en kwantitatieve eis, omdat deze woorden aan de leerlingen die het v.H.M.O. betreden, bekend moeten zijn, wil het aanvangsonderwijs in Frans en Engels vruchtbaar zijn. De leerlingen blijken de bastaardwoorden die in deze lijsten als vertaling van vooral de cognates voorkomen, onvoldoende te kennen, indien althans een zekere generalisatie op grond van het verrichte onderzoek geoorloofd is.

7.2 De lijsten van cognates zijn kennelijk zonder gebruikmaking van het vocabularium van Vannes en de resultaten van het onderzoek naar de woordfrequentie van De la Court – en ook dat van Van Berckel – tot stand gekomen.

7.3 Behalve onderwijs in de morfologie van het werkwoord en het zelfstandig naamwoord lijkt het wenselijk dat op de lagere school ook de beginselen van de woordvorming onderwezen worden, zodat de onderlinge samenhang van de vier woordsoorten die nog (enige) morfologie vertonen, aankomende eersteklassers niet geheel vreemd is. Zulk onderwijs kan stellig de taalbeheersing bevorderen.

7.4 Of al op de lagere school enig onderwijs in de morfologische verschijnselen bij de bastaardwoorden gegeven kan en moet worden, zal nader studie moeten uitwijzen. Waarschijnlijk zal met het leren herkennen van bastaardwoorden kunnen worden volstaan.

7.5 Bij het v.H.M.O. dient meer dan tot nu toe het geval is aan de morfologische verschijnselen bij bastaardwoorden aandacht te worden gegeven, en wel zo dat grammatische categorisatie plaats vindt.

7.6 Het is te wensen dat b.v. de Didactiekcommissie enig initiatief neemt tot beperking van de grote verscheidenheid van bastaardwoorden in schoolboeken voor de eerste klas van het v.H.M.O.

December 1963

Jacob Hoogteijling, geb. 29 januari 1923 te 's-Gravenhage. Na de Stevin-H.B.S. (1941: H.B.S.-B) en de Kweekschool voor de zeevaart te Amsterdam (1942: BS) werkzaam als kantoorbediende. In 1950 akte Nederlands M.O.-B. Sinds 1951 leraar, eerst in Eindhoven, later in Alkmaar, vanaf 1953 aan het Comeniuslyceum in Amsterdam. Was van 1955-1958 hoofdbestuurslid van de A.V.M.O. en werkte mee aan het eindexamenrapport van de Raad van leraren (1960). Recenseert voor het Weekblad van de A.V.M.O. regelmatig publikaties op taalkundig gebied en over onderwijs en opvoeding. Adres: Meerzicht 24, Abcoude.

Bijlage 1

289 bastaardwoorden die aankomende eersteklassers bekend moeten zijn:

abnormaal	*cadeau	*enorm	*interesseren
<i>abonnee</i>	<i>cadeautje</i>	enthousiasme	<i>interest</i>
abonnement	<i>camera</i>	enthousiast	*internationaal
*absoluut	<i>camping</i>	envelop	interview
*accent	<i>cape</i>	<i>etc(etera)</i>	<i>invitatie</i>
accepteren	catalogus	*examen	inviteren
accuraat	centraal	excursie	<i>jam</i>
acteur	*centrum	expeditie	journalist
actief	*chauffeur	export	kapitein
<i>actrice</i>	*club	exporteren	karakter
*admiraal	<i>collier</i>	*extra	kathedraal
advies	comité	fauteuil	*katholiek
adviseren	*commando	<i>feliciteren</i>	klimaat
<i>album</i>	compleet	*film	<i>kolonel</i>
alcohol	<i>compliment</i>	flat	*kolonie
amateur	concert	<i>frame</i>	komisch
<i>ameublement</i>	*conciërge	garage	kostuum
amusement	conditie	gazon	kwaliteit
<i>amuseren</i>	*conducteur	goal	<i>kwantiteit</i>
<i>ananas</i>	contact	grammofoon	lectuur
anekdote	continent	<i>grammofoon-</i>	literatuur
applaus	continentaal	<i>plaat</i>	*luitenant
aquarel	contrast	<i>gratis</i>	*lunch
architect	*controleren	hobby	luxe
*arresteren	conversatie	*humeur	*machine
<i>artiest</i>	correct	humor	*majesteit
*artikel	definitie	humorist	match
artistiek	dessert	*ideaal	materiaal
assistent	detail	<i>idiot</i>	medaille
atleet	detective	illustratie	medicijn
<i>atletisch</i>	diamant	imitatie	melodie
<i>atletiek</i>	dictator	import	menu
auteur	*dictee	importeren	methode
automatisch	<i>dictionaire</i>	industrie	*militair
bagage	*directeur	industrieel	miljonair
<i>baron</i>	*directrice	*ingenieur	*minister
basis	discussie	insect	<i>miserabel</i>
batterij	douane	inspecteur	*mode
*bibliotheek	douche	instinct	*model
<i>Bijbel</i>	echo	instinctief	*modern
bioscoop	<i>egoïst</i>	instituut	monument
<i>biscuit</i>	elegant	*instrument	museum
<i>blouse</i>	*elektriciteit	<i>intelligent</i>	muzikaal
*bureau	*elektrisch	*interessant	*nationaal
	<i>emigrant</i>	<i>interesse</i>	nationaliteit

nerveus	<i>plafond</i>	restaurant	<i>surprise</i>
neutraal	plantage	*resultaat	*sympathiek
normaal	*poëzie	revanche	*systeem
nylon	*politie	*revolutie	systematisch
<i>nijlons</i>	populair	revolutionair	tank
oceaan	<i>populariteit</i>	*romantisch	taxi
officieel	porselein	ruïne	<i>test</i>
<i>opera</i>	portefeuille	safe	theorie
organisatie	portemonnee	salaris	toerist
<i>organiseren</i>	*positie	sandwich	totaal
<i>organist</i>	*president	saus	tragisch
<i>origineel</i>	protestant	*secretaresse	transport
orkest	provincie	*secretaris	transporteren
<i>overall</i>	*publiek	<i>selectie</i>	*triomf
paradijs	<i>pyjama</i>	*sensatie	<i>triomferen</i>
parallel	*radio	sentimenteel	trottoir
parlement	rail	serie	*type
<i>partner</i>	*rapport	service	typen
passage	record	shirt	<i>typist</i>
*patiënt	redacteur	<i>show-room</i>	typiste
*pauze	religieus	signaal	uniform
pauzeren	reling	simpel	*universiteit
*percent	reporter	*situatie	variatie
percentage	<i>republiek</i>	<i>souper</i>	<i>via</i>
*periode	reserve	*speciaal	victorie
permissie	reserveren	specialist	<i>visite</i>
<i>picknick</i>	respect	<i>standaard</i>	
piramide	respecteren	*succes	

Met een asterisk zijn de 68 woorden aangegeven die voorkomen in het *Vocabulaire du Néerlandais de base*, 8e druk, van G. Vannes (Antwerpen, 1959). Door cursivering zijn de 59 woorden aangegeven, die ik in geen van de onderzochte schoolboeken heb aangetroffen.

Bijlage 2

I

Maak de volgende invuloefening. Vul telkens maar één woord in. Kies de in te vullen woorden uit:

album	controleren	interview	origineel
amusement	detective	journalist	partner
arresteren	douane	kwaliteit	publiek
bagage	flat	kwantiteit	passage
collier	imitatie	miserabel	sympathiek
comité	emigrant	neutraal	toerist
continent	inspecteur		

Een woord niet meer dan één keer gebruiken.

1. De van de geïmporteerde nylons vond de directeur en het verwonderde hem niet, dat ze bij het geen aftrek vonden.
2. De actrice, die naar Lissabon had besproken, zag zich op het Londense vliegveld haar diamanten ontstolen.
3. Een van politiek kon de dief tijdig voor het vertrek
4. Zijn, die een gezicht had, wist evenwel met de buit in zijn ongehinderd het te bereiken.
5. Het was om te zien hoe de vergeefs probeerde de voor zijn vertrek een af te nemen.

II

Wat betekenen de volgende woorden:

1. typiste:
2. selectie;
3. revolutie:
4. echo:
5. industrieel:
6. fauteuil:
7. baron:
8. compleet:
9. artiest:
10. definitie:
11. intelligent:
12. karakter:
13. gazon:
14. materiaal:
15. match:
16. medicijn:
17. plantage:
18. protestant:
19. souper:
20. tragisch:

III

Als je de betekenis van deze 20 woorden hebt opgeschreven, moet je er vijf uitkiezen en die in één of meer zinnen zo gebruiken, dat de betekenis duidelijk blijkt.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

Bijlage 3

In G. Vannes, *Vocabulaire du Néerlandais de base*⁸, Antwerpen, De Sikkel, 1959, komen de volgende 164 bastaardwoorden voor:

absent	collega	*elektriciteit	*ingenieur
<i>absentielijst</i>	commandant	*elektrisch	*instrument
*absoluut	commanderen	element	*interessant
*accent	*commando	energie	*interesseren
actie	commissaris	*enorm	*internationaal
*admiraal	commissie	*examen	<i>jaloerie</i>
advocaat	*conciërge	*extra	kabinet
agenda	*conducteur	fantasie	*katholiek
agent	*controleren	*film	*kolonie
<i>algebra</i>	<i>controleur</i>	financieel	kritiek
*arresteren	corresponderen	financiën	kwestie
*artikel	courant	firma	<i>liniaal</i>
<i>atheneum</i>	crisis	<i>generaal</i>	<i>lucifer</i>
auto	cultuur	glorie	*luitenant
baby	cursus	<i>grammatica</i>	*lunch
*bibliotheek	*dictée	gymnastiek	lyceum
*bureau	dicteren	<i>gymnastiekzaal</i>	*machine
*cadeau	<i>diner</i>	historie	<i>mailboot</i>
*centrum	<i>diplomaat</i>	horizon	*majesteit
<i>chaufferen</i>	direct	horloge	<i>marine</i>
*chauffeur	*directeur	<i>hotel</i>	*militair
chef	*directrice	*humeur	<i>militie</i>
<i>chemie</i>	dirigeren	*ideaal	*minister
*club	<i>district</i>	idee	*mode

*model	*politie	*publiek	*situatie
*modern	politiek	*radio	sociaal
natie	<i>poseren</i>	*rapport	*speciaal
*nationaal	*positie	<i>redigeren</i>	station
nota	praktijk	<i>repeteren</i>	*succes
noteren	praktisch	repetitie	<i>surveillant</i>
officier	precies	*resultaat	*sympathiek
orgaan	<i>prefect</i>	*revolutie	*systeem
organisatie	*president	<i>revolver</i>	techniek
passeren	<i>presideren</i>	roman	tempo
*patiënt	procent	*romantisch	traditie
*pauze	proces	<i>rose</i>	tram, trem
*percent	produceren	<i>salon</i>	*triomf
*periode	profiteren	*secretaresse	*type
<i>petroleum</i>	programma	*secretaris	*universiteit
piano	protesteren	*sensatie	vakantie
*poëzie	publiceren	sfeer	<i>zoölogie</i>

Met een asterisk zijn de 68 woorden aangegeven die voorkomen in de lijst van 289 bastaardwoorden die aankomende eersteklappers bekend moeten zijn („lijst van de Didactiekcommissie”).

Door cursivering zijn de 30 woorden aangegeven, die ik in geen van de onderzochte schoolboeken heb aangetroffen.

Bijlage 4

abattoir	almanak	arrest	basiliek
abces	amanuensis	arriveren	bassin
abdiceren	ambitieuw	arrondissement-	bibliofiel
abdij	annexatie	rechtbank	biografie
abonneren	annalen	asiel	biologie
abt	annuleren	aspect	blanketten
abusievelijk	anoniem	aspirant	bombardement
academie	antiek	assistentie	bona fide
accomodatie	antraciet	assurantie	bordes
accountant	apart	astrologie	boulevard
activiteit	apotheek	astronomie	briljant
actualiteit	apparaat	atmosfeer	brocheren
actueel	apparatuur	atmosferisch	
acuut	aquarium	attribuut	cabine
adjectief	arbiter	automobilist	calvinistisch
administratie	archeologisch	autoriteit	capaciteit
advertentie	archeoloog	azuur	carillon
affreus	archief		carrière
agrarisch	architectonisch	bacterie	cel
air	architectuur	balans	cement
alibi	argument	barrière	ceremonie

chaos	coöperatief	emotie	garderobe
chaotisch	coördineren	employé	geaffecteerd
à charge	correspondent	encyclopedie	geallieerd
chemisch	couplet	energiek	genie
chirurg	crapaud	enquête	geraffineerd
cipier	cultureel	entree	gesticuleren
cliënt	cursiveren	epidemie	gigantisch
climax	cycloon	equator	gletsjer
coalitie	davit	estetisch	glorieus
collecte	debarkeren	etage	gouvernante
collectie	debiteren	etalage	gracieuus
college	debuteren	etappe	hangar
colonne	decennium	eventueel	harmonisch
combinatie	deceptie	evolueren	hazard
combineren	à decharge	executie	herbarium
comfort	dechargeren	exemplaar	herculisch
comfortabel	defect	expansie	heterogeen
commentaar	definitief	experiment	hiërarchie
commercieel	democratie	exploitatie	historisch
completeren	demon	expositie	hockey
complex	dentist	fabricage	hypothese
componist	depot	fabriceren	
compositie	depressie	facet	ideologisch
concentratie-	deraileren	factor	idyllisch
(kamp)	despoot	factuur	illusie
concentreren	diadeem	fantaseren	illustreeren
concern	diagnose	fantastisch	impresario
concluderen	dialog	fascineren	impressie
conclusie	didactiek	fase	incident
concurrent	dilettant	fauna	individu
concurrentie	directie	felicitatie	individueel
conflict	dirigent	feuilleton	informatie
confronteren	distributie	filantroop	initiatief
congres	diverse	filharmonisch	injectie
consequentie	document	filoloog	inscriptie
conservatorium	domein	filosofie	inspireren
conserven	domicilie	filosoof	installatie
consolideren	dratisch	forceren	installeren
constateren	dubieus	formatie	instructie
consulaat	in dubio	formidabel	intellect
consument	dynamiet	formule	intellectueel
(à) contant	dynamisch	fouilleren	intelligentie
contra	economisch	fragment	intens
contrabande	effect	functie	interieur
contract	eldorado	functionaris	intern
controle	emballage	fundament	interneren
converseren	emigratie	fysiek	internist
coöperatie	emigreren	garanderen	intrigant(e)

intuïtie	marcheren	object	prieel
invalide	marconist	obstakel	primitief
invasie	massa	offensief	principe
ironisch	materie	officier van	principeel
irrigatie	materieel	justitie	privilege
irriteren	maximaal	operatie	proces-verbaal
journaal	maximum	oppositie	producent
journalistiek	medicus	organiseren	produkt
jubiläum	medisch	origineel	produktie
justitie	melancholiek	outillage	profijt
justitueel	melodius	panisch	projecteren
kandidaat	metoor	panorama	promotie
kapitaal	meteorologie	paragraaf	protest
kapiteel	microfoon	parlementair	proviand
karacteristiek	microscop	parochie	provisor
keramiek	migratie	particulier	proza
klassiek	milieu	parvenu	psychiater
kleptomanie	miljard	passagier	psychisch
koloniaal	miljoen	patriciër	psychologie
kolonist	mineraal	patricisch	psycholoog
kolos	miniatur	pedagogisch	publikatie
kolossaal	minimum	pedant	pygmee
komedie	ministerieel	pedicure	rangeren
kopie	mobilisatie	peignoir	reactie
kosmopolitisch	modieus	pension	recensent
kritisch	moment	perfect	recent
kritisieren	monarch	periodiek	recept
kroniek	monarchie	permanent	reciteren
laboratorium	monoloog	permitteren	reclame
labyrint	monopolie	perspectief	rector
lampion	monotheïsme	pertinent	reçu
lanceren	monotoon	piëteit	redactie
laveren	monumentaal	piloot	regisseur
lawine	moreel	pionier	reglement
legendarisch	moskee	pittoresk	rekrut
leverancier	motief	planeet	relatie
logies	mozaïek	podium	rembours
logisch	muzikant	polis	remise
lokaal (trein)	mystiek	politicus	rendement
lumineus	mythologie	polytheïsme	repareren
lustrum	navigatie	pompeus	repatriëren
luxueus	negeren	portie	repertoire
lyriek	neuroloog	positief	reportage
machinaal	nimf	prepareren	reproduceren
machinerie(ën)	niveau	prestatie	reproduktie
malversatie	notarieel	presteren	republikeins
manifestatie	notie	prestige	reputatie
manoeuvre	notitie	preventief	requisitoir

residentie	serre	symptoom	typograaf
resolutie	sfinx(achtig)	synoniem	uniek
resoluut	soeverein	synthetisch	urgent
respectievelijk	solide	talent	vaccinatie
restaurateur	sollicitant	technicus	variant
restrictie	solliciteren	technisch	variëren
rimboe	souffleur	telefoon	vegetatie
risico	souvereiniteit	telescoop	ventilatie
röntgenoloog	spectaculair	televisie	ventileren
route	sporadisch	telex	veranda
routine	sportief	terras	verdisconteren
royaal	stadium	textiel	versie
rubriek	stagnatie	thema	verticaal
rustiek	stimuleren	therapie	veteraan
sage	strofe	tiran	viool
saldo	subsidiar	traditioneel	virtuoos
sarcofaag	subsidie	tragedie	visiteren
sater	superieur	training	visum
scène	superioriteit	traject	vitrine
scepter	suprematie	transactie	volume
sekte	symbool	trionfantelijk	vulgair
sensationeel	symfonie	tropisch	zone
serieus	sympathie	typisch	


 BOEKBEoordelingen

CHRISTIAN W. SCHNEIDER, *Neue Erziehung und Schulwesen in Frankreich*, Quelle und Meyer, Heidelberg 1963, 166 S.

W. R. FRASER, *Education and society in modern France*, Routledge and Kegan Paul, Broadway House 68-74, Carter Lane, London E.C. 4 1963, 140 p.

Het eerste van deze beide boeken geeft ons een, voorzover ik kan beoordelen, betrouwbare tekening van de situatie van het Franse schoolwezen omtrent 1930 en de ontwikkeling, die daarna tot 1959 is gevolgd. Een aantal namen en begrippen uit deze geschiedenis zijn ook in het buitenland bekend geworden. Ik noem minister Jean Zay, wiens hervormingswerk door de Tweede Wereldoorlog werd verstoord, en de Commissie Langevin-Wallon met haar radicale reorganisatieplan, dat nimmer werd aanvaard en toch op de achtergrond van een reeks partiële projecten onderkend kan worden. Wij vernemen van de vanuit Sèvres gestimuleerde *classes nouvelles*, *classes pilotes* en het *lycée pilote*, en de opmerkelijke en succesvolle hervorming van de leraarsopleiding. Het ligt voor de hand dat wij in het bijzonder de recente pogingen tot herziening van de structuur van het Franse onderwijs met aandacht volgen. Frankrijk is immers met hetzelfde probleem geconfronteerd als de andere landen der Westerse cultuur: dat van de overgang van het basisonderwijs naar het gedifferentieerde voortgezet onderwijs. Het staat wel vast, dat een selectie der leerlingen op de leeftijd van 11+, zoals in Frankrijk (en Engeland), evenals die op de leeftijd van 12+, welke wij in Nederland kennen, in te geringe mate gebaseerd kan worden op de specifieke gaven en interesses van de leerlingen en in te sterke mate beïnvloed wordt door hun sociaal milieu. De overtuiging wint veld dat het gemeenschappelijk onderwijs nog een aantal jaren moet worden voortgezet, hetzij in dezelfde onderwijsinstelling, zoals in de Zweedse *Grundskola*, hetzij in een tussenschool, hetzij – maar dit is nauwelijks als een serieuze poging aan te merken – door een of twee brugklasjaren, aan de opnemende scholen verbonden. In alle gevallen rijzen dan de vragen naar de leerstof – hoe groot zal de *tronc commun* zijn? – en de graad van differentiatie in de klassen – homogene of heterogene klassen? In de wetsontwerpen Berthoin van 1955, Billières van 1956 en het decreet van De Gaulle-Berthoin van 1959 is met deze problemen geworsteld. Het is een grote verdienste van de auteur dat hij daarvan nauwkeurig verslag doet. Het boek heeft een nuttig literatuur-overzicht, dat aan verdere informatie dienstbaar kan zijn.

In het wetsontwerp van Billières was een tweejarige tussenschool voorzien, er zijn in het decreet van 1959 twee brugklasjaren uit overgebleven. W. R. Fraser houdt zich bezig met de fascinerende vraag waarom men in Frankrijk niet tot een radicale – overigens vergeleken met het plan-Langevin nog zeer gematigde – schoolhervorming kon komen en vervallen is in een ongemakkelijk en onvruchtbaar compromis. Zijn boek werd een, goed gedocumenteerde, analyse van de schoolorganisatorische frustratie, die bij nauwkeuriger toezien blijkt

samen te hangen met een schisma in de cultuur. De auteur¹ laat ons zien welke obstakels er waren: in het administratieve vlak – de macht van ambtenaren bij het Ministerie van Onderwijs –, in het personeelsvlak – de weerstand der leraren, een universeel verschijnsel overigens –, in het culturele vlak – de strijd tussen klassiek humanisme enerzijds, natuurwetenschappen en techniek anderzijds –, in het sociale vlak – cultuur zaak van het volk of monopolie van een elite –, in het godsdienstige vlak – *l'école laïque* tegenover de katholieke *école libre* –, en in het financiële vlak – schoolhervorming van enige betekenis kost geldelijke offers. Ter toelichting van deze punten citeert de auteur overvloedig uit de relevante literatuur en redevoeringen. Dit procédé, dat in andere omstandigheden hinderlijk kan zijn, geeft aan dit boek nu juist een levensecht karakter. De wederstrevende krachten, welke op deze wijze worden gereleveerd, blijken zo sterk, dat zelfs een minister, die de parlementaire controle niet behoeft te vrezen, zoals Berthoin in zijn laatste phase, over de daardoor opgeworpen barrières niet durft heen te stappen. Dit boek is veel onthullender dan de titel doet vermoeden. Onderwijshistorie, met haar achtergronden beschreven, geeft toegang tot de kennis van de politieke, economische, sociale en culturele situatie van een land als geen andere benaderingswijze dit vermag te doen. Het werk is bovendien exemplarisch. Wij, in Nederland, moesten zo'n boek over de wordingsgeschiedenis van de Mammoet-wet krijgen! Sommige hoofdstukken daarvan kunnen uit deze boeiende studie over Frankrijk worden nageschreven.

PH. J. I.

H. H. BRACHES, *Jenseitsmotive und ihre Verritterlichung in der deutschen Dichtung des Hochmittelalters*. Van Gorcum, Assen 1961.

Deze dissertatie hoort tot het goede, degelijke vakwerk, dat niets opzienbarends heeft, maar wel de wetenschap vooruitbrengt.

Pedagogen zullen er direct misschien niet zoveel van hun gading in vinden, maar er is toch nog wel iets uit op te diepen: wie zich interesseert voor de anthropologie van het kind b.v. leze wat gezegd wordt over de *limbus infantium*, de aparte verblijfplaats in het hiernamaals voor de zielen van de ongedoopt gestorven kinderen.

Slechts één vraag: waarom ontbreekt een korte samenvatting en is zelfs een literatuurlijst afwezig?

O. EBERHARD, *Abendländische Erziehungsweisheit*. W. de Gruyter & Co., Berlin 1958.

Dit werk behandelt een groot aantal pedagogen van de Reformatie af tot de tegenwoordige tijd toe, die allen, blijkens de inleiding, van betekenis zijn voor ons, die naar de schrijver neemt, moeten constateren, dat het gezin in gevaar is. Het thema gezin moet dan deze pedagogen verbinden, maar helaas hebben vele grote pedagogen niet expliciet over het gezin geschreven en daarom maakt het toch een vrij kunstmatige indruk. Het is ook wel rommelig, de typeringens soms oppervlakkig (Ligthart: der holländische Pestalozzi) of nietszeggend (Tolstoï: der Ur-Russe). Bewijsplaatsen en literatuuropgaven ontbreken en mede daardoor werkt dit in romantische stijl geschreven boek niet overtuigend.

1 Die steeds Billères schrijft.

SVEN ØKSENHOLT, *Thoughts concerning education in the works of Georg Christoph Lichtenberg*. M. Nijhoff, Den Haag 1963.

Lichtenberg hoort tot die encyclopedische figuren uit de 18e eeuw, die over alles en nog wat hebben gedacht en geschreven, en dus ook over de opvoeding. Het is Øksenholt niet gelukt ons de betekenis van Lichtenberg als pedagoog duidelijk te maken. Dit kon ook niet, want deze produceerde een aantal af-risemen, zonder systematische samenhang.

Er is zelfs bij hem nog geen sprake van enige bezinning op het probleem van kind en cultuur, zoals bij Rousseau, Basedow en andere tijdgenoten. Als Øksenholt dan ook zover gaat Lichtenberg een plaats toe te kennen niet lager dan deze twee schrijvers, dan is hij er m.i. niet in geslaagd aannemelijk te maken, dat dit terecht is geschied.

R.J. BIJKERK, *Psycho-Logica*. Een historisch arrangement. Wed. G. van Soest N.V., Amsterdam 1962.

Deze zeer uitvoerige dissertatie (meer dan 500 blz.) is niet meer of minder dan een geschiedenis van de psychologie, gearrangeerd om of tussen de twee polen, die de schrijver psychonomie en psychosofie noemt. Deze termen doen ons denken aan de begrippen nomothetische en idiografische wetenschappen van Windelband of natuurwetenschappen en cultuurwetenschappen van Rickert. Bijkerk noemt deze schrijvers overigens niet. Hij ziet de psychonomische psychologie en de psychosofische als staande tot elkaar in een bepaalde spanning, dialectisch dus. Het is een aantrekkelijk beeld, dat zoals alle beeldspraak, slechts voor één derde juist hoeft te zijn!

Ik meen nl. dat het wel mogelijk is, dat deze polariteitsgedachte uitkomst zal brengen (pag. 488), maar zo optimistisch als de schrijver ben ik niet, gezien ook b.v. de huidige positivistische en fenomenologische tegenstellingen. Bijkerk zelf is overigens ook niet altijd zo optimistisch, als hij, ondanks de synthese-pogingen sedert 1950, de strijd nog ziet overheersen (pag. 486/487).

Het boek is helder en duidelijk geschreven. Korte, pregnante samenvattingen maken het begrijpen van de bedoeling gemakkelijk. De schrijver toont zich zeer belezen, hij gaat niet af op wat anderen zeggen, maar bestudeert de bronnen zelf en, voor zover ik kan beoordelen, goed. Hij is ook zeer suggestief en soms militant: als hij psychologie uit het ene of andere kamp eenzijdigheid verwijt (de methodologische onverdraagzaamheid bij positivistisch georiënteerde schrijvers b.v., pag. 172). Dat in een dergelijk groot werk fouten en vergissingen voorkomen, is onvermijdelijk en het gaat niet aan alle kleinigheden te vermelden. Tot die kleinigheden reken ik echter niet dat b.v. L. Klages en W. Stern slechts terloops worden genoemd en in de literatuurlijst ontbreken. Zijn ook de Nederlanders Van der Hoop en Westerman Holstijn hierin geen plaats waardig?

N. F. NOORDAM

De selectie en ontwikkeling der meer begaafden. Een goede doorstroming van begaafdheden naar intellect, technisch vermogen en karakter, een eis van moderne democratie. Rapport van de 12de studie-conferentie van de Stichting Werkcomité voor Opvoeding tot Democratie, georganiseerd in samenwerking met Vlaams-België, gehouden op 2 en 3 november 1962 te Amersfoort. Conferentie-leider: PROF. DR. B. C. J. LIEVEGOED. Publicatie van de Stichting Werkcomité voor Opvoeding tot Democratie, secretariaat: Tuinwijklaan 5, Haarlem. 142 pag. Prijs f 4,90.

Artikel 26 sub 2 van de Universele verklaring van de rechten van de mens – die door de Algemene Vergadering van de Verenigde Naties op 10 december 1948 is aanvaard – waarin gezegd wordt „dat het onderwijs gericht zal zijn op de volle ontwikkeling van de menselijke persoonlijkheid en op de versterking van de eerbied voor de rechten van de mens en de fundamentele vrijheden”, heeft de Stichting Werkcomité voor Opvoeding tot Democratie als algemene grondslag van haar werkzaamheden genomen.

Vanuit deze grondslag beoogt de Stichting opvoeding tot verantwoordelijkheid en zij bevordert dat aan het individu mogelijkheden voor een eigen taak en eigen activiteit worden geboden. Vandaar dat de Stichting een studie-conferentie heeft belegd waar de problematiek van selectie en ontwikkeling der meer begaafden ingeleid en bediscussieerd is.

Op de conferentie zijn de volgende inleidingen gehouden:

1. Prof. Dr. F. van Heck, *Het begaafdheidsprobleem als opgave voor de democratie.*
2. Prof. Dr. W. Banning, *Het internationale aspect.*
3. Prof. Dr. F. J. Th. Rutten, *Het nationale aspect voor Nederland.*
4. Prof. Dr. W. de Coster, *Het nationale aspect voor België.*
5. Prof. Dr. B. C. J. Lievegoed, *Het individuele aspect.*
6. R. Merecy, *Wegen ter verbetering bij het onderwijs in België.*
7. Prof. Dr. L. de Klerk, *Wegen ter verbetering bij het onderwijs in Nederland.*
8. Dr. Fr. Wildiers, *Problemen en wegen ter verbetering bij de selectie en ontwikkeling der meer begaafden in het bedrijfsleven.*

Voorts is in het verslag een tekst van een rede, over het onderwerp *Didactiek en Democratie* opgenomen, die Prof. Dr. A. de Block in de aula van de Rijksuniversiteit van Gent heeft uitgesproken op 1 februari 1962 onder auspiciën van „Hoger Onderwijs voor het Volk”. Verder is er nog een samenvatting gegeven van de toespraak van Mr. Ir. M. Goote, Inspecteur-Generaal van het Onderwijs, die de conferentie heeft geopend.

De prima samenvattingen van de gehouden inleidingen en gevoerde discussies maken dit rapport tot een waardevolle bundel, waarin belangrijke aspecten van de problematiek van de selectie en ontwikkeling der meer begaafden nader worden toegelicht.

Voor de verdere vernieuwing van het onderwijs zou het van niet geringe betekenis zijn, indien kritisch zou worden nagegaan welke mogelijkheden de wet op het Voortgezet Onderwijs, – t.a.v. de hier aan de orde gestelde problemen, – biedt.

J. H. N. G.

DRS. J. S. VAN HESSEN, DR. C. D. SAAL, DR. P. THOENES EN DR. TH. J. IJZERMAN, *Wegwijzer in de sociologie*. Uitg. door J. H. de Bussy te Amsterdam. 334 pag. Prijs f 19,50.

De sociologie is niet alleen als zelfstandige wetenschap voor het moderne maatschappelijke leven van grote betekenis, maar is voorts van niet geringe waarde voor andere wetenschappen, die gaarne bij de sociologie „Leentje buur” komen spelen.

Deze „wegwijzer” is dan ook een symptoom van de toegenomen invloed van de sociologie. Niet alleen toekomstige sociologen maar ook maatschappelijke werkers, jeugdleiders, artsen, psychologen, paedagogen, predikanten, enz. hebben behoefte te worden voorgelicht over de betekenis van de sociologie voor de maatschappij in het algemeen en voor het groepsleven in het bijzonder. De breed opgezette inhoud van het boek leidt de belangstellende lezer enerzijds op instructieve wijze in het sociologisch denken in en geeft anderzijds een goed overzicht van de sociologische problematiek.

Het overleg tussen de samenstellers moet uitstekend zijn geweest: overlappingen komen bijna niet voor, het vakjargon is weinig gebruikt en de compositie en didaktische opbouw van het boek is „voorbeeldig”.

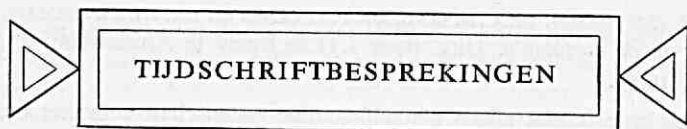
Daar het een „wegwijzer” wil zijn hebben de samenstellers er naar gestreefd veel praktische informatie te verschaffen o.a. over

- wat sociologie is
- het sociologisch onderzoek
- het gesprek met de buurwetenschappen
- maatschappelijke planning
- staat en maatschappij
- sociologie van de stad en het platteland
- huwelijk, gezin, jeugd
- godsdienstsociologie.

De veelheid van onderwerpen heeft de schrijvers gedwongen de problematiek zeer compact te behandelen. Zij hebben daarbij voldoende zelfdiscipline en zelfcritiek kunnen opbrengen om niet oppervlakkig te worden. Wel heeft men een enkele keer wat apodictisch geformuleerd zoals op pag. 260, door te stellen „.... het arbeidersgezin – zeker van de geschoolde arbeiders – verburgerlijkt,”. Hier is nl. meer aan de hand dan verburgerlijking, hetgeen de samenstellers, zoals uit het eerste deel van het handboek blijkt, waar begrippen als accommodatie, assimilatie en acculturatie worden behandeld, zelf ook terdege onderkennen.

Gezien het vele goede dat geboden wordt is het misschien wat ondankbaar om te constateren, dat een beschouwing over de sociologie van de school en het onderwijs helaas ontbreekt. Wellicht komen de schrijvers er toe om deze problematiek in een volgende publicatie aan de orde te stellen.

J. H. N. G.



TIJDSCHRIFTBESPREKINGEN

L'EDUCATION NATIONALE, november 1963

Afl. 31 is grotendeels gewijd aan franse onderwijskwesties, met name aan vragen op het gebied van het v.h.m.o. Het eerste art. (van *R. Bazin*) bevat een pleidooi voor het vervangen van de jaarklassen door opeenvolgende meerjarige cycli en de didactische konsekwenties daarvan.

Jean Hassenforder toont aan, dat al in de vorige eeuw hervormingsideeën naar voren zijn gebracht die nog actueel zijn. Het basisprobleem vormt volgens de vraag of m.o. bestemd is voor een kleine elite of voor een grote middengroep.

De reportage van *Jean Guilhem* is ditmaal gewijd aan het medisch-pedagogisch instituut te Vire, een internaat voor leerplichtige jongens die gehandicapt of licht debiel zijn.

Dokter *Serge Lebovici* opent de rij van een nieuwe serie populair-wetenschappelijke bijdragen rondom het thema: „tussenmenselijke relaties”, met een sociaal-psychol. benadering van de verhouding: medicus/patiënt.

Op gevaar af, dat het verhaal eentonig gaat worden, moeten we nog vermelden dat *A. Civelli* in de did. rubriek nog eens ervaringen met modern tekenen als expressie-vak weergeeft.

De hoofdartikelen uit de nos 32 en 33 vormen één geheel en wel een lezenswaardige bezinning van *R. Haby* op functie en organisatie van het middelbare onderwijs in de wereld van morgen. Juist in hun pedagogisch-filosofische algemeenheid zijn deze artikelen belangstelling in brede kring waard. Het ideaal dat schr. voor ogen zweeft is een *vormend* onderwijs voor brede lagen van de jeugd, met een onderbouw waar de franse traditie van solide kennis overheerst; maar met een naar vele praktische en theoretische facetten van de moderne maatschappij uitwaaiende bovenbouw naar angelsaksisch model, waar ook door middel van keuzevakken ieders persoonlijkheid en creativiteit zich naar aanleg kan ontwikkelen.

In nr. 32 verzorgde *Jacqueline Sellier* een geïllustreerde reportage van een kleuterschoolproject, waarbij de kleintjes van alle mogelijke materiaal een plein in Parijs hebben nagebouwd met op de manier van poppenhuizen ingerichte „echte” huizen, kiosken etc.

Fern. Lot behandelt in de pop.-wetenschappelijke reportage de fascinerende onderzoeken op het terrein van de elementaire atoom-deeltjes, onder de titel: „bestaan er werelden opgebouwd uit anti-materie?”

In afl. 33 wordt de serie: „tussenmenselijke betrekkingen” voortgezet met een artikel van *Rob. Catherine*, over: „de ambtenaar en de ander”. De bureaucratie is een gevaar voor menselijk contact en het voorkómen van dit gevaar een sociaal-pedagogisch probleem.

No. 34 opent met een lezenswaardige beschouwing van insp. *Robert Mandra* over de 'onrendabele' heel kleine plattelandsschooltjes. Door het ontvolkt raken van de dorpen verdwijnen ook de eenmansscholen en daarmee vaak het laatste culturele bolwerk van de kleine gemeenschap. Insp. Mandra erkent tenvolle de voordelen die de eenmansschool van oudsher heeft gehad, maar toch wil hij de nieuwe ontwikkeling niet alleen als onontkoombaar, maar ook positief beoordelen. De moderne onderwijzer is niet meer geschikt voor de functie van eenzame dorpsonderwijzer en voor het kind biedt de grotere school in een grotere plaats pedagogisch-didactische voordelen. Insp. Mandra pleit voor concentratie van scholen in streekcentra en wil dan de oude dorpscholen nieuw leven inblazen als dorps- en buurthuis voor jeugdwerk en volwassenenvorming.

Er is in deze afl. een geïllustreerde reportage van *René Nouailhat*, gewijd aan een enquête over beleven en waarderen van modern-klassieke muziek onder lyceum-leerlingen.

Jean Fourastié verzorgde de populair-wetenschappelijke reportage, de eerste van een serie over de economische ontwikkeling van Frankrijk sinds de oorlog. In de didactische rubriek tenslotte wijdt *R. Bertrand* nog een beschouwing aan het nieuwe vak technologie in het middelbare onderwijs.

L'EDUCATION NATIONALE, december 1963

No. 35 brengt allereerst een belangwekkend artikel van *Alain Girard* over het verband tussen schoolkeuze voor voortgezet onderwijs en sociale status van het gezin, toegelicht met statistische tabellen. Democratisering van het onderwijs is een té complex probleem dan dat het met objectieve oriëntatie en financiële tegemoetkoming zou zijn op te lossen.

De schoolresultaten in het L.O. vertonen al vaak een correlatie met het culturele milieu van de ouders. Bovendien zal de onderwijzer bij zijn advies rekening houden met de leeftijd van de ll., waarbij degenen die gedoubleerd hebben, direct al in het nadeel komen.

De reportage van *Jean Guilhem* behandelt het werk aan het 'Centre International de l'Enfance' (gevestigd in het kasteel van Longchamp) op het gebied van kinderhygiëne en -geneeskunde. Men beschikt daar ook over een uitgebreide internationale documentatie.

In het kader van de serie: 'tussenmenselijke betrekkingen' behandelt *Henry Laile* in de pop.-wetenschappelijke reportage ditmaal de wijze waarop een luchtvaartmaatschappij haar passagiers ontvangt en voorlicht.

Insp. *G. de Curton* snijdt in de didactische rubriek de kwestie van de kunstzinnige vorming aan. Voor hem betekent dit vooral smaakontwikkeling op het gebied van de beeldende kunst, die in het onderwijs een grote achterstand heeft t.o.v. de literatuur.

In afl. 36 vraagt *Brigitte Marger* in een hoofdartikel aandacht voor cultuurspreiding als modern onderwijsprobleem. Echt analfabetisme bestaat in onze Westerse wereld niet meer. Het „culturele analfabetisme" dat nu bestreden moet worden is de onkunde op economisch en staatkundig gebied, vooral onder de jonge arbeiders.

De pop.-wetensch. reportage van *Henriette Psichari* behandelt het thema: „de pop en het kind” n.a.v. een tentoonstelling over poppen in het nationaal pedag. instituut te Parijs.

Jean Bonnet wijdt in de didactische rubriek een beschouwing aan het omgaan met moeilijke, afwijkende of gehandicapte kinderen, in verband met de opleiding van leerkrachten voor buitengewoon onderwijs.

CAHIERS PÉDAGOGIQUES – 19e année, no. 2 (44) – oktober 1963

Deze afl. verdient belangstelling in ruime kring; het thema is ditmaal nl. de *spelling*. Het is merkwaardig dat niet alleen in ons land, maar ook in Frankrijk en Duitsland spelling en spellingshervorming weer in het brandpunt van de actualiteit staan, in en buiten onderwijskringen.

Dit no. waaraan onderwijzers en leraren hebben meegewerkt staat onder redactie van *Edm. Jung*, een deskundige op het gebied van de grammatica. De inhoud is verdeeld in 3 hoofdstukken:

spellingonderwijs,

de spelling van andere europese talen (het nederlands ontbreekt!)
een nieuwe spelling van het frans.

Uit de rijke verscheidenheid van bijdragen vestigen wij speciaal de aandacht op:

- een statistisch bewerkte kwalitatieve analyse van spellingfouten van leerlingen uit de hogere klassen van het lager en de lagere van het middelbaar onderwijs (p. 8-12);
- een taalpsychologische klassificatie van spellingfouten (p. 25-28);
- stemmen vóór en tegen spellingverandering (p. 68-78).

Opvallend is dat evenals bij de discussies ten onzent de tegenstanders hoofdzakelijk emotionele argumenten aanvoeren!

no. 3 (45) – november 1963

Het novembernummer van de C.P. is nogal heterogeen van samenstelling. Geen themanummer dus, maar allerlei pedag.-did. kwesties behandelend, waarvan verschillende, o.a. over het franse vernieuwingsplan, voor onze lezers niet direct van belang zijn. Wél vragen wij aandacht voor enkele artikelen, b.v. uit het hoofdstuk: *cultuur en middelbare school*, over zin en doel van het huidige onderwijs (blz. 5) en voor een bijzonder knappe studie over het behandelen van poëzie op blz. 46.

Groningen

U. J. BOERSMA

ANALYSE EN BEINVLOEDING VAN LEERPROCESSEN BIJ KINDEREN

I

P. SPAN

(Uit het Psychologisch Laboratorium der Universiteit van Amsterdam)

Inleiding

Sinds de laatste wereldoorlog worden door allerlei maatschappelijke instellingen, waaronder de school, in steeds toenemende mate eisen gesteld aan de psychologie. Een consequentie hiervan is, dat voortdurend meer gebruik wordt gemaakt van (test)methoden, die collectief afneembaar en objectief scorebaar zijn. Hoewel een positief gevolg van deze twee test-eigenschappen o.a. een grote tijdsbesparing is, mag dit voordeel een belangrijk nadeel niet overschaduwen: bij deze tests zegt de score of het profiel wat men krijgt slechts iets over de prestatie. Dit leidt er in de praktijk toe, dat in het geval van bijv. leermoeilijkheden, individuele tests worden afgenomen, die een kwalitatieve analyse toelaten. Helaas is zo'n analyse, bijv. van het functioneren van de intelligentie, zeer moeilijk en soms zelfs problematisch (Hendriks 1954), zodat er veel ruimte wordt gelaten voor de subjectieve indruk van de betreffende psycholoog of pedagoog.

Merkwaardig is nu, dat bij zo'n analyse in het geval van leermoeilijkheden, twijfel bij toelating tot het v.H.M.O. e.d. veel aandacht besteed wordt aan het intelligentieniveau en persoonlijkheidsfactoren en weinig aan de manier waarop geleverde prestaties tot stand komen. In de dertiger jaren was het in Nederland Ph. A. Kohnstamm die sterk aandrang op kwalitatief onderzoek van denk- en leerprocessen bij kinderen, maar de invloed van deze stroming is door de aanhangers ervan waarschijnlijk sterk overschat. Momenteel staat alleen in het idee van de proefklasse, als selectiemethode voor het v.H.M.O., de analyse van de kinderlijke werkwijzen nog duidelijk op de voorgrond. Toch is het waarschijnlijk, dat vele mislukkingen op school veroorzaakt worden door het zich op verkeerde wijze meester trachten te maken van de leerstof. Daarom is het noodzakelijk dat het onderzoek naar leerprocessen bij kinderen weer wordt opgevat, zodat in gevallen van falen geconstateerd kan worden in welke mate dit aan onjuiste werkmethoden te wijten is.

Daarnaast, zo neemt men tenminste algemeen aan, zullen de door de leerling gebruikte werkwijzen in hoge mate beïnvloed worden door de op

school gebruikte didactische methoden. Over deze methoden zijn de klachten en onenigheden legio en men moet zich ook wel afvragen hoe de gemiddelde leerling met succes kan studeren indien de door hem gebruikte leerboeken bijv. gebaseerd zijn op de associatietheorie terwijl de leerkracht gericht is op het oproepen van inzicht. Wil men verantwoorde methoden ontwerpen, dan zal men in de eerste plaats moeten weten, hoe kinderen van bijv. verschillende leeftijd- en intelligentieniveaus leren en of daarin op bepaalde manieren verandering is te brengen. Men kan zich wel tot taak stellen een kind inzicht bij te brengen in een bepaalde stof, zodat hij verworven kennis en methoden in een andere context kan toepassen, het kind zal daar dan toch qua dispositie en ontwikkeling toe in staat moeten zijn. Dus ook hier is empirisch onderzoek van kinderlijke leerprocessen vereist, nl. om een bijdrage te leveren tot de ontwikkeling van adequate didactische methoden op verschillende school- en leeftijdsniveaus.

Ervan uitgaande, dat de leerpsychologie deel moet nemen aan de discussie over de didactiek,¹ kan het driedelige doel van het onderhavige artikel als volgt worden omschreven:

1. Een kort overzicht te geven van de ontwikkeling van een deel van het onderzoek naar leerprocessen bij kinderen gedaan in West-Europa sinds ca. 1900, nl. van dat onderzoek, waarbij het accent sterk ligt op het kwalitatieve aspect.
2. Een korte uiteenzetting te geven van C. F. van Parreren's opvattingen over het leerproces. Het is nl. mogelijk, dat het door hem ontworpen systeem als theoretisch uitgangspunt kan fungeren van het onderzoek waarop hierboven werd aangedrongen. Uiteraard kan men voor deze zienswijze het beste terecht in de publikaties van Van Parreren zelf, maar een samenvatting van de belangrijkste aspecten is in verband met punt 3 gewenst.
3. Verslag te doen van een aantal leerexperimenten met kinderen van 8 tot en met 13 jaar. De daaruit verkregen gegevens zullen verwerkt worden op basis van Van Parreren's opvattingen. Dit experiment kan enerzijds beschouwd worden als een completering van het door Van Parreren (1951) gedane onderzoek bij volwassenen, anderzijds is het bedoeld als een voorbeeld van een onderzoek, dat verricht zou kunnen worden met elke willekeurige leerstof.²

1 Zie hiervoor Brus 1963 en van Parreren 1964.

2 De lezer moet zich dan ook niet blind staren op datgene wat in deze experimenten door de kinderen geleerd moet worden; het leren van lettertableaus staat inderdaad vrij ver af van de leerstof die op de doorsnee school voorkomt. In industriële situaties kan men wel overeenkomstige werkzaamheden vinden, terwijl bijv. ook het leren typen er grote gelijkenis mee vertoont.

Onderzoek naar het leren sinds ca. 1900

In 1895 stelden Binet en Henri (zie Stellwag 1955, hfdst. III) in een artikel in de *Année Psychologique* „La psychologie individuelle”, dat de zg. hogere geestelijke processen als geheugen en logisch inzicht nog maar weinig en onsystematisch waren bestudeerd. Dit werd volgens hen o.a. veroorzaakt door de methodische moeilijkheden die dit onderzoek opriep. Verder waren zij van mening, dat het onderzoek zich vooral richtte op verschillen in graad en niet van aard. Het kind zou echter niet alleen een geringere aandacht en een geringer geheugen hebben, maar ook zijn eigen manier van denken, redeneren en zich herinneren. Als vervolg op deze critiek publiceerde Binet in 1903 „Etude expérimentale de l'intelligence”, waarin hij denkpsychologische experimenten met zijn 13- en 14-jarige dochtertjes beschreef, waarbij hij gebruik had gemaakt van de methode der introspectie. Op deze wijze zouden nl. de hogere geestelijke functies onderzocht kunnen worden.

Ongeveer in deze zelfde periode (1901–1908) werden aan de Universiteit van Würzburg onder leiding van Külpe eveneens experimenten gedaan, waarbij met behulp van introspectie het denkproces werd onderzocht.

Binet en de Würzburgers gingen hiermee in tegen de wijdverbreide mening van Wundt, dat introspectie als methode alleen gebruikt kon worden bij de zg. lagere geestelijke processen, met name het waarnemen. Wundt's bezwaren tegen het toepassen van deze methode bij de bestudering van het denkproces werden echter verworpen en zowel Binet als de Würzburgers ontdekten op deze wijze o.a. het voorstellingsloze denken. Dit verschijnsel was in het geheel niet in overeenstemming met de in die tijd oppermachtige associatietheorie, die stelde, dat het denken gezien moest worden als een toevallige verbinding van (aanschouwelijke) voorstellingen. Achtten de Würzburgers en Binet voorstellingen niet meer noodzakelijk, de theorie betreffende het denkverloop bleef een sterk associationistische inslag houden, al stelden de Würzburgers wel, dat verbindingen niet zuiver toevallig ontstonden, maar geleid werden door een van te voren aanvaarde taak, de „Aufgabe”.

Het als het ware half afgemaakte werk der Würzburgers werd voortgezet door Selz. Ook hij maakte gebruik van de methode der experimentele introspectie, maar hij had zich tot doel gesteld de theorie omtrent het denkproces geheel los te maken van het associationisme. Zonder hier in te gaan op de details kan gezegd worden, dat, indien men ervan uitgaat, dat denken het zoeken naar de oplossing van een probleem is, de essentie van de theorie van Selz het vinden van een methode is, waarmee dat probleem opgelost kan worden. Het denken is gericht op het vinden van de

juiste middelen om een probleem op te kunnen lossen; meer algemeen gezegd: het is gericht op het vinden en toepassen van adequate werkwijzen.¹

Alhoewel de naam: „reflexoïdale Zuordnung” er ogenschijnlijk wel op duidt, is dat vinden (actualiseren) van de juiste oplossingsmethode bij een probleem, volgens Selz, geen mechanisch-associatief gebeuren. (Voor een samenvatting van Selz' theorie, zie bijv. De Groot 1946 en Prins 1951).

Bestudeerde Selz het denkproces bij volwassenen, anderen, met name zijn medewerkers Herrmann, Sand en Andrae, trachtten het leren door kinderen met behulp van door die kinderen gedane mededelingen te onderzoeken.

Voor die tijd had Lobsien (1917) reeds onderzocht welke manieren van leren kinderen gebruiken en wel speciaal bij het inprenten. Zijn proefpersonen (ppn), 9- en 10-jarige kinderen van de 4e klas lagere school, kregen de opdracht een gedicht, een bijbel- en een katechismestekst uit het hoofd te leren. Er bleek een grote verscheidenheid aan methoden te bestaan, hetgeen Lobsien vooral toeschreef aan verschillen in de persoonlijkheid van de (ppn) en in mindere mate aan de eigenschappen van de te leren stof. De twee belangrijkste indelingen die Lobsien maakte waren:

1. Er was een groep ppn die alle opgaven steeds helemaal doornam om ze uit het hoofd te leren; een tweede groep leerde de stof juist in gedeelten; een derde groep liet het van de opgave afhangen welke methode ze toepaste.
2. Er was een actief en een passief lerende groep. De passieve ppn sloten zich vanzelf bij de structuur van de opgave aan, onderwierpen zich aan de stof; de actieve ppn grepen actief in de stof in en brachten ook naar eigen inzicht een onderverdeling aan.

Lobsien heeft geen systematisch verband gelegd tussen leermethode en -resultaat. Volgens hem kan een bepaalde methode ook niet als de beste worden aangewezen, daar bijv. verschillende persoonlijkheden verschillende methoden zouden gebruiken om tot een goed resultaat te komen.

Ook Herrmann (1929) ging het om de bestudering van levensecht leren. In navolging van Selz meende hij, dat bepaalde werkwijzen als reacties op bepaalde opgaven naar voren kwamen, tenminste als men het ont-

¹ Selz voerde de term „Verhaltensweise” in, de letterlijke vertaling hiervan is „gedragswijze”. Door mij zal echter de term „werkwijze” worden gebruikt, welk woord de oorspronkelijke betekenis van het begrip „Verhaltensweise” m.i. beter weergeeft.

wikkelingsniveau bereikt had, waarop men de beschikking heeft over deze werkwijzen. Evenals Lobsien vroeg Herrmann zich af, of er verschillen zijn in leer methode maar óók of er verband is tussen leer methode en prestatie.

Herrmann liet 14-jarige jongens een stuk geschiedenis en een stuk natuurlijke historie leren; na iedere opgave werden er vragen over gesteld. Op grond van hardop leren door en een geschreven opstel van de ppn bleek, dat 1. hun manier van leren in hoge mate constant was, 2. velen meer dan één methode gebruikten en 3. de mate waarin deze methoden gebruikt werden afhing van het onderhavige probleem. Ca. 50% van de ppn deed echter niet anders dan de opgave in zijn geheel enkele malen doorlezen, Herrmann noemde dit het primitiefste ontwikkelingsniveau. De overige 50% paste naast lezen andere werkwijzen toe, nl. de zg. individuele stofbehandeling (het leren van delen, het uit de stof lichten van moeilijke stukken, die apart worden herhaald of opgeschreven), methoden om de betekenis te doorgronden (nadenkpauzen en herhaling), het gebruiken van een vrije weergave van de stof en tenslotte het opzettelijk gebruik maken van een in de stof aanwezige indeling (dikgedrukte woorden, nummers etc.). Ondanks dat 40% van de goede ppn louter lezend leerde, is er toch een tendens aanwezig, dat, gaande van goed naar slecht, de ppn meer in gehelen en minder in delen leerden, terwijl het nagaan van de betekenis steeds minder voorkwam. Herrmann sprak van een ontwikkeling van het leren, die berustte op de ontwikkeling van de leer techniek. De spontante ontwikkeling tot hogere niveaus moest volgens hem dan ook worden aangemoedigd, alhoewel dit niet moest worden overdreven daar, wilden de diverse methoden met goed gevolg gebruikt kunnen worden, voldaan moest worden aan verschillende voorwaarden, bijv. wat betreft taalbeheersing en leestechiek.

Nu was volgens Selz (1935) ook de ontwikkeling van de intelligentie niet een kwestie van aangeboren-zijn en rijping, maar was het de opbouw van een systeem van verworven, specifieke werkwijzen met de functie inzicht te verkrijgen en te gebruiken. Zou Herrmann's onderzoek er op wijzen, dat betere werkwijzen leidden tot betere leerprestaties, Selz' zienswijze hield in, dat betere werkwijzen een hoger intelligentieniveau impliceerden. Het was zonder meer duidelijk, dat deze beide opvattingen pedagogisch-didactische consequenties moesten hebben. Konden enerzijds werkwijzen vanzelf verworven worden, het inzichtig verwerven ervan zou anderzijds, alleen al door de tijdwinst, uitermate belangrijk zijn. Dit hield voor de school de noodzaak in de betere werkwijzen zichtbaar te maken, zodat ze overgedragen konden worden.

De eerste toetsingen van Selz' zienswijze werden verricht door Bauer en Kindler. Daar zij volwassen ppn gebruikten, zal hier niet op hun experimenten worden ingegaan; wel zal ik het met zwakbegaafde kinderen uit de 4e klas van een lagere school gedane onderzoek van Sand (1930) kort bespreken.

De opdracht was een getallenreeks voort te zetten, hetgeen mogelijk was doordat tussen de getallen een rekenkundige betrekking bestond. Aan de hand van de gegeven getallen moest dus het rekenkundig principe gevonden worden. Bij de opgaven waarbij geen hulp werd geboden, maakten de kinderen 16% goed. Daarna werden in klasseverband goede en foute manieren uitgelegd, waarbij er vooral naar gestreefd werd, de goede leerlingen hun manieren te laten vertellen aan de zwakkere. Daar na deze hulp (gedurende 50 reeksen) het percentage goede antwoorden steeg tot 67, was volgens Sand aangetoond, dat de goede werkwijzen door de zwakkere leerlingen werden overgenomen. Eerst overzagen zij niet alle getallen en voltooiden de reeks onjuist, bijv. door alleen uit te gaan van een deel van de getallen, ze zagen dan de overblijvende getallen over het hoofd en controleerden ook niet. Daarbij trachtten ze zo snel mogelijk tot een antwoord te komen. Later gelukte het de ppn een structuurindruk van de reeks als geheel te krijgen en zich een oplossingsaanpak eigen te maken die voor alle reeksen gold. Na ook nog individuele hulp gekregen te hebben steeg het goed-percentage tot 89; bij een herhaling na een maand was het percentage ongeveer even hoog gebleven: 91. Ook toen er reeksen gegeven werden met nieuwe opbouwprincipes lagen de percentages goede antwoorden ver boven de oorspronkelijke 16%.

Een uitgebreider toetsing van Selz' zienswijze werd uitgevoerd door Andrae, weergegeven in een artikel van Selz zelf (1935). Andrae stelde, dat niet alleen de prestatie verhoogd moest kunnen worden bij gelijkblijvend materiaal, maar dat door de overdraagbaarheid van intelligente werkwijzen een algemene verhoging van het intelligentieniveau mogelijk moest zijn.

Hij nam aan twee klassen van 24 kinderen van 11 tot 13 jaar een intelligentie test, bestaande uit vijf onderdelen, af. Daarna werd één van de vijf delen in één klas in een klasgesprek besproken, in de andere (controle)klas vond geen behandeling plaats. Vervolgens werd voor het besproken deel een ander, moeilijker deel genomen en met de vier overige subtests opnieuw aan beide klassen afgenomen. Daarbij bleek, dat beide klassen een betere prestatie leverden, maar dat de experimentele belangrijk beter was dan de controleklas. Andrae schreef dit resultaat toe

aan het klasgesprek, dat het verwerven van inzichtige werkwijzen had mogelijk gemaakt. Het belangrijkste was echter, dat de aan de hand van een bepaalde stof verworven werkwijzen ook gebruikt werden met betrekking tot allerlei andere soorten stof.

In Nederland was het Ph. A. Kohnstamm (1952) die het belang van de onderzoeken van Selz c.s. inzag.¹ In 1930 wees hij naar aanleiding van de resultaten van Bauer en Kindler op het optreden van overdracht van methoden. Daar Herrmann had laten zien dat verschillen in leer-methode tot verschillen in resultaat leidden, vroeg Kohnstamm zich af of betere leermethoden ook leerbaar zouden zijn. Indien dit het geval was, dan volgde daaruit, volgens Kohnstamm, als eerste onderwijstaak, die betere methoden opzettelijk en systematisch uit te leggen en ze niet bij toeval te laten vinden.

Dat inderdaad beïnvloeding door middel van een leergesprek kon plaatsvinden werd bij verschillende schoolvakken aangetoond. In Nederland gebeurde dit door enkele leerlingen van Kohnstamm; in Zuid Afrika op de Universiteit van Pretoria, eveneens onder leiding van een leerling van Kohnstamm, B. F. Nel; in België op het Laboratorium voor psychologische en experimentele paedagogiek aan de Universiteit van Gent door R. Verbist en zijn medewerkers.

Eén van de uitvoerigste experimenten in Nederland is gedaan door Prins (1951); hierbij bleek bijv., dat vóór de beïnvloeding de zwakke leerlingen zich de aardrijkskunde-leerstof mechanisch lezend of schrijvend eigen trachtten te maken, er geen individuele stofbehandeling was en geen controle van zichzelf. Deze laatste twee werkwijzen kwamen bij de goede leerlingen wél voor, naast het lezen als oriëntering, het met eigen woorden weergeven van en het zichzelf vragen stellen over de stof. Tijdens het leergesprek kwam men tot een analyse van de verschillende leermethoden en in de daarop volgende fasen van het onderzoek bleek, dat door de zwakkere leerlingen de (betere) leermethoden van de goede leerlingen waren overgenomen en dat deze methoden ook tot betere resultaten leidden.

Daarnaast moet een Belgische studie van Verbist en de Block (z.j.) genoemd worden, omdat zij met 10 tot 12-jarige kinderen van het aan het Laboratorium verbonden Experimenteercentrum voor het eerst een lan-

¹ In tegenstelling tot bijv. Gunning (1929), die aan een bespreking van Herrmann's artikel de volgende onjuiste interpretatie verbond: „Dit alles wijst er toch wel op, dat we met al onze didactiek, oude of nieuwe, niet heel veel uitrichten; de begaafden komen er toch wel en geen didactiek kan van uilen valken maken.”

gerdurend onderzoek deden, nl. gedurende ruim een jaar, naar de waarde van denkpsychologisch georiënteerd rekenonderwijs.

Een vraag bij al deze onderzoeken is, in welke mate een eventuele verhoging van de gemotiveerdheid bij de kinderen uit de experimentele groepen van invloed is geweest op de prestatie. Het ligt voor de hand te veronderstellen, dat kinderen die bemerken, dat er op een zeer speciale manier aandacht aan hen wordt besteed, bij volgende leeropdrachten meer hun best gaan doen. Verschillende mededelingen in de publikaties wijzen er ook op, dat de gemotiveerdheid van de kinderen in de loop van het onderzoek steeg, hetgeen het overnemen en toepassen van meer energie eisende werkwijzen bevorderde. Prins zegt bijv., dat bij de zwakke leerlingen duidelijk bleek, dat ze om de moeilijkheden heengingen, dat ze, alhoewel ze die misschien best kenden, geen effectieve methoden aanwendden, om de stof te leren. Het is ook algemeen bekend dat bij het ontbreken van voldoende gemotiveerdheid het leerresultaat navenant is. Waarschijnlijk moet dan ook geconcludeerd worden, dat de sterk verbeterde prestaties enerzijds te danken zijn aan de overdracht van betere werkwijzen, anderzijds aan een gestegen motivatie.

Naast het „leren denken” en het „leren leren” besteedden Kohnstamm en zijn medewerkers vooral ook aandacht aan het zg. stillezen als methode het kinderlijke denken te analyseren.

Daar, volgens Selz en Kohnstamm, de mate waarin men over goede werkwijzen beschikte, het intelligentieniveau zou bepalen, zou het stilleesstuk ook gebruikt kunnen worden als intelligentietoets, met name bij het geschiktheidsonderzoek voor het voortgezet onderwijs. Een historisch overzicht en verdere uitwerking hiervan is te vinden bij Stellwag (1955, hfsten 9 t.e.m. 12). Stellwag slaat de waarde van het stilleesstuk zeer hoog aan, zowel in zijn selectieve als in zijn didactische functie. Ze ziet echter ook bezwaren, nl. dat het samenstellen van stilleesstukken met voldoende niveau en gecompliceerdheid veel tijd en moeite kost, terwijl het uitproberen ervan bijna onmogelijk is in verband met de geheimhouding. Daarbij komt, dat de beoordeling van het resultaat een uiterst subtiele en gevaarlijke zaak is. (Verg. de eerste alinea van de Inleiding.) Ook Snijders (1958) wijst hierop, terwijl hij verder zegt: „Een bezwaar tegen het stilleesstuk zowel in didactisch als in diagnostisch opzicht is, dat het, zeker niet minder dan de klassieke tests, een techniek, een handgreep wordt. In practisch alle stilleesstukken wordt op min of meer gekunstelde wijze naar de centrale vraag toegewerkt, die al te vaak een foefje is. Wanneer onderwijs en met name het taalonderwijs, cultuur-overdracht moet zijn, zal men het niet teveel moeten belasten met het

cultureel grotendeels waardeloze materiaal van de stillesstukken." (pag. 87)¹.

In 1957 hebben Van Gelder en Prins zich in een artikel in het Gedenkboek voor Kohnstamm bezonnen op de resultaten van de Selz-Kohnstammse denkpsychologie.

In de eerste plaats wijzen zij er op, dat de wijze waarop volgens Selz de verbinding tussen oplossingsmethoden en problemen (de „reflexoidale Zuordnung") tot stand zou komen, niet zonder critiek is gebleven. Guillaume bijv. is van mening, dat Selz nagelaten heeft te onderzoeken hoe een oplossingsmethode, die reeds beheerst wordt, in een concreet geval de kwaliteit van adequate oplossingsmethode kan verkrijgen. Volgens Stellwag manifesteert zich juist hier de werkzaamheid van de intelligentie, zodat intelligentie niet alleen een systeem van specifieke werkwijzen zou zijn, maar in een geval van keuze ook als „arbitrator" zou moeten optreden. Alleen hieruit blijkt al volgens Van Gelder en Prins, dat de intelligentie een meer complexe structuur moet hebben, dan Selz meende.

In de tweede plaats wordt de critiek van Waterink en Wielenga genoemd. Het eigenlijke subject van het denken is het „ik" en dit ik dient als regulerende factor op te treden. De intelligentie als structuur is „ingeorganiseerd" in de totale persoonlijkheidsstructuur. Er is geen automatische verbinding tussen oplossingsmethode en probleem, maar een wisselwerking van beleving, belangstelling en activiteit als stuwkracht van het denkproces. Uit één en ander moet afgeleid worden, dat naast het denkproces nog andere psychische processen aanwezig zijn, die het denkverloop (in de zin van Selz) in werking stellen of juist belemmeren. Mede in verband met deze critiek wordt door Van Gelder en Prins gesteld, dat de tekortkomingen in de denkpsychologie van Selz voor een deel berusten op de sterk vereenvoudigde probleemstelling. De door Selz opgeroepen denkvormen zijn niet meer dan een deel van het totale denkproces. Deze vereenvoudiging komt volgens hen ook naar voren uit de onvoldoende herkenning van de periodiciteit van het denkproces, het fasegewijs optreden van gedachtenreeksen, waardoor in het denkproces geleidingen ontstaan (De Groot). Toen Kohnstamm de verbinding legde tussen denkpsychologie en didactiek, was nog onvoldoende bekend over dit verschijnsel.

¹ In een kortgeleden gepubliceerde schoolvorderingen- en intelligentietest (t.s.l.-Reeks 1963) komt de subtest „taal-stillezen" voor. Deze subtest bestaat uit 20 korte leestukjes, waarbij de ppn het goede antwoord op een vraag moeten onderstrepen of een woord moeten aangeven, dat niet in het stukje thuishoort. Op grond van het ijkingsmateriaal blijkt, dat deze subtest een lading van .40 op de factor „verbale intelligentie" heeft.

In de derde plaats vragen Van Gelder en Prins zich af, indien het oplossen van een probleem afhangt van het bezitten van oplossingsmethoden, hoe iemand een probleem op moet lossen, indien hij er geen oplossingsmethode of algemene regel voor heeft? Dan is men overgeleverd aan het materiaal en zal men zelf de ordeningsprincipes moeten vinden. De schrijvers wijzen naar aanleiding hiervan op de door Van Parreren aangebrachte scheiding tussen intentionele en autonome handelingen in het leer- en denkproces. Buiten de intentie om blijft er een aanzienlijke speelruimte voor autonoom verlopende processen. Volgens Van Parreren is een rationalistische interpretatie van deze autonome processen onjuist, daar dit een ontkenning zou inhouden van de „Mehrschichtigkeit des Psychischen” (Katz). Het intentionele heeft betrekking op zich binnen de persoon voltrekkende psychische processen, het autonome op dynamische invloeden, die van een waarnemingssituatie uitgaan en het gedrag van de persoon direct beïnvloeden. Daar dit door Selz niet onderkend werd, stellen Van Gelder en Prins dan ook, dat de theorie van Selz de theorie is van het rationeel geleide denkproces en dat ook hierdoor de didactiek van Kohnstamm een onvolledige is. Wordt een denksituatie mede bepaald door concreet aanschouwelijk materiaal, dan zal bij de bestudering van het denkverloop rekening gehouden moeten worden met gegevens, ontleend aan bijv. de Gestalt psychologie.¹

Daar de denktheorie van Selz de basis was voor de didactiek van Kohnstamm, fungeerde die theorie als een theorie van het leren. Naar aanleiding hiervan wijzen Van Gelder en Prins op de mening van Langeveld, dat deze leertheorie tekort moet schieten, daar het een „specifieke” leertheorie is, dat wil zeggen, gericht op de verklaring van leerprocessen met betrekking tot een bepaald leerobject, in dit geval „het denken”. Een leertheorie gebaseerd op het leren denken (leren typen, leren zwemmen) kan op zichzelf juist zijn, maar moet toch onderscheiden worden van een „algemene” leertheorie, dat is een theorie van het leren als algemeen verschijnsel.

Indien het systeem van Selz-Kohnstamm als leertheoretische basis voor een didactiek te veel lacunes heeft, vormt dan misschien de door Van Parreren ontwikkelde zienswijze betreffende het leerproces een hechtere grondslag?

1 Als Gestaltpsycholoog was bijv. Wertheimer (1959) van mening, dat men een onbevangen houding moet aannemen tegenover een probleem en het niet ogenblikkelijk met allerlei schema's te lijf moet gaan. Volgens hem voltrekt de noodzakelijke structurering van het waarnemingsveld zich op grond van een innerlijke dynamiek van dat veld en men moet deze „dynamische zelfregulatie” niet verstoren.

*Van Parreren's opvattingen over het leerproces*¹

In Van Parreren's publikaties springen vier centrale themata naar voren die hier dan ook achtereenvolgens besproken zullen worden.

a. In de eerste plaats legt hij er de nadruk op, dat onderzoek naar het leren vooral gericht moet zijn op het zich inzicht verschaffen in het verloop van een leerproces. Het is niet toereikend te constateren of iemands uiteindelijke prestatie al of niet voldoende is; belangrijk is te weten, wat er tijdens het leren gebeurt, hoe de persoon op de verschillende tijdstippen van een proces zijn prestatie verricht. Hij wil de aard van de psychologische processen onderzoeken, die zich tijdens het leren afspelen, het gaat om een analyse van het tot stand komen van de prestatie tijdens en na het leerproces, het gaat om de vraag: hoè levert de persoon in kwestie zijn prestatie. Kort gezegd: Van Parreren stelt het onderzoek van de handelingsstructuur en de ontwikkeling daarvan centraal.² Naast een definitie die aansluit bij reeds bestaande, geeft hij dan ook een geheel nieuwe definitie van leren: leren is een kwalitatieve ontwikkeling van handelingsstructuren.

De gerichtheid op dit object van onderzoek heeft o.a. tot consequentie, dat niet alleen gebruik gemaakt moet worden van introspectie, maar dat hier zelfs zeer hoge eisen aan gesteld moeten worden. Hieruit blijkt dat, wat de methode van onderzoek betreft, Van Parreren's benaderingswijze geheel in de lijn ligt van de ontwikkeling zoals deze in de vorige paragraaf werd geschetst.

b. Ook het tweede centrale aspect sluit bij die ontwikkeling aan, het heeft betrekking op de derde door Van Gelder en Prins gemaakte opmerking over de theorie van Selz. Werd door Kohnstamm in navolging van Selz alle aandacht gericht op de cognitieve, rationele momenten in het denk- en leerproces, Van Parreren maakt onderscheid tussen cognitieve en niet-cognitieve handelingsstructuren.

Het verrichten van een prestatie op grond van een cognitieve handelingsstructuur wil zeggen, dat men die prestatie levert op basis van weten, kennen, bewustzijn-hebben-van. Ongetwijfeld bestaan er vele cognitieve handelingsstructuren, het is echter mogelijk deze, in het kader van de leerpsychologie, terug te brengen tot een beperkt aantal hoofd-typen. Van Parreren onderscheidt voorlopig drie typen, de prestatie kan gebaseerd zijn op:

¹ De hiervolgende samenvatting is gebaseerd op zijn publikaties uit 1951, 1954, 1958 en 1960.

² Het gebruik van de term „handeling” wordt hier niet beperkt tot het gebied van de motoriek, men kan bijv. ook spreken van „denkhandelingen”.

1. een *aanschouwelijke, cognitieve structuur*;
2. *inzicht in structurele principes*;
3. een *geabstraheerd schema*, waarbij bijv. symbolen gehanteerd worden.

Om het voorbeeld van Van Parreren (1958) aan te houden: men kan een bepaalde route in een stad volgen respectievelijk doordat men weet, dat men bij dit gebouw rechtsaf moet, bij die winkel linksaf etc; omdat men op grond van bekendheid met het stratenplan van de stad inziet, dat één bepaalde route uit meerdere mogelijkheden de beste is; doordat men op grond van het schema: derde weg rechts, tweede weg links etc. weet, wanneer men van richting moet veranderen.

Van al deze prestaties kan men zeggen, dat ze verricht worden op grond van een cognitief schema. Voor zo'n al of niet aanschouwelijk schema, plan, patroon, structuur geldt, dat het in hoge mate bewust en opzettelijk gehanteerd wordt, teneinde een bepaalde prestatie te leveren. Vele van dit soort schema's zijn niet gebonden aan bepaalde omstandigheden (materiaal, situatie), hun grote belang ligt ook juist in hun bruikbaarheid onder verschillende omstandigheden. Door het gebruiken van zulke schema's wordt een handelingsstructuur wendbaar, dat wil zeggen dat de persoon die over zo'n handelingsstructuur de beschikking heeft, zonder verder leren ook kan beschikken over andere handelingsstructuren. De mate van wendbaarheid hangt af van de aard van het schema, abstract-verbale schema's garanderen bv. over het algemeen een grotere wendbaarheid dan schema's van aanschouwelijke aard.¹

In tegenstelling tot de cognitieve ontbreekt het de niet-cognitieve handelingsstructuren aan een (cognitief) schema en deze zullen dan ook in het geheel niet of zeer weinig wendbaar zijn. Alhoewel de persoon zich er meestal wel van bewust is, dat hij een bepaalde prestatie levert, weet hij niet op grond waarvan, op welke manier hij dit doet. Van Parreren noemt met name *bewegingspatronen* en *valenties* als niet-cognitieve leerresultaten, op grond waarvan het handelen kan plaatsvinden. De vorming van bewegingspatronen komt voor bij motorische leerprocessen als bijv. zwemmen; een geoefend zwemmer is zich niet meer bewust van de volgorde van arm- en beenbewegingen, ademhaling e.d., alhoewel hij

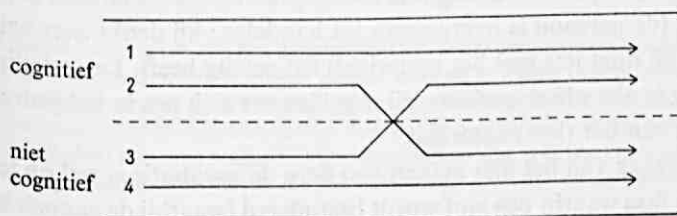
¹ Er moet hier op gewezen worden, dat Van Parreren onder wendbaarheid niet hetzelfde verstaat als onder overdracht („transfer”). Dit laatste begrip zegt iets over de overdracht van resultaten van het ene leerproces naar het andere, wendbaarheid is een eigenschap van handelingsstructuren. De mate van wendbaarheid van de handelingsstructuur moet gezien worden als één van de factoren die bepalen in welke mate overdracht zal optreden. (Een andere factor kan gevonden worden in de zg. systeemcondities, zie Van Parreren 1962).

ten tijde van zijn eerste zwemlessen precies wist wat hij moest doen. Een valentie geeft de dynamische waarde aan („Aufforderungscharakter”) die een waarnemingsobject heeft met het oog op het gedrag van de waarnemende persoon. Het heeft betrekking op het bestaan van een directe (dat wil zeggen: er zijn geen bewuste tussenschakels), specifieke verbinding tussen een bepaalde waarnemingssituatie en een bepaalde reactie. Daarbij moet opgemerkt worden dat, al zal dit dikwijls wel het geval zijn, de „kracht” van een valentie niet als zodanig bemerkt behoeft te worden. Het handelen van een geroutineerd typiste bijv. voltrekt zich grotendeels op basis van de werking van valenties, zonder dat zij voortdurend de „aantrekkingskracht” van de toetsen etc. bemerkt.

Met nadruk moet gewezen worden op het gebonden zijn van valenties aan waarnemingsobjecten, het valentiehandelen vindt plaats als onmiddellijke reactie daarop. De vorming van valenties en het daarop berustende handelen is één van de duidelijke voorbeelden van door materiaal-factoren uitgeoefende invloed op het verloop van leerprocessen. Deze invloed wordt over het hoofd gezien, indien slechts het logisch-rationele handelen wordt bestudeerd.

Het is niet zo, dat er òf een cognitieve òf een niet-cognitieve handelingsstructuur is; bij een enigszins complexe prestatie zullen veelal tegelijkertijd cognitieve en niet-cognitieve handelingsstructuren aanwezig zijn. Ook kan eerst een cognitieve, daarna een niet-cognitieve handelingsstructuur (of omgekeerd) ten grondslag liggen aan een bepaalde prestatie. Overeenkomstig het algemeen aanvaarde beeld kan men zich het cognitieve voorstellen bóven het niet-cognitieve en Van Parreren spreekt hier dan ook van *het principe van de stratiformiteit of gelaagdheid van het leerproces*. Het volgende beeldmodel geeft de vier in principe aanwezige mogelijkheden (met eventuele combinaties) weer. De lijn in het midden is gestippeld om aan te geven, dat er geen scherpe scheiding is tussen de cognitieve en de niet-cognitieve „laag”.

De handelingsstructuur gedurende het leerproces



c. Uit de verwijzing naar de verschillende typen van handelingsstructuren komt reeds het derde belangrijke thema van Van Parreren's opvatting naar voren: het *pluralistische standpunt*. Dit houdt in, dat er vele vormen van leren zijn en dat iedere vorm afzonderlijk onderzocht moet worden om de ervoor geldende wetmatigheden te kunnen vinden. Het unitaristische standpunt kan de pluriformiteit van leerprocessen wel onderkennen, maar aan al deze vormen ligt, volgens de unitarist, toch hetzelfde verklaringprincipe ten grondslag (de vorming van bijv. associaties of voorwaardelijke reflexen).

Uitgaande van het pluralisme kan met betrekking tot het opstellen van een samenvattend theoretisch systeem betreffende „het” leren geen bezwaar meer worden gemaakt tegen het zich baseren op specifieke leerprocessen. De verschillende leerverlopen immers, die beschouwd kunnen worden als vormen van leren gehoorzamen aan eigen wetten (de vorming van automatismen, incidenteel leren, memoriseren, de vorming van begrippen etc.) moeten bestudeerd worden aan de hand van zulke specifieke leerprocessen. Teneinde het aantal onderzoeken te beperken, zal men een weloverwogen keuze moeten maken uit de ter beschikking staande leerexperimenten. De bij iedere leervorm behorende wetten zullen uit deze experimenten naar voren moeten komen. In zijn *Psychologie van het Leren I* (1960) heeft Van Parreren deze werkwijze ook gevolgd.

d. Tot slot het vierde punt. In zijn oorspronkelijke onderzoek naar het leren met behulp van het lettertableau-experiment bleek aan Van Parreren dat er zich vrij duidelijk *twee vormen van aanpak of instelling* bij de ppn aftekenden: *de actief-structurende en de receptief-materiaalgevoelige*.

* Van Parreren maakt geen onderscheid tussen instelling en aanpak, beide termen worden door elkaar gebruikt. Ook met de op handelen duidende term „aanpak” bedoelde hij oorspronkelijk de instelling van een persoon, als het ware de houding van iemand, die nog niet is overgegaan tot één of andere activiteit. Dit is echter nogal verwarrend, daar de gang van zaken zo gezien moet worden, dat een bepaalde instelling (benaderingswijze, de persoon is nog niet overgegaan tot handelen) een bepaalde aanpak (de persoon is overgegaan tot handelen: hij denkt over het probleem, hij doet iets met het materiaal) tot gevolg heeft. De instelling als zodanig is niet observeerbaar, zij manifesteert zich pas in het gedrag: de aanpak van het (leer)materiaal.

De oorzaak van het niet maken van deze differentiatie is wel op te sporen. De fase waarin een stof wordt bestudeerd (waarbij de aanpak blijkt)

en de fase waarin de prestatie wordt geleverd, kunnen geheel of nagenoeg geheel samenvallen. Een voorbeeld hiervan is het geval waarin iemand met behulp van de anticipatiemethode, dat wil zeggen, zichzelf voortdurend overhorend, Franse woordjes of een gedicht inprent. Al studierend worden prestaties geleverd. Dit nu is ook bij het lettertableau-experiment, op grond waarvan van Parreren zijn oorspronkelijke indeling maakte, het geval. Het is echter wel gewenst, dat de aanpak, in de betekenis van observeerbaar gedrag, wordt onderkend, daar het bijv. zeer frequent voorkomt, dat tussen de leer- en de toetsingsfase geruime tijd verloopt, bijv. in het geval van het zonder zelf-controle leren van een les die de volgende dag overhoord wordt.

De instelling wordt, zoals Van Parreren ook reeds in 1951 stelde, waarschijnlijk ten dele bepaald door de persoonlijkheidsstructuur van de persoon, alhoewel men niet zonder meer van vaste eigenschappen mag spreken. Het is mogelijk, dat situatiefactoren, die bijv. leiden tot een verhoogde prestatiedrang, de instelling doen veranderen.¹

Ook in de loop van een bepaald leer- of denkproces kan de instelling zich wijzigen. Een voorbeeld hiervan geeft van Parreren in een artikel (1954), waarin hij wijst op de door De Groot (1946) gevonden fasestructuur bij langdurige denkprocessen. (Bij het schaken de openings-, uitwerkings- en overgangsfase etc.) De openings- en overgangsfase hebben gemeen, dat de instelling van de pp een receptieve is en het denkproces vooral bepaald wordt door situatiefactoren (i.c. de stand van de stukken op het bord) terwijl de uitwerkingsfase gekenmerkt wordt door een actief structurende instelling en gepaard gaat met logisch redeneren.

Wordt uitgegaan van een verschil tussen instelling en aanpak, dan kan gesteld worden, dat uit een actief-structurende instelling in het algemeen een actief-structurende aanpak zal voortvloeien. In verband met het gericht zijn op het leveren van een betere prestatie in de toekomst, zal de actief-structurende persoon proberen op systematische wijze kennis te verwerven en wel met behulp van methoden waarbij materiaalfactoren weinig of geen invloed uitoefenen. Hij dringt een in meerdere of mindere mate zelf ontworpen structuur aan het materiaal op.

Een receptieve instelling zal daarentegen een receptief-materiaalgevoe-

¹ Dit laatste is tot nu toe nog niet aan de hand van leerexperimenten systematisch onderzocht. Wel zijn door mij pogingen gedaan verband te leggen tussen bepaalde persoonlijkheidskenmerken en genoemde typen van instelling, doch dit onderzoek stuit op grote moeilijkheden. Afgezien van het feit, dat bepaald moet worden wat vermoedelijk in dit geval relevante persoonlijkheidskenmerken zijn, is er een groot gebrek aan betrouwbare instrumenten (tests) die die kenmerken „meten” en aan goede leerexperimenten.

lige aanpak tot gevolg hebben. Alhoewel de persoon wel degelijk de bedoeling heeft te zijnertijd een betere prestatie te leveren, brengt hij in het begin van het leerproces geen structuur aan in het leermateriaal, maar stelt hij zich slechts geheel open voor de eigenaardigheden daarvan. Op deze manier werkend is het mogelijk, dat in het materiaal aanwezige structuren zich als het ware aan hem opdringen.

Maakt Van Parreren geen onderscheid tussen instelling en aanpak, Selz, Kohnstamm en hun medewerkers maakten geen verschil tussen wat wij nu aanpak en handelingsstructuur noemen. Bij het onderzoek van Herrmann bijv. blijkt duidelijk, dat er slechts verband gelegd werd tussen de aanpak (doorlezen, individuele stofbehandeling) en de uiteindelijk geleverde prestatie, terwijl Sand en Andrae, zonder het verschil daartussen te onderkennen, naast de aanpak ook de handelingsstructuur (de manier waarop een bepaalde prestatie geleverd wordt) direct trachtten te beïnvloeden om een betere prestatie te verkrijgen. Termen als gedragswijze, werkwijze, oplossingsmethode, denkmiddel e.d. werden (en worden) doorelkaar gebruikt en hebben een zodanig ruime betekenis, dat ze betrekking kunnen hebben op aanpak en/of handelingsstructuur.

Het komt mij voor, dat het nuttig is een duidelijk onderscheid te maken tussen de vier begrippen uit het nu volgende algemene schema:

instelling – aanpak – handelingsstructuur – prestatie

Op grond van een door persoonlijkheidsstructuur en situatiefactoren bepaalde instelling (actief structurerend of receptief materiaalgevoelig) wordt een aanpak geëffectueerd (die binnen de actieve structurering of receptiviteit een aanzienlijk verdergaande differentiatie zal vertonen) die aanleiding zal geven tot een bepaalde handelingsstructuur. De feitelijk geleverde prestatie, de score, zal in vele gevallen in hoge mate door instelling, aanpak en handelingsstructuur beïnvloed worden.

Ter vereenvoudiging van het hiervolgende onderzoek, zal in dit artikel de „instelling” van de ppn terzijde worden gelaten en zal slechts worden ingegaan op de relatie tussen aanpak, handelingsstructuur en prestatie. Het begrip „aanpak” zal van nu af gebruikt worden in de betekenis van activiteit, terwijl verder de term „werkwijze” niet meer de Selz-Kohnstammse betekenis zal hebben.

Uitgaande van het zojuist genoemde schema, kunnen, betreffende *het verband tussen aanpak en handelingsstructuur*, de volgende mogelijkheden onderscheiden worden:

1. Een actief-structurende aanpak zal in het algemeen leiden tot een handelingsstructuur, waarin gebruik gemaakt wordt van door de persoon ontworpen cognitieve schema's. Deze handelingsstructuur kan blijven bestaan, maar het cognitieve handelen kan ook langzamerhand, indien de leersituatie daar tenminste mogelijkheden toe biedt, overgaan in een niet-cognitief handelen: er treedt automatisering op. (In het beeldmodel resp. leerproces 1 en 2.)

2. Indien een actief-structurende aanpak ontbreekt en de persoon geen leerintentie heeft, kan er toch geleerd worden; het leerproces verloopt dan nl. geheel autonoom. Zonder dat de persoon op leren gericht is, vormen zich bijv. valenties, die het handelen van de persoon bepalen. De handelingsstructuur blijft niet-cognitief. (In het model leerproces 4) Deze vorm van leren komt bij de mens waarschijnlijk weinig voor, het theoretische geval van het zg. onbewuste leren is er een voorbeeld van.¹ Wel komen de zg. autonome tendenties frequent voor, ook als een leerintentie aanwezig is, omdat het leren immers ten dele bepaald wordt door eigenaardigheden in het materiaal en de aan dat materiaal verrichte handelingen.

3. In het begin van het leerproces treedt eveneens geen actieve structurering op, maar de persoon neemt een receptieve houding aan, waardoor aan het materiaal inherente structuren de kans krijgen zich als het ware kenbaar te maken. Daarna wijzigt de persoon echter zijn aanpak en tracht hij vanuit een leerintentie (actief) leiding te geven aan de zich voordoevende autonome ontwikkelingen. In dit geval betekent dat een bewustmaking ervan, ze worden geëxpliciteerd. Deze uit het materiaal naar voren gekomen en daarna geëxpliciteerde structuren kunnen fungeren als cognitieve schema's. (In het model leerproces 3.)

Het is duidelijk, dat de vier mogelijkheden „Ideal Typen” zijn; is werkelijkheid komt bijv. een zuiver actief-structurende aanpak zelden voor en zullen de meeste leerprocessen combinaties te zien geven van twee of meer van de genoemde mogelijkheden. Verder kan natuurlijk na explicitering automatisering optreden etc. en indien wij uitgaan van een faseverloop wat betreft de aanpak, is het zonder meer duidelijk dat dit consequenties heeft voor de optredende handelingsstructuren. Maar juist in verband met het „verdrinkingsgevaar” in het geval van onderzoek naar complexe leerprocessen, is het noodzakelijk de vier typen te onderscheiden.

¹ Over een onderzoek naar dit „onbewuste leren” zal van mij een publikatie verschijnen.

Over het verband tussen handelingsstructuur en prestatie kan in abstracto weinig gezegd worden, alleen dat de meest efficiënte handelingsstructuur (die dus moet leiden tot een optimale prestatie), af zal hangen van factoren betreffende de persoonlijkheid (bijv. intelligentie) en materiaal (concreet, abstract, motorisch), zomede van de bedoeling van het leerproces (moet het leerresultaat bijv. gebruikt worden in ander verband of niet) en van de mate waarin het is voortgeschreden. In ieder concreet geval waarbij men via de aanpak invloed tracht uit te oefenen op de te gebruiken handelingsstructuur, moeten deze vier punten in het geding gebracht worden.

Het is dan ook in verband met dit laatste, dat de op de denkpsychologie gebaseerde didactiek onverantwoord generaliseert, als gezegd wordt: „De (*sic!*) nieuwe didactiek verwerpt nl. zeer beslist niet-inzichtelijke .— leerprocessen en bestrijdt zuiver mechanisch memoriseerwerk. Men staat op het standpunt, dat in de (*sic!*) school zo vlug mogelijk moet worden overgegaan tot inzichtelijk leren, een proces dat niet alleen een met inzicht vinden en toepassen van ordeningsmiddelen en oplossingsmethoden omvat, maar ook de actieve integratie ervan in de persoon zelf door gevarieerde toepassing dezer denkhulpmiddelen in variërende probleemsituaties.” (De Block 1961, pag. 15).

Op grond van de ontwikkeling die de psychologie van het leren gedurende de laatste jaren in Nederland heeft doorgemaakt, is het noodzakelijk, zoals Van Gelder en Prins in 1957 schreven, opnieuw terug te keren tot de verschijnselen van het leren. Afgezien van het feit, dat niet alle leren in didactische situaties plaatsvindt, ben ik in tegenstelling tot hen van mening, dat het op dit moment om twee redenen niet aanbevelenswaardig is, uitsluitend als uitgangspunt van onderzoek de concrete didactische situatie te nemen.

In de eerste plaats haalt men zich grote moeilijkheden op de hals, indien de onderzoekingen plaats vinden in concrete onderwijssituaties, bijv. op een school. Van Gelder en Prins brengen zelf naar voren, dat: „— de op een bepaalde wijze georganiseerde en aangeboden leerstof en het in zijn bepaalde constellatie door gezins- en schoolmilieu gevormde kind en de van de didacticus uitgaande invloeden interdependente factoren zijn.” (pag. 53). Als men gewapend is met meer leerpsychologische kennis omtrent het kinderlijke leren kan men met meer kans op succes in het kader van wat men wel noemt, de didactische psychologie, dit kinderlijke leren in concrete didactische situaties aan onderzoek onderwerpen.

In de tweede plaats moet men, indien gesproken wordt over kennis van

kinderlijke leerprocessen, zich realiseren, dat Van Parreren's theoretische systeem nagenoeg geheel gebaseerd is op het leren van volwassenen. Indien men uit wil gaan van Van Parreren's opvattingen is het urgent een begin te maken met zuiver leerpsychologisch onderzoek naar het leren van kinderen.

Daarbij komt overigens nog dat, indien de studie van de onderwijssituatie primair zou zijn, de leerpsychologen voorlopig op non actief gesteld zouden worden, daar, zoals o.a. bij de Miranda (1962) te lezen is: „— wij bij een poging tot analyse van de structuur van de onderwijssituatie op bijzondere complicaties gestuit (zijn), die begrijpelijk maken, dat aan deze opgave eigenlijk nog niet begonnen werd.” (pag. 553). Het behoeft nauwelijks gezegd te worden, dat hier dan ook ten spoedigste een begin mee gemaakt moet worden.¹

In het volgend nummer zal dan ook een onderzoek beschreven worden met kinderen als pp, een materiaal dat voor de kinderen geen „historie” heeft en waarbij de pl zich in een aantal gevallen volstrekt van systematische beïnvloeding onthoudt.

Drs. P. Span werd geboren op 25 juni 1931 te Nijmegen, waar hij de H.B.S.-b doorliep (eindexamen 1949).

Na enkele jaren studie aan de Faculteit der politieke en sociale wetenschappen (sectie a) te Amsterdam en na aan zijn militaire dienstplicht voldaan te hebben, studeerde hij, eveneens te Amsterdam, psychologie (doctoraal examen 1960).

Sinds 1955 is hij verbonden aan het Psychologisch Laboratorium van de Universiteit van Amsterdam, thans als wetenschappelijk ambtenaar I.

¹ Brus (1963) zegt hier over: „Zonder aan de betrokken studies hun waarde te ontzeggen, moet geconstateerd worden, dat men tot heden bleef steken in voorbereidende beschouwingen, die geen duidelijke weg wijzen en *niet de hoop rechtvaardigen, dat men ooit tot duidelijke resultaten zal komen.*” (pag. 233). (Cursivering van mij, S.).

OP SOEK NA AFFEKTIEWE ORDERINGSKRITERIA IN DIE PEDAGOGIESE ONDERSOEK

I

J. G. GARBERS

I. INLEIDING

Die begrippe „pedagogiese diagnose” en „pedagogiese ondersoek” behels die ordening en eksplisitering van die praktiese opvoedingsituasies en van die verbeelde opvoedingsituasies van ’n kind in pedagogiese kategorieë, sodat logiese opvoedingshandelings, wat in die verlengde van die opvoedingsituasie lê, daaruit sal voortvloei.

Die opvoedingsituasie waarin die pedagoog orde en sisteem moet ontdek en wat hy *waardierend* moet leer ken, is uiters kompleks en dinamies, terwyl die pedagogies-fundamentele juis in die subtile, vloei-bare, moeilik grypbare, betekenisvolle struktuurmomente verweef sit, soos die normatiewe stellingname en waarderingspatroon van die opvoeders of opvoedingsinstansies en die gevolglike betekenisrelasies waarmee die kind gekonfronteer word; die self- en wêreldwaarderingspatroon waarmee die kind leef; die aard van die toekoms wysendheid van die situasie en die lokkende beelde wat vir die kind in sy groei na volwassenheid voorgehou en as menswaardig beskou word; die mate waarin daar kreatief vooruitgehoop word op die moontlikhede van die kind; die kontak en ontmoetings wat met betekenisvolle persone, norme, dinge en situasies tot stand kom; die opvoedingshandelings en -manipulasies wat die situasie vereis; die wyse waarop die kind sy opvoedingsituasie as verpligtend deurleef, wat nou saamhang met die „nuttigheidsgraad” van die opvoeding; ens.

Die pedagogiese ondersoek sal ’n aanduiding moet oplewer van die niveau van die pedagogies bereikte m.b.t. die niveau van die pedagogies bereikbare en hoe daar met die bepaalde kind verder gehandel behoort te word (kyk 35, 380 en 385). Uit die aard van die saak kan die pedagogiese ondersoek daarom ook nooit volstaan met ’n gedragsverklaring nie, maar kan slegs vanuit ’n waardering ’n omvattende en pedagogies doeltreffende beeld van die kind oplewer. ’n Kinderantropologie met sy dialektiese en dogmatiese momente wat die perspektiewe van verwesenliking van ’n mensbeeld (antropologie) inhou en vir die pedagoog sover moontlik eksplisiet moet wees, sal as agtergrond en norm dien waarteen hierdie waardering sal plaasvind. In die pedagogiese ondersoek het ons ook die taak om ’n „praktiese kinderantropologie” op te bou. te toets en te verfyn.

Die pedagoog sal ook in 'n opvoedingsrelasie met die kind moet tree. Hy sal ook op 'n besondere wyse as opvoeder moet meedoen en betrokke word (om sodoende ook noodwendig opvoedingsinvloed uit te oefen) in steeds wisselende (praktiese of verbeelde) opvoedingsituasies, maar hy sal hom egter ook moet kan distansieer in so 'n situasie om beskouer daarvan te word, sonder dat hy die omgangs- en opvoedingsrelasie daardeur ontwrig (kyk 8).

Hy sal die opvoedingsituasies ook moet manipuleer ten einde 'n omvangryke beeld te kan opbou. Manipulasiekriteria is die opvoedingshandelings self, soos om met die kind kontak op te bou en in kommunikasie te tree, die kind op sy persoonlike toekoms te rig, die kind te laat handel en verantwoordelikheid te laat aanvaar, aan die kind op verskillende wyses onder verantwoordelikheid bepaalde grense te stel, die kind te konfronteer met normatiewe beslissingsituasies, ens.

Die pedagoog sal in die pedagogiese ondersoek dus opvoedingsituasies moet skep ten einde met die kind beoordelend en tegelyk rigtend 'n entjie saam te loop in steeds wisselende opvoedingsituasies en dus in sy volwassewording. Dit spreek vanself dat hier besondere probleme in gedragsverklaring ondervind sal word. Die rol wat ander geesteswetenskappe soos die Sielkunde, die Sosiologie en die Volkekunde hierin kan speel en die verhouding van hierdie geesteswetenskappe tot die Pedagogiek, is oorgenoeg aangetoon en bewys. Ook die pedagogiese ondersoek vorm, in lyn met die pedagogiek as sodanig, 'n eenheid van ontiese en deontiese, van feitelike en rigtende, van beskouende en praktiese, van beskrywende en normatiewe momente (kyk 25, 152).

Wanneer ons die opvoedingsituasie nou, soos in die volgende bladsye 'n poging aangewend gaan word, in noukeurig omskrewe pedagogiese kategorieë in terme van affektiewe kriteria probeer orden, behoort daarmee 'n doelmatige pedagogiese diagnose gestel te kan word. Die opvoedingsituasie as konkrete, kontak-, intensionele, ken-, normerende, belewende situasie kan ooreenkomstig doelmatig in affektiewe kategorieë georden en dus geken word, terwyl die brug tussen ondersoek en opvoeding, respektiewelik heropvoeding en pedoterapie sodoende makliker geslaan kan word.

II. ASPEKTE VAN DIE AFFEKTIEWE LEWE

A. Die affektiewe modaliteite

Die „gevoel“, „emosie“, „stemming“ en „gemoed“ is vir ons hier van belang. *Gevoelens* word gekenmerk deur hul labiliteit en subjektiwiteit, deur hul rykdom van kwaliteit of warmte, sodat hulle *nooit onverskillig*

is nie, en deur die wyse waarop dit die inhoud van alle ander belewings deurdrenk en beïnvloed (24, 164; 12).

Gevoel in engere sin hou steeds verband met 'n bepaalde situasie, sodat 'n mens in 'n konkrete situasie deur gevoel sy in-die-wêreld-wees ervaar (24, 161; 21, 128; 34, 141) en tot uiting bring, d.i. ook sy „erlebte Ichzuständlichkeit” (3, 11). Die gevoel, aldus Linschoten, weerspieël ook die modaliteite van die aktiewe kontakbereidheid van 'n persoon, sy aktiewe saamwees, waardeur hy hom oopstel en blootgee om daarmee sy raakbaarheid en tegelyk kwetsbaarheid van sy eie persoonlike kern teweeg te bring. Gevoelsdeelname weerspieël ook die aktiewe konfrontasie van 'n eie waardesisteem met dié van 'n ander. Hierdie gevoelsmatige deelname is dieper namate die *waarde* wat dit opwek meer die kern van die persoon raak (24, 174). Die aktiewe aard van die gevoel bring by implikasie 'n verantwoordelikheid vir die eie affektiewe deelname mee.

Verder is gevoel 'n aktiwiteit wat verwys na 'n objek wat *intensioneel* aanwesig is. Die objek hoef nie te bestaan nie, maar is geïmpliseer in die gevoelshandeling (13, 128; 32, 98), sodat gevoelens steeds skematiseer en armer word wanneer hulle nie gevoed word deur die telkens weer terugkerende objek (36, 193) of die verteenwoordiger daarvan nie.

Emosie, aan die ander kant, is nie 'n intensionele handeling nie; tog is sy *objek* steeds bewus (13, 132). Buytendijk stel in hierdie verband 'n mees fundamentele gesigspunt in die volgende: „The rebound of my projection of feeling against the created intentional experience has the character of being moved, i.e. of emotion” (13, 132). Daar is m.a.w. 'n binnedringing van gevoel met emosie en omgekeerd, sodat 'n stabilisering en kontinuering van 'n *verhouding* plaasvind. Daar kan dus geen emosie sonder gevoelsmatige deelname wees nie: „We possess our feelings, but we are possessed by our emotions” (17, 153). Die seun bewonder sy vader, maar word ontroer deur sy vader se maskuliniteit of integriteit. Emosie word daarom gekenmerk deur sy kumulatiewe aard, van ontroer *word*. Dit weerspieël die wyse waarop psigiese energie deur die psigologiese *betekenis* van stimuli (Lewin) of 'n simboliese stimulus getransformeer word.

Die emosie kan ten gevolge van die betekenis van situasies ook 'n sekere grens van intensiteit oorskry, waardeur ontwrigting van die houvas van die rede, disorganisasie van hoër funksies en die emansipasie van primitiewe meganismes na vore kan tree (34, 188).

Stemmings, weer, is 'n affektiewe toestand wat na vore kom as 'n sfeer of grondtoon wat ons totale gedragsveld kleur en permanensie aan ons

gevoelens verleen (24, 165). Vir Strasser is stemmings „all-Gefühl”, d.w.s. ’n gevoel waarin alles, ook ekself, mee- en ingevoel word (34, 117). In die stemming kan die alomvattende beleef, maar nie begryp word nie.

Ten gevolge van die algemene verspreidingsneigings van gevoelens kan, aldus Binder, baie intensiewe en langdurige perifere gevoelens uitbrei na die sentrum van die persoonlikheid om die karakter van ’n stemming aan te neem, waardeur stemmings ’n objek-georiënteerde rigting kan kry (12, 206 en 207).

Ook die *gemoed* is van groot belang in ons gedagtegang. Die gemoed is tegelyk die oorsprong van ons gevoelsgerigtheid en die klankbodem van ons emosionele belewings. Vandaar dat die gemoed basies geassosieer word met die eenheid van ons innerlike, met die intiem persoonlike: „Das Zarteste, Verletzlichste, Individuelste an der Person ist ja ihr Gemüt” – aldus Strasser (34, 163). Dit is die sentrum van waaruit die mens leef, en in sy waardevervulling ook die kern van die persoonlikheid, en verteenwoordig die hoogste geïntegreerde waardebetrokkenheid van die persoon. Die gemoed gee aan die karakter die stabiele, moeisam veranderbare aard wat verbonde is en bly aan die waardes in die gemeenskap (3, 14).

In die gemoed is die belewingsmassa versamel, t.w. dit wat as betekenisvolle, egte, individuele ervarings – iets unieks, onnavolgbaars (34, 174). Hierdie belewingsmassa, waarin bepaalde belewings as *waardehoudings* gepresipiteer het, oefen dan sy invloed op die hele sielelewe uit. Ons kan die gemoed dus beskou as die wêreld-bejeëningsentrum van die persoon, wat sy totale gerigtheid (intensialiteit) t.o.v. die omringende wêreld bepaal.

Dit is dan logies dat daar in die gemoed bindings met o.a. konkrete werklikhede, wat *organies* gegroei het, en mense vervat is. Ook die binding aan, of die ingebed wees in bepaalde kultuurvorme is in die gemoed verenig.

B. Die Affektiewe in die Psigiese Struktuur

Slegs enkele verbande sal hier kortliks aangetoon word. Die affektiewe lewe vervul die rol van verbindende funksie, bv. tussen intellek en instinktiewe lewe (18, 91), tussen die innerlike en buitewêreld, tussen „personellem Oberbau” en „Lebensgrund” (34, 26). Dit bepaal ook die geslotenheid en koherensie van die karakter, dit dien die hoër peile van beleving en gee kleur aan alle psigiese gebeure. ’n Gerigtheid op die affektiewe lewe sal dus ’n totaliteitsbeeld van die mens en die kind in sy opvoedingsituasie moet oplewer.

Omdat die affektiewe eerder as die rede die basis van die mens is (Freud) (26, 234), en via die affektiewe lewe die onbewuste van die mens bestudeer kan word (18, 65), sal ons gerigtheid op die affektiewe lewe ons insig gee in die pedagogies s6 belangrike stabiliserende en kompenserende funksies van die kinderlike wêreldontwerp (vgl. 33, 54).

Wat betref die kenlewe, skyn algemeen aanvaarbaar te wees dat die objektiwiteit die afstand skep terwyl die subjektiwiteit die verbinding lê (7; 33, 67). 'n Gedifferensieerde en genuanseerde gevoels- en intellektuele ontwikkeling staan in die nouste wedersydse verband. 'n Ernstige gemoedsdefek hoef egter nie met 'n intellektuele belemmering gepaard te gaan nie, terwyl by swaksinniges byvoorbeeld die gemoed (hoewel ongedifferensieerd) 'n besonder sterk stabiliserende moment, veral t.o.v. sosiale aanpassing, verteenwoordig (3, 9).

Die suiwering van gevoelens ontstaan (aldus Perquin) ten gevolge van ordening, reëlmaat en wet – deur die rede voorsien. Geestelike dissipline dood nie die spontaneïteit nie, maar lei dit wanneer dit versigtig hanteer word (28, 263). Die rede vervul ook die pedagogies hoogs-betekenisvolle funksie van die interpretasie en ordening van belewings in betekenisvolle kategorieë, en verhoed dat die kind verval in vae, diepe, onbeheerde, onverklaarbare ontroeringe wat vir elke kind steeds gevaarlik is (4, 280). Die peil van die „pedagogies bereikte” word onder andere weerspieël deur die mate waarin die affektiwiteit onder intellektuele kontrole is (met al die pedagogiese kwalifiserings hieraan verbonde!).

Ten opsigte van die streeflewe word algemeen aanvaar dat die gevoel die persoon rig en hom sekere situasies laat waardeer, terwyl die streeflewe wat met die gevoelslewe nou verbonde is, tot bepaalde aktiwiteite aanleiding gee (11, 162). In die affektiewe lewe is ook die motiewe geleë wat tot ons gedrag aanleiding gee en 'n persoon baie intiem karakteriseer. Die wil span hom alleen in vir dit wat die persoon in sy kern raak (20, 470).

Tot sover hierdie kort voorlopige kennismaking met die psigologie van die affektiewe lewe. Hierdie kennismaking dien terselfdertyd as motivering van ons keuse van die affektiewe lewe as ondersoekingskanaal. Die pedagogiese implikasies van bogenoemde is omvangryk; dit laat ons egter vir die oomblik daar. Dit het in ieder geval duidelik geword dat ons soeke na affektiewe ordeningskriteria van die opvoedingsituasie ons inderdaad moet lei na normatiewe struktuursamehange, na situasiebeleving, na waardedinamiek en waarderbaarheid, na intensionaliteit, na die inordening van belewings in die personale lewe,

ens. Die harmoniese psigiese struktuursamehange vorm ook die basiese maatstaf waarop Hanselmann (16) en Moor (27) byvoorbeeld hul ortopedagogiese werk rig.

Laat ons nou nagaan of die opvoedingsituasie hom in affektiewe kategorieë as betekenisvolle pedagogiese kategorieë laat orden.

III. DIE AFFEKTIEWE IN DIE OPVOEDINGSITUASIE

A. *Die Ontwikkelende Kind*

Die strukturering van die opvoedingsituasie word primêr bepaal deur, en die ontwikkelingsgesigspunt van die kind is vir die pedagoog steeds gegee in die relatiewe afstand wat die kind tot volwassenheid afgelê het – 'n waardering!

In die ontwikkeling van die kind hou die affektiewe ontwikkeling, wat in die algemene ontwikkeling ten nouste geïntegreer is, weer eens pedagogies-fundamentele aanduidings in. Dit gaan ook hier om 'n ontwikkeling as struktuurverandering in die rigting van volwassenheid.

Die ontwikkeling van die gemoed gee ons 'n aanduiding van die individualisering van die gemoed (en dus van die kind) sowel as van die progressiewe integrasieproses waardeur belewing, kenne, gerigtheid, en wêreld saamgesnoer word, en „beleid” van die persoonlike lewe tot stand kom.

Om die ontwikkeling van die gemoed na te gaan, is uit die aard van die saak baie moeilik vanweë die „noch-nicht Aktmässige”, „noch-nicht Intentionale”, „noch-nicht Geistige” aard daarvan. (Kyk Stras-ser 34, 174.) Van die gemoedsvorming as sodanig merk ons nie veel nie, totdat in die puberteit die gevoelslewe meer bewus word, die gewete uit die gemoed verbesonder word, ideale en 'n besef van 'n lewenstaak wat vervul moet word eksplisiet word, eie dade beoordeel word en innerlike oorleg plaasvind, aan waardebetrokke diskussies meegedoen word, ens., wat alles getuig van die bestaan van 'n gemoedsentrum (10, 134).

Uit die tipiese bindingsaard van die gemoed kan ons egter ook aanduidings van sy ontwikkeling kry. Aansluitend by die wedersydse binnedringing van gevoel en emosie, wat tot die stabilisering en kontinuering van 'n verhouding aanleiding gee, kan die gemoedsontwikkeling afgelei word.

Die gevoelsgerighede van die kind kom tot stand deur kwalitatief nuwe gegewens t.g.v. die normale ryping (bv. met die sg. „erregungs-fases”); deur nuwe dimensies en sisteme wat diskontinu t.g.v. nuwe

ontdekkings na vore kan tree om bestaandes te vervang; deur 'n leerproses van gevoelsoordrag, invoeling en meebelewende ervaring; deur 'n kreatiewe opvoeding wat nuwe dimensies en interpretasiekaders skep; ens. Binne breë grense stel die heersende kultuursisteme vormsisteme vir hierdie ontwikkeling daar.

Belangrik is die wending wat t.o.v. die gerigtheid op die omringende wêreld plaasvind wanneer die kind hom ook intensioneel-kennend, dus distansiërend op sy wêreld rig, om sodoende nie geheel paties, gevoelsmatig, in sy wêreld op te gaan nie. (Vgl. die onderskeidings: gnostiespaties (Strauss) en sentries-eksentries (Plessner).) Hiermee word 'n belangrike stap in die volwassewording gemaak. In 'n normale volwassewording word hierdie stap spontaan voltrek. Bly die opvoedingsituasie t.o.v. die noodsaaklike emansipering van die kind en die ordening van die kind se wêreld agterweë, dan kan bogenoemde verandering in 'n meerdere of mindere mate agterweë bly (kyk 38).

Die emosionaliteit verander ook, sowel t.o.v. die objekte waardeur dit verwek word, as t.o.v. die uitdrukking daarvan. Die kind tree t.o.v. sy omgewing selektief op, pas aan by die geselekteerde moontlikhede, organiseer sy reaksies progressief – wat 'n gevolg is van die feit dat die kind intensioneel selekteer en daarin 'n meer volwasse, kritiese en waarderende houding openbaar. Die uitdrukking en patroon van emosie is 'n funksie van sosiale en kulturele invloede, terwyl die kontrole oor eie emosie deur opvoeding en ervaring moontlik gemaak word (5, 426–427; 19, 161; 6, 320 e.v.).

Langeveld het aangetoon dat die harmoniese ontwikkeling van die kind afhang van sy beleving van 'n gevoel van veiligheid en geborgenheid (22, hoofst. III). Dit is ook waar vir die totstandkoming van die gemoed, waarvan die grondslag in die gesin gelê word en wat die grondslag is vir die oriëntering in die groter wêreld. Die positiewe, ordenende, rustige, inbeddende innerlike toestand wat in die beleving van geborgenheid gegee is, gee die waarborg van onbevangenheid waardeur die kind hom affektief sal blootstel en bindings buite homself sal aanknoop, op sy wêreld sal afgaan, en belevings van verskillende aard opdoen. Die geborgenheidsbeleving is tegelyk die katalisator, voorsien die belofte, gee sekerheid, en maak ontvanklik, vir bindings. Die gevolglike bindings sal werklike bindings en nie byvoorbeeld negatief-selfbeveiligende of nabootsende gewoontes wees nie. Ook 'n bindingsdisposisie sal tot stand kom. Die gemoed kom egter tot stand as 'n primêr outonome ordening van belevings wat daar in die persoonlike lewe ervaar word, maar bly 'n funksie van die gedifferensieerdheid van die kinderlike persoon.

Die gevoels(waarde)gerigtheid wat met die gemoed gegee is, verseker die kontinuïteit en koherensie van die kinderlike ontwikkeling. Omdat die gemoed as belewingsmassa ervaar word, maar ook selfervaring besit, kan selfs intense beleving en konflik in die beleid van die lewe ingeorden word.

Die volgende simptome sal bv. in die pedagogiese ondersoek op spesifiek ontwikkelingsmatige belemmerings dui: Wanneer die opvoeding-situasie nie veiligheid en geborgenheid kan bied nie; wanneer bepaalde gevoelens eie aan 'n bepaalde ontwikkelingsstadium by 'n origns normale kind nie optree nie (bv. geen selfinkeer en eksistensiële beleving gedurende die puberteit nie); 'n gebrek aan progressiewe intellektuele kontrole van emosie namate die ontwikkeling vorder; wanneer die kind nie wil groot word nie en bly kleef aan die kinderlewe met sy minder verpligtings; wanneer nougesette aanpassing aan nie-betekenisvolle situasies ook in later fases behoue bly; ens.

B. *Affektiewe Kontak*

In die intensionele sowel as in die nie-intensionele opvoeding is die een of ander vorm van affektiewe wederkerigheid tussen opvoeder en kind noodsaaklik. In die intensionele opvoeding vorm dit die basis van die gesagsverhouding, wat ook die prikkel is om dít te doen wat die opvoeder voorskryf en dít te laat wat hy verbied (1,184). By die nie-intensionele opvoeding is die spontane affektiewe kontak(te) met die opvoeder(s), en die verinnerliking wat daaruit voortvloei, van sentrale belang en beskryf die kind se persoonlike geskiedenis in 'n belangrike mate.

Affektiewe kontak is die positiewe wederkerige kommunikatiewe verhouding tussen twee persone (37,71), waardeur ervaring van mekaar se persoonlikheid in positiewe sin plaasvind (31,16) en wat deur 'n toewending, wat deur emosie gedra word, geopen word (3,60). Die wederkerigheid van die affektiewe kontak – aldus Rümke (31,21 e.v.) – kan kwalitatief baie verskil en die intrinsieke waarde daarvan is 'n funksie van die deelnemende persoonlikhede; die waarde, suiwerheid en temperatuur van die betrokke affekte; die egtheid, intensionaliteit, openheid en kontakbereidheid van die deelnemers; die diepte en mate van resonansie; en in 'n mindere mate ook die inhoud van die affektiewe kontak. Nie die inhoud nie, maar *die kontak self, d.i. die vorm van die affektiewe kontak*, bly steeds die belangrikste en ontroerende moment (31,21). Die ander persoon is nie 'n grens van die ek nie, maar 'n bron

van die ek (37,83). Verder is die klimaat van die situasie, waarin die kontak tot stand kom, van belang.

Ook Van Lennep (37) wys daarop dat affektiewe kontak tot stand kom ten spyte van die persoonlikheidsstruktuur van die deelnemers (bl. 78). Affektiewe kontak is ook moontlik sonder dat wedersydse begrip tot stand hoef te kom (bl. 71). Die graad van differensiering van die affektiewe struktuur is 'n positiewe voorwaarde vir die totstandkoming van affektiewe kontak, maar in affektiewe kontak kan slegs sekere peile en sektore van dieselfde of verskillende gevoelens betrokke wees (bl. 82).

Affektiewe kontak vorm dus 'n intrinsieke aspek van die opvoedingsrelasie. Die pedagogiese kwaliteit daarvan word bepaal deur die kwaliteit en gedifferensieerdheid van die affektiwiteit van die opvoeder. So sal – aldus Langeveld – 'n eenvoudig gestruktureerde mens eenvoudige verhoudings om hom heen skep om 'n grootlynige maar sterk gevoelslewe te ontwikkel. Wat so 'n persoon dan vir sy kinders aan moontlikhede ter beskikking stel, word gekenmerk deur die wortelvaste, vanselfsprekende, wat egter net soveel in beperktheid en bekrompenheid kan bly steek as wat dit tot eenvoud, regskaapheid, en selfs grootmoedigheid kan uitbloeï. In die ryk gedifferensieerdheid van 'n fyn-besnaarde gevoelslewe lê die moontlikheid van 'n ryke gevoelsontploffing by die opvoeding, al is daar die gevaar van 'n premature gevoelsontwikkeling wat yl kan bly en tot gekunsteldheid of verwarring lei, waarna dikwels 'n gevoelsverwarde, dun, maar skerp intellektualisme optree (21, 131 en 132).

Die affektiewe kontak met die opvoeder as sodanig is dus altyd betekenisvol en vorm belangrike boustene in die ontwikkelingsgeskiedenis van die kind. Weer eens sal 'n geborgenheidsbeleving van die kind die positiewe voorwaarde vir die aanknoop van affektiewe kontak wees.

In die pedagogiese ondersoek sal die volgende simptome op ernstige gevaartekens dui: Waar daar by die kind sprake is van kontakteurstelling of kontakhonger, bv. by die teleurgestelde, verwaarloosde of geïnstitusionaliseerde kind; en waar daar ongesonde affektiewe relasies in die opvoedingsituasie heers. Wat eersgenoemde betref, vermy die volwassene enige affektiewe kontak met die kind of wys dit af, terwyl die kind dit spontaan soek en al krampagtiger soek. Ongesonde affektiewe relasies in die opvoedingsituasie wat sy invloed op die affektiewe kontak sal laat geld, is bv. 'n tekort of oordaad daarvan, die afwysing van die kind deur een of albei die ouers, die ambivalente gevoelsrelasies tussen die ouers onderling en t.o.v. die kind, die vertroebeling van affektiewe relasies t.g.v. spanning, disharmoniese huweliksverhoudings, ens.

(2,63; 30,64). Die kind kan dan reageer met allerlei geringer gedragsafwykings, rusteloosheid, teruggetrokkenheid en tanende selfvertroue (30,64; 28,195 en 196).

Die sentrale vraag wat in die pedagogiese ondersoek beantwoord sal moet word, is of die implisiete affektiewe selfkonsep wat die kind by gebrekkige of foutiewe affektiewe kontak in sy opvoedingsituasie opgebou het, hom die moed gee om die wêreld die hoof te bied. Dit is pedagogies fataal wanneer kontak met mense verlore gaan en daar 'n toewending tot sake kom wat sterk deur affek gedra word (3,64 en 65), en die kind sodoende onopvoedbaar word.

1. *Ontmoetings* is meer as affektiewe kontak. Dit is iets dinamies, waarin twee mense t.g.v. hul ganse wese op mekaar inwerk (14,161), en die medemens bewus of spontaan bejeën word op die basis van 'n geïnkarneerdheid van geestelike waardes (29,398). In die so belangrike ontmoeting tussen opvoeder en kind, waarvoor Langeveld (23) baie belangrike rylyne daargestel het, moet die volwassene intree in die wêreld van die kind. Die volwassene moet in die vreemde „Persoonhaftigheid” (persoonbevattendheid) van die kinderlike wêreld aanwesig, welkom en deur die kind toegelaat wees. Hierdie ontmoeting met die kind is in die eerste plek ook 'n gevoelsmatige kontak, maar van 'n heel besondere aard: „es mutet uns das Kind irgendwie an” (bl.247), die kind vra steeds op die een of ander wyse 'n konsessie van ons. Dit is 'n ontmoeting waarin die kind in die eerste plek nie begryp hoef te word nie, maar vertrou en liefgehê moet word (bl.249). Die opvoeder staan in sy ontmoeting met die kind persoonlik gevoelsmatig ter beskikking en „herken” in objektiewe sin eers sekondêr (bl.247).

Die opvoeder voltrek in die ontmoeting dus bewustelik of spontaan 'n waarderende herkenning, wat t.g.v. sy opvoedingsintensie in 'n ontmoeting uitmond en tot die vlees en bloed van opvoeding behoort. In sy geneentheid lê hy homself bloot as waardedraer en werk deur sy hele wese op die kind in. Die konsessie wat die kind in sy ontmoetings met die volwassene vra en kry, word gedra deur die gevoelens wat die belofte in elke ontmoeting is.

Ontmoetings van opvoeder en kind sal belemmer word deur waarde- en norm-onsekerheid en -inkonsekwentheid van die opvoeder, konfrontasieskuheid, volkome rasonale „opvoedingsverhoudings”, en gebrek aan liefde en aanvaarding.

Dit is duidelik dat kind en volwassene in die pedagogiese ondersoek begryp moet word in hul betrekking tot mekaar.

2. Die *identifikasieverhouding* van 'n kind met 'n volwassene as 'n on-

bewuste, eensydige, affektiewe verhouding vorm die kern van die nie-intensionele opvoeding.

Wanneer 'n kind hom met 'n persoon identifiseer en bepaalde gedragsfasette van die identifikasiepersoon spontaan sy eie maak, dan bevestig dit nie alleen sy egtheid in hierdie verhouding nie, maar is dit die resultaat van sy soeke na 'n vóórbeeld – dit is kreatiewe gedrag (9, 119). Die „valensie” van die identifikasiepersoon word bepaal deur die mate waarin hy die kind se intensionaliteit verpersoonlik en dus ook 'n oplossing aanbied vir 'n lewensituasie of -problematiek waarin die kind homself herken en gekonfronteer voel.

Ons het gesien dat daar in die gevoelsdeelname 'n geslote wederkerige verhouding bestaan tussen byvoorbeeld die kind en sy intensionele objek, asook dat emosie ontstaan t.g.v. die terugkaatsing van die projektering van gevoel teen 'n intensionele ervaring, en dat gevoel en emosie mekaar wedersyds binnedring en dat daar dan 'n stabilisering en kontinuering van 'n verhouding plaasvind. Dit wil daarom nou voorkom asof, behalwe vir die herbeleding van die eie innerlike soos weerspiël in die identifisering, daar nog die *wins* van 'n nuwe belewingsdimensie gegee word in die vergestaltung deur 'n *ander*, van 'n eie intensie. Die objek van hierdie emosie is egter steeds vervat in die intensionaliteit van die identifiserende self. Die intensionaliteit van die kind stabiliseer dus voorlopig in 'n identifikasie, maar word ten gevolge daarvan meer geordend gekontinueer en gee die identifikasiefiguur dus 'n mate van lewens- en belewingsbestendigheid. In die identifikasieverhouding kan die kind as geheel in beslag geneem word, maar dit kan ook slegs fasette van sy persoonlikheid raak, terwyl in 'n volgende stadium daarvan, ook ander en dieper fasette van die persoonlikheid geraak en hoër perspektiewe geopen kan word deur 'n identifikasiefiguur wat sulke perspektiewe in sy persoon as sodanig verpersoonlik.

Ons weet egter ook dat gevoelsmatige deelname 'n funksie is van die waardes wat ter sprake kom. In die identifikasieverhouding sal die projektering van die gevoel by implikasie die persoonlike deelname en aktiewe konfrontasie van 'n eie waardesisteem van die kind met die wêreldbeeld en waardesisteem van die identifikasiefiguur inhou. Hierdie waardesisteem sal 'n funksie wees van die ontwikkelingspeil en opvoedingsituasie van die kind, sodat die interpretasie en ordening van steeds dieper gevoelens (d.i. verbandhoudend met fundamentele waardes) deur 'n identifikasiefiguur, deur die ouerwordende kind in hierdie onbewuste proses „gesoek” sal word. Waar die volwassene as *waardedraer* die basis vir die totstandkoming van die identifikasie is, kan daar via hom 'n identifikasie met waardes as sodanig tot stand kom, d.w.s.

nuwe sinsdimensies geskep word om plan en rigting aan sy persoonlike lewe te gee.

Identifikasie is tegelyk ook gemoedsvorming. Die pedagoog het dus intiem belang by die aard van hierdie belewings. Dit is belangrik dat die identifikasies van 'n kind ook die gewenste *diepgang* sal hê, dat dit met 'n persoon van *niveau* tot stand sal kom, dat dit in die intensionaliteit ordening sal bring, en dat die beeld deur 'n verskeidenheid van persone aangebied sal word.

3. Die *opvoedbaarheid* van die normale kind (d.i. die kind sonder kongenitale tekorte of belemmeringe) word primêr bepaal deur die vermoë om gevoelsmatig-bepaalde bindings aan te gaan. 'n Gevoelsinstelling kristaliseer uit 'n oorspronklike gevoelsbeleving en met sy kognitiewe motivering ontstaan 'n gevoelsbereidheid – aldus Strasser (34,189). Dit bied die moontlikheid om nuwe interpretasiekaders te voorsien, kan nuwe gevoelsdifferensiasies en gevoelsdimensies tot stand bring, kan 'n sekere verstandelike vorming daarin laat meespeel en 'n simboliese realisering van die psigiese energie in die alledaagse lewe tot stand laat kom.

4. *Kommunikasie* in die een of ander vorm is voorwaarde vir opvoeding en is in die voorgaande reeds telkens geïmpliseer. Kommunikasie impliseer steeds wederkerigheid en begrip op die een of ander peil en dit kan van 'n konseptuele of nie-konseptuele aard wees.

In die sfeer van die nie-konseptuele kommunikasie wys Langeveld daarop dat die kind opgeneem is in 'n sfeer van gevoelens wat om hom heers lank voordat hy in staat is om die situasie te ken, om daardeur sy houding te bepaal (21,122). Hy leef dus in 'n gevoelsfeer wat veel besmetliker is as idees. Die gevoelens as sodanig is dan kommunikasie-medium en -middel. Sodoende word die diepe motiverings en standpunte van die opvoeders deur die kind aangevoel.

Die belang van konseptuele kommunikasie (met sy wortels ook diep in affektiewe verbande) in die opvoedingsituasie behoeft geen kommentaar nie.

Behalwe bogenoemde fasette van die opvoedingsverskynsel, bly daar nog die bindingsaspek waarin die volgende ter sprake kom: die wêreldbeeld van die kind; sy binding aan, en georiënteerdheid in die kultuur en simboolsisteem; die aard van die binding aan die eie liggaam; e.a. Fundamenteel is ook die *waarderingsaspek* as 'n primêr affektiewe funksie: Die betekenisverlenings-, gewetens- en religieuse aspek kan ook via affektiewe kategorieë georden word. Hierdie moment van die opvoedingsverskynsel, tesame met enkele riglyne vir ondersoek, sal in die tweede deel van hierdie artikel bespreek word. (Zie volgend nummer)

Literatuurlys

1. A. AICHORN: „Verwaarloosde Jeugd”. Utrecht.
2. A. AICHORN: „Verwaarlozing en heropvoeding”, Utrecht, 1961.
3. H. ALBRECHT: „Über das Gemüt”, Stuttgart, 1961.
4. L. B. AMES, J. LEARNED, R. W. METRAUX en C. N. WALKER: „Child Rorschach responses – Developmental trends from two to ten”. New York, 1961.
5. J. E. ANDERSON: „Changes in emotional responses with age”. In: M. L. Reymert: Feelings and emotions. New York, Toronto, London, 1950.
6. D. P. AUSUBEL: „Theory and problems of child development”. New York 1958.
7. S. J. BECK: „Emotional experience as a necessary constituent in knowing”. In: M. L. Reymert e.a.: Feelings and emotions. New York, 1950.
8. N. BEETS: „Verstandhouding en onderscheid”. Acta Paedagogica Ultrajectina IV, Groningen, 1952.
9. N. BEETS: „Volwassen worden”, Utrecht, 1960.
10. L. C. T. BIGOT (verwerk deur J. Bijl): „Psychologie”, Groningen, 1958.
11. J. BIJL: „Inleiding tot de algemene didactiek van het basisonderwijs”, Groningen, 1960.
12. E. BOHM: „The Binder chiaroscuro system and its theoretical basis”. In: Rickers-Ovsiankina, M. A. (ed.): Rorschach psychology, New York, London, 1960.
13. F. J. J. BUYTENDIJK: „The phenomenological approach to the problem of feelings and emotions”. In: M. L. Reymert e.a.: Feelings and emotions, New York, 1950.
14. W. FISCHEL: „Umwelt, Begegnung und Verhalten”. In: Rencontre/Encounter/Begegnung. Utrecht, Antwerpen, 1957.
15. J. G. GARBERS: „Beroepsbepaling pedagogies benader – ontwikkelingsaspekte, probleme en hulp op weg na beroepsvolwassenheid”, Amsterdam, 1962.
16. H. HANSELMANN: „Einführung in die Heilpädagogik”, Stuttgart, 1962.
17. E. HARMS: „A differential concept of feelings and emotions”. In: M. L. Reymert e.a.: Feelings and emotions, New York, 1950.
18. J. HILLMAN: „Emotion – A comprehensive phenomenology of theories and their meanings for therapy”, London, 1960.
19. H. E. JONES: „The study of patterns of emotional expression”. In: M. L. Reymert: Feelings and emotions. New York, Toronto, London, 1950.
20. M. J. LANGEVELD: „Inleiding tot de studie der paedagogische psychologie van de middelbare-schoollleeftijd”, Groningen, 1954.
21. M. J. LANGEVELD: „Kind en religie”, Utrecht, 1956.
22. M. J. LANGEVELD: „Studien zur Anthropologie des Kindes”, Tübingen, 1956.
23. M. J. LANGEVELD: „Die Begegnung des Erwachsenen mit dem Kinde”. In: Rencontre/Encounter/Begegnung, Utrecht, Antwerpen, 1957.
24. M. J. LANGEVELD e.a.: „Inleiding in de psychologie”, Groningen, 1957.
25. M. J. LANGEVELD: „Beknopte theoretische Paedagogiek”, Groningen, 1959.
26. H. M. LYND: „On shame and the search for identity”, London, 1958.
27. P. MOOR: „Heilpädagogische Psychologie”, Bande I en II, Stuttgart, 1960.

28. N. PERQUIN: „Pedagogiek – Bezinning op het opvoedingsverschijnsel”, Roermond–Maaseik, 1960.
29. J. J. G. PRICK: „The basic relations of man to his world”. In: *Rencontre/ Encounter/Begegnung*, Utrecht, Antwerpen, 1957.
30. Y. RIENSTRA: „Kind, school en gezin”, Groningen, 1962.
31. H. C. RÜMKE: „The phenomenological aspect of affective contact”. In: *The affective contact*, Amsterdam, 1952.
32. J. P. SARTRE: „The psychology of imagination”, New York, 1961.
33. F. SIERKSMA: „De religieuze projectie”, Delft, 1957.
34. S. STRASSER: „Das Gemüt”, Utrecht, Antwerpen, Freiburg, 1956.
35. L. VAN GELDER: „Pedagogische Diagnose en Therapie”. *Paedagogische Studien*, Jg. 38, No. 7–8, bl. 377–388.
36. D. J. VAN LENNEP: „Psychologie van projectieverschijnselen”, Utrecht, 1948.
37. D. J. VAN LENNEP: „De l'importance de la structure de la personnalité dans de contact affective”. In: *The affective contact*, Amsterdam, 1952.
38. W. E. VLIEGENTHART: „Op gespannen voet”, Groningen, 1958.

J. G. Garbers, Suid-Afrikaner.

Kwalifiseer aanvanklik as leraar in die natuurwetenskap. Behaal in 1954 die Meestersgraad in Pedagogiek aan die Universiteit van Pretoria. Studeer van 1955 tot 1958 aan die Rijksuniversiteit te Utrecht en promoveer in 1958 onder Prof. Dr. M. J. Langeveld.

Werk in s.a. aanvanklik in navorsingshoedanigheid. Vanaf 1959 lektor aan Universiteit van Pretoria. 'n Verdere promosie vind in 1961 onder Prof. Dr. B. F. Nel plaas. Sedert Junie 1961 professor, hoof van die departement Empiriese en Teoretiese Pedagogiek, en dekaan van die Fakulteit Opvoedkunde aan die Universiteitskollege van die Noorde. Hoof van die kinderleidingkliniek vir Bantoe-kinders.

Groter publikasies: *Intree in die Maatskaplike Taak*, Groningen, 1958. *Graduation Trends in South African Universities 1918–1957*, Pretoria, 1960. *Beoepsbepaling Pedagogies Benader*, Amsterdam, 1962. 'n *Modern-Pedagogiese benadering van die Didaktiek*, Pretoria, 1962.

EEN PEDAGOGISCH ONDERZOEK IN ZWITSERLAND DE OUDERS GEZIEN DOOR HUN ZONEN

D. JANSSEN

Sinds 1941 worden er in Zwitserland aan de pas opgekomen rekruten enige vragen op pedagogisch gebied voorgelegd. De jonge soldaat is volkomen vrij in het al of niet beantwoorden ervan. Vele vragen zijn in de loop der jaren de rekruten voorgelegd, waarop interessante en onthullende antwoorden gegeven werden.

Onlangs verscheen nu het „Bericht über die pädagogischen Rekrutenprüfungen 1961”. 261 onderwijsdeskundigen lazen de gemaakte opstellen en hun bevindingen werden geplubliceerd in een rapport. Van de inhoud van dit belangwekkende rapport volgt hier een kort overzicht.

De vragen die de pas opgekomen soldaten konden beantwoorden heeft men samengevat onder de titel: „Eltern im Spiegel der Söhne” en hadden betrekking op de jeugdijaren van de rekrut. De opgaven luiden:

1. Das werde ich meinen Eltern nicht vergessen.
2. Ich erlebte eine glückliche (harte) Jugendzeit.
3. Kindheit, Schatzhaus der Erinnerungen.

Deze laatste vraag was een gedeelte uit een brief van Rilke aan een jonge dichter, luidende: „Und wenn Sie selbst in einem Gefängnis wären, dessen Wände keines von den Geräuschen der Welt an Ihren Ohren kommen lieszen, hätten Sie dann nicht immer noch Ihre *Kindheit*, diesen köstlichen, königlichen Reichtum, dieses *Schatzhaus der Erinnerungen*?”

Wie niet over zijn jeugd wilde schrijver, had de keus uit enige vragen van andere aard.

Van de 27658 rekruten schreef slechts de kleinste helft over hun jeugdjaren: maar dat waren er toch nog meer dan 10000.

De meeste jongelui kozen de tweede opgave, terwijl zich slechts een kleine minderheid aan de uitspraak van Rilke waagde. Dit waren veelal studenten en onderwijzers. Ze schreven vaak met een vaardige pen en leverden iets goeds. Maar het was niet over hun eigen jeugd, maar over de betekenis van een gelukkige jeugd.

Verschillende jongemannen hadden echter kritiek op Rilke of betwijfelden zijn uitspraak in zijn algemeenheid.

„Rilke hat nur an jenen gedacht, die in der Jugend mehr Glück als Bitternis genossen haben”.

„Ob dieser Reichtum unbedingt köstlich und königlich ist, möchte ich bezweifeln“.

„Sind Erinnerungen wirklich Edelsteine? Sind sie nicht in so und so vielen Fällen Schätze, die mit einem Fluch behaftet sind? Mancher wäre froh, diese Schätze nicht immer mit sich schleppen zu müssen.“

Anderen echter verklaren dat tegenover de harde werkelijkheid van het kazerneleven hun de kinderjaren als een schone droom verschijnen, waaraan zij zich gaarne overgeven.

„Gerade jetzt, da ich hier sitze und diesen Aufsatz schreibe, überfallen mich Kindheitserinnerungen mit groszer Wucht, manche so deutlich, als hätte ich sie erst gestern erlebt. Für mich jedenfalls sind Augenblicke, in denen ich an meine Kindheit zurückdenke, wie ein kurzer Erholungsurlaub“.

„Die Freude an vergangenen schönen Erlebnissen ist während der Ausbildung im Exerzierplatz draussen meist noch das einzig Schöne woran man sich klammern kann“.

„Gerade jetzt, in der Periode menschenunwürdiger Betätigung, bin ich auf solche retrospektive Träumereien und Schatzgräbereien angewiesen. Ich fliehe, nicht ohne Feigheit, in die Welt der Erinnerungen“.

Zijn de uitspraken der rekruten betrouwbaar? Men moet hierbij bedenken, dat de opstellen in de eerste drie weken dat de rekruten in dienst waren geschreven werden. Dus in een tijd, waarin velen zich nog niet aan het nieuwe leven hadden aangepast. De tegenstelling tussen het nog niet veroverde heden en het verleden heeft menigeen zijn jeugd schoner doen voorkomen, dan die in werkelijkheid misschien geweest is.

Tijd en plaats van de uitspraken kleurden de herinnering. Waar nog bij komt het vermogen van de mens het onaangename te verdringen. Bovendien schrijft men niet gaarne over onprettige voorvallen, tenzij men er zich, door te schrijven, van wil bevrijden.

Was de jeugd een gelukkige of ongelukkige?

De opstellen tonen ons het gezin, zoals het door de twintigjarige zonen, wanneer zij aan hun jeugd terugdenken, gezien wordt. Het is een beeld in vele schakeringen, een beeld in heldere en donkere kleuren. De heldere overheersen gelukkig; 80% van de jonge mannen zeggen een gelukkige jeugd te hebben gehad.

Dat de opvoeding soms een strenge was, deed daaraan geen afbreuk:

„Ich verlebte eine harte und dennoch glückliche Jugendzeit“.

„Ich bin zuhause hart aber gut erzogen worden. Jetzt bin ich froh darüber“.

„Und trotzdem hatte ich eine schöne Jugendzeit, wenn es auch einmal ein bisschen hart zugeht“.

Wat maakte de jeugdperiode tot een gelukkige? Het is de sfeer in het ouderlijk huis, gewekt door de goede verstandhouding tussen vader en moeder. Het is de sfeer die zich eigent tot, wat Pestalozzi noemt, een goede „Wohnstubenerziehung“. De uitspraken bewijzen zonneklaar, dat het kinderlijk geluk niet afhankelijk is van materiële overvloed, maar van de harmonie die in het gezin heerst. Een groot aantal rekruten roert dit punt aan:

„Meine Eltern verstehen sich gut und das macht glücklich“.

„Fleisch aßen wir höchstens zweimal in der Woche, aber wir hatten etwas, das viel mehr wert ist: nämlich den Frieden“.

„Ich bin stolz auf meinen Vater, wenn er schon nur Zimmermann ist. Erstens weil er nie betrunken nach Hause kam und zweitens der Mutter nie ein böses Wort gab“.

„Darum war ich trotz vieler Entbehrungen glücklich. Ich habe meine Eltern nicht ein einziges Mal streiten gehört“.

„Wir schätzten das Beisammensein in der Familie, weil die Eltern sich so gut verstanden“.

Maar wanneer de ouders niet harmonieerden?

Werd de vrede in het ouderlijk huis als een zegen ondervonden, de oneenigheid tussen de ouders was een vloek die de jeugdigen vergiftigde en waar menigeen nog onder leed:

„Aber diese Erlebnisse gruben sich tief in meine Seele ein und hatten zur Folge, daß ich ein melancholischer Mensch wurde“.

„Das Schlimmste war als ich und mein Bruder zusehen mußten, wie der Vater letzten Frühling die Mutter schlug“.

„Der Streit in unserer Familie war unausstehlich. Es war eine Qual am Stubentisch zu sein beim Essen“.

„Das meine Eltern meistens stritten, verdüsterte mir das Leben daheim“.

„Leider war immer eine Spannung zwischen Vater und Mutter“.

„Was der Scheidung meiner Eltern vorausging, mag ich nicht schreiben, es ist zu bitter“.

„Das Schlimmste für mich war der ewige Streit meiner Eltern. Noch

heute leide ich unter den Schäden meiner verpfuschten Jugendzeit, die ich meinen Eltern verdanke”.

„Als meine Eltern sich nicht mehr verstanden, wurde auch meine Jugendzeit verdüstert und es blieb bis heute etwas davon in mir hängen”.

Ook hier ziet men dus het woord van Wassermann bewaarheid: „Je hele visie en je leven wordt beheerst door je jeugd”.

De gevolgen van de scheiding der ouders waren voor de kinderen vaak fataal. De ouders van een der rekruten scheidden toen hij zes jaar was. Aan het slot van de hartbrekende beschrijving van die periode uit zijn jeugd merkt hij op: „Aber immer noch leide ich unter dem was ich in jungen Jahren erlebt habe. Das wird niemand mehr auslöschen können”.

„Dann liesz sie (de moeder) sich scheiden und wanderte nach Kanada aus. Dies alles beschäftigt mich heute noch”.

„Für mich war es damals nicht so schwer, da ich zu klein war. Später musste ich mich immer fragen: Warum haben sie uns das angetan? Diese Wunde heilte in mir nicht aus. Für mich wird die ganze Lebenszeit eine Narbe bleiben”.

„Ich fragte mich immer wieder, warum ich eine solche Familientragödie miterleben musste. Wieviele Male wurde in mir der Gedanke mächtig meinem Leben ein Ende zu bereiten”.

Ook over de stiefvader of -moeder worden vele klachten geuit.

„Vom Teppichklopfer bis zur Teigwalze versuchte sie (de stiefmoeder) jede Methode”.

„Dasz er (de stiefvader) mir gegenüber feindselig eingestellt war, versteht sich”.

„Ich bekam einen so bösen Stiefvater; der gönnte mir nicht einmal das Essen und sagte immer wenn er besoffen war, er werde mich noch einmal abmurksen (vermoorden)”.

Maar de getuigenissen over goede stiefouders, die ook voorkomen, maken het aan andere kinderen begane onrecht niet ongedaan.

Zijn de ouders gescheiden en komen de kinderen in gestichten of pleeggezinnen, dan horen we daarover menig bitter woord. Overmatige arbeid, achterstelling, liefdeloosheid en slaag zijn de klachten van vele rekruten die als pleegkind opgroeiden. Zij vormen het trieste beeld van een verkommerde jeugd.

„Ich musste Kühe putzen, Mist wegtragen, aufs Feld hinaus usw. Mein Tagesprogramm war: arbeiten, in die Schule gehen, anschließend wieder arbeiten. Von Mutterliebe war keine Rede“.

„Ich wurde viel geschlagen und beschimpft. Ich möchte diese Zeit nicht mehr erleben“.

„Vom Beginn der Schule bis zu 14 Jahren bekam ich beinahe täglich Prügel“.

„Jeden Morgen musste ich um halb fünf Uhr aufstehen und die Kühe melken, während ihre eigene Kinder noch im Bett lagen“.

„Ich kam als Käsereibursche zu einem sehr strengen Meister, der mich oft schlug. Dort schien mir die Lebenssonne nie“.

„Der Bauer schlug mich oft. Die Alte war eine richtige Hexe. Ein Knecht müsse in einer Pause oder am Sonntagnachmittag im Stall bleiben. Fremde gehören nicht in die Stube des Meisters“.

Maar ook hier vertoont de medaille gelukkig een keerzijde. Er zijn ook rekruten die het bij hun pleegouders heel goed gehad hebben en hen met dankbaarheid gedenken.

„Ich hätte auch meine eigene Mutter nicht lieber haben können als meine Pflegemutter“.

„Das glücklichste und schönste Erlebnis war für mich die Namensänderung auf den Namen meiner Pflegeeltern. Jetzt sind es nicht mehr die Pflegeeltern, sondern ich spreche sie als Vater und Mutter an. Es gibt nicht viele Waisenkinder die eine so schöne Jugendzeit verbrachten wie ich“.

Op enkele uitzonderingen na zijn de rekruten die hun jeugd in een inrichting moesten doorbrengen over deze tehuizen slecht te spreken. Het tekort aan liefde weegt het zwaarst. Maar ook in Zwitserland zullen in de loop der jaren wel betere inzichten betreffende de opvoedingsmethoden in de tehuizen baangebrosen hebben. Hoe zou het in Nederland zijn? We mogen verwachten dat de kinderen die thans hun jeugd in een tehuis doorbrengen later met andere uitspraken zullen komen.

„Zweimal jährlich, an Weihnachten und Ostern gab es ein Stück Wurst und Teigwaren . . . und so schlief ich auf einem Häuflein Lumpen im Gang bis ich nach anderthalb Jahren mit einer Lungenentzündung floh. Dieses Beispiel ist sicher bedrückend, aber tatsächlich in der Schweiz passiert“.

„Ich kam mir immer vor wie ein Sträfling und wenn ich zurückerinnert werde, runzle ich immer meine Stirn“.

„Der Leiter gab mir fast jede Woche zwei bis dreimal mit der Faust so Schläge, dasz ich meinte mein Kopf sei ein Bienenhaus“.

Welk een schrijnend kinderleed spreekt uit de volgende passage:

„Das Kinderheim war für mich und meine Schwester eine Qual. Meine Schwester war in der ersten Zeit Bettnässerin. Jedesmal wenn sie ins Bett machte, wurde sie geschlagen. Das konnte ich nicht mehr ansehen; daher haben wir uns geeinigt dasz, wenn sie wieder einmal ins Bett gemacht hatte, wir die Leintücher austauschten. So wurde halt ich geschlagen“.

Dit soort bedroevende uitingen vormde gelukkig een minderheid. Over de gehele linie genomen blijken de meeste jongelui onder behoorlijke, goede of prettige omstandigheden te zijn opgegroeid. Dit was te verwachten. Vele ouders vonden ook de tijd zich met hun kinderen bezig te houden. De gemeenschappelijke uitstapjes op zondagen vormden vaak hoogtepunten.

„Die schönsten Stunden waren für mich immer wenn ich mit Vater und Mutter durch Wald und Flur streifen durfte“.

„Wie war das doch immer herzlich, wenn am Sonntag die ganze Familie in den Wald zog . . .“.

„Am schönsten war es wenn die ganze Familie am Sonntag in den Wald loszog“.

„Ich empfand den obligatorischen Sonntagsspaziergang nie als ein notwendiges Uebel, sondern war immer mit Freude dabei“.

„Wenn wir den Sonntagsausflug machten war immer heitere Stimmung unter uns“.

„. . . kleinere Bergtouren. Für mich war das das Schönste im Leben“.

Dat te midden der jeugdherinneringen het beeld van de *moeder* het duidelijkst naar voren treedt laat zich begrijpen.

„Doch über allem leuchtet mir ein Bild, das auf meine Kindheit einen sanften, lieblichen Schimmer wirft; das Bild meiner Mutter“.

„Meine Mutter, eine so gute Mutter gibt es selten“.

„Ich liebe meine Mutter sehr und teile mit ihr alle Freuden und Leiden“.

„Unsere Mutter verstand es . . . Wir lebten in sehr bescheiden Verhältnissen, doch Lachen und Singen fehlten nie in unserem Hause“.

„Sie pflegte mich und betete für mich; musste meinetwegen schlaflose Nächte verbringen um nachher selber zu erkranken“.

Maar niet alleen bij hun *terugblik* op hun jeugd begrepen ze wat de moeder voor een kind betekent. Ze bekennen het ook als kind gevoeld te hebben, vooral wanneer de moeder bijv. ziek werd of stierf.

De *vader* draagt men over het algemeen meer achting toe. Men heeft respect voor hem; ziet tegen hem op of stelt zich hem ten voorbeeld.

„Ich habe das Glück einen Vater zu besitzen, den man fast in jeder Beziehung ein Vorbild nennen darf“.

„Mein Vater steht als leuchtendes Beispiel vor mir“.

„Wir alle hatten vor unserem Vater groszen Respekt. So möchte ich einmal sein“.

„... so wünsche ich genau sein Ebenbild zu sein“.

„Ich bin stolz auf meinen Vater, wenn er schon nur ein Zimmermann ist.“.

Ook de opofferingen die de ouders zich hebben getroost om de kinderen voortgezet onderwijs te laten volgen of te laten studeren worden terdege aangevoeld.

Opvallend is dat de meeste jongelui zich niet beklagen wanneer ze wat streng werden opgevoed. Daarentegen zijn er niet weinigen die zich beklagen over het feit, dat ze het in hun jeugd te gemakkelijk gehad hebben en verwend werden. Want ook in Zwitserland zijn er nog altijd ouders die denken dat het geluk van een kind daarin ligt, dat ze hen een jeugd verschaffen, waarin de kinderen alles konden krijgen wat ze wenten.

„Was ich begehrte bekam ich auch. Das kam mich hart an als ich in die Lehre trat“.

„Als einziger Sohn wurde ich verwöhnt . . . und heute sehe ich ein, dasz ein verwöhnter Bub im Leben viel mehr Schwierigkeiten hat“.

„... und bekam alles was ich wollte. Ich glaube nicht dasz das für mich gut war“.

„Hätte die Mutter mir doch lieber ab und zu die verdiente Strafe für meine Flegeleien gegeben“.

„Trotz allem war ich in diesem goldenen Käfig unzufrieden“.

Zelf ook de handen uit de mouwen te steken en mede te moeten helpen de kost te verdienen, vonden de soldaten achteraf geen bezwaar. Integendeel: velen zagen daar nu de voordelen van al viel het hun als kind niet altijd mee te moeten werken, als andere kinderen speelden en al beklagden zich sommigen ook wel, dat ze te lang, te hard en reeds op te jeugdige leeftijd moesten werken.

Samenvattend blijkt onomstotelijk uit dit onderzoek, dat de voornaamste voorwaarde voor het kinderlijk geluk een ouderlijk huis is, waar de ouders in goede harmonie met elkaar leven en tijd en lust hebben zich met de kinderen te bemoeien. 80% der ondervraagden blijken op een dergelijke situatie te kunnen terugzien.

De bekentenissen over een ongelukkige jeugd komen veelal van jongelui die opgroeiden in een defect gezin of in een inrichting.

Dankbaar zijn ze zonder uitzondering ook wanneer de vaste hand bij de opvoeding niet ontbrak. Dit wordt geheel bevestigd door de verklaringen in het rapport van 1955, waarin de mening der rekruten is weergegeven over hun onderwijzer. Daar wensen 80% der rekruten een strenge onderwijzer en de rapporteur voegt er aan toe: „Es ist beinahe überwältigend, wie viele Schreiber den Wunsch nach einem strengen Lehrer äusserten”.

Ten slotte zij nog vermeld, dat de kosten van het onderzoek 190800 frs. bedroegen.

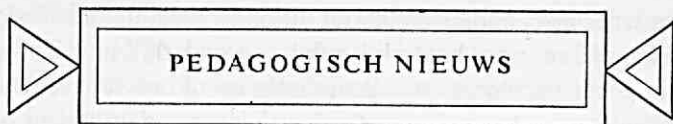
In 1916 benoemd tot onderwijzer te Rotterdam. Hoofd ener school sinds 1929, waarvan 28 jaar in Leiden. Gepensioneerd sinds 1962. Studeerde pedagogiek bij Prof. Casimir en wijsbegeerte bij Prof. De Sopper.

Enige jaren leraar geweest in de pedagogiek aan de kweekschool voor voorbereidend onderwijs te Leiden.

Van 1945 tot 1963 eerst secretaris, later lid van de Adviesraad voor Openbaar Onderwijs te Leiden.

In 1955 verscheen van zijn hand bij de w.b. een Ned. vertaling van Pestalozzi's "Letters on early education, addressed to J.P. Greaves", voorzien van een inleiding, waarin wordt bewezen dat C. F. Wurm de Duitse brieven van Pestalozzi voor Greaves in het Engels vertaald heeft.

Van 1953 tot 1963 lid van het hoofdbestuur van de Vereniging van Hoofden van Scholen, waarvan de laatste acht jaar als voorzitter. In deze hoedanigheid maandelijks enige artikelen geschreven in het orgaan dezer vereniging „Ons Onderwijs”, waarvan verschillende op pedagogisch gebied.



DR. L. VAN GELDER BENOEMD TOT HOGLERAAR

Ons lid van de redactie, Dr. L. van Gelder, is benoemd tot gewoon hoogleraar in de pedagogiek aan de rijksuniversiteit van Groningen.

In zijn functie als wetenschappelijk medewerker en later als directeur van het Algemeen Pedagogisch Centrum te Amsterdam, heeft Van Gelder een groot aandeel gehad in de vernieuwing van ons onderwijs en met zijn publicistische arbeid heeft hij het gesprek over onderwijsvraagstukken op gang gehouden en richting gegeven aan het didaktische en opvoedkundig denken.

Voorts heeft hij als voorzitter van de Werkgemeenschap voor vernieuwing van Opvoeding en Onderwijs stimulerend gewerkt in de schoolwereld.

Ook op het terrein van de sociaal-paedagogische arbeid is door hem, als directeur van het Centrum voor Sociaal Cultureel Vormingswerk te Rotterdam, baanbrekend werk verricht. Gezien zijn wetenschappelijke belangstelling zal het hoogleraarschap Dr. L. van Gelder ongetwijfeld veel voldoening geven en zijn leerlingen zullen van zijn bekwaamheid als docent stellig profijt trekken.

Moge hem nog vele jaren van vruchtbare arbeid gegeven zijn. REDACTIE

VAN DE INSTELLINGEN

I. Aan het *Nuttsseminarium 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 onderwijs,
het kleuter- en nijverheidsonderwijs

orthopedagogische opleiding

sociaalpedagogische opleidingen

cultuurpedagogische opleiding

Nederlands A, Frans A

Engels A, Engels A en B, Duits A en B

Wiskunde A, Natuur- en Scheikunde A

Plant- en Dierkunde

Geschiedenis, Aardrijkskunde.

Het programma van de gewenste opleiding vóór 10 juli of na 10 augustus aan te vragen bij de administratie, Oranje Nassaulaan 51, Amsterdam-Z., tel. (020) 71 44 89.

II. Aan het *Nuttsseminarium voor Pedagogiek* aan de Universiteit van Amsterdam slaagden op 23 april 1964

voor de *Middelbare Akte Pedagogiek A*:

Mej. M. J. ten Cate, Amsterdam (scriptie: In hoeverre zijn, bij het beoordelen van tekeningen van kleuters van 3-6 jaar, de evaluatiekaarten, zoals v. Löwenfeld die aangeeft in zijn boek "Creative and mental Growth" van toepassing?)

A.R. Deelstra, Hoorn (scriptie: Zuivelvakonderwijs voorheen, thans en voor de toekomst).

A.A. de Greef, Haarlem (scriptie: Meningen over de oorzaken van het personeelsverloop in de banketbakkersbedrijven).

M. Hillenius, Amsterdam (scriptie: Een onderzoek naar de conclusie omtrent het onderwijs aan kinderen uit maatschappelijke en zwak-maatschappelijke gezinnen binnen één schoolverband).

H.J. Koeleman, Hilversum (scriptie: Het creatieve element in de opleiding van de lagere technische school in het algemeen en in het bijzonder in de vaktechnische opleiding van de afdeling meubelmaken).

J.C. Meynen, Enschede (scriptie: Een onderzoek naar vaak voorkomende fouten bij het oplossen van lees-rekenopgaven door leerlingen van de zesde klas van een lagere school. Bijdrage tot de fouten-analyse).

Th. Oudkerk Pool, Zaandam (scriptie: De beheersing der werkwoordsvormen).

P.C. Sanders, Amsterdam (scriptie: Een onderzoek naar mogelijke invloeden die het lager meisjes nijverheidsonderwijs kunnen vernieuwen).

H.J. ten Siethoff, Zeist (scriptie: De problematiek der „Menselijke verhoudingen” in de opeenvolgende fasen, bij de invoering van een systeem van „Merit rating” voor handwerklieden in een aantal kleine gemeenten van ons land).

F.B.G. van Slagmaat, Hilversum (scriptie: Selectie kandidaten analistenkursus).

C. Speek, Amsterdam (scriptie: Enige vraagstukken rondom het natuurkunde-onderwijs op L.T.S.'en).

A.J. Splinter, Bussum (scriptie: Metaal-technisch onderwijs aan blinden).

Mevr. O.R. Varkevisser-De Boer, Bussum (scriptie: De gehuwde vrouw in de beroepsarbeid).

J.K. de Vries, Den Helder (scriptie: Basis voor werkwoordelijke spellingsdidaktiek).

W. Wagemaker, Amsterdam (scriptie: Bepaling van de plaats der normaliserende oefeningen/normalisering in de lichamelijke opvoeding.

afgewezen: 1 kandidaat.

Voor de Middelbare Akte Pedagogiek B:

J.W.v.d. Abeele, Amsterdam (scriptie: Vakantie in het buitenland).

III. Het Nederlands Schriftelijk Studiecencentrum van de Paters Augustijnen te Culemborg geeft in samenwerking met het Hoogveld-Instituut een schriftelijke cursus Pedagogiek M.O.-A en B.

De opzet is analoog aan die van een academische studie.

Alvorens aan het examen deel te nemen, legt men voor diverse vakken een tentamen af. (Dit is een unicum binnen het Schriftelijk Onderwijs). Het betreft hier een combinatie van schriftelijk en mondeling onderwijs, omdat in het kader van de 3-jarige opleiding minimaal 10 studieweekends moeten worden bijgewoond.

(Per jaar worden er 5 van deze weekends gegeven.)

Het programma voor de A-akte omvat:

Encyclopedie der Opvoedkunde;
 Geschiedenis der Opvoedkunde;
 Empirische en Kinderpsychologie;
 Inleiding in de Wijsbegeerte;
 Logica;
 Didaktiek;
 Deugdenleer.

Bovendien moet voor het examen een scriptie worden gemaakt. Hierdoor wordt de cursisten de gelegenheid geboden de studie mede te richten naar de eigen interessesfeer.

Men kan gedurende het gehele jaar op de cursus inschrijven.

In mei en november van elk jaar is er gelegenheid tot deelname aan het examen.

HET VROEGE EN GEDWONGEN HUWELIJK

Aan de problematiek van het vroege en het gedwongen huwelijk heeft de redactie van het tijdschrift *Dux*, maandblad gewijd aan jeugd en wereld, een speciaal nummer (dat van maart 1964) besteed.

In drie artikelen is dit onderwerp aan de orde gesteld:

1. „Wordt stappen in de huwelijksboot spelevaren op een vlotje?” door Drs. J. van Hessen (socioloog en afdelingsdirecteur van het Sociologisch Instituut van de Rijksuniversiteit te Utrecht met een leeropdracht in de sociologie van jeugd en gezin) en Drs. J. Wellen (socioloog en medewerker aan het Instituut voor Psychische Hygiëne, het wetenschappelijk studiecencentrum van het Katholiek Nationaal Bureau voor Geestelijke Gezondheidszorg te Utrecht).
2. „Gedachten over seksuele omgangsvormen bij verloofden” door Dr. C.J.B.J. Trimbos (directeur van de Katholieke Stichting voor Geestelijke Gezondheidszorg te Amsterdam).
3. „Verantwoorde keuze of onzalige dwang” door N.J.M. Vendrik (pastoor van de Utrechtse studentenparochie).

Twee sociologen, een psychiater en een geestelijke hebben dus een bijdrage voor dit nummer van *Dux* geschreven.

De sociologen hebben, in nog geen 10 pagina's, over de functie-wijziging van het huwelijk een goed leesbaar en instructief stuk geschreven.

Het positief waarden van de seksualiteit heeft de omgangsverhouding, tussen de geslachten in het algemeen en tussen het huwbare meisje en de jonge man in het bijzonder, verbeterd.

De psychiater gaat dieper in op de sexuele problemen van jonge mensen, die verloofd zijn. Vanuit de moderne anthropologie benadert hij deze vraagstukken om te pogen tot een eigen visie te komen. School, jeugdbeweging, levensscholen, etc. hebben, daar een gesprek tussen ouders en kinderen over een probleem als het voorechtelijk geslachtsverkeer moeizaam zo niet onmogelijk is, terzake een belangrijke taak te verrichten.

De zielzorger behandelt de moeilijkheden van een gedwongen huwelijk. Het

zwanger worden van het meisje is in het algemeen voor de wederzijdse ouders aanleiding om het jonge paar te bewegen zo snel mogelijk te huwen. Deze geestelijke vraagt zich evenwel af of zo'n huwelijk wel altijd de beste oplossing is en of de moeilijkheden waarin de verloofden zijn komen te verkeren niet nog door een zijns inziens ernstiger misstap wordt verankerd. Hij is van mening dat de komst van een kind lang niet in alle gevallen het huwelijksmoment mag en kan bepalen. Het gedwongen huwelijk is nl. een overhaaste en gewelddadige greep naar de volwassenheid, die vaak op een ernstige teleurstelling voor de jonggehuwden uitloopt. Pastoor Vendrik geeft verder nog mogelijkheden aan om zoveel mogelijk te voorkomen dat huwelijken op lichtvaardige gronden worden gesloten of worden aangegaan om te verwachten moeilijkheden te ontgaan. Zijn betoog en zienswijze zijn uitermate sympathiek. Zijn denken wordt niet door het beeld van „het rijke Roomse leven” bepaald maar hij poogt tot een eigen visie te komen, die gebaseerd is op de persoonlijke verantwoordelijkheid van de volwassen mens voor de jongeren van onze tijd.

Met dit nummer heeft Dux de problematiek van het vroege en het gedwongen huwelijk op uitnemende wijze ter discussie gesteld, waardoor het mogelijk is tot een gesprek te komen zodat men een dieper inzicht in deze materie verkrijgt. Ook kan de openbare mening terzake worden beïnvloed zodat minder traditioneel over verloving en huwelijk wordt gedacht en voorkomen wordt dat oplossingen worden nagestreefd, die in de toekomst nog grotere moeilijkheden met zich zullen brengen.

Dat de door Dux aan de orde gestelde problematiek actueel is blijkt uit het tijdschrift „Triangel”, een maandblad voor jongeren dat wordt uitgegeven door het Christelijk Jongeren Verbond. De redactie van dit blad heeft blijkbaar de lezerskring gevraagd hun mening te formuleren over „Zij en hij. Over trouwen en nog wat”. Daar zijn reacties op binnengekomen want in het nummer van mei 1964 is een meisje van 19 jaar aan het woord, dat op een wel zeer naïeve wijze haar weinig oorspronkelijke mening ten beste geeft waarvoor haar door de redactie van „Triangel” „heel hartelijk dank” wordt gezegd, vooral daar deze haar brief „zo eerlijk en fijngevoelig” vindt!

Het is jammer dat de redactie van Dux de aan de orde gestelde problematiek zo weinig met cijfers heeft toegelicht. Wel heeft men een deskundige aangezocht om de beschikbare cijfers van een toelichting te voorzien. Deze heeft evenwel van medewerking afgezien daar de getallen bij globale weergave, niet tekenend genoeg zijn en een gedetailleerde behandeling van de cijfers was binnen het bestek van dit nummer blijkbaar niet goed mogelijk. Nu is volstaan met enkele statistische gegevens die „blijkens een krantebericht”(1) van het C.B.S. afkomstig moeten zijn en in een ander artikel wordt naar gegevens verwezen die vroeger weleens in Dux zijn gepubliceerd.

Dit aspect van de door Dux ter discussie en overdenking gestelde problematiek is onbevredigend afgedaan. Terzake moge verwezen worden naar “The Younger Generation” Report of the Labour Party Youth Commission, London, 1959, waar in hoofdstuk V, dat handelt over “Marrying”, het op jeugdige leeftijd huwen met cijfers zijn aangetoond die ons Centraal Bureau voor de Statistiek ongetwijfeld ook had kunnen verschaffen.



BOEKBEoordelingen

DR. J. H. VAN DEN BERG, *Leven in meervoud*. Een metabletisch onderzoek. Uitg. G. F. Callenbach N.V., Nijkerk 1963, 319 pg.

Het is een onmogelijke opgave dit boek in een korte bespreking werkelijk kritisch te beoordelen. Men zou het hoofdstuk voor hoofdstuk, ja, paragraaf voor paragraaf moeten volgen en toetsen aan voor wetenschappelijke publicaties gebruikelijke maatstaven. Dat zou echter een recensie opleveren waarvan de omvang die van het boek zou benaderen.

De schrijver tracht met een overvloed van materiaal aan te tonen dat het éénvoudige leven aan het eind van de vorige eeuw veranderd is in een tweevoudig leven, met een daaraan voorafgaande overgangperiode van ongeveer twee eeuwen. Daarna ontwikkelde zich een leven-in-meervoud.

Dit betekent een wezenlijke verandering in de mens als individuele persoonlijkheid, maar ook in de samenleving, zowel in het sociale contact als in de arbeid. Ook in de kunsten en wetenschappen.

Hoe wezenlijk die verandering volgens de schrijver geacht moet worden blijkt bijv. uit zijn mening dat aan het einde van de 19de eeuw *het onbewuste*, niet alleen maar ontdekt werd, maar dat het toen pas ontstond. Pas daardoor kon het ook gevonden worden. En kon ook pas de psychotherapie ontstaan in verband met de problemen die het ontstaan van het „dubbele ik” met zich mee bracht.

In de wijsbegeerte en de letterkunde komen dan dezelfde vraagstukken aan de orde, evenals in de natuurwetenschappen.

„De achttiende eeuw is zo rijk aan ontdekkingen op het gebied van elektriciteit en magnetisme, dat het optreden van Mesmer voor een deel daaruit verklaard moet worden” (pag. 97). Ook de neurosen ontstaan in deze tijd, althans neurotoïde verschijnselen.

Dit alles hangt volgens de auteur weer samen met het optreden van de arbeidsdeling, waarbij één taak in allerlei losse stukken geknipt wordt. „Eerst ontstond de wens te delen, te klieven, te splijten, de eenheid (welke die ook was) te verstoren, toen werd de arbeid verstoord, gekleefd, gedeeld, en daarop ontstond de machine. Het verband is zinvol en eenvoudig, maar lijkt weinig hoopvol” (pag. 120).

„Deling van arbeid voert, via de grote industrie en via de grote markt, tot *anomie*, met welk woord een toestand van de arbeid, doch ook een toestand van de arbeider is aangeduid. Anomie: *staat van ontregeling. Staat van eenzaamheid*. Misschien wel: *staat van innerlijke ontwikkeling*. Dat ware dan haast: *staat van meervoudigheid. Staat van gespletenheid. Staat van vervreemding*” (pag. 124).

Vervolgens bespreekt de schrijver enkele verschijnselen uit de tijd van de Franse Revolutie, die eveneens de gespletenheid duidelijk accentueren.

Maar ook het verlies van het *respect*. Verlies van respect voor de vrouw, de medemens. De mens wordt verlaagd. Naast hem staan „les autres animaux”.

De evolutieer krijgt zijn kansen. Voor het „droit divin” is geen plaats meer. De deling van de arbeid komt opnieuw ter sprake en daarmee het produceren van voorwerpen *veelvoudig, gelijk, waardeloos en om weg te werpen* zoals een „kopje” op pag. 173 luidt. Marx' stellingname tegen de ontwaarding van arbeid en arbeider wordt uitvoerig aan de orde gesteld. Tussen „de hand en de dingen” heeft zich de machine gesteld.

Daar moet de mens weer van bevrijd worden, al zal dat waarschijnlijk alleen mogelijk zijn door de arbeidstijd tot een minimum te reduceren.

In de twintigste eeuw wordt de geschetste ontwikkeling nog geïntensiveerd. Nu ontstaat het radicale meervoudige leven.

De mens wordt een veelvoudig wezen; een wezen ook met vele gezichten. Hiermee samen hangt de opkomst van de fotografie, die gedeeltelijk het geschilderde portret vervangt. De foto wordt meer en meer meervoudig. Ook de inter-menselijke contacten worden veelvoudig en daarmee onduidelijk van aard. Typerend komt dit naar voren in de „non-directive counseling” en „het vrijblijvende gesprek”. Alles wordt vaag en mistig.

Ook *de pijn* verandert van karakter, de pijngevoeligheid neemt toe, waarmee de narcose noodzakelijk en mogelijk wordt.

In een slot hoofdstuk bespreekt de auteur dan nog „de open gordijnen”. Wij hebben niets meer te verbergen, „want wij zijn gelijk” geworden. Althans dat is de leuze. De televisie en de test kunnen hun intrede doen, evenals het behaviorisme. Ook het voetbalspel „waarin de hand niet mag worden gebruikt” (pag. 302).

Misschien duizelt het de lezer een beetje bij de veelheid van onderwerpen, die alle met elkaar in verband gebracht worden. Het ging mij bij het lezen van het boek evenzo. Maar men leest geboeid verder. Tot het boek uit is.

Dan gaat men zich bezinnen, tracht men z'n gedachten te concentreren. Mag dat eigenlijk wel in dit geval? Mag men het „leven in meervoud” op één-voudige wijze beoordelen? Is dat wel billijk?

Hoe dit moge zijn, mijn geest heeft blijkbaar nog een te één-voudige structuur en is niet in voldoende mate metabletisch van aard om het te kunnen laten.

Hoe zit dat eigenlijk met de verklaring van het ontstaan van het voetbalspel?

„De twee perioden, de periode van het ontstaan van het protest tegen de machine en de periode van het ontstaan van het voetbalspel, vallen haast nauwkeurig samen. Door dit historische verband, maar vooral door de aard van het spel zelf, dient het voetbalspel zich aan als het gespeelde marxisme” (pag. 302).

„Men kan voorspellen, dat het duurt zolang het marxisme duurt, dit rechtvaardige protest tegen de machine. Is het protest ten einde, heeft met andere woorden de machine de arbeider, en met hem allen, geheel afgescheiden, dan is het met dit spel gedaan” (pag. 303).

Ja, misschien krijgt de auteur gelijk, misschien ook niet.

Naar de inhoud wordt het voetbalspel aldus getypeerd „Het voetbalspel is, als het spel van het verbod op de hand, het spel van het verbod op de machine. Het anti-machine spel. Het spel tegen de industriële revolutie. De spelers en hun duizenden toeschouwers spelen de strijd tegen de knechtende, ontterende, gehate, doch niet ongedaan te maken, ook nodige en zelfs nuttige, waardoor revolutionair verlamme industrie” (pag. 301).

Het is een verklaring, en zij past geheel in het verklaringssysteem van de auteur. Maar welke bewijskracht kan men er aan toeschrijven?

Men kan er vele andere „verklaringen” naast stellen. Zou het voetbalspel niet een protest kunnen zijn tegen het feit dat de arbeider vaak op willekeurige wijze „er uit getrapt” werd? En trapt hij nu symbolisch zijn patroon er uit, door de nauwe poort tussen de doelpalen, waar een „hand”-langer van de heersende klasse klaar staat om dit te verhinderen? Of is de bal niet de patroon, maar de ploegbaas, gemaltraiterd door de arbeiders, maar door de patroon zonder medelijden weer in het strijdperk teruggetrapt, als hij zich bij hem komt melden?

En hoe zit het met de opkomst en de inhoud van ijshockey? En waterpolo? En badminton?

En dan, iets verder terugdenkend over de inhoud van het boek, *het probleem van de open gordijnen*. De verklaring is weer interessant en past in het grote geheel van de metabletische zienswijze. Maar . . . „open gordijnen” zijn typerend voor Nederland. Niet voor Engeland, Frankrijk, Duitsland, waar ook het leven tot een „leven in meervoud” geworden is. Hoe zit dat eigenlijk? De auteur zwijgt erover.

En nog verder terug. De één- en de meervoudige foto, die besproken worden en in de metabletische gang van zaken hun plaats krijgen toegewezen. Ik heb ze bekeken, maar het verschil niet kunnen vinden, in elk geval niet het aangegeven verschil. Ik heb wel een interpretatie, maar die is een andere dan die van de auteur.

En beiden zijn ze waarschijnlijk even sterk of even zwak.

Zo zou men nog heel lang door kunnen gaan, wanneer men het boek vanuit een vóór-metabletisch wetenschappelijk standpunt beoordeelt.

Maar de kritische lezer zal dat zelf wel allemaal vinden. En de niet-kritische lezer? Die zal het boek alleen maar „boeiend” vinden, en zich door het bovenstaande niet in zijn oordeel laten beïnvloeden, omdat het hem niet interesseert.

H. N.

RUPERT WILKINSON, *The Prefects*. British leadership and the public school tradition, A comparative study in the making of rulers, Oxford University Press, Amen House, London E.C. 4, 1964, 243 p.

Kan een totalitair stelsel van opvoeding dienstbaar zijn aan het opkweken van politieke leiders, die blijk geven van een kritisch intellect en van visie op noodzakelijke verandering?

Deze vraag ligt aan dit boek ten grondslag.

Bij het zoeken naar een antwoord is de auteur in de eerste plaats bij de ervaringen in Engeland te rade gegaan. Hij geeft een levendig beeld van de opvoeding op de *public school* in de periode van 1870-1914, de school, die Engeland zijn politieke leiders heeft geleverd, de mensen, die parlementaire democratie hebben ontwikkeld en een ambtelijke dienst hebben opgebouwd, welke de bewondering van de wereld verdiend en verworven hebben. Ze konden dit doen dank zij de vorming, die zij in de *public school* genoten hadden. Deze had hen merkwaardigerwijze in hun jonge jaren onderworpen aan een in wezen totalitair opvoedingsstelsel, dat zich van methoden van dwang bediende, die de auteur met de macht der reclame en stelsels van hersenspoeling vergelijkt. De gevolgen daarvan zijn, aldus de auteur, dan ook niet uitgebleven. Immers men

mag die leiders vele deugden toekennen: hun loyaliteit, hun stabiliteit, hun *common sense*, hun talent van improvisatie, maar deze zelfde mensen werden de representanten van een noodlottig conservatisme, ze misten kritische zin (bijv. tegenover het nationaal-socialisme in zijn opkomst) en verbeeldingskracht, ze werden de vertegenwoordigers van een zelfgenoegzame eiland-mentaliteit.

Naast het opvoedingssysteem van de *public school*, waarvan de gedetailleerde beschrijving opzichzelf reeds alle aandacht verdient, plaatst de schr. het opvoedingssysteem van China van 618-1912. Hij toont de lezer de vele en opmerkelijke punten van overeenstemming tussen de beide stelsels zonder aan die van verschil voorbij te gaan. Andermaal blijkt dat een stelsel van opvoeding, dat door zijn eis van totale binding aan het geheel de individuele vrijheid beperkt, geen voldoende aantal leiders met kritiek en verbeeldingskracht voortbrengt.

Verder onderzoek voert de auteur naar het Japanse onderwijsstelsel en dat der Jesuïten, van welk laatste een boeiende tekening wordt gegeven. Actueel is het probleem of de moderne onderwijsstelsels in Sovjet Rusland en Communistisch China met hun dwingende ideologische inslag de leiders zullen kweken, die de weg der vernieuwing kunnen wijzen.

Het is de verdienste van het boek, dat het zich hoedt voor vereenvoudigingen, die tot een gemakkelijke conclusie kunnen leiden. Het ware volgens de auteur denkbaar dat een totalitair opvoedingssysteem de toekomst dient mits het a. scheiding maakt tussen rigoreuze sociale vorming enerzijds en vrij wetenschappelijk onderzoek anderzijds of b. de binding aan het geheel en de daarop berustende tucht redelijk onderbouwt. Moeilijk zal het echter steeds blijven. Maar een opvoeding in vrijheid is opzichzelf evenmin een waarborg voor creatief denken en handelen. Dat het daartoe *mogelijkheden* biedt is nl. niet genoeg. Ook de democratie heeft het probleem van de vorming tot een vruchtbaar leiderschap niet weten op te lossen.

Zo confronteert dit goed gedocumenteerde werk de lezer met de vraag van de vorming van de politieke elite in democratie en dictatuur, een probleem, dat voor onze wereld een levensvraag is.

PH.J.I.

KOB, JANPETER, *Erziehung in Elternhaus und Schule, eine soziologische Studie*. Ferdinand Enke Verlag, Stuttgart, 1963. 43 Tabellen, 130 Seiten, Kartoniert D.M. 19.

In de laatste jaren zijn in Duitsland een aantal verdienstelijke studies over de sociologie van de opvoeding verschenen waardoor deze problematiek terecht zijn plaats in de sociale wetenschappen begint te krijgen. Ook de onderhavige studie, die gebaseerd is op een uitgebreide enquête waaraan onder meer prof. Schelsky uit Münster en prof. Kluth uit Hamburg hebben medegewerkt, behoort daartoe. Het onderzoek heeft vele interessante gezichtspunten opgeleverd, die waard zijn in deze bespreking te worden genoemd. Vandaar de ongewone lengte van de recensie.

De schrijver, Dr. Kob, constateert in het voorwoord tot zijn studie, dat een wijd verbreid wantrouwen - als zou het hier gaan om een grensoverschrijding van het sociologisch denken in de richting van het nemen van paedagogische

beslissingen en verantwoordelijkheid – één van de belangrijkste beletselen is geweest om te komen tot een zelfstandige sociologie van de opvoeding. Vandaar dat de schrijver uitdrukkelijk stelt, dat gevolgtrekkingen en conclusies – n.a.v. sociologisch onderzoek op het gebied van opvoeding en onderwijs – pedagogisch moeten worden doordacht en uitgewerkt.

In het eerste deel van de studie, dat handelt over de hedendaagse sociale trekkingen van institutionele en niet-institutionele opvoeding, wordt in een knap betoog uiteen gezet dat de institutionalisering van de opvoeding noodzakelijk geworden is door het geleidelijk verdwijnen van het traditionele levenspatroon en het ontstaan van een rationeel georganiseerde industriële maatschappij. Verder heeft de toenemende civilisatie van onze samenleving mede de grondslag gelegd voor het institutionaliseren van de opvoeding. Deze institutionalisering heeft de ontwikkeling van het onderwijs gestimuleerd; het aantal scholen is enorm uitgebreid en de differentiatie van het schoolstelsel is toegenomen.

De toeneming van het onderwijs is van grote stimulerende betekenis voor de ontwikkeling van de economie. Er blijkt een verbazingwekkend nauwe correlatie te bestaan tussen de hoeveelheid maatschappelijke producten per hoofd der bevolking en de uitgaven voor het onderwijs. Deze samenhang is dermate, dat men in de regel de onderwijsuitgaven van een land kan schatten wanneer zijn maatschappelijke produktie bekend is. De kosten voor het onderwijs mogen niet, aldus Kob, tot de consumptieve uitgaven worden gerekend maar dienen als investeringen te worden beschouwd, daar zij mede de grondslag leggen voor de economische expansie.

De school heeft er naar gestreefd een eigen ruimte, die gelegen is tussen de persoonlijke opvoedingsbemoeiingen van het gezin en de eigenlijke „ernstsituatie” in de wereld der volwassenen, voor de jeugd te scheppen, die pedagogisch aan bepaalde eisen voldoet. Daarmede komt de school, als levensruimte voor jongeren, apart van de wereld der volwassenen te staan, hetgeen volgens de auteur zijn bezwaren heeft.

Uit een door de schrijver gehouden schriftelijke enquête is niet gebleken, dat ouders, die pedagogisch zelfbewust zijn, afwijzend of te kritisch tegenover de school zouden staan. Wel is naar voren gekomen dat het pedagogisch-zelfbewuste type ouders er naar streeft, dat het kind de best mogelijke schoolresultaten behaalt. Voorts dat door een bepaalde groep ouders de school niet wordt beschouwd als een instelling, die een deel van de opvoedingstaak overneemt zodat de ouders daarvan worden ontlast maar dat veel meer het slagen van het kind op school door hen wordt beschouwd als te behoren tot hun opvoedingstaak. De gestegen sociale betekenis van het schoolsucces heeft de opvoeding voor de school belangrijker gemaakt. Vandaar dat niet, zoals ten onrechte algemeen wordt aangenomen, de school de opvoedingstaak heeft verminderd. Integendeel, de ouders zijn geplaatst voor nieuwe opvoedingstaken.

Verder is geconstateerd dat ook bij de arbeiders in feite een algemene neiging naar voortgezet onderwijs voor hun kinderen aanwezig is die bij hen echter nog overwegend zich negatief uit, nl. in de vorm van algemene onzekerheid inzake te nemen beslissingen over de schoolkeuze.

De samenwerking tussen ouders en leerkrachten blijkt aan betekenis te hebben gewonnen. Vooral onder de ouders is de behoefte aan samenwerking duid-

delijk aanwijsbaar. Zo is gebleken, dat deze wordt nagestreefd om de speciale problemen van het eigen kind te kunnen bespreken. De belangstelling voor een „schoolouderraad” is belangrijk minder. De problemen van de school als zodanig, liggen buiten hun interessesfeer. Evenmin hebben de ouders behoefte om een kritische contrôle op de gang van zaken in de school te willen uitoefenen en daarin te willen meespreken. 75 % van de ouders vindt het belangrijk om:

- a. informaties van de leerkracht te krijgen over de leerresultaten van hun kind, het onderwijsprogramma en de methode van onderricht;
- b. van de leerkracht voorlichting te krijgen over de wijze, waarop thuis het kind zodanig kan worden gestimuleerd, dat het op school tot goede prestaties komt;
- c. de leerprestaties van hun kind met die van andere leerlingen te kunnen vergelijken;
- d. met de ouders van andere leerlingen der school, ervaringen uit te wisselen.

De uiteindelijke conclusies die terzake zijn getrokken zijn deze:

1. de behoefte aan contact met de leraren is zeer groot en de ouders komen tegenwoordig veel vaker naar school om hen te raadplegen dan vroeger het geval was;
2. de verwachtingen der ouders over dit contact zijn volledig bepaald tot de bijzondere schoolsituatie van het eigen kind en de opleidingsmogelijkheden die zij hem willen geven;
3. het gevolg is, i.v.m. de leerprestaties van het kind, een toenemende invloed van de school op de opvoedingsverhoudingen in het gezin;
4. de sociale betekenis van de school voor de toekomst van het kind, wordt in het algemeen door het gezin volledig erkend.

Overwegend komt bij de ouders de wens naar voren door middel van de school voor het kind:

- a. het stijgen op de maatschappelijke ladder mogelijk te maken;
- b. in het algemeen de beroepsmogelijkheden te behartigen;
- c. de verkregen sociale status te behouden door een daartoe passende opleiding.

Merkwaardig is dat de ouders, d.m.v. het onderwijs, voor hun kind bepaalde sociale waarden trachten te verkrijgen maar dat de schoolopleiding zich daarmee niet bezig houdt. Vanuit dit gezichtspunt is voor de ouders de school een absoluut zelfstandige instelling.

Voorts is bij het onderzoek gebleken, dat de ouders geen critiek hebben op de vormingsinhouden van de school, de vakken, de organisatie e.d. Men neemt zonder meer aan dat de school goed funktioneert en aan zijn doel beantwoordt. Het schoolsysteem op zichzelf valt dus buiten de critiek der ouders. Men laat dit over aan de beroepsopvoeders en men onderwerpt zich aan hun autoriteit zolang zij zich binnen het kader van de door de staat geregelde opvoeding houden.

Vele ouders van kinderen op volksscholen zijn er niet op tegen, dat de school

zijn paedagogische bemoeiingen t.o.v. het kind uitbreidt en vinden, dat de leerkrachten hun kinderen meer discipline moeten bijbrengen, daar zij dit alleen moeilijk kunnen. Van de school verwachten zij terzake meer paedagogische steun. De ouders van kinderen, die het gymnasium bezoeken, zien de opvoedingstaak van de school veel beperkter.

Het grootste deel der leerkrachten heeft bericht dat ouders overwegend zeer positief tegenover de school staan en dat slechts enkelingen vijandig in hun critiek zijn geweest. De meeste leerkrachten achten actieve medewerking van de ouders alleen noodzakelijk indien de leerprestaties van het kind onvoldoende zijn. Voor het overige bestaat de neiging de noodzaak van medewerking te ontkennen. Daarbij zij aangetekend, dat de leraar het vanzelfsprekend vindt dat ouders belangstelling hebben voor en deel nemen aan het schoolleven van hun kind.

Voorts wordt door leraren geklaagd dat op de scholen, die zijn gelegen in de typische arbeiderswoonwijken, het zelden mogelijk is met de ouders samen te werken op voet van gelijkheid. De ouders der leerlingen uit de typische arbeidersmilieus staan onzeker tegenover de schoolproblemen van hun kinderen. Daarbij komt nog dat deze ouders, door de sociale distantie, zich tegenover de leerkrachten moeilijk uiten. Daardoor zijn deze ouders weinig of niet in staat de belangen van hun kind te behartigen. De leerlingen daarentegen uit de maatschappelijk betere milieus hebben veelal ouders, die een beter inzicht hebben in de toekomstmogelijkheden van hun kind en zij hebben vaak een grotere kennis over het voortgezet onderwijs en meer maatschappelijke ervaring.

Vandaar dat de noodzakelijkheid wordt bepleit om ook in de onderste sociale lagen der samenleving interesse en begrip bij te brengen voor de school. De begaafden uit deze sociale groeperingen krijgen onvoldoende kansen hetgeen leidt tot sociaal onrecht en bovendien kan de samenleving deze begaafdheidsreserven niet missen.

Janpeter Kob heeft met deze sociologische studie in het bijzonder voor paedagogen een instructief boek geschreven.

J. H. N. G.

ARTHUR VAN HOOF, *Inleiding tot het pedagogisch-didaktisch denken ten behoeve van het Technisch en Beroepsonderwijs voor Jongens*. Uitg. door J. B. Wolters te Brussel, 1963. 176 pag. Fr. 135,— geb.

De schrijver, die als leraar werkzaam is bij de Normaallegangen voor Technisch Onderwijs te Borgerhout bij Antwerpen, heeft als docent voor de pedagogische en didaktische vakken een veeljarige ervaring opgedaan t.a.v. de lerarenopleiding voor het technisch onderwijs voor jongens. In deze studie, die een deels steunt op een grote belezenheid van de schrijver van wijsgerig georiënteerde werken en die anderdeels gebaseerd is op een veelzijdige praktische ervaring bij het onderwijs, worden zowel cultuur-filosofische problemen van onze technische wereld aan de orde gesteld als praktische raadgevingen gegeven aan hen, die zich voorbereiden op het leraarschap.

Het boek is uit de praktijk van het lesgeven en in de omgang met jonge mannen ontstaan. Aangezien de schrijver reeds dertig jaar geleden publiceerde over paedagogische-, ideologische- en wijsgerige problemen heeft deze studie een als het ware vanzelfsprekende diepte gekregen. De besproken problema-

tiek is voor Arthur van Hoof zo vertrouwd geworden, dat hij daarover duidelijk formuleert zonder te vervallen in niet ter zake doende vertoon van geleerdheid.

Zijn boek is opgebouwd uit drie delen. In het eerste stuk, dat als titel draagt: „Nieuwe tijd vraagt nieuwe aanpassing van de mens”, wordt de betekenis van de techniek aan de orde gesteld. Het wordt afgesloten met het trekken van consequenties uit deze ontwikkeling voor het technisch onderwijs.

Deel II handelt over fundamentele voorwaarden voor opvoedend technisch onderwijs waarin bekende zaken als het leren denken onder eigen verantwoordelijkheid worden belicht, maar ook minder bekende als het Franse experiment van de paedagoge Ramain om door goed doordachte oefeningen de beroepsopleiding van de leerlingen voor te bereiden door het aanleren van bepaalde disciplines. Deze nieuwe Franse methode, die thans in 50 „Ecoles Techniques de la Chambre de Commerce de Paris” en in enkele Belgische scholen in de praktijk wordt getoetst, moet nl. zeer geschikt zijn om de verbale en vooral de motorische capaciteiten van de leerlingen te stimuleren. Van betekenis is voorts, dat deze methode alleen kan worden toegepast indien leraar en leerlingen volledig geconcentreerd zijn op hun werk.

Het derde deel handelt over de lesvoorbereiding, het lesgeven en de nabespreking van de gegeven les.

Arthur van Hoof heeft zijn boek geschreven voor de candidaat-leraren voor het technisch onderwijs voor jongens. Zijn boek is echter voor een veel bredere kring van lezers geschikt en wel in het bijzonder voor hen, die reeds bij het technisch onderwijs les geven.

De studie is door de firma Wolters op fraaie wijze uitgegeven. J.H.N.G.

P.S. Onze uitgever heeft in 1959 een dochtermaatschappij in België als een zelfstandige N.V. opgericht. Onlangs werd de zetel van het bedrijf naar Leuven verplaatst en de naam is sedert 1 januari 1964: J.B. Wolters, Leuven, N.V.

DR. H. PH. MILIKOWSKY, *Sociale aanpassing, niet-aanpassing, onmaatschappelijkheid*. Een bijdrage tot de discussie over probleemgezinnen. *Uitg. Van Loghum Slaterus, Arnhem, 1961. 256 pag., f 12,50.*

Sinds Querido in 1933 zijn sociaal-psychiatrische studie over het „Zeeburgerdorp” (een sociaal-paedagogisch experiment van de gemeente Amsterdam om asociale gezinnen te reclasseren) heeft gepubliceerd, is de wetenschappelijke belangstelling voor dit onderwerp niet verminderd. De hier te recenseren studie is, evenals die van Litjens in 1953 over „Onmaatschappelijke gezinnen” en van Van Tienen in 1960 over „De andersmaatschappelijken”, een in de handel gebrachte dissertatie.

De studie van Milikowsky heeft zijn vorm en inhoud gekregen toen hij, bij het uitvoeren van een aan hem verstrekte opdracht tot onderzoek van een Leidse woonwijk, zich voor de taak zag gesteld een onderscheid te maken tussen onmaatschappelijk- en maatschappelijk gedrag. De in de literatuur aangeduide criteria, om in de samenleving het verschijnsel van onmaatschappelijkheid te kunnen onderkennen, bevredigde de schrijver allermintst. Voorts was voor hem onaanvaardbaar dat het zgn. „aangepast zijn” aan maatschappelijke

omstandigheden min of meer op één lijn werd gesteld met goed maatschappelijk gedrag, een gedachte, die men in de sociologische literatuur hier en daar tegenkomt. Milikowsky heeft toen, tegen de achtergrond van het emancipatieproces in de samenleving, een eigen visie over sociale aanpassing en niet-aanpassing ontwikkeld, die voor een te voeren sociaal beleid weleens van grote politieke betekenis kan zijn. Hoe het zij, zijn gedachten over sociale aanpassing en niet-aanpassing zijn stimulerend voor het verder denken en handelen op dit gebied.

In het tweede deel van zijn boek bespreekt hij zeer kritisch het wetenschappelijk onderzoek in Nederland over de onmaatschappelijkheid. Het komt recent voor dat Milikowsky zijn critiek, op het onderzoek van Litjens te Maastricht, enigermate overdrijft. Het feit, dat Litjens zich in opzet en uitwerking van zijn onderzoek en het trekken van conclusies daaruit heeft laten beïnvloeden door zijn levens- en wereldbeschouwing, maakt zijn studie nog niet onwetenschappelijk. Heel sterk heeft Litjens zich nl. laten leiden door de gedachte hoe en op welke wijze asociale en sociaal labiele gezinnen het best kunnen worden geholpen. Deze instelling komt uit een volgende publicatie van Litjens (besproken in Paed. Studiën 1964, nr. 2, pag. 96) nog pregnanter naar voren. De problematiek van het onmaatschappelijke gezin doet nl. een appèl op het sociaal verantwoordelijkheidsgevoel van de mens waaraan ook de wetenschappelijke onderzoeker zich moeilijk weet te onttrekken en hoe kan men anders, dan vanuit de achtergronden waaruit men leeft, dit appèl beantwoorden? Trouwens, Milikowsky ontkomt zelf daaraan ook niet geheel, ondanks zijn logische rede-nertrant en kritische instelling. Heel zijn boek is als het ware doortrokken van een politieke visie – die niet per se behoeft te zijn gekoppeld aan een bepaalde politieke partij – waardoor de behandelde problemen als het ware een „eigen kleur” krijgen. Deze laatste opmerking is, om misverstand terzake te voorkomen, zeker niet als critiek bedoeld. Integendeel, zijn publicatie heeft daardoor een charme gekregen, die het bestuderen tot een genoegen maakt. Met zijn studie heeft Milikowsky de problematiek van het onmaatschappelijke gezin opnieuw wetenschappelijk ter discussie gesteld. Hij blijkt een intelligent onderzoeker te zijn, die scherp zijn mening kan en durft te formuleren en die in staat is nieuwe wegen zowel aan de wetenschappelijke onderzoeker als aan de maatschappelijke werker weet te wijzen. Voorwaar een niet geringe prestatie.

J. H. N. G.


 TIJDSCHRIFTBESPREKINGEN

L'EDUCATION NATIONALE, januari 1964.

Het hoofdart. in de eerste aflevering van de nieuwe jaargang is van ROGER GAL, die de mogelijkheden van de observatiecyclus nog eens onder de loep neemt. Ondanks alle goede bedoelingen en theorieën is het meestal de vooropgezette keuze der ouders die beslist. Volgens schr. moet oriëntatie niet allereerst gericht zijn op selectie, maar op het ontdekken van hiaten in de basiskennis en op het stimuleren van de persoonlijke belangstelling van ieder kind.

Insp. P. MUNCKENSTURM brengt verslag uit over zijn bevindingen tijdens een bezoek aan verschillende lagere scholen in Engeland. Deze studiereis door Hampshire had plaats onder auspiciën van de British Council en het Ministry of Education. De punten die hem het meest opvielen waren: het beëindigen van het basisonderwijs met 11 jaar; de sterke individualisatie van het onderwijs en het verstrekken van schoolmaaltijden door de overheid. Over het lees- en taalonderricht is schr. niet geestdriftig, wèl over de rustige evenwichtigheid van de kinderen.

In de geïllustreerde rep. behandelt MAURICE LENGELLÉ voeding en voedingsgewoonten in Frankrijk; er is en de afgelopen 10 jaar op dat gebied veel veranderd, maar statistisch gezien heeft Frankrijk een verouderd voedingspatroon, vergeleken met de andere welvarende landen in Noordwest Europa en in de Ver. Staten.

No. 2 opent met een beschouwing van BRIGITTE MARGER over „cultuurspreiding”. Nog steeds is een groot deel van de bevolking niet betrokken bij culturele manifestaties tengevolge van gebrek aan geld, aan gelegenheid of aan belangstelling. Het ministerie van Culturele Zaken wil nu de belangstelling stimuleren en gelegenheden scheppen en schr. vertelt hier over de daarbij gevolgde werkwijze.

Verder zijn in deze afl. reacties opgenomen n.a.v. het art. van ALAIN GIRARD (no. 35, dec. '63) over schoolloopbaan en ouderlijk milieu. Er bleek ook in dat art. een serie tabellen te zijn uitgevallen, waardoor de toelichting op enkele conclusies ontbrak. Deze fout is reeds in afl. 1 gerectificeerd.

De pop.-wetensch. rep. door PIERRE CLARAC is gewijd aan het feit dat 50 jaar geleden het beroemde werk „Du côté de chez Swann” van Proust verscheen.

In de did. rubriek wijst insp. BARRA op het belang van de schoolfilm in het onderricht aan oudere schoolkinderen die na de leerplicht geen voortgezet onderwijs gaan volgen.

Uit de inhoud van no. 3 valt allereerst te noemen een belangwekkend artikel van een vroegere Unesco-medewerker, HENRI LAUGIER. Hij vraagt zich af, of het onderwijsproject van de Ver. Naties voor achtergebleven gebieden wel zo gelukkig is geweest. Men heeft nl. getracht een zo breed mogelijke groep ele-

mentaire kennis bij te brengen, maar men heeft verzuimd aan de top een autochtone elite te kweken.

De rep. in deze afl. bevat impressies van een merkwaardige vergadering op 9 jan. aan de Place de la Concorde. Daar hebben nl. 9 van de beroemdste franse geleerden op het terrein van de natuurwetenschappen gesproken met 8 van de knapste eindexamen kandidaten, onder leiding van een hooggeplaatste regeringsambtenaar. Het doel was om deze jongeren op te wekken tot het kiezen van een wetenschappelijke loopbaan.

In een lang ingezonden stuk troost insp. FERRÉ de leerkrachten die zich zorgen maken als blijkt, b.v. bij televisie-enquêtes, hoe weinig van de schoolse kennis is beklifd. Het bijbrengen van feitjes en weetjes is echter volgens schr. ook niet de belangrijkste taak van de school; de waarde van de schooltijd is op een derg. wijze nooit te meten.

Eveneens vrij optimistisch over de vorming van de jeugd is mej. ANNE MARIE; zij beschrijft een proef van een jaar met experimenteel, praktisch-georiënteerd eindonderwijs aan + 80 meisjes van 14 jaar en ouder.

Tenslotte is nog vermeldenswaard de pop.-wetensch. rep. van ROB. GAUTHIER over die merkwaardige macht in de moderne maatschappij: de pers. Voor de meeste dagbladondernemingen heeft schr. weinig waardering. Gedegen artikels en goede informatie moet men zoeken in de grote politieke weekbladen.

In het hoofdart. van afl. 4 belicht R. RUBAN een nieuw facet in de discussie over observatie en oriëntatie, nl. de vraag hoe men het kind zelf tot een eerste reële beroepskeuze leidt en hem enig inzicht in de maatschappelijke verhoudingen bijbrengt. De leerkrachten kunnen bij deze opgave een beroep doen op de hulp van geschoolde deskundigen.

De rep. geeft een impressie van de Parijse journalistenschool; deze instelling is opgericht in 1946 als een tak van het hoger technisch onderwijs.

M.-A. BÉRA zet in een ingezonden stuk over „vreemde talen en moedertaal” uiteen, dat het beheersen van de moedertaal centraal moet blijven als onderwijsdoel.

In de pop.-wetensch. rep. wijdt RENAUD DE MARICOURT een beschouwing aan de ontwikkeling van de détailhandel in Frankrijk. Dit is het derde art. in een serie over de franse economie (vgl. afl. 34 (nov. '63) en afl. 2 (jan. '64)).

Instructief voor degene die belangstelt in de intern franse onderwijsorganisatie is in no. 5 het uitvoerige art. van JEAN CAPELLE over „l'enseignement moyen”, d.w.z. de nieuwe organisatievorm voor het 6e t/m 9e schooljaar.

In de did. rubriek breekt insp. B. OLLIER een lans voor goed schrijfonderwijs en hij bezweert de leerkrachten deze basistechniek niet te verwaarlozen.

Groningen.

U. J. BOERSMA

ANALYSE EN BEINVLOEDING VAN LEERPROCESSEN BIJ KINDEREN

II

P.SPAN

(Uit het psychologisch Laboratorium der Universiteit van Amsterdam)

In het eerste gedeelte van dit artikel, dat in het vorige nummer van dit blad werd gepubliceerd, werd betoogd, dat meer empirisch onderzoek van leerprocessen bij kinderen noodzakelijk was in verband met falen op school en de ontwikkeling van didactische methoden.

Daarna werd in de eerste plaats een overzicht gegeven van de ontwikkeling van een deel van het onderzoek naar leerprocessen bij kinderen gedaan in West-Europa sinds ca. 1900 en wel van dat onderzoek, waarbij het accent sterk lag op het kwalitatieve aspect van het leren.

In de tweede plaats volgde een uiteenzetting van C. F. van Parrerens opvattingen over het leerproces. Dit werd o.a. gedaan met het oog op het nuvolgende gedeelte van dit artikel, waarin een aantal leerexperimenten met kinderen besproken zal worden, waarbij de verkregen gegevens verwerkt zullen worden op basis van van Parrerens zienswijze. Het is n.l. mogelijk, dat het door van Parreren ontworpen systeem kan fungeren als uitgangspunt van onderzoek, verricht met elke willekeurige leerstof.

Het lettertableau experiment met kinderen als pp¹

Hiervoor zijn gebruikt verschillende versies van het door van Parreren^x ontworpen en met veel succes gebruikte lettertableau-experiment. Het materiaal bestaat uit een rechthoekig stuk karton met erop getekend een bepaald aantal kleine rechthoekjes in een bepaalde configuratie. In ieder vakje ligt een blokje ter grootte van een lucifersdoosje, op de kant die naar het karton is gekeerd, staat een letter of dubbelletter. Naast het karton ligt een stapel kaartjes met zinloze woorden erop getypt. Afgezien van enkele praktische aanwijzingen luidde de instructie die aan de ppn gegeven werd als volgt:

„Op de onderkant van elk van de blokjes, die hier voor je liggen, staat

¹ Een deel van de experimenten waarvan hier verslag wordt gedaan, is uitgevoerd in het kader van een research practicum op het Psychologisch Laboratorium te Amsterdam. Hierbij dank ik de betreffende directeurs en hoofden van scholen voor hun bereidwilligheid leerlingen als pp te laten fungeren en de deelnemers aan het practicum voor de door hen verrichte arbeid.

een letter. Op ieder van deze kaartjes, die je hier ziet, staat een soort woord, een gek woord zonder betekenis. Die woorden zijn gemaakt van dezelfde letters, als op de blokjes staan. Straks draai jij het eerste van de kaartjes om en dan moet je die blokjes omdraaien, waar de letters opstaan, die in het woord voorkomen.

Nu weet je natuurlijk nog helemaal niet, waar de verschillende letters liggen, maar daarom mag je ook net zolang draaien, totdat je de goede letters gevonden hebt. Als je een blokje omdraait, waar een verkeerde letter opstaat, dan moet je dit weer terugdraaien. Ook als er een letter opstaat, welke wel in het woord voorkomt, maar nog niet aan de beurt is, moet je het blokje weer terugdraaien.

Zo doen we met alle kaartjes, in het begin moet je natuurlijk nogal lang zoeken, maar dat wordt later wel beter."

Door de pl wordt precies genoteerd welke blokjes door de pp worden omgedraaid; de tijd- in-seconden, nodig voor het goedleggen van een woord, wordt opgenomen; het verdere gedrag van de pp wordt geobserveerd en geprotocolleerd en na de woorden wordt retrospectie gevraagd. *

Uit het werk van Van Parreren is bekend, hoe het lettertableau-leerproces bij volwassenen verloopt. In grote lijnen geschetst zijn er twee wijzen van aanpak:

1. De actief-structurerende aanpak: de pp vormt reeds in het begin actief lettercomplexen; hij brengt een bepaalde structuur aan in het tableau, bijv. door rijwoorden te vormen. Deze rijwoorden prent hij in. Moet hij een bepaalde letter hebben, dan reproduceert hij deze woorden, kiest het woord waar zich die letter in bevindt, localiseert het juiste blokje en draait dit om. Pp's handelingsstructuur is hier duidelijk een cognitieve, nl. het hanteren van zg. modelschema's. Via een modelschema weet hij de afzonderlijke letters te vinden.

2. De receptieve aanpak: de pp wacht in het begin af, hij doet nog niet anders dan draaien. Op verschillende momenten dringen zich lettercomplexen (die meestal minder regelmatig zijn dan de zojuist genoemde rijwoorden) aan hem op. Dit zijn bijv. lettercombinaties die uitspreekbaar zijn of een betekenis hebben. De pp maakt zich dan die complexen bewust, hij expliciteert ze. Daarna kunnen ook deze complexen als cognitieve schema's dienst doen, hij vindt de letters via de complexen, als het ware indirect.

Bij beide manieren van aanpak doen zich autonome ontwikkelingen voor; het komt regelmatig voor, dat een pp reeds vrij spoedig in het leerproces één of meer blokjes direct goed omdraait, zonder dat hij wist, dat

de gezochte letter er onder stond. De handelingsstructuur is in dit geval een niet-cognitieve, nl. het reageren op (intuïtieve) valenties. Maar het zijn juist de receptieve ppn die van dit verschijnsel gebruik maken door die letter(s) bewust te maken.

Ook komt in beide gevallen veelvuldig elimineren van bekende maar nog niet benodigde letters voor. Heeft de pp een bepaalde letter nodig, dan worden bijv. de blokjes, behorende tot een complex waar die letter niet in voorkomt, niet omgedraaid. Vooral in het geval waarin niet alle blokjes in complexen zijn opgenomen, vermindert deze werkwijze het aantal foute draaiingen.

Indien er voldoende kaartjes met woorden gegeven worden, dan draaien uiteindelijk alle ppn, zonder cognitieve tussenstap, de blokjes goed om. Er is een niet-cognitieve handelingsstructuur ontstaan, het is een (automatisch) valentiehandelen geworden.

Experimenten met het 9-tableau

Allereerst is aan 10 8-jarige kinderen uit de 3e klas van een opleidings-school voor v.H.M.O. een lettertableau voorgelegd, bestaande uit 9 blokjes:

i	ui	s
o	n	z
v	w	a

De woorden bestonden uit 4 letters: n o w a, etc. In tegenstelling tot de door Van Parreren gebruikte tableaux zijn door mij in dit 9-tableau opzettelijk enkele betekenishebbende lettercombinaties opgenomen: i n a, v w, w a, o n z (s).¹ Uit een kwalitatieve analyse van het verkregen materiaal blijkt het volgende:

1. Er zijn 3 ppn die qua aanpak neigen tot de categorie der actief structurerenden, zij prenten nl. de meeste letterplaatsen in. Ze doen dit echter zonder systematisch tot complexvorming over te gaan. Slechts één van hen maakt gebruik van een na het eerste woord gemaakt complex, dat bestaat uit de letters van dat woord (w o n a), terwijl een ander later in het leerproces komt tot de vorming van twee 2-lettercomplexen (v w en s z) in verband met enkele steeds terugkerende moeilijkheden. Behalve in het begin, als de plaatsen van de meeste letters nog onbekend zijn, leveren deze 3 ppn hun prestatie voornamelijk op basis van cognitieve sche-

¹ Dit werd gedaan om te onderzoeken of deze lettercombinaties al of niet eerder of gemakkelijker gevormd zouden worden dan betekenisloze complexen.

ma's, nl. de letters; met uitzondering van de twee zojuist genoemde gevallen, worden de blokjes gedraaid op grond van plaatsbewustzijn van de afzonderlijke letters. Door het nagenoeg geheel ontbreken van samenhang tussen die schema's en door het feit, dat ze sterk aanschouwelijk van karakter moeten zijn, is het begrijpelijk, dat eliminering van bekende letters slechts bij uitzondering voorkomt en dat gemakkelijk fouten gemaakt worden.

2. 5 ppn doen in het geheel of bijna geen poging tot inprenten; zij trachten, indien een bepaalde letter nodig is, zich te herinneren onder welk blokje deze ook al weer stond. Ze zijn in hoge mate receptief ingesteld en pas in de loop van het proces komen ze tot explicitering van een aantal afzonderlijke letters. Ook door deze ppn worden geen complexen gevormd, evenmin is er sprake van eliminering. Toch zijn ook deze ppn vooral cognitief bezig, ook zij komen tot onsamenvangende, veel fouten toelatenende cognitieve schema's.

De ppn uit zowel categorie 1 als categorie 2 maken omstreeks het tiende woord (er werden in totaal 15 woorden aangeboden) bijna geen fouten meer en het draaien van de laatste woorden geschiedt over het algemeen typisch automatisch. (Er wordt niet meer nagedacht, de hand is al op weg naar het blokje voordat het met de blik is opgezocht, de benodigde tijden zijn zeer kort.) De handelingsstructuur is een niet-cognitieve geworden, het is een reageren op valenties.

3. Tenslotte zijn er 2 ppn die niet onder categorie 1 of 2 te rangschikken zijn; zij zijn geheel ingesteld op momentaan succes. Zij prenten niet in, hebben dus geen „toekomstperspectief”, maar ze trachten zich ook niet of nauwelijks te herinneren waar de letters liggen. Alhoewel na verloop van tijd enkele letters bekend zijn, schijnt het leerproces zich bij deze ppn voornamelijk in de niet-cognitieve sfeer te voltrekken: Naast het domweg raden komt langzamerhand het reageren op valenties. Deze ppn draaien zeer snel en tot en met het laatste woord worden fouten gemaakt.

Uit dit alles blijkt, dat er twee opmerkelijke verschillen bestaan, wat betreft het lettertableau-leerproces, tussen volwassenen en 8-jarige kinderen.

Het eerste verschil is het bij de kinderen voorkomen van een groep ppn, die eigenlijk niet anders doet dan net zolang blokjes draaien, tot het gezochte woord er ligt. Bij ieder woord wordt zo snel mogelijk gedraaid om een korte tijd te maken, maar er wordt niet ingezien dat er iets ingeprent kan worden of dat door „even nadenken” een veel betere prestatie geleverd kan worden.

Naast kinderen met a. *een actieve* en b. *een receptieve aanpak*, zijn er dus kinderen met c. *een moment aanpak*, dat wil zeggen een aanpak die gericht is op momentaan succes.

Het tweede verschil is *het nagenoeg geheel afwezig zijn van lettercomplexen*. Dit heeft tot nadelig gevolg, dat de cognitieve schema's los naast elkaar blijven bestaan waardoor ze gemakkelijk verward worden. Ook kunnen inadequate autonome ontwikkelingen, ofschoon ze veelal wel door de ppn gesignaleerd worden, zich lang handhaven, door het ontbreken van een efficiënt ingrijpen.

In verband met deze verschillen kunnen twee vragen gesteld worden:

1. Komt de zg. moment aanpak ook bij andere categorieën ppn voor? Bij de ppn van Van Parreren, die tot de intellectuele bovenlaag gerekend moeten worden, werd hij niet aangetroffen. Verdwijnt hij bij het ouder worden of zijn hier (ook) andere factoren in het spel, bijv. intelligentie en motivatie? Deze vraag is belangrijk, omdat het zonder meer duidelijk is, dat deze wijze van aanpak voor het onderwijs een bijzonder ongewenste is.

2. Kunnen 8-jarige kinderen wel of niet structureren met behulp van complexen, zo nee, op welke leeftijd gaan zij dan over deze mogelijkheid beschikken? Ook dit is een belangrijke vraag, daar het hier gaat om het leveren van een bepaalde prestatie via een omweg, die echter het spoedig maken van weinig fouten garandeert. De handelingsstructuur van de 8-jarige kinderen bij dit lettertableau is een directe, een „ongelede”, het gaat steeds om het inprenten, zich herinneren en domweg opzoeken van afzonderlijke letterplaatsen.

Zonder de illusie te koesteren in het kader van deze lettertableau-experimenten een afdoend antwoord op deze vragen te krijgen, is daarom met hetzelfde 9-tableau een experiment gedaan met 10 10-jarige kinderen uit de 5e klas van een opleidingsschool voor v.h.m.o. Uit de verzamelde gegevens komt evenwel precies hetzelfde beeld naar voren als bij de 8-jarigen. In de drie genoemde categorieën vallen hier resp. 2, 7 en 1 pp. Een verdere bespreking is overbodig, daar het een herhaling zou betekenen van het hiervoor vermelde.

Daar ook door deze 10-jarige kinderen spontaan geen lettercomplexen werden gevormd, was het wenselijk het lettertableau te laten leren door nog oudere kinderen. Het 9-tableau werd daarom aangeboden aan 18 ca. 13-jarige leerlingen van een 1e klas van een u.l.o. Ook hier komen de drie onderscheiden categorieën terug, resp. bestaande uit 6, 9 en 3 ppn. Door de actief inprentende ppn worden naast de afzonderlijke letterplaatsen

echter ook enkele duidelijke complexen gevormd: z a („van zaterdag”), de rijwoorden a w v en i u s, het eerste woord n o w a, moeilijkheden opleverende letterparen s z en v w. Ook een niet aanschouwelijk kenmerk: „de a is de 3e van de onderste rij” wordt gebruikt. Opvallend hierbij is, dat indien explicitering optreedt, dit vooral gebeurt bij ppn die actief inprenten. De respectief ingestelde ppn vertonen nl. nauwelijks enige activiteit, zo onthouden het „vanzelf”. Doordat ze de letters één of enkele malen gedraaid hebben, kunnen de ppn ze daarna meteen vinden.

Door de pl werden na het laatste woord achtereenvolgens de 9 blokjes van het tableau aangewezen en werd de pp gevraagd: Welke letter ligt hier? De hierop volgende antwoorden laten zien, dat er wel degelijk onderscheid gemaakt moet worden tussen de cognitieve schema's van de actieve inprenters en die van de receptieve onthouders. Hoewel het draaien van de meeste letters gedurende de laatste woorden geheel automatisch gebeurt, hebben de actief-structurende ppn geen moeite met het beantwoorden van de gestelde vragen, in tegenstelling tot de meeste receptieve ppn. *De cognitieve schema's van de structurende ppn zijn kenmerkend goed ontwikkeld en zij kunnen als modelschema in twee richtingen functioneren*: Indien een bepaalde letter nodig is, kunnen de ppn het betreffende blokje meteen omdraaien, terwijl ze bij aanwijzing van bepaalde blokjes de er onder staande letter weten te noemen. Ook in de automatische fase zijn de schema's gemakkelijk te actualiseren en te gebruiken. *Bij de receptieve ppn komen de cognitieve schema's als het ware niet verder dan een rudimentair stadium*, waardoor meer en langer fouten worden gemaakt dan door de structurende ppn, terwijl ze later in het leerproces ook minder gemakkelijk actualiseerbaar zijn.

Eén en ander hangt zeer waarschijnlijk samen met het geobserveerde feit, dat door de cognitieve activiteit bij de actieve ppn de valentievorming wordt tegengehouden: Bij pogingen tot snel werken (dus bij onvolgende nadenken) tijdens de latere woorden, worden fouten gemaakt. Bij de receptieve ppn verloopt de valentievorming vlotter, zij gaan al vrij vroeg, dikwijls te vroeg, in het leerproces af op de werking van valenties.¹

Naar aanleiding van de 3 besproken experimenten moeten nog twee opmerkingen gemaakt worden.

1. De aantallen ppn zijn te klein voor een verantwoorde interpretatie

1 Vgl. ook de opmerking van Van Parreren (1959): „De cognitieve gerichtheid van de leerlingen, ..., belemmert het ontstaan van valenties. Er zijn bijv. leerexperimenten gedaan, waaruit bleek, dat valentievorming niet of zeer vertraagd plaatsvond, indien de ppn door instructie erop werden gericht met begip en inzicht te werk te gaan.” (pag. 305).

van de kwantitatieve gegevens: de aantallen fout gedraaide blokjes en de benodigde tijden.

Toch kan gezegd worden, dat er een constante trend blijkt te bestaan wat betreft de prestaties van de 3 onderscheiden categorieën. De actief-structurerende ppn laten steeds een vrij snelle daling van het foutental zien, bij de receptieve ppn is de daling wat dit betreft, veel geleidelijker. Beide groepen komen echter op het laatst, zoals reeds is gezegd, tot genoeg foutloos draaien. De op momentaan succes ingestelden laten een zeer onregelmatig foutenverloop zien, het aantal fouten neemt ook slechts weinig af.

Verder schijnt er een verband te zijn tussen de snelheid waarmee gewerkt wordt en het aantal foute draaiingen, nl. in die zin, dat bij sneller werken, meer fouten worden gemaakt. (Een indice voor de draaisnelheid is de gemiddelde tijd per blokje: de totaal benodigde tijd voor het goed draaien van de 15 woorden gedeeld door het totaal aantal gedraaide blokjes.) Getracht kan worden het al of niet bestaan van deze twee relaties te verifiëren bij een grotere groep ppn.

2. Zowel door verschillende lagere school- als U.L.O.-leerlingen werd het 9-tableau zonder noemenswaardige moeite vlot geleerd. Men kan zich daarom afvragen, of het relatief eenvoudige tableau misschien (mede) oorzaak is van de aanpak van de ppn, die leidt tot een in hoge mate „directe” handelingsstructuur.

Het is denkbaar, dat de ppn een meer actief-structurerende aanpak te zien zullen geven en eventueel complexen zullen vormen, indien zij geconfronteerd worden met een moeilijker tableau. Teneinde dit laatste te onderzoeken is het volgende experiment gedaan.

Een experiment met het 12-tableau

Aan 26 leerlingen van ca. 10 jaar uit de 5e klas van een opleidingsschool voor v.H.M.O. werd een uit 12 letters bestaand tableau voorgelegd. Dit tableau zag er als volgt uit:

s	f	i	r
ie	k	ui	o
b	p	a	z

Er werden 12 woorden aangeboden bestaande uit 5 letters: k i e o r p, etc. Alhoewel de drie genoemde instellingscategorieën opnieuw onderscheiden kunnen worden, is het in dit geval niet mogelijk drie vrijwel onbetwistbare groepen te vormen. Er zijn nl. enkele actief-structurerenden

die ook „onthouden” en de meeste receptieve ppn vertonen enig inprentgedrag; door ppn uit beide categorieën worden letters geëxpliciteerd. Van degenen die vooral in de wilde weg draaien, zijn er enkelen die ook „onthouden” en zelfs enkelen die tot enige explicitering komen. Wel kan geconstateerd worden, dat *slechts 3 ppn complexvorming te zien geven*, waarbij die complexen ook nog foutief of in het geheel niet functioneren. Verder blijkt, dat het percentage ppn, dat gericht is op momentaan succes en voornamelijk „zomaar” draait, relatief groter is dan bij de drie hiervoor besproken proefgroepen, nl. bijna 50.

Daar de enige ingrijpende verandering de tableau-wijziging is, schijnen de hier vermelde resultaten er op te duiden, dat verzwaring van het te leren lettertableau tot gevolg heeft, dat

- a. een aantal ppn méér dan één methode gaat gebruiken om zo goed mogelijk aan de opdracht te voldoen (er komen actieve zowel als receptieve momenten voor);
- b. een aantal ppn er toe neigt helemaal geen „methode” meer te gebruiken maar op goed geluk te gaan zoeken. Deze laatste ppn vervallen, door de relatieve ingewikkeldheid van het materiaal, tot de moment aanpak.

Door de onmogelijkheid de ppn in de drie onderscheiden categorieën te verdelen, is het tevens uitgesloten de zopas genoemde hypothetische relatie tussen categorie en aantal fouten te toetsen. Wel kan getoetst worden het verband tussen werksnelheid en aantal fouten. Dit blijkt aanzienlijk te zijn: over de 26 ppn is de rangcorrelatie coëfficiënt tussen het aantal fouten en de gemiddelde tijd per blokje -0.77 . Dit bevestigt de geconstateerde trend, *hoe sneller een pp werkt, hoe meer fouten hij maakt*. Dit verband is overigens zeer plausibel. Het kost tijd een structuur op te bouwen en te laten functioneren; ook valenties kunnen zich slechts in voldoende mate vormen en daarna hun werking uitoefenen, indien pp's werktempo dit toelaat.

Een experiment met het 16-tableau

Tot slot van deze serie experimenten kregen 10 ca. 13-jarige leerlingen van een 1e klas van een Lyceum een 16-tableau te leren.

Dit zag er als volgt uit:

j	r	n	au
x	u	f	p
k	t	eu	d
o	z	ie	b

De 10 woorden bestonden uit 8 letters: u r p o k n e u t, etc. Ook hier is het niet mogelijk, zoals verwacht kon worden, een scherpe indeling in groepen te maken. Er zijn 5 ppn die behalve letters expliciteren, in de eerste plaats actief inprenten, 3 daarvan maken gebruik van enige kleine lettercomplexen (ie - eu, z - o, x - u, n - r, rechter kolom). Bij 3 van de 5 overige ppn komt ook inprenting voor, maar dan als aanvulling op het vanzelf onthouden. Belangrijk is, dat de onder de derde categorie vallende ppn (de in de wilde weg draaiende, op momentaan succes gerichte kinderen) hier niet voorkomen. De meeste ppn komen tot het gebruiken van meer dan één methode, terwijl er geen ppn zijn, die op goed geluk gaan zoeken.

Het verband tussen werksnelheid en prestatie (aantal fouten) is ook in deze kleine groep ppn duidelijk aanwezig, de rangcorrelatie coëfficiënt is nl. -0.73 .

Pogingen tot beïnvloeding van de aanpak

Het is duidelijk, dat één van de belangrijkste verschillen met de werkwijze van volwassenen is, dat kinderen van 8 tot 13 jaar in veel mindere mate tot complexvorming komen. Daar deze „indirecte” wijze van werken in vele gevallen een gunstig effect kan hebben (met name wordt de handelingsstructuur veel wendbaarder, daar deze gebaseerd is op duidelijke cognitieve schema's), kan men zich afvragen of door middel van beïnvloeding deze „kinderlijke” werkwijze te veranderen is.

Beïnvloeding kan gebeuren op drie wijzen:

1. door middel van veranderingen aan te brengen in het materiaal, bv. door dit aanzienlijk moeilijker te maken;
2. door middel van een speciale instructie, bijv. door te zeggen: Zorg ervoor, dat je na 5 woorden foutloos kunt draaien;
3. door middel van onderwijs, dat wil zeggen, door de ppn er op attent te maken, dat een bepaalde aanpak een gunstig resultaat oplevert.

De eerste wijze van beïnvloeding is toegepast bij de 10 reeds genoemde te klas Lyceum leerlingen. Na het eerste 16-tableau kregen zij een tweede, waarin 8 nieuwe letters voorkwamen, en waarin ook de 8 oude letters op andere plaatsen lagen. Het tableau zag er als volgt uit:

p	o	z	c
ei	d	k	h
m	ui	q	au
f	w	t	i

Er werden woorden gegeven als: d o m t k a u f z, etc. Door deze gang van zaken kon verwacht worden, dat interferentie op zou treden (Van Pareren 1962, hfst. VII), dat wil zeggen, dat de pp een storing zou ondervinden bij het leren van het tweede tableau als gevolg van het leren van het voorafgaande tableau. Deze storing manifesteert zich in het maken van fouten in de vorm van reacties die uit het eerste leerproces afkomstig zijn; indien bijv. de letter p aan de beurt is, draait de pp uit de rechter kolom het tweede blokje van boven. De mogelijkheid bestond nu, dat de ppn onder druk van deze storende invloed, hun aanpak zouden veranderen om het maken van „vergissingen” te vermijden.

In de eerste plaats worden de verwachtingen wat betreft de interferentie bevestigd: in de protocollen komen duidelijke interferentieverschijnselen voor terwijl de meeste ppn er ook mededeling van doen. In de tweede plaats blijkt, *dat alle ppn inprenten en dat 6 van de 10 tot complexvorming komen*, terwijl een zevende bij het inprenten gebruik maakt van de rijenstructuur.

Het is waarschijnlijk, dat deze verandering veroorzaakt wordt door de ondervonden moeilijkheden. Door het ontbreken van een controle groep, waaraan de 2 tableaux in omgekeerde volgorde hadden moeten worden aangeboden, is helaas niet te zeggen of het tweede tableau moeilijker of gemakkelijker is dan het eerste of misschien door zijn samenstelling complexvorming uitlokt.

Het meest opvallend zijn echter de prestaties (uitgedrukt in aantallen fouten) van de twee bij het eerste tableau onderscheiden groepen van 5 ppn (zie pag. 009): de voornamelijk inprentende en de voornamelijk vanzelf-onthoudende ppn. Van de eerste groep die, vergeleken met het eerste tableau, qua aanpak en handelingsstructuur weinig verschil te zien geeft, komen 4 van de 5 ppn tot minder fouten. Doordat zij kunnen werken met behulp van relatief goede cognitieve schema's kunnen deze ppn niet alleen de interferentie-invloed het hoofd bieden, maar tevens gebruik maken van door hen opgedane ervaring tijdens het eerste tableau. Van de tweede groep evenwel maken 4 van de 5 ppn aanmerkelijk meer fouten, dat wil zeggen dat deze ppn wel tot een andere aanpak kunnen komen, maar dat zij zonder meer niet in staat zijn tot een adequaat gebruik maken van het eruit voortvloeiende leerresultaat: de enigszins complexe cognitieve schema's.

Blijkt het mogelijk te zijn 13-jarige Lyceïsten op vrij eenvoudige wijze tot een andere aanpak te brengen, nl. van nogal receptief tot actief structurerend met behulp van complexen, de vraag is nu, of dit ook geldt voor 5e klas lagere school leerlingen. Om dit te onderzoeken is aan de 26 ppn

van de 5e klas lagere school een tweede 12-tableau gegeven, bestaande uit letters die geen van alle in het eerste tableau voorkwamen.

m	u	ei	w
y	t	e	h
v	n	c	oe

De woorden bestonden weer uit 5 letters: c e t h u, etc. Met 13 ppn is de derde wijze van beïnvloeding toegepast: Tussen het leren van het eerste en het tweede tableau is een zg. klasgesprek gehouden in de vorm van een leergesprek. (Gerritsen 1961,¹ Prins 1951). Dit leergesprek met de experimentele groep was er vooral op gericht, de kinderen op de hoogte te brengen van de mogelijkheid van complexvorming bij het leren van een lettertableau. Ter illustratie van de gang van zaken volgt hier een kort gedeelte uit het protocol van het leergesprek.

- PL: Ik wil nu eens wat vragen. Ik heb nu heel veel woordjes gehoord: ziek, kies e.d., welke woorden zijn nu het gemakkelijkste om de letters te onthouden?
- MARIJKE: Die woorden, waarvan de letters bij elkaar liggen, dus zoals Peter zegt: r i f.
- PL: Wat vinden jullie daarvan?
- KEES: Dat is zo.
- PETER: Ik denk hetzelfde als Kees.
- PL: Dus we zijn het er allemaal mee eens, die woorden waarvan de letters naast elkaar liggen, zijn het gemakkelijkste.
- ELLEN: Je kunt woorden van drie letters vormen, daar zijn er precies vier van. Dan hoeft je maar vier woorden te onthouden.
- PL: Is dat waar?
- KEES: Ja, dat is zo.
- MARIJKE: Ik ben het met Ellen eens.
- PL: Waarom moet je vier woorden van drie letters vormen, waarom niet zes woorden van twee letters of twee woorden van zes letters?
- MENNO: Omdat het één woord is.
- PL: Ja, maar waarom niet twee woorden van zes letters of zes woorden van twee letters?
- MARIJKE: Vier woorden van drie letters zijn gemakkelijker te onthouden.

¹ „Het leergesprek kunnen we aanvaarden als een noodzakelijke en hoogst renderend klasseprocédé om de kinderen, op eigen niveau en met eigen middelen, een goede werkmethode te doen verwerven.”

- ELLEN: Het zijn geen echte woorden.
 PL: Is dat nodig?
 ELLEN: Nee.
 PL: Nee, dat hoeft niet. Je kunt ook drie woorden vormen, kijk zo.
 (Pl wijst de drie horizontale rijen aan.)
 LINDA: Je kunt ook vertikaal woorden vormen.
 PL: Is dat gemakkelijker?
 LINDA: Je kunt òf drie woorden van vier letters òf vier van drie letters vormen.

Met 13 andere ppn is geen leergesprek gehouden, zij fungeerden als controle groep.

Gelet op de prestaties heeft het leergesprek waarschijnlijk invloed gehad: van de 13 ppn van de experimentele groep maken 9 bij het tweede tableau minder fouten, terwijl 9 van de 13 ppn van de controle groep juist meer fouten maken. Het is mogelijk, dat dit er op duidt, dat het tweede tableau moeilijker is dan het eerste, maar ook *dat de meeste ppn uit de experimentele groep, waarschijnlijk als gevolg van de beïnvloeding, tot een betere prestatie komen.*¹

Zijn er bij de experimentele groep, in vergelijking met de controle groep, veranderingen aanwijsbaar, die als verklaring kunnen dienen voor deze prestatieverbetering? Het opvallende is, *dat deze verklaring niet gezocht kan worden in een verandering in de richting van de in het leergesprek naar voren gebrachte aanpak.* Slechts 4 ppn nl. gaan meer actief structureren, terwijl 2 hiervan ook nog tot de controle groep behoren. Ook complexvorming komt maar in 5 gevallen voor (waarvan 2 controle ppn) en dan nog pas op het laatst van het leerproces.

Bij een nauwkeurige analyse van de kwantitatieve gegevens blijkt, dat de afname van foute draaiingen vooral voorkomt bij de ppn uit de experimentele groep die bij het eerste tableau gerekend konden worden of tendeerden tot de categorie van ppn die zomaar in de wilde weg draaien. Tot deze groep behoren zowel de twee kinderen die hun aanpak veranderen als 4 van de 7 ppn die bij het tweede tableau een langere gemiddelde tijd per blokje laten zien dan bij het eerste. Dat wil zeggen dat deze 4 langzamer werken, dat ze misschien meer receptief tegenover het materiaal staan. (Deze verandering is waarschijnlijk zo subtiel, dat 11-jarige

¹ Het verschil is volgens de toets van Fisher net niet significant op het 5% niveau. (Tabel I in S. Siegel, *Non parametric Statistics for the behavioral sciences*, 1956).

kinderen niet in staat zijn er retrospectief melding van te maken.) Hieruit zou men kunnen concluderen, dat het vooral de aanpak van de qua prestatie zwakke ppn is, die in gunstige zin beïnvloed wordt door het leergesprek.

Dat de bedoeling van het leergesprek: de ppn bekend maken met een methode die in korte tijd foutloos werken garandeert, niet overgekomen zou zijn, wordt weersproken door de retrospecties van enkele ppn. Daarin wordt nl. verwezen naar de in het leergesprek naar voren gekomen mogelijkheid woorden te maken, maar, zegt één van de ppn: „— ik vind het toch gemakkelijker om het zó te onthouden. Nu weet ik tenminste dat dit de m is en dat de w.” „Ik vergis me alleen maar als ik rare woorden maak. Dat kost alleen maar tijd.” En een andere pp: „Ik maak geen woord dus, — want als het verkeerd is, heb je er niets aan.” Alhoewel het een uitermate interessant probleem is, waarom deze kinderen geen lettercomplexen vormen, ga ik in het kader van die artikel op de mogelijke oorzaken hiervan niet in.

Tenslotte is getracht aanpak en handelingsstructuur van 5e klas leerlingen van een opleidingsschool voor v.H.M.O. te wijzigen met behulp van zeer directe, individuele hulp van de pl. Dit werd geprobeerd in verband met de opvallende resultaten die G. A. Kohnstamm (1963) bereikte: Volgens Piaget zijn pas kinderen van 7 à 8 jaar in staat zg. inclusie relaties¹ te hanteren; Kohnstamm leerde echter aan kinderen van 5 jaar in een intensief leerprogramma van een half uur de door Piaget ontworpen problemen op te lossen, waarbij het leerresultaat wendbaar en duurzaam bleek te zijn.

Aan 20 11-jarige kinderen werd het reeds genoemde eerste 12-tableau gegeven. Na afloop daarvan werd aan de hand van dat eerste tableau aan 10 ppn individueel een ongeveer een kwartier durende „les” gegeven over de vorming en het gebruik van lettercomplexen. Hierbij werd ook duidelijk gewezen op het verschil tussen actief en receptief gevormde complexen. Na verloop van enige dagen werd aan alle 20 ppn het tweede 12-tableau voorgelegd, de 10 ppn die geen instructie hadden gehad vormden de controle groep.

In de eerste plaats blijkt, dat van de controle groep slechts één pp de tweede keer minder fouten maakt; dit is in overeenstemming met de voorgaande ervaring: het tweede tableau is kennelijk moeilijker dan het

¹ Het vergelijken van twee „klassen” A en B, waarvan de één (B) de ander (A) omvat, zodat B groter is dan A. Een concrete vraag is bijv.: Op de hele wereld, zijn daar nu meer dieren of meer koeien?

eerste. Van de experimentele groep komen echter ook maar 3 van de 10 ppn tot minder fouten.

In de tweede plaats komt bij bestudering van de protocollen naar voren, dat van de controle groep één pp bij het eerste woord systematisch draait, hij doet dit bij zowel het eerste als het tweede tableau. Ook bij de experimentele groep draait maar één pp bij het eerste woord van het eerste tableau op de rij af,¹ bij het tweede tableau zijn dit er evenwel 5. Het is dus waarschijnlijk, dat de individuele les consequenties heeft gehad met betrekking tot de aanpak: 4 ppn die eerst de blokjes kris kras door elkaar omdraaien, doen dit later rij na rij of kolom na kolom. 3 van de 5 ppn geven echter duidelijk te kennen, dat zij die rijwoorden niet kunnen onthouden, omdat ze zo lastig zijn, 2 van deze 3 geven hun „pogingen” daarom reeds bij het tweede woord op. Slechts één pp herinnert zich de mogelijkheid lettercomplexen van kleinere omvang te vormen. Hij blijft op allerlei manieren systematisch draaien, daarbij lettend op eenvoudige lettercombinaties. Pas tijdens het zevende en achtste woord komt hij tot de vorming van *w e*, *o e* en *h e t*, later nog tot *v n* en *m u*. Het gevolg van deze aanpak is echter, dat hij bij het tweede tableau geen letters meer inprent of onthoudt, zodat het aantal foute draaiingen nauwelijks afneemt. In het tweede tableau maakt hij zelfs 60% meer fouten dan in het eerste. Kortom: slechts bij één pp blijft het niet bij een kortstondige verandering in de aanpak; de nieuwe aanpak die bij deze pp wél leidt tot de in de les bedoelde handelingsstructuur, neemt hem echter dusdanig in beslag, dat zijn uiteindelijke prestatie aanmerkelijk slechter wordt dan voorheen.

Conclusies

Bij wijze van samenvatting kunnen de volgende voorlopige conclusies getrokken worden met betrekking tot het leren van lettertableaus door 8 tot en met 13-jarige kinderen:

1. Er zijn opvallende verschillen in het leerverloop bij het leren van lettertableaus door volwassenen en door kinderen van 8 tot en met 13 jaar.
2. a. Bij relatief eenvoudige lettertableaus zijn duidelijk drie categorieën te onderscheiden wat betreft de aanpak: 1. de kinderen die actief let-

¹ Het aantal systematisch draaiende ppn is in dit geval zeer klein, in de andere proefgroepen varieerde het percentage van 20 tot 30. Er was geen verband tussen systematisch draaien en wijze van aanpak.

ters inprenten, 2. de kinderen die de letters receptief onthouden en 3. de op momentaan (ogenblikkelijk) succes ingestelde kinderen.

b. De ontwikkeling van de handelingsstructuur is in grote trekken als volgt (waarbij de onderscheiden fasen uiteraard geleidelijk in elkaar overgaan):

Categorie 1: zoeken (al of niet systematisch); handelen op grond van on-samenhangende maar vrij duidelijke model-schema's; handelen op grond van (zich langzaam vormende) valenties.

Categorie 2: zoeken (al of niet systematisch); handelen op grond van on-samenhangende en min of meer vage model-schema's; handelen op grond van (zich vrij snel vormende) valenties.

Categorie 3: zoeken (al of niet systematisch); onsystematisch zoeken, gokken en afgaan op vage herinneringen; handelen op grond van een onvolledig aantal valenties.

c. De categorieën 1 en 2 leveren beide uiteindelijk een goede prestatie, categorie 1 eerder dan categorie 2. Categorie 3 blijft tot het eind toe fouten maken, ofschoon het aantal wel afneemt.

3. Bij relatief moeilijke tableaux zijn geen duidelijke grenzen meer te trekken. Bij 11-jarige kinderen gaat een deel meer dan één methode van aanpak gebruiken (met een voorkeur voor één daarvan), een ander deel neigt ertoe in het geheel geen methode (moment aanpak) toe te passen. Bij 13-jarige kinderen van v.H.M.O.-niveau ontbreekt deze laatste groep.

4. Bij kinderen jonger dan 13 jaar (lagere school) komt zo goed als geen lettercomplexvorming voor, noch door middel van actieve structurering, noch door middel van explicitering. Pas op 13-jarige leeftijd (voortgezet onderwijs) worden door een klein deel der kinderen complexen gevormd en gebruikt.

5. De complexen zijn bijna zonder uitzondering geëxpliciteerde complexen, desalniettemin komen ze voor het grootste gedeelte voor bij de actief structurerende kinderen.

6. Slechts 20 tot 30% van de kinderen draait bij het eerste woord de blokjes systematisch om, bij het tweede woord wordt dit nog maar door een enkeling gedaan. Tussen al of niet systematisch draaien en wijze van aanpak is geen verband.

7. Eliminering van reeds bekende letters bij het zoeken naar onbekende, komt slechts bij uitzondering voor.

8. Het in de punten 4, 6 en 7 genoemde wijst er op, dat kinderen uit deze besproken leeftijdscategorie een voorkeur hebben voor een „directe” wijze van werken, de handelingsstructuur is ongeleed, zij maken weinig of in het geheel geen gebruik van enigszins complexe hulpmiddelen om tot een goede prestatie te komen.

9. Bij 13-jarige kinderen van v.H.M.O.-niveau is de receptieve aanpak gemakkelijk te veranderen in de richting van actieve structurering. Dit is in aanmerkelijk mindere mate het geval bij 11-jarigen.

10. De door de veranderde aanpak mogelijk geworden wijziging in handlungsstructuur wordt zonder aansluitende hulp niet geëffectueerd, noch bij 11-, noch bij 13-jarigen. Onder invloed van die veranderde aanpak wordt de prestatie zelfs slechter.

11. Verschillende wijzen van beïnvloeding hebben waarschijnlijk verschillende consequenties. Het leergesprek in klasseverband blijkt bij 11-jarigen een gunstige verandering teweeg te brengen in de aanpak van de qua prestatie zwakkere ppn.

12. Er is een duidelijk verband aangetoond tussen de snelheid van werken en de prestatie (gemeten in fouten): hoe sneller door de kinderen gewerkt wordt, hoe meer fouten ze maken.

Samenvatting

In een inleiding werd gesteld, dat in verband met het falen van vele leerlingen op school en in verband met de ontwikkeling van didactische methoden meer empirisch onderzoek gedaan moet worden van leerprocessen bij kinderen.

Allereerst werd daarom een kort overzicht gegeven van een deel van zulk onderzoek, gedaan in West-Europa sinds ca. 1900. Het ging hier met name om die onderzoekingen, die vooral gericht waren op het kwalitatieve aspect van het leren en denken: hoe leert en denkt een kind? Daar deze „manier waarop” slechts onderzocht kan worden met behulp van de methode der intro(retro)spectie, bleek ook, dat in het begin van deze eeuw zowel Binet als de Würzburger groep zich van deze methode gingen bedienen om het denkproces te bestuderen. Na hen maakten ook Selz en zijn medewerkers gebruik van intro(retro)spectieve mededelingen. Het was Selz die stelde, dat men, wilde men problemen oplossen, moest beschikken over voldoende en adequate oplossingsmethoden en dat het intelligentieniveau bepaald werd door het aantal oplossingsmethoden dat men in zijn repertoire had. In Nederland was het Ph. Kohnstamm die zich naar aanleiding hiervan niet alleen afvroeg, of goede leermethoden leerbaar waren, maar dit ook met zijn medewerkers onderzocht. Hieruit vloeide voort een op de denkpsychologie berustende didactiek.

Van Gelder en Prins stelden in 1957 echter, dat het denkpsychologische systeem als leertheorie verschillende tekortkomingen had. Daarom werd in de tweede plaats aandacht besteed aan de leertheorie van van Parreren.

die als vervolg gezien kan worden van de tot hiertoe beschreven ontwikkeling. In van Parrerens zienswijze werden vier centrale themata onderscheiden: 1. De nadruk ligt op het onderzoek van de handelingsstructuur; 2. Leerprocessen kunnen zich in cognitieve en/of niet-cognitieve niveaus voltrekken; 3. Er bestaan verschillende vormen van leren die elk hun eigen wetmatigheden hebben; 4. De instelling van de lerende persoon kan variëren van actief-structurend tot receptief-materiaalgevoelig. Daar uit een bepaalde instelling een als activiteit opgevatte aanpak van het leermateriaal moet voortkomen, leek het schrijver nuttig bij het onderzoek van leerprocessen uit te gaan van het volgende algemene schema: instelling – aanpak – handelingsstructuur – prestatie. (Indien de instelling buiten beschouwing wordt gelaten kan men zich bijv. bij een intentioneel leerproces afvragen: Wat doet de pp om zich van de leerstof meester te maken (aanpak) en hoe actualiseert hij daarna die stof (handelingsstructuur).)

Het genoemde schema werd gebruikt bij het daarna gerapporteerde onderzoek van leerprocessen bij het lettertableau met kinderen als pp. Aan 8-, 11- en 13-jarige schoolkinderen werd een 9-tableau afgenomen, aan 11-jarigen een 12-tableau en aan 13-jarigen een 16-tableau. Enkele groepen 11-jarige kinderen kregen nog een tweede tableau voorgelegd, nadat zij op bepaalde manieren, wat betreft hun aanpak, waren beïnvloed, terwijl 13-jarigen een interferentie oproepend tweede tableau moesten leren. De resultaten van deze experimenten werden in een twaalftal voorlopige conclusies samengevat.

Literatuur

1. BLOCK, A. DE (1961). De psychologie van het leren en de didactiek I en II. Vernieuwing van opvoeding en onderwijs nr. 188 en 189.
2. BRUS, B. (1963). Perspectieven in de didactiek. Opvoeding, onderwijs en gezondheidszorg 14 en 15.
3. GELDER, L. VAN en PRINS, F. W. (1957). De psychologie van het denken en leren. Gedenkboek voor Prof. Dr. Ph. A. Kohnstamm.
4. GERRITSEN, M. (1961). Praktische wenken voor het klasgesprek.
5. GROOT, A. D. DE (1946). Het denken van de schaker.
6. GUNNING WZN, J. H. (1939). Onderzoekingen naar de natuurlijke leerwijze der leerlingen. Paed. Stud. X.
7. HENDRIKS, J. (1954). De kwalitatieve analyse van de intelligentietest van Terman and Merrill.
8. HERRMANN, A. (1929). Ueber die Fähigkeit zu selbständigem Lernen und die natürlichen Lernweisen zur Zeit der Volksschulreife. Zschr. f. Psych. Band 109.

9. I.S.I.-REEKS (1963). Interesse- Schoolvorderingen- Intelligentie. Door J. Th. Sniijders, C.J.M.H.Souren en V.J.Welten.
10. KOHNSTAMM, G.A. (1963). An evaluation of part of Piaget's theory. Acta Psychol. XXI.
11. KOHNSTAMM, PH. A. (1952). Keur uit het didactische werk.
12. LOBSIEN, M. (1917). Die Lernweisen der Schüler.
13. MIRANDA, J. DE (1962). De structuur van de onderwijssituatie als basis voor de opbouw van de didactiek. Paed. Stud. XXXIX.
14. PARREREN, C.F. VAN (1951). Intentie en autonomie in het leerproces.
15. PARREREN, C.F. VAN (1954). A viewpoint in theory and experimentation on human learning and thinking. Acta Psychol. X.
16. PARREREN, C.F. VAN (1958). Pluralisme in de leerpsychologie.
17. PARREREN, C.F. VAN (1959). Vreemde-talenonderwijs en psychologie. Paed. Stud. XXXVI.
18. PARREREN, C.F. VAN (1960).)Psychologie van het leren I.
19. PARREREN, C.F. VAN (1962). Psychologie van het leren II.
20. PARREREN, C.F. VAN (1964). Didactiek en leerpsychologie. Meded. Nutssem. nr. 70.
21. PRINS, F.W. (1951). Een experimenteel-didactische bijdrage tot de vorming van leerprestaties volgens denkpsychologische methoden.
22. SAND, G. (1940). Ueber die Erziehbarkeit von Intelligenzleistungen bei schwachbegabte Kindern. Arch. f.d.ges.Psych. Band 76.
23. SELZ, O. (1935). Versuche zur Hebung des Intelligenzniveaus. Zschr. f.Psych. Band 134.
24. SNIJDERS, J. (1958). Boekbespreking: H. W. F. Stellwag, Selectie en selectiemethoden. Ned. Tijdschr. v. d. Psychol. XIII.
25. STELLWAG, H. W. F. (1955). Selectie en selectiemethoden.
26. VERBIST, R. en BLOCK, A. DE (z.j.). Experimenteel-didactisch onderzoek naar de waarde van denkpsychologisch georiënteerd rekenonderwijs. Serie Verdiept inzicht nr. 3.
27. WERTHEIMER, M. (1959). Productive thinking.

OP SOEK NA AFFEKTIEWE ORDENINGSKRITERIA IN DIE PEDAGOGIESE ONDERSOEK

II

PROF. DR. J. G. GARBERS

Uit die psigologie van die affektiewe modaliteite gevoel, emosie, stemming en gemoed, het dit in die eerste deel van hierdie artikel geblyk dat die affektiewe lewe ten nouste verband hou met die mees-fundamentele pedagogiese problematiek. Enkele samehange t.o.v. die affektiewe in die psigiese struktuur is ook daarin aangetoon. Verder is daar gesoek na ordeningskriteria vir 'n pedagogiese ondersoek in die affektief-genetiese moment en t.o.v. die affektiewe kontak, waarin ontmoetings, identifika-sie kommunikasie en opvoedbaarheid ter sprake gekom het. Laat ons nou na verdere ordeningskriteria in ander belangrike fasette van die opvoedingsverskynsel soek.

C. *Belewingsbindings*

Die totstandkoming van belewingsbindings is tegelyk doel en middel in die opvoeding en open al dadelik 'n verdere pedagogies-betekenisvolle verband van die affektiewe lewe. Die strukturering van opvoeding-situasies is steeds daarop gerig om bindings aan mense, dinge, norme, kultuurinhoude, ens. tot stand te bring. Die aard van hierdie bindings sal onder andere bepaal word deur die gepaardgaande belewingskwali-teite. Die lewe speel hom in 'n ketting van belewings af wat ons voort-durend besig is om te verwerk en wat dan ook die kontinuïteit van ons bestaan bewerkstellig (17,7). In die beleving word daar 'n sin aan die beleefde toegeken.

Deurdat elke beleving in die bestaande belewingsmassa ingeorden word, beteken dit dat die een of ander vorm van binding spontaan tot stand kom. In die dinamiek van die affektiewe lewe het ons bewyse daarvoor: Die gevoel is op intensionele objekte afgestem; dit is die „mutterliche Ursprung der übrigen Erlebnisarten und ihrer aller er-giebigster Nährboden” – aldus Krueger (30,43); dit leen hom t.g.v. sy interpreteerbaarheid en plastisiteit vir „einbettung” (Stern); dit is steeds 'n funksionele binding en verhouding tot 'n objek (20,123); ens. Die gevoel is dus nie alleen die bindings- maar ook die betekenis- en valensie-gewende faktor van ervarings en kennis.

Die affektiewe lewe sal dus aandui hoe die kind hom rig op, en ver-

bonde is met sy wêreld; 'n verbondenheid waarin die koherensie wat na buite tot stand gekom het, binding na binne weerspieël. Die pedagoog sal hom byvoorbeeld moet vergewis dat die kind nie van sy wêreld sal wegstroom nie soos die outistiese kind doen nie; dat die kind met 'n vae gerigtheid wel genoegsaam geborgenheid beleef en oor genoegsame ordeningsmiddels beskik om sy wêreld te benader en te orden (35,258); dat die kind nie deur die fisiognomie van sy wêreld oorweldig word nie, en sy gedrag daarom na reseptiewe of relatiewe vorme neig nie omdat daar geen ruimte vir refleksie of sobere evaluasie is nie; dat die kind nie sit met onverwerkbare skuldgevoelens wat hom verhinder om tot kontak met sy omgewing te kom nie (1,70); dat belewingsbindings nie van foutiewe interpretasies vergesel is nie; en dat die opvoeder steeds in sy gedrag tot persoonlike duidelikheid bereid sal wees, anders sal gevoelsmatige verhoudings t.o.v. die opvoeder afgewys word; ens.

1. Die *wêreldbeeld* van die kind verteenwoordig 'n dinamiese en steeds voorlopige integrasie en koherensie van sy belewingsbindings. Ook die kind se wêreldbeeld omvat in sy struktuur 'n kern van vaste gegewenhede wat binne 'n horison van 'n globale totaalwerklikheid ingebed is, terwyl hierdie kern en horison ten nouste met mekaar saamhang en mekaar beïnvloed. (Kyk 30,83 e.v.).

In die pedagogiese diagnose sal daar insig verkry moet word in die wêreldbeeld waarmee die kind leef. Hierdie wêreldbeeld is vir die kind implisiet en kan nooit ten volle rasioneel georden word nie (al probeer die Westering ook die kind tot bewuslewende mens op te voed). Die normale kind – aldus Perquin – gaan sy wêreld tegemoet met die verwagting dat dinge tog sal klop en wanneer iets onsamehangends dan tog aan die horison kom, twyfel die kind nie aan sy veronderstellings nie, maar word alleen maar ongelukkig (25,153). Ervarings wat vertrouensantisipasies ontwig, sal tot twyfel aanleiding gee. Sulke ervarings kan as pedagogiese traumas beskou word en die ontwikkeling tot volwassenheid belemmer.

Die wêreldinterpretasie moet die kind – aldus Langeveld – moreel in staat stel om eksplorend daarop in te gaan; dit moet ontwikkelingsvatbaarheid oophou. Doen hom in hierdie verhouding die afwagting van vervulling, uitsigloosheid en skeptisisme voor, dan bestaan daar by die opvoeder alle rede tot besorgdheid (11,42).

2. Die pedagoog het ook belang by die belewingsbinding wat die kind t.o.v. sy *liggaam* het. Die liggaam is vir die kind die basis van sy identiteit en moet as sodanig dus aanvaar word.

Die liggaamsbeeld is gedeeltelik 'n sosiale verskynsel en die groei van

die liggaam beteken vir die kind dat hy (op 'n bepaalde wyse vir sowel homself as vir ander ervaarbaar) groter word. Die *selfgevoel* ontwikkel hom van vroeg reeds om die liggaam (b.v. honger, pyn, swakheid, om deur moeder skoon gevind te word) en deur sy liggaam is hy vir ander mense teenwoordig en ontmoet hy sy medemens en sy wêreld (15, 13).

In die pedagogiese ondersoek sal daar vasgestel moet word watter betekenis die eie liggaam vir die kind het en of dié betekenis hom kan skaad in sy kommunikasie met sy wêreld en sy verdere ontwikkeling. Sulke betekenis kan bv. wees 'n geboortegebreke of een wat vroeg reeds verwerf is en dikwels tot 'n aantal vrese aanleiding gee (27, 44), vroegtye seksuele ervarings, oormatige koestering, kastyding, verwaarlosing, ens. (16, 8).

3. Belewingsbindings aan die *kultuur* kom ook hier ter sprake. Dit bring ons ook by die skoolsituasie waar die kind sistematies ingelei word in sistematies-oordraagbare kultuurinhoud. Die rol wat die affektiewe lewe hier speel, is omvangryk en is reeds elders behandel (7).

Wat die formele leerprosesse betref, kan ons die omvangryke problematiek in Beck se woorde saamvat: „... we cannot know without the intellect; we do not know until we experience with the emotions” (2, 106).

Die gevoel kan egter fyngvoeliger wees as wat die verstand skerp-sinnig is. Die affektiewe lewe as sodanig vervul ook die rol van „ken-funksie” en dan juis t.o.v. die fundamenteelste kultuurfasette. Sekere lewensituasies is by uitstek die gevoel en emosie s'n; daar moet die hart met homself tot klaarheid kom.

Waar die pedagogiese ondersoek hom in die didaktiese situasie af-speel, bemark ons al te dikwels dat die wye terrein van leermoeilikhede op skool via die taal ons teruglei na die grondoor-sake wat in die affek-tiewe lewe geleë is.

4. Bestaande *simboolsisteme* stel die mens in staat om sy komplekse wêreld te beheers en doelmatig, ook affektief, daarin te leef. In sy vol-wassewording moet die kind in hierdie simboolsisteme ingroei. Sulke simboolsisteme is byvoorbeeld die taal en getelsisteme, die kunste, mu-siek, religieuse seremonies en praktyke, ens.

Die pedagogiese betekenis van die bewuste, konkrete of bedoelde ob-jekte is die bron van emosie. Daar is dus emosie omdat die wêreld geleef en beheers word deur middel van 'n simbool. Die simbool is dus die emosie van 'n ontroerende beeld (8, 258). Die logiese implikasie van die omgekeerde is ook waar, nl. dat elke simboliese sisteem 'n kragtige middel is om affek te organiseer en te beheer en om 'n kultuurmens te vorm.

In die proses van opgroei tot volwasse kultuurmens is affektiewe *belewing* in die opvoedingsituasie die voorwaarde tot die verkryging van insig in hierdie simboliese sisteme. Rationele uitleg het hier beperkte waarde.

In hierdie opsig is die ingroei in die taalsisteem pedagogies van besondere belang. Die taalsisteem is nie alleen nodig vir die ingroei in 'n komplekse kultuur en om tot 'n abstrakte beheersing van die werklikheid te kom nie, maar dit is ook instrument in die opvoeding in die algemeen en in die gevoelsopvoeding in die besonder. Gevoelens kan nou met behulp daarvan verander en gekontroleer word. 'n Oneindig gedifferensieerde skala van gevoelens word deur die taalontdekking moontlik en nuwe dimensies kan geopen word deur die situasieskeppende krag van die taal.

Elke pedagogiese ondersoek sal hom moet vergewis van die wyse waarop die kind in sy simboliese kultuursisteme ingroei, met al die implikasies daaraan verbonde.

D. *Waardering*

Opvoeding hou altyd 'n waardeoordeel in en is altyd gerig op die realisering van waardes in die lewe van die kind. Ook in hierdie verband is die affektiewe lewe van groot belang:

Waardekennis is primêr 'n gevoelsherkenning. In die affektiewe ontroering kan ons waardes ken en daaraan deelneem (19,36; 13,175). Waardes word gekonkretiseer in gevoelsgegewens en word sodoende genormeer (30,5), terwyl die verhouding tussen gevoel en waarde uit die aard van die saak 'n intensionele verhouding is.

Wanneer die kind gevoelsmatig aangespreek word, dan impliseer dit dat 'n herkenningsproses plaasvind, want die gevoel is gerig op 'n waardedraende intensionele onderwerp wat sy waarde in die affektiewe orde ontbloot. Dit is egter nie 'n volledig-rasionaliseerbare vorm van werklikheidsopvatting nie (30,72).

Hierdie verband bring mee dat die affektiewe lewe as kanaal ons sal lei na betekenisverlening in die persoonlike lewe, na die gewete, en na religie – momente wat belig sal moet word in 'n pedagogiese ondersoek.

1. *Betekenisverlening* is 'n inherente aspek van die volwassewording. Die pedagogiek as geesteswetenskap is ook 'n wetenskap van die mens as 'n betekeniservarende en betekenisverlennende wese, van die betekeniservaring en -verlening self, en van die produkte van die betekeniservaring en -verlening – aldus Langeveld (16,9).

Die kind is steeds besig om aan sy wêreld 'n betekenis (kyk 11, 20; 12, 92; 15, 16) te gee, 'n singewing wat berus op die feit dat hy 'n innerlikheid het wat aangespreek kan word en dat sy wêreld in die opvoeding-situasie voorlopig bestem, geïnterpreteer en bepaal kan word. 'n Groot deel van die opvoeding is 'n bewuste of onbewuste aanwysing van dít wat die wêreld vir die opvoeders beteken – aan ander dele van hierdie wêreld moet die kind self 'n sin toeken. Hierdie singewing bly van subjektiewe aard en lê in die verlengde van die intensionaliteit van die persoon.

Nou weet ons dat die psigologiese inhoud van gevoel en emosie uit die gedragskontak met betekenisvolle situasies in die lewe ontspring (23, 343) en dat gevoelens modi is om die betekenisvolheid van situasies te ontdek (4, 129). Betekenisverlening is dus 'n affektiewe daad en so 'n beleving gaan gepaard met, soos Sartre, Dejean, Britan e.a. (8, 186) aangetoon het, 'n transformasie van die wêreld, 'n bepaalde wyse van in-die-wêreld wees, en korreleer met die persoon se aanvaarde intrinsieke of instrumentele waardes. In so 'n beleving word, soos Reid aangetoon het, aan die komplekse vereistes voldoen wat so tipies is van die morele, die kreatief-kunssinnige en waarheidsoekende lewe (8, 191).

Gesien die aard en implikasies van 'n waardering, is die selfwaardering van die kind pedagogies van groot belang. Waar dit gaan om die selfwaardering, sal die betrokke emosie die persoon op die mees oorspronklike en egte wyse van homself in sy uniekheid bewus laat word. In alle verbande waarin die ouer-kind leef, sal hierdie implisiete wete (ook as „gevoel” bestempel) of eksplisiete wete, hierdie selfwaardering, 'n rol speel. Die waardering en aanvaarding van myself en my wêreld vind in die affektiewe sfeer plaas en kan as die komplement van insig in die kognitiewe sfeer beskou word.

In die praktyk blyk voortdurend dat die betekenis wat daar byvoorbeeld aan die eie begaafdhedes geheg word, belangriker is as die beskikking oor die begaafdhedes self.

Die emosionaliserende selfbejeëning van die normale kind is positief, waardeur minder na die self in negatiewe of ambivalente kategorieë verwys word; waardeur blyk dat die eie vermoëns, gevoelens, motiewe en sosiale en persoonlike ervarings sonder verwringing van die basiese sensoriese data beleef word; waardeur blyke gegee word van meer onafhanklikheid; en waardeur groter spontaneïteit, egtheid, geïntegreerdheid en evaluasie van ervaring te wagte sal wees (26, 375). 'n Negatiewe selfwaardering van 'n kind is 'n ernstige ontwikkelingsbelemmering, want die motivering van sy gedrag sal swak wees. 'n Verdere negati-

vering word dan deur die kind gelate en sonder veel weerstand aanvaar. Dan het ons meesal met 'n vluggende en ontmoedigde kind te doen.

Ten gevolge van die spontane toekomsgerigtheid van die normale kind, sal die selfwaardering tegelyk ook inhou dit wat die kind as sy bestemming beleef. In die normale volwasse-wording gaan die eindfase van die opvoeding saam met 'n eksistensiële beleving. Dit is 'n kreatiewe sprong, deur emosie gedra, en lei tot nuwe integrasies en selfrealisering. Deur middel van die kultuurpuberteitsbelevings word aan die neem van hierdie stap voldoen, t.w. die sterk gerigtheid op norme en die eksplisiet-word van die gevoelens. Die lewenskeuse as 'n singewing aan sy lewe via 'n selfinkeer en eksistensiële beleving volg normaalweg. 'n Onvoldoende opvoedingskultuur en maatskaplike situasie kan hierdie deurbraak ernstig ontwig (6; 7).

2. Ook die *gewete* van die mens laat hom in affektiewe kategorië orden. Die feit dat opvoeding as gewetensvorming gesien kan word, onderstreep ook die belang daarvan in die pedagogiese diagnose.

Die gewete as innerlike outoriteit, as 'n maatstaf van sedelikheid, kan gesien word as 'n gevoelstruktuur waarin norme gevoelsmatig beleef word en waarin dus implisiet ook waardes geken word (14,64).

Die ontwikkeling van die gewetensfunksie ontwikkel vanuit die vermoë van die kind om lief te hê. Daarom kan hy hom identifiseer met lewende voorbeelde, en kan hul sedelike eise dan verinnerlik. Via hierdie verhouding ontstaan daar outonome sedelike eise waaraan die kind wil voldoen, wat dan kan uitmond in 'n gevoel van verpligting jeens die absolute (37,151 en 152). Ons herken dus al dadelik die rol van die gemoed en sy bindingsaard, sowel as die waardekning in die affektiewe ontroering.

Die belevings wat 'n sedelike daad begelei of daarop volg, is van groot belang in die ontplooiing van die gewete. Ook omgekeerd: Die stem van die gewete word as skuldbelevings ervaar en gaan soms met vae gevoelens van eensaamheid, angs, onrus en skaamte gepaard (9,138). Gevoelens berei dus die erkenning van skuld te wees, voor. Kijm kon ook empiries 'n verband tussen gevoelens van skuld en alleen-wees aantoon (9,151); iets wat na my mening verwys na die ontwigting van beleefde affektiewe kontak en bindings. As pedagoë is ons geïnteresseerd in die *skuldbeleving*, omdat intellektuele bewussyn van skuld kan bestaan sonder dat 'n gevoel van skuld, berou of pligsbesef ervaar word, sowel as 'n gevoel van persoonlik in gebreke bly o.g.v. 'n nie-morele basis. Dan sluit ons natuurlik nie uit nie dat 'n kenmoment, waardeur die onbestemde beleving bestemd word en 'n intensiewer deurlewing plaasvind

met besinning op die dieper lae van die bestaan, van groot belang geag moet word. Dit bring die momente van loutering en verinnerliking aan die orde. Vandaar ook dat 'n groei in objektiwiteit saamhang met die verdieping van sedelike gedrag (3, 137).

In die pedagogiese ondersoek sal die genuanseerdheid van die kinderlike gevoelslewe, en die mate van eksplisitering daarvan, tesame met sy bindingsvermoë en identifikasiekultuur, die interpretasie wat daar in paslike opvoedingsituasies aan die gepaardgaande gevoelens as skuldbelewings gegee word, belangrike insigte in hierdie verband kan gee.

3. Ook in die *religieuse lewe* staan die affektiewe lewe sentraal. Ook hier gaan dit om gegewe gevoelens wat 'n interpretasie of nuwe gerigtheid ontvang, en nuwe gevoelsmodi wat ontdek moet word.

Laat ons vir Langeveld (11) in hierdie verband volg. Hy wys byvoorbeeld daarop dat die klimaat van die opvoedingsituasie in die religieuse opvoeding van besondere belang is. So sal die aard en kleur van die beveilging van die kind se wêreld die religieuse houding wat hy sal opbou, bepaal. Is hierdie wêreld byvoorbeeld gevaarlik, sal die beveilging en gerigtheid daarteen en die religieuse houding wat opgebou word, 'n aggressiewe en selfbeveilgende karakter hê.

Omdat gevoelens steeds in paslike situasies optree, sal die kind religieuse en godsdienstige gevoelens en bedoelings in die lewenstyl van sy milieu en opvoedingsituasie moet ontmoet (bl. 44). Die situasies moet vir die kind kenbaar en inleefbaar gemaak word, om sodoende daarin die fundamentele religieuse gevoelens te laat ontwikkel. Hiervoor is die gevoelsgeskakeerdheid van die opvoeder van groot belang (bl. 131).

Gevoelens soos sekerheid, steun, klarheid, trou en warmte wat by die opvoeders ervaar is, diens as basis op grond waarvan daar 'n „ander” orde „ontdek” of „gekies” kan word wat sy eie situasie, en dienooreenkomstig eie gevoelens skep (bl. 135 en 136). Gevoelens bevat op sigself geen religieuse intensionaliteit nie; hulle moet òf deur die opvoeder aangebied, òf deur die kind ontdek word. 'n Nuwe singewing aan 'n reeds sinvolle situasie kom tot stand wanneer die situasie se sinvolheid as onvolledig beleef word: 'n dimensie word dus daaraan bygevoeg (bl. 92).

In die pedagogiese diagnose sal insig verkry moet word in die gevoelsklimaat waarin die kind hom bevind, die gevoelsituasies wat in die opvoeding religieus-beleefbaar aangebied word, die gevoelsgeskakeerdheid en -gerigtheid van die opvoeder, ens.

IV. DIE MIDDELS IN DIE PEDAGOGIESE ONDERSOEK

Uit die voorgaande baie sketsmatige oorsig oor die rol en plek van die affektiewe lewe in die opvoedingsituasie het dit duidelik geword dat die opvoedingsituasie via die affektiewe lewe in pedagogies-fundamentele kategorieë georden kan word. Daar bestaan dus geen twyfel oor die kanaal wat die affektiewe lewe in die pedagogiese ondersoek bied nie. Kursories kan die volgende werkwyse aangestip word om hierdie ordening te bewerkstellig:

Die pedagoog sal vanweë sy gerigtheid op normatiewe samehange hom moet bedien van die fenomenologiese metode as voorbereidende empiriese metode en moet begin deur sy konkrete objek – die opvoedingsituasie – sistematies te ontdoen van toevalsgegewens (d.i. reduksie). Sulke toevalsgegewens is – aldus Langeveld – o.a. 'n subjektivistiese kenhouding, teoretiese voorgegewens wat die situasie van tevore skematiseer, en die tradisie- of gewoontebepaalde standpunte t.o.v. die situasie (16, 24). Hy moet hom bepaal by die lewende *betekenis-* en *betrekkingstruktuur* van die opvoedingsituasie.

Na hierdie objekswiwing kan die pedagoog hom steeds in lyn met die fenomenologiese werkwyse van die volgende bedien:

(1) Noukeurige en kritiese waarneming (wat per slot van sake die basiese en algemeen-wetenskaplike kenvorm is – hetsy direk of instrumenteel) van die kind in werklike of verbeelde opvoedingsituasies, is ook in die pedagogiese ondersoek fundamenteel. Hierdie waarneming sal gerig word deur die voorgaande ontwikkelde ordeningskriteria wat, soos aangetoon, hul wortels diep in die struktuur en samehange van die opvoedingsverskynsel het. Hierdie waarneming is geen passiewe registrering nie, maar is aktiewe gedrag waarby inlewing, belangstelling, beweeglike fantasie, kortom: subjektiewe produksie 'n rol speel (Heymans (5, 25)). Die *media* deur middel waarvan die betekenisvolle struktuurmomente en die wêreldbeeld van die kind vir waarneming blootgelê kan word, is in die eerste plek kommunikatiewe mededeling, hetsy in direkte gesprek met die pedagoog (kyk 29) of in beeld-kommunikasie (via ekspressie en spel byvoorbeeld) (kyk 10; 18, 56). Ook geprojekteerde beelde, as die konkretisering van gevoelens self (33, 194), is – hoewel as nie-kommunikatiewe gedrag – in hierdie verband onontbeerlik.

Kommunikasie veronderstel ook die moontlikheid om gemeenskaplike situasies, dus ook opvoedingsituasies, te kan skep. Tesame met toetstegnieke ontwikkel deur die Sielkunde, kan diverse opvoeding-

situasies nou geskep word waarin kind en pedagoog kan saamdoen en die situasies eksplisiteer en betekenisvolle relasies blootgelê word.

Die kommunikatiewe funksie van simboolsisteme as sodanig dien, t.g.v. ons gerigtheid op affektiewe verbande, in die pedagogiese ondersoek ook nog 'n verdere doel. So byvoorbeeld sal die analise van die ingroei van die kind in die fyn gedifferensieerde taalsisteem hoogs belangrike aanduidings inhou van die ingroei in die lewende kultuur en die ordening van sy wêreldbeeld (kyk bv. 31, 57).

(2) In die gerigtheid op die affektiewe samehange veral, sal die *intuïsie* waardevol wees. Die intuïtiewe kennis is volgens Langeveld 'n oordeel wat op klein, min, moeilik verifieerbare, maar wel deeglik aanwesige gegewens berus. Die intuïsie berus op 'n georiënteerdheid in 'n totale beeld of 'n totale situasie en verwerk dus gegewens wat in die geheel aanwesig is en soms by analise in dele verlore gaan. Gevoelens kan hierby makliker 'n rol speel omdat die oordeel dikwels in 'n beleefde situasie tot stand kom. Die gevoelsindikasies moet egter eksplisiet gemaak en geverifieer word om van belang te wees. Dit is dus 'n volstrek natuurlike kenvorm waarin die pedagoog gewaarsku moet wees deur baie klein indikasies en totaalkwaliteite (16,29). Langeveld wys dan daarop dat tweeërlei hier egter veronderstel word, t.w. 'n goed ontwikkelde en gedifferensieerde gevoelslewe en die vermoë om die eie gevoelens onder woorde te bring (16,33). Deur langdurige pedagogiekstudie (d.i. toespitsing op die normatief-praktiese gedeelte van die antropologie (Langeveld)) en soveel moontlike intensiewe pedagogiese ondersoeke en 'n veronderstelde fyn ontwikkelde en gedifferensieerde gevoelslewe kan hierdie intuïsie verskerp en verfyn word.

Dit is duidelik dat die belangrikste middel in die pedagogiese ondersoek die pedagoog self is. Nie alleen sal hy aanvoelend en kennend, dus distansiërend, in die opvoedingsituasie waarin hy ten nouste betrokke sal moet raak, moet staan nie, maar hy sal ook die situasie moet kan manipuleer en van die fundamenteelste fasette van menswees aanraak (uit die aard van die saak nie noodwendig eksplisiet nie) – dus ook opvoeder moet kan wees.

Die pedagogies betekenisvolle word nou maar een maal in die subtiële en moeilik grypbare bevat. Hierin sal daar egter insig verkry moet word om opvoeding, heropvoeding of pedoterapie enigsins doelmatig op die ondersoek te laat aansluit. Geen natuurwetenskaplike akkuraatheid tussen diagnose en opvoeding sal egter ooit bereik kan word nie. Die pedagoog sal hom hierin voortdurend voor situasies bevind waarin hy slegs eerbiedige nie-begrypende toeskouer sal moet wees.

Literatuurlyst

1. A. AICHORN: „Verwaarlozing en heropvoeding”, Utrecht, 1961.
2. S. J. BECK: „Emotional experience as a necessary constituent in knowing”. In: M. L. Reymert e.a.: *Feelings and emotions*, New York, 1950.
3. J. BIJL: „Inleiding tot de algemene didactiek van het basisonderwijs”, Groningen, 1960.
4. F. J. J. BUYTENDIJK: „The phenomenological approach to the problem of feelings and emotions”. In: M. L. Reymert e.a.: *Feelings and emotions*, New York, 1950.
5. J. H. DIJKHUIS: „Het beoordelen in de psychologie”, Utrecht, 1961.
6. J. G. GARBERS: „Intree in die maatskaplike taak”, Groningen, 1958.
7. J. G. GARBERS: „'n Modern-Pedagogiese benadering van die didaktiek”. In: *Enkele modern-pedagogiese grondslae van die onderwys*, Pretoria, 1962.
8. J. HILLMAN: „Emotion – A comprehensive phenomenology of theories and their meanings for therapy”, London, 1960.
9. J. M. KIJM: „Het kind in zijn milieu”. In: *Op zoek naar een pedagogisch denken*, Roermond, Maaseik, 1958.
10. M. J. LANGEVELD: „Bevrijding door Beeldcommunicatie”. *Nederlands Tijdschrift voor de Psychologie en haar grensgebieden*, Deel X, 2, bl. 89-110.
11. M. J. LANGEVELD: „Kind en religie”, Utrecht, 1956.
12. M. J. LANGEVELD: „Studien zur Anthropologie des Kindes”, Tübingen, 1956.
13. M. J. LANGEVELD e.a.: „Inleiding in de psychologie”, Groningen, 1957.
14. M. J. LANGEVELD: „Beknopte theoretische Paedagogiek”, Groningen, 1959.
15. M. J. LANGEVELD: „Kind und Jugendlicher in Anthropologischer Sicht”, Heidelberg, 1959.
16. M. J. LANGEVELD: „Capita uit de algemene methodologie der paedologie”, *Acta Paedagogica Ultrajectina XVIII*, Groningen, 1959.
17. A. LOEWENSTEIN: „Das Erlebnis – Der Mensch zwischen Wirklichkeit und Idee”, Stuttgart, 1962.
18. R. LUBBERS: „Het beeld als communicatiemiddel in de Pedotherapie”, *Acta Paedagogica Ultrajectina XX*, Groningen, 1960.
19. J. MACMURRAY: „Reason and emotion”, London, 1962.
20. A. E. MICHOTTE: „The emotions regarded as functional connections”. In: M. L. Reymert: *Feelings and emotions*, New York, Toronto, London, 1952.
21. B. F. NEL en M. C. H. SONNEKUS: „Psigiese beelde van kinders met leermoelikhede”. *Opvoedkundige Studies No. 33*, Pretoria, 1962.
22. B. F. NEL: „Die problematiek van pedagogiese diagnostisering”. In: *Jubileum-Lesings 1937-1963*, Pretoria, Kaapstad, 1963.
23. J. NUTTIN: „Intimacy and shame in the dynamic structure of personality”. In: M. L. Reymert: *Feelings and emotions*. New York, Toronto, London, 1950.
24. N. PERQUIN: „Problemen van de Pedagogische research”, *Paedagogische Studiën*, Jg. 37, No. 1, bl. 1-14.
25. N. PERQUIN: „Levensbeschouwing en levenspraktijk”, *Dux*, Jg. 29, No. 5, bl. 150-160, 1962.

26. C.R. ROGERS: „The significance of the self-regarding attitudes and perceptions”. In: M.L. Reymert: *Feelings and emotions*. New York, Toronto, London, 1950.
27. S.B. SARASON e.a.: „Anxiety in elementary school children”.
28. M.C.H. SONNEKUS: „Besinning oor die pedagogiese ondersoek en behandeling van kinders met leermoeilikhede – ’n bydrae tot die psigologies-pedagogiese grondslae v. d. ortodidaktiek”. In: *Jubileum-Lesings 1937-1963*, Pretoria-Kaapstad, 1963.
29. W. STOOP: „Problematiek van de methoden van het pedagogisch onderzoek”. In: *Op zoek naar een pedagogisch denken*, Roermond-Maaseik, 1958.
30. S. STRASSER: „Das Gemüt”, Utrecht, Antwerpen, Freiburg, 1956.
31. F. VAN DER STOEP: „Taalanalise as pedagogiese diagnostiseringstegniek”. In: *Jubileum-Lesings 1937-1963*, Pretoria-Kaapstad, 1963.
32. L. VAN GELDER: „Pedagogische Diagnose en Therapie”, *Paedagogische Studiën*, Jg. 38, No. 7-8, bl. 377-388.
33. D.J. VAN LENNEP: „Psychologie van projectieverschijselen”, Utrecht, 1948.
34. E.A.A. VERMEER: „Spel en spelpaedagogische problemen”, Utrecht, 1955.
35. W.E. VLIEGENTHART: „Op gespannen voet”, Groningen, 1958.
36. B. ZUGER: „Growth of the individual's concepts of self-theory and some clinical considerations”. In: *The affective contact*, Amsterdam, 1952.
37. H. ZULLIGER: „Het geweten van onze kinderen”, Nijkerk, 1962.

VRIJ WERKEN

R. DE CARPENTIER

Teneinde de problematiek, die in dit artikel naar voren komt, zo duidelijk mogelijk te stellen, worden vooraf enkele gegevens over de school medegedeeld, waarin zich „vrij werken” als probleem voordoet.

Deze school, waarmee wij met drie leerlingen in 1938 zijn gestart, heeft thans 160 leerlingen. Er zijn acht lokalen beschikbaar, zodat in het algemeen 20 leerlingen per lokaal aanwezig zijn. Maar er zijn ook lessen, die door circa 30 leerlingen worden bijgewoond, naast lessen (bijv. in analytische meetkunde) waaraan 8 à 10 leerlingen deelnemen. De leeftijd van de kinderen varieert van 12 tot 16 à 17 jaar.

De school is aangesloten bij de vereniging van i.v.o.-scholen en wordt, wat de subsidie betreft, gerekend tot het Uitgebreid Lager Onderwijs. De leerlingen kunnen het i.v.o.-diploma behalen.

Het klassikale systeem is onbekend, al houden we de leerlingen, die van de lagere scholen naar ons overkomen het eerste jaar in twee vaste groepen bijeen. Het is nl. onze ervaring, dat leerlingen uit het eerste jaar een vaste leiding en een van uur tot uur gebonden lesrooster moeten hebben.

Doch van het begin van het tweede leerjaar af maakt iedere leerling in overleg met zijn mentor, een eigen programma op. Heeft dan zijn „eigen” lesrooster, al vormt hij met andere leerlingen die dezelfde keuze van vakken hebben gedaan, een groep.

De mentor ziet er bij de samenstelling der lesroosters op toe, dat een leerling zijn uren zo goed mogelijk met lessen vult.

Het aantal uren voor „Vrij werken” moet in een redelijke verhouding staan tot het aantal verplicht te volgen lessen.

Meestal is de verhouding zodanig, dat van de 27 lessen per week een eerstejaarsleerling 4 uren voor vrij werken mag gebruiken.

Een leerling van het tweede leerjaar 7 uren, een derdejaars 10 en een vierdejaarsleerling 12 tot 15 uren.

Vrij werken op de lesrooster is zowel een waardevol iets als een heel moeilijke zaak.

Al zolang als onze school bestaat, en dat is nu zo'n 25 jaar, hebben we aan „Vrij werken” (v.w.) gedaan; we mogen dus zeggen, dat we op dat gebied over enige ervaring beschikken.

Onder v.w. voor een leerling verstaan we de mogelijkheid een bepaald

uur of bepaalde uren van de dag te besteden aan werk, waarbij we onder werk verstaan een niet speciaal voor dat uur opgegeven taak.

Onder v.w. voor de leerkracht verstaan we de mogelijkheid een bepaald uur (of bepaalde uren) van de dag vrij te zijn van het geven van verplichte lessen aan een klasse of een groep.

Toen ik vroeger de U.L.O.-school bezocht, heb ik dikwijls gedacht: hè, mocht ik nu maar eens werken aan die vakken, waar ik nú zin in heb. Maar altijd was er die rij leerkrachten, die per 50 minuten langs je schoven en je aandacht probeerden te bepalen bij een zekere leerstof, die nu eenmaal op de lesrooster ter behandeling voorgeschreven was.

Een oud-leerlinge, die van onze school overging naar de H.B.S., dacht, toen zij aan de eerste de beste dag begonnen was en het eerste uur achter de rug had: zo, daar ga ik nu eens lekker over nadenken.

Doch, mis hoor! Enkele seconden later stapte leraar no. 2 het lokaal binnen en daar begon de lesgeverij weer, zij het over een ander onderwerp. Dat ging zo de gehele dag door, zeven maal vijftig minuten.

Geen moment gelegenheid om je ook maar even te bezinnen op het gehoorde, er met andere leerlingen eens over te praten, om je critiek er op uit te oefenen, of ook maar een vraagteken er achter te plaatsen.

Wanneer je de gelegenheid hebt je eigen school naar eigen smaak in te richten, op grond van dezelfde wet, die zoveel regelt en vastlegt maar tegelijkertijd uitwijkbepalingen behelst, dan denk je als volwassene: en nú ook v.w. op de lesrooster!

Omdat je van mening bent, dat elke leerling deze uren minstens zo productief zal weten te gebruiken als wij ouderen dat meestal gewend zijn met onze uren te doen.

Daarbij verwachtende, dat onze volwassenen-ijver in minstens dezelfde graad aanwezig zal zijn bij onze 12-17-jarige leerlingen.

De gedachtegang van Kant, die het gebod van de plicht als de hoogste vrijheid opvatte, is ons richtsnoer als we menen, dat deze leerlingen evenveel plichtsbefef zullen hebben als wij.

Het blijkt, dat velen wel de vrijheid liefbebben, doch niet het werken. Laten we eens nagaan, op welke wijze zo'n vrijwerkuur wordt besteed.

Van de 16 aanwezige leerlingen werkt de eerste echt aan een door hemzelf gekozen taak;

een tweede versiert zijn schriften, hetgeen bij ons op school een graag geziene bezigheid is;

een derde en een vierde schaken;

een vijfde schrijft het werk, dat hij zelf maken moet, van een ander over; de zesde (een meisje) is bezig een brief aan een „vriendje” te schrijven; de zevende mist de lichamelijke (of misschien wel geestelijke) kracht om rechtop en fit bij z'n tafel te zitten, hangt dus op z'n stoel en in zijn eigen lichaam en is blij als het uur om is en hij weer een voorgeschreven les kan volgen. Hij weet nl. helemaal geen raad met het uur voor v.w.

de achtste verdroomt gewoon zijn tijd. Waarheen gaan zijn gedachten? Wie zal het raden?

de negende maakt z'n huiswerk en lummelt dus thuis de hele avond om, tot ergernis van z'n ouders, vooral van z'n vader. „Heb je dan helemaal niks voor die school te doen?” Het woordje „die” bergt alle ergernis in zich!

de tiende, elfde en twaalfde kletsen zo maar een eind weg met elkaar; de dertiende komt aan je vragen: „Mag ik vanmiddag thuis werken, want ik heb tóch v.w. en thuis schiet ik zo lekker op”;

de veertiende handwerkt;

de vijftiende luistert naar wat er tussen een leerling en een leerkracht aan het tafeltje wordt afgehandeld. Dat kan lopen van een echt zakelijke lesbeurt tot het meest diepgaand gesprek over wát dan ook.

We zien hieruit, dat de leer-productiviteit tegenvalt. En je vraagt je bezorgd af: moet dat zó doorgaan? Is dit nog verantwoord-tegenover, ja tegenover alles: de leerling, het werk, de ouders, de maatschappij, die toch immers ook déze school gelieft te subsidiëren.

Teneinde hier eens wat meer strakheid in te brengen, hebben we toen in een bepaalde klas bij een bepaalde leerkracht zogenaamde „studieuren” ingevoerd. Tijdens deze studieuren gaf deze leerkracht geen les, ook geen persoonlijke hulp, studeerde of las zo maar wat voor zichzelf, teneinde zo min mogelijk storend te zijn.

In de aanvang zat het lokaal gezellig vol met werkelijk „lerende” kinderen.

Gaandeweg kwamen er minder leerlingen, op het laatst niemand meer. Toen hebben we daarover met onze oudste leerlingen eens een bespreking gehad en het antwoord op de vraag: waarom niemand meer kwam? luidde: „Het is er zo griezelig stil!”

Wat zegden de leerlingen er zelf van?

Teneinde hierover iets te weten te komen, hebben we vijf vragen opgesteld en aan de 40 oudste leerlingen gevraagd, of zij deze eens zouden willen beantwoorden. Dat wilden zij graag doen.

Ziehier de eerste vraag: Gebruik jij zelf de uren voor Vrij werken (v.w.) echt voor „werken“?

Van zestien leerlingen luidt het antwoord positief.

„Inderdaad”, zegt één hunner, „want ik wil mijn diploma aan het eind van het 4de jaar halen”.

„Meestal werk ik”, antwoordt een tweede, „al wissel ik af en toe wel eens een woordje met mijn vriendinnen”.

„Vrijwerkuren vind ik op het eerste gezicht iets fijns, maar ze moeten ook gebruikt worden”, schrijft een derde.

Ze gaat als volgt verder:

„Ikzelf probeer in een vrijwerkuur zoveel mogelijk te doen. Maar vaak word je gehinderd door kletsende kinderen en dan heb je je aandacht er niet bij. Het liefst zit ik daarom alleen, ook al zijn ze rustig”.

Een vierde vermeldt:

„Soms gebruik ik de uren om iets door te lezen of na te kijken, soms om echt te werken. Als er bepaalde dingen zijn, die echt dringend gedaan moeten worden. Als ik soms drie uren v.w. achter elkaar heb, kan ik de tijd verdelen om dan eens dit en dan weer eens wat anders te doen”.

„Ik besef nu wel, dat ik keihard moet werken om mijn diploma te halen”, zegt een vijfde.

Deze opmerking zegt ook wel iets:

„In het algemeen gebruik ik de v.w.-uren nuttig, tenzij ik in een uitgelaten stemming ben; daar heeft geloof ik iedereen wel eens last van”.

Een goede kijk op wat er zoal in een leerling kan omgaan, geeft het volgende antwoord:

„Ik gebruik de v.w.-uren soms voor extra werk, doch soms ook voor een interessant gesprek over muziek, toneel, godsdienst. Maar ik vind dat er op die v.w.-uren te veel in de ruimte wordt gekletst, men zit te eten of praat over onbenullige onderwerpen. Ik zou het fijn vinden, als het v.w.-uur zou blijven; het is een kleine pauze, waarin je in een langzaam of snel tempo je werk kunt afmaken, natuurlijk geen huiswerk, maar extra werk, zoals scripties, boekverslagen, opstellen, enz.”.

Degenen, die zich pertinent negatief hebben geuit, vormen een percentage van 15 %.

Zij hebben voor de beantwoording weinig woorden nodig. Zo antwoordt één: „Ik gebruik de v.w.-uren doorgaans niet voor werken!”

Heel kort was het volgende antwoord: „Neen!”

Een enkel commentaar luidt als volgt: „Ik word teveel afgeleid om me dan op een bepaald vak te concentreren. Dat is dan ook de reden, dat ik deze uren verklets.”

Of: „Ik kan niet werken voor mezelf, als er in dat lokaal tegelijk les wordt gegeven”.

De middengroep, achttien leerlingen, dus zo'n 50 % is van het type, dat worstelt met het probleem. Echt menselijk eigenlijk. Zo van: ik zou zo graag willen werken, maar meestal wil me dat niet lukken en dan vind ik mezelf zwak!

Twaalf onder hen beantwoorden de eerste vraag dan ook met de woorden: „Soms wel, soms niet”!

Eén jongen antwoordt: Ik neem me voor echt te gaan werken, doch dan hoor ik mijn vriendjes praten en lachten en dan zeggen ze: „Kom je er ook bij zitten?” en dan ga ik over stag!

Deze groep vind dikwijls het lokaal te vol om je te kunnen concentreren; ook hebben ze er hinder van als er in een lokaal waar v.w. mogelijk is, geen leraar aanwezig is. Dan vergaat het gehele uur in lawaai.

Tot zover de beantwoording van de eerste vraag.

De tweede vraag: Zou je kunnen opschrijven, hoe je deze uren gebruikt?

De antwoorden zijn weer van gemengd karakter.

Van 21 leerlingen waren de antwoorden geheel positief van aard, nl. dat zij deze uren beslist aan „werken” besteedden.

Enkele leerlingen komen er, volstrekt eerlijk, voor uit, dat zij deze uren niet weten te benutten.

Iemand antwoordde op vraag 2:

„In het algemeen gebruik ik ze voor redeneren, organiseren, beurten halen en nietsdoen”.

Een tweede: „Ik gebruik de v.w.-uren wel als praatuur en als uur voor tijd verhangen”.

Vijftien leerlingen geven een antwoord, dat de problematiek van het v.w.-uur duidelijk naar voren brengt. Zij willen wel werken, doch gevoelen hun zwakheid, dat zij zich zo spoedig laten afleiden van de door hen voorgenoemen taak.

„... ben ik gauw geneigd tot kletsen en aangezien 't mij dan practisch

niet mogelijk is me echt goed te concentreren, doe je meestal driemaal zo lang over iets dan thuis het geval zou zijn."

„Maar vaak klets ik er wel tussendoor."

„... maar echt hard werken gaat zo moeilijk, je bent zó weer afgeleid."

„Ik zou moeilijk kunnen omschrijven, hoe ik deze uren besteed. Soms maak ik er scripties of huiswerk in af, soms gebruik ik ze als „pauze" tussen twee lessen."

„Soms lees ik een boek en vindt het dan zo spannend, dat ik een week lang al m'n v.w.-uren er aan besteed. Soms praat je met een ander over onnozele dingen, maar soms leer je van gesprekken met elkaar en ik vind het fijn, dat je dat eens kunt. Ook maak ik m'n huiswerk wel af."

„... of zelf zitten mijmeren, je kunt het misschien wel luieren noemen."

Vraag 3 luidde: „Vind je het verantwoord deze uren met een medeleerling te „verkletsen?""

Tussen haakjes was daar nog aan toegevoegd de suggestie: Je kunt toch immers niet altijd maar bezig zijn? Is dat praten met een ander ook niet een middel om volwassen te worden, je praat je immers aan elkaar helder?

Er zijn leerlingen, die op deze vraag „neen" antwoorden, ook die er „ja" op antwoorden en voorts is er een deel, dat „ja en neen" antwoordt.

Enkele van de meest markante antwoorden zijn deze:

„Ja en neen, kun je antwoorden, maar over het algemeen vind ik het wel verantwoord, van de meeste gesprekken leer je."

„Soms is het heel nuttig te praten, bijv. na een interessante les."

„... als het dan maar een goed onderwerp is, dus bijv. niet over onbe-nulligheden, zoals jongen zus en meisje zo."

„Verantwoord is het misschien niet, maar we verkletsen toch de uren niet altijd, vaak praten we over de voorafgegane lessen en wisselen meningen uit."

„Ik vind het niks erg, als je eens een uur verkletst."

„Het gebeurt wel eens, dat je 2 of 3 uren v.w. achter elkaar hebt en dan valt het zwaar om hard te werken."

„Ik geloof niet, dat hier iets aan te doen is. Wordt v.w. afgeschaf, dan weet ik zeker, dat er een ander probleem zal ontstaan omtrent het „kletsen"."

„Dit verkletsen gebeurt natuurlijk wel eens teveel. Serieuze dingen met anderen bespreken, kun je wel in je eigen vrije tijd doen."

„Ik vind, dat deze uren niet „verkletst" worden, Je leert toch altijd weer wat uit een gesprek! De een leert van de ander en omgekeerd en toch word

je vaak in zo'n gesprek op je fouten gewezen. Ik vind zulke gesprekken toch wel nuttig. Na school ga je naar huis en zie je elkaar niet weer voor de volgende morgen. Ik vind het altijd weer prettig naar school te gaan en aan zulk soort gesprekken deel te nemen en andermans meningen te horen."

Vraag 4: Vind je het verantwoord deze uren te gebruiken voor het maken van huiswerk?

Indien je hierop „ja” zegt, wat doe je 's avonds thuis? Indien je hierop „neen” zegt, waarvoor meen je deze uren dan wél te moeten of mogen gebruiken?

Onder de leerlingen zijn er 4, die het beslist onverantwoord vinden, deze uren voor je huiswerk te gebruiken. Huiswerk is „huis”werk zeggen ze en dat behoor je thuis te doen.

Op de vraag, waarvoor je deze uren dan zult gebruiken, antwoorden zij: voor het halen van beurten bij de leraars, wanneer je óf iets niet hebt begrepen, óf verdere uitleg wilt hebben voor een bepaald vak.

Van één hunner vermeld ik het antwoord: „Volgens mij behoor je thuis je huiswerk te maken, er is genoeg ander werk te doen op school. Bijvoorbeeld een Unesco-courier en vertaal een stuk zo maar uit jezelf, dit noem ik v.w. Een goed boek lezen hoort hier ook bij. Vooral op deze school zijn er mogelijkheden te over om de v.w.-uren nuttig te besteden.

Drie leerlingen zeggen op deze vraag óók weer ja en neen!

Hun antwoorden komen erop neer, dat – als je veel huiswerk hebt – deze uren wél voor het maken van huiswerk gebruikt mogen worden, doch één antwoord vult dit als volgt aan: heb je niet zo veel huiswerk, dan vind ik het niets erg zo'n v.w.-uurtje te verkletsen.

Van 33 leerlingen luidt het antwoord, dat zij het wel verantwoord vinden de v.w.-uren voor het maken van huiswerk te gebruiken.

Zij vinden, dat er steeds voldoende werk is!

Je krijgt je huiswerk tóch niet in deze uren af!

De werkinhoud voor de verschillende vakken is zó veelomvattend, dat je gerust de v.w.-uren voor huiswerk kunt gebruiken, want thuis kun je dan lezen, scripties maken (waaraan, dit zij er aan toegevoegd, op school bijzonder zware eisen worden gesteld wat betreft de indeling der te behandelen stof, de opmaak en de versiering).

Eén leerling merkt op, dat deze uren gerust voor huiswerk gebruikt kunnen worden. „'s Avonds kun je je dan lekker ontspannen”. Deze jongen moet nl. vanwege het buitenwonen 's morgens zéér vroeg op.

Merkwaardig genoeg is er slechts één, die de v.w.-uren voor huiswerk wil gebruiken, teneinde in de avonduren naar de t.v. te kunnen kijken.

Een andere leerling gebruikt deze uren voor huiswerk, om zijn zaterdag geheel huiswerkloos te krijgen. Hij werkt dan nl. bij Albert Heijn.

Tot slot van de beantwoording van deze vraag volgen hier nog enkele antwoorden:

„Ik vind huiswerk naar, want je moet er altijd goed bij denken en na schooltijd wil ik een lekker vrij gevoel hebben. Dan vind ik scripties maken wél leuk, omdat je het gevoel van „huiswerkmaken” hierbij niet hebt en tóch is het „werken voor de school”.

„Dat mensen het hoofd van onze school opbellen met de vraag, of hun kinderen geen huiswerk hebben, daar snap ik niets van, want je kunt altijd werken thuis. Want op onze school is er huiswerk plus een taak, die je zelf moet doen. Dus heb je altijd werk!”

„Ik vind dit een rare vraag. Ik kan me nl. niet indenken, dat iemand, die z'n v.w.-uren gebruikt voor huiswerk, thuis niets meer te doen heeft. Ik vind, dat de verantwoordelijkheid bij jezelf ligt.”

„Het is prettig, als je thuis komt en de helft van je huiswerk is al af. Je hebt dan veel meer tijd over voor ander werk, scripties maken of boekverslagen. Je hebt altijd wat te doen, zodat je je niet de hele avond hoeft te vervelen. Eventueel kun je gaan lezen, alvast voor een volgende scriptie. Over het algemeen ben ik vrijwel iedere avond bezig, ik verveel me tenminste niet.”

Vraag 5: Als je vindt, dat deze uren teveel verluimeld of verkletst worden, zou je „Vrij werken” dan afgeschaft willen zien en vervangen door lessen?

Indien je hierop „neen” zegt, waarom zou je deze uren dan gehandhaafd willen zien?

Op de vraag antwoordden drie leerlingen, dat zij afschaffing wensen. Eén hunner stelt dit als volgt: „Ik zou zeer zeker deze uren afgeschaft willen zien en er lessen voor in de plaats willen stellen, zodat het nietsdoen in onze school hopenlijk verdwijnt. Mensen, die op deze school wel de uren willen gebruiken worden door de massa, die kletst over z'n familie, nieuwe kleren, schoenen, rokken, broeken, die hij of zij wil kopen, meegenomen en meegetrokken. Als een ijverige leerling zich hier buiten stelt, wordt hij verstoten en weggepest uit deze bekrompen gemeenschap van het kletsen en nietsdoen”.

„Ik geloof, dat dit niet alleen aan deze bekrompen gemeenschap ligt. Het is minstens voor de helft de schuld van de leerkrachten.

Er zijn hier op school zeer weinig leerkrachten, die zo'n v.w.-uur, klets-

uur, kunnen onderdrukken, zodat het meestal in een klas rommelig is. Ik persoonlijk zou bijzonder graag een studieuur ingevoerd zien, zodat de kinderen, die willen werken, de mogelijkheid krijgen."

Daar sta je dan: de school een bekrompen gemeenschap en de leerkrachten niet competent.

De overige 37 antwoorden pleiten voor handhaving dezer v.w.-uren.

De motieven voor handhaving luiden in het algemeen als volgt:

„Ik heb graag een uurtje voor mezelf."

„Je kunt dan lekker beurten halen."

„Veel kinderen werken wél hard in deze uren."

„De dag wordt anders te zwaar door de vele lessen."

„Je gaat spoedig merken, dat je in deze uren hard moet werken."

„... en de kinderen, die de v.w.-uren verkletsen zullen dat vroeg of laat inzien en hun leven beteren". Deze leerling ziet dus in de v.w.-uren een opvoedend element.

Voorts zijn er enkele leerlingen, die de uren wel gehandhaafd willen zien, doch dan onder straffere leiding, terwijl er één leerling is, die veel van de opgenoemde bezwaren tegen deze uren aan het schoolgebouw wijt; hij meent, dat de geplande nieuwbouw, met de werknissen aan de lokalen vast, veel verbetering zal brengen.

Van vijf van deze 37 leerlingen volgt hier nog de volledige beantwoording van de 5de vraag.

„Nee, ik zou deze uren gehandhaafd willen zien, omdat het je de kans geeft om dingen te doen voor vakken, waar je onder de lessen geen tijd voor hebt, doordat je de volle aandacht aan de les moet besteden. Als dus het Vrij werken zou worden afgeschaft, zou het opgegeven werk zich erg ophopen en zou je tot 's avonds laat nog aan het werk zijn."

„Ik zou me diep ongelukkig voelen zonder v.w. Vooral met deze blokuren. (Blokuren zijn lessen van tweemaal drie kwartier achtereen, be-steed aan één vak).

„Na anderhalf uur is het heerlijk om te weten, dat je geen les hebt, maar iets kunt doen, wat je leuk vindt."

„v.w. mag niet worden afgeschaft. Het heeft natuurlijk z'n voor- en na-delen. Ook ik verlummel zo'n uur wel eens, maar na een dag schoolwerk vind ik, mag je best eens een uur verkletsen. Je werk moet je dan toch inhalen. Dus is het voor je eigen risico, dan werk je een volgende keer iets harder, wat dan ook wel gebeurt."

„Nee, het moet gehandhaafd blijven, het hoort bij de school, anders werken wij als een rechte lijn, les, les, les, les. Het is ontspannend voor ons; je kunt je tegenover een betrouwbare vriend of meisje uiten - nee,

het is een deel van de school – het moet blijven, koste, wat het kost.”

„Ik zou deze uren niet afgeschafte willen hebben. Je hebt hier tenminste een kleine adempauze. Steeds lessen achtereen verveelt en dat draagt ertoe bij, dat je steeds met meer en meer tegenzin naar school gaat. Dat had ik tenminste op de lagere school. Hier gelukkig niet! Dat komt niet alleen door de v.w.-uren, maar ook door de gehele sfeer en omgang op school.”

Uit dit boeiend geheel van antwoorden mogen we, dunkt mij, de conclusie trekken, dat de v.w.-uren gehandhaaft moeten blijven.

De leerkrachten hebben echter de taak de leerlingen te helpen, deze uren zo vruchtbaar mogelijk te gebruiken. Nu is er verschil van mening over de gestrengheid der reglementen. Er zijn scholen, waar men de v.w.-uren aan strenge bepalingen gebonden heeft. De leerkrachten doen niet anders dan parafen zetten voor dit en voor dat, een minutieus uitgedacht contrôlesysteem moet ertoe dienen, dat men noch ter linker-, noch ter rechterzijde van het (werk)-pad afwijkt.

Ik geloof daar niet in. Om de volgende redenen: Deze gereguleerde orde is de orde van het kerkhof – het leven is er uit!

Ten tweede heeft een groeiend wezen juist vrijheid en speelruimte voor geest en lichaam nodig, teneinde zo volledig mogelijk mens te kunnen worden. Want gehoorzaamheid zonder vrijheid is slavernij, zegt William Penn.

De derde reden is, dat de leerkracht steeds in een soort krampsituatie werkt en daardoor spoedig vermoeid geraakt. Hij zal zich al heel spoedig niet meer aan de regels kunnen houden, al zal hij het willen. Want het leven speelt met ons! Moet in een school ook met ons kunnen spelen! Anders is zij alleen maar lesseninstituut en ontbreekt het opvoedende „leren samenleven”. Of is dat leren samenleven soms niét de taak van de school?

Handhaven dus deze uren, waarin elke nieuwe schoolgeneratie opnieuw de weg moet leren vinden. Met de kans te lopen, dat ze worden verkleet, maar met de grote opvoedende kracht tevens, dat ze voor heel hard werken worden gebruikt. En zelfs dat verkleetsen blijkt niet geheel vruchteloos te zijn in het geheel van een mensenleven. Want veel in de paedagogiek blijft onzichtbaar, dat is haar zwakheid en haar kracht. Het is déze zwakheid zelfs, waardoor haar elke wetenschappelijkheid wordt ontzegd. „Paedagogiek is geen wetenschap, het is gezwam in de ruimte,” zei mij onlangs een jurist.

Maar juist in deze onzichtbaarheid zitten de honderd en één elementen, die tot onze vorming bijdragen.

De zichtbare werkelijkheid in deze v.w.-uren is, dat een aantal leerlingen niet aan het werken en leren bezig is – we zeggen: afschaffen! Doch de onzichtbare werkelijkheid is, dat jongens en meisjes zich met elkaar levensecht verhouden, hun karakters aan elkaar afslipen, zich aan elkaar „helder” praten en daarom: handhaven, het koste, wat het kost!

R. de Carpentier, geb. 1910. Opleiding tot onderwijzer aan de Chr. Normaalschool te Amsterdam. 1935 Hoofdakte. 1951 de akte Middelbaar Pedagogiek A. In 1935 in aanraking met de vernieuwingskring rondom de persoon van Kees Boeke. In 1938 met een eigen school begonnen, waarin de vernieuwing van het onderwijs sterk wordt nagestreefd.



PEDAGOGISCH NIEUWS

DE STRIJD TEGEN HET ANALFABETISME

In The Times Educational Supplement van 6 maart 1964, wordt melding gemaakt van de opvatting van Dr. Adam Curle - die als directeur van de Harvard Universiteit een studiecentrum heeft gesticht voor onderwijs en maatschappelijke ontwikkeling - inzake het overwinnen van het analfabetisme zoals dit door de Unesco wordt nagestreefd. Het leren lezen en schrijven moet volgens Curle minder doel op zichzelf zijn. De analfabeten moeten vaardigheden voor het beroep worden bijgebracht en tijdens deze beroepsopleiding moet lezen en schrijven worden geleerd.

De Unesco, aldus Dr. Curle, dient de wereld te verlossen van de 700 miljoen analfabeten door de reeds bestaande beroepsopleidingen in te schakelen en gebruik te maken van projecten, die beogen de stedelijke en industriële ontwikkeling te bevorderen en moet niet trachten met enorme kosten, in speciaal daarvoor opgerichte gebouwen en met zelf opgeleide onderwijzers, het analfabetisme te bestrijden. Het lezen en schrijven zal sneller worden geleerd indien dit onderricht is opgenomen in een bredere opleiding zodat deze leerstof meer functioneel wordt.

UITBREIDING VAN HET ONDERWIJS AAN VOLWASSENEN

In de Sovjet Unie worden de mogelijkheden om onderwijs te volgen voor de volwassenen uitgebreid. In een regeringsdecreet wordt er op aangedrongen dat iedere nieuwe industriële-, landbouw- en transportonderneming van enige omvang voorzieningen moet scheppen voor avondcursussen. De noodzakelijke leslokalen, laboratoria en werkruimten dienen door de bedrijven te worden gefinancierd en op het onderwijsbudget van de regering moet geen beroep worden gedaan. Verder worden in het decreet tegemoetkomingen in het uitzicht gesteld om de volwassenen aan te moedigen te studeren voor het behalen van hogere technische en landbouwkundige diploma's.

Zij, die belast zijn met het beleid op het gebied van de werkgelegenheid en werkverdeling, dienen hen, die zich een grotere vakbekwaamheid hebben eigen gemaakt, in de gelegenheid te stellen een meer verantwoordelijke plaats in het bedrijfsleven in te nemen. Voor het volgen van onderwijs kan zo nodig extra verlof worden verleend. Leerboeken worden gratis ter beschikking gesteld.

Verder worden er voor de radio en de televisie onderwijsprogramma's gegeven, die zijn afgestemd op leerprogramma's van avondscolen en schriftelijke cursussen.

Deze cursussen bieden voorts een mogelijkheid om toelatingsexamen te doen voor het volgen van een hogere opleiding.

In de U.S.S.R. heeft het vorig jaar niet minder dan 37% van hen, die een

universitaire graad hebben behaald, gestudeerd aan een hogere onderwijsinstelling die part-time cursussen of een schriftelijke opleiding verzorgt.

Hoewel dit resultaat op zichzelf verheugend is, constateert de *Izvestia* dat de kwaliteit van de opleidingen niet in overeenstemming is met de hoge eisen die, tengevolge van de technische ontwikkeling, moeten worden gesteld. Voorts zijn er nog te veel studenten, die hun opleiding niet voltooien. (*The Times Educational Supplement*, 1-5-'64).

EEN SOCIOLOGISCH ONDERZOEK IN ENGELAND NAAR DE INVLOED EN BETEKENIS VAN KOSTSCHOLEN

Een socioloog van Cambridge, Dr. Royston Lambert, die zelf op een "day grammar school" is geweest, is bezig met een uitgebreid onderzoek over de doelstellingen en resultaten van kostscholen en de invloed op scholen en gezinnen die hun leerlingen en kinderen daar naar toe zenden. Voorts zal de uitwerking van het kostschoolleven worden nagegaan bij de oudere jongens.

Reeds 18 maanden is Royston Lambert, met financiële steun van de Nuffield Foundation, aan de voorbereiding van het onderzoek bezig. Thans heeft het Ministerie van Onderwijs hem £ 11.000 - te verdelen over 3 jaar - toegezegd. Het is zijn voornemen een enquête te organiseren waarin een groot aantal kostscholen zal worden betrokken en hij zal in 8 kostscholen telkens 6 weken verblijven om deze ook van binnenuit te leren kennen. Hij wenst aan het gehele kostschoolleven deel te nemen en zal niet alleen als leraar optreden maar ook de jongens en de leraren ondervragen over hun meningen en ervaringen.

Zijn interesse in het onderwerp heeft hij tijdens zijn studiejaren in Cambridge opgedaan toen hij daar studenten, zowel uit Engeland en Amerika, heeft ontmoet, die op een kostschool hun opleiding hebben gekregen. Hij is van mening, dat de overheid een toenemende belangstelling zal krijgen voor het onderwijs op deze instellingen. Indien de kostschool, die nu nog een particuliere instelling is, blijkt te voldoen, dan zou het van betekenis zijn indien ook de Overheid kostscholen gaat oprichten en in stand houden, aldus Dr. Royston Lambert (*The Times Educational Supplement*, 1-5-'64).

VOORLICHTING AAN OUDERS

In de U.S.S.R. is vanuit de Academie voor Paedagogische Wetenschappen een nieuwe instelling gecreëerd, die het verspreiden van paedagogische kennis onder het publiek en het geven van paedagogische informatie aan ouders tot taak heeft. De instelling omvat verschillende secties. Zo is er een sectie die regelmatig voor de televisie een programma voor de ouders brengt en er is een sectie voor schriftelijke cursussen over de opvoeding van de kleuter en het lagere schoolkind in het gezin (*The Times Educational Supplement*, 21-2-'64).

VERKEERSOPVOEDING

In Zweden is van officiële zijde een enquêtecommissie benoemd voor het onderzoeken van de suggestie om alle schoolkinderen in hun laatste leerjaar op "the State comprehensive Schools" les te geven over het theoretische gedeelte van het examen voor een rijbewijs. (*The Times Educational Supplement*, 21-2-'64).

J. H. N. G.

POLEMIEK OF ONDERZOEK

De artikelen van de heer P. Post in Paedagogische Studiën over de onderwijzersopleiding en de reacties daarop in andere tijdschriften geven mij aanleiding tot het maken van enkele kanttekeningen.

Niemand zal kunnen ontkennen dat aan de huidige onderwijzersopleiding fouten kleven. Ook lijkt het mij onjuist de waarde van polemische artikelen te bestrijden. Ik heb er evenwel ernstige bezwaren tegen dat men dergelijke vraagstukken te eenzijdig en te onvolledig benaderd. Ik hecht nl. hoe langer hoe minder waarde aan de subjectieve meningen en aan de particuliere ervaringen van de heer X of Y als het gaat om onderwijsbeleid in breder verband. Een eis lijkt mij dat dergelijke meningen en ervaringen getoetst worden alvorens zij mogen leiden tot maatregelen van verstrekkende aard.

Wanneer zal Nederland nu eens inzien dat onderwijsvraagstukken van enig belang niet alleen kunnen worden opgelost d.m.v. commissie-arbeid en polemische artikelen. De ervaring ontbreekt allermint, wel echter de getoetste ervaring. Indien men zich een ogenblik realiseert op welke wankel empirische basis de wet op het voortgezet onderwijs berust, is er alle reden om te twifelen aan het uiteindelijke effect van deze wet. De invoering van de kweekschoolwet berustte evenmin op een getoetste empirische basis, terwijl na de totstandkoming nooit enige poging is gedaan experiment en onderzoek in te schakelen bij de vele vraagstukken die rezen en die nog aan de orde zijn. Moet in dit land eindeloos worden doorgegaan met de „ik vind-pedagogiek“?

De enige mogelijkheid om uit de pedagogische impasse te geraken lijkt mij dat men niet terugschrikt voor exact onderzoek. Geen bedrijf van enige allure laat het beleid alleen steunen op de ervaringen van de praktische werkers en op de meningen van de topleiding.

Ik zou daarom willen voorstellen een exact onderzoek in te stellen naar de problematiek van de huidige onderwijzersopleiding. De meningen van diverse schrijvers over deze vraagstukken zouden o.m. in een dergelijk onderzoek getoetst kunnen worden.

E. VELEMA

OPMERKINGEN BIJ DE KANTTEKENINGEN VAN DR. E. VELEMA

Dr. Velema heeft gedeeltelijk gelijk indien hij weinig waarde hecht aan de subjectieve meningen van de heren X en Y, als het gaat om onderwijsbeleid in breder verband. Voorts twijfelt hij aan de doeltreffendheid van oplossingen d.m.v. commissie-arbeid en polemische artikelen en hij ondersteunt mijn verwijt aan de wetgever, die de kweekschoolwet doorzette, zonder over een empirisch getoetste basis te beschikken of deze nodig te achten.

Hij strekt zijn verwijt uit tot de voorbereidingen van de mammoetwet. Te recht, dacht ik. Hij heeft het land aan de „ik-vind-pedagogiek“. Die afkeer deel ik.

Men vindt te veel, zonder ooit gezocht te hebben. „Moet daarmee in dit land eindeloos worden doorgegaan?“ vraagt Velema.

Moeten niet, maar ik vrees, dat men in dit land niet meer kan opbrengen. De elite in dit land is, met haar uitmuntende werk- en denkkraft, haar fantasie-rijke ideeën, betrokken bij de industrieën en wordt door die industrieën zeer goed betaald.

Tezamen met de top-eliten van andere landen voeren zij ons voort op de weg naar een industriële cultuur (Bouman). Clark Kerr (aldus Prof. E. Zahn) kwam

met de zijnen tot de konklusie, dat de vormende krachten der toekomst bij de industriële eliten (aller landen) moeten worden gezocht.

Door de voortgang der industriële revolutie verandert deze wereld met de dag en de drang tot onderwijshervormingen wordt niet in de eerste plaats gestimuleerd door wijzigingen in de reeksen pedagogieken en psychologieën, die wij meemaken, maar door het besef, dat opvoeding en onderwijs zich – en dat staat voor mij vast – zullen hebben aan te passen aan de industriële kultuur (Bouman, Zahn, Clark Kerr) waarnaar „wij op weg en op zoek zijn”. Ik verwijs hier „korthedshalve” naar het bijzonder goede, 700 pag. tellende „Fundamentals of Curriculum Development” van Smith, Stanley en Shores, World Book Company, New York.

Nu vindt men in de schoolwereld naar mijn smaak te *weinig* deelhebbers aan aan die elite-groepen. Vandaar dat wij het voorlopig met die „ik vind-pedagogieken” moeten doen. Maar – een rektor van Harvard noemde de situatie van nu „een pedagogische uitdaging voor de grote ondernemingen” (Zahn). Als er een gunstige wind uit die hoek opsteekt, en de voelbare interdependentie tussen de komende, deels reeds gearriveerde kultuur en het schoolwezen voerspelt met zekerheid grote windkracht, zal de nuchtere zakelijkheid in de schoolwereld die wind in de zeilen krijgen – ik denk niet eer. Want de vaart kost geld.

Terwijl het westerse bedrijfsleven, naar men schat, ongeveer 80 miljard gulden per jaar uitgeeft voor wetenschappelijk onderzoek, zitten de pedagogische centra, als zij hun personeel betaald hebben, met enkele duizenden gulden, om dat personeel zijn werk, research en applikatie, te laten doen.

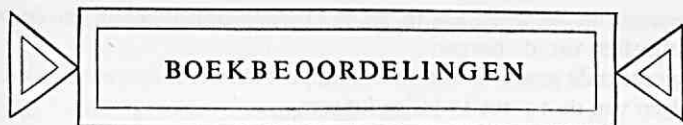
Polemieken zijn en blijven daarom nodig. De artikelen over de kweekschool mogen knuppels in het hoenderhok geweest zijn: ik wierp tegelijkertijd enige schepels best kippevoer in dat hok. Zonder resultaat, tot nu toe. Terwijl de onweerlegbare – en niet weerlegde – juistheid van de eis ener moderne beroepsvorming aanleiding behoorde te zijn voor onderzoek en experiment.

Terwijl instituten als de universiteiten het gesloten televisiecircuït invoerden, blijft deze moderne apparatuur buiten de gezichtskring der kweekschoolwereld. Weinig leerkrachten hebben daar aandacht voor en het departement denkt er nog niet aan een onderzoek ter hand te nemen om de toepassing van de televisie bij dit onderwijs na te gaan.

Of pedagogisch onderzoek *exakt* kan zijn, betwijfel ik. Exakt dan in natuurwetenschappelijke betekenis. *Exaktheid* is een begrip, dat in de pedagogiek niet thuis hoort, tenminste niet in de centrale regionen van het studiegebied. Mag ik aannemen dat Dr. Velema dit met mij eens is, als ik in „Het oriëntatiejaar van het lager technisch onderwijs” lees op pag. 78: „sommige leerlingen”, pag. 94 „velen grijpen”, pag. 94: „tallozen verwijlen”, pag. 95: „voor een aantal”, pag. 96: „thans worden te velen . . .” enz. enz.?

Dr. Velema's voorstel een „exact onderzoek in te stellen naar de problematiek van de huidige onderwijzersopleiding” zal dan ook, veronderstel ik, bedoeld zijn als een onderzoek, dat zo *objektief* zal zijn, dat de onderzoekers, zonder égarde voor het ingewikkelde mozaïek van lange tenen – waarmee dit gebied geplaveid schijnt te zijn – hun speurwerk kunnen verrichten.

Zo'n onderzoek zal jaren duren, en deze wereld verandert bijzonder snel. Gezelligheid en wetenschap kennen geen tijd. En vanwege de gezapige gezelligheid zal een slap onderwijsbeleid – zelfs als 't wat moest kosten – begerig de kapstok grijpen, waaraan in zulke gevallen de zaak wordt opgehangen. P. POST



BOEKBEORDELINGEN

GUY HUNTER, *Education for a developing region, A study in East Africa*, George Allen and Unwin Ltd, London, 1963, 119 p.

Het onderwijs is een gewichtige factor bij de economische ontwikkeling van de landen, die wat hun welvaartspeil betreft bij het Westen zijn achtergebleven. Prof. Adam Curle heeft daar in zijn boek *Economic strategy for developing societies*, dat ik enige tijd geleden heb besproken, een indrukwekkend beeld van gegeven. De onderhavige studie is in verhouding tot dit algemene, theoretische werk te beschouwen als een concretisering voor een bepaald gebied: Kenya, Uganda en Tanganyika. Zij tekent de feitelijke onderwijssituatie in deze landen en laat zien wat er in de eerstvolgende jaren moet gebeuren. Dat is in de allereerste plaats de uitbouw van het middelbaar onderwijs, zelfs als de verdere ontplooiing van het lager onderwijs daardoor zou worden vertraagd. Langs deze weg worden de studenten verkregen, die straks de leidinggevende plaatsen in deze, thans onafhankelijke, landen van de Europeanen moeten overnemen. En wel na gedegen universitaire studie. De problemen en verantwoordelijkheden, die hen wachten, zijn van dien aard, dat slechts mensen van goede kwaliteit ze aan kunnen. De auteur waarschuwt tegen het niveaubederf, dat in het Verre Oosten tot de werkloosheid van enorme aantallen half-was-academici heeft geleid. In Oost-Afrika is er nog vraag genoeg. Academisch opgeleiden van allerlei studierichting zijn er broodnodig. Intussen is de ontwikkeling van het middelbaar onderwijs ook wat de aanbodzijde aangaat vereist. Er komen in de eerstvolgende jaren grote aantallen 14-jarigen van de lagere scholen, die verder willen leren en op het gebrek aan faciliteiten vastlopen. Ze zijn een mogelijke bron van sociale en politieke onrust. Voor hen, die het einddoel van de middelbare school niet halen, moeten opleidingsvormen van eenvoudiger niveau worden gecreëerd, welke b.v. na 4 jaar middelbaar onderwijs in 3 jaar tot een diploma leiden. Er is een hele reeks van beroepen, waarin zij dan kunnen werken.

Dit boek is een interessant voorbeeld van een voorstudie voor de *planning* van het onderwijsbeleid in een ontwikkelingsgebied. Zijn betekenis als model van onderzoek rechtvaardigt de publikatie en de studie ervan ten volle. Ook zij, die voor Oost-Afrika niet aanstonds verantwoordelijkheid hebben doch zich voor de problematiek der ontwikkelingslanden interesseren, zullen er met vrucht kennis van nemen.

PH. J. I.

Ministry of Education. *15 to 18. A report of the Central Advisory Council for Education (England)*, Volume 1. Her Majesty's Stationery Office, London 1959. Reprinted 1962, 519 p., price 12s. 6d.

Deze studie – die een herdruk is van het beroemde Crowther rapport dat in Engeland zeer veel belangstelling heeft getrokken – is ontstaan n.a.v. een verzoek van de minister van onderwijs, te worden voorgelicht over te treffen onderwijsvoorzieningen voor 15- tot 18-jarigen gezien de maatschappelijke

veranderingen in de samenleving, de industriële ontwikkeling en de individuele behoeften van de burger.

Belangwekkende gegevens zijn in het rapport verwerkt.

Zo volgen van de 15- tot 17-jarige jongens:

26 % volledig dagonderwijs

22 % part-time onderwijs

24 % avondonderwijs

28 % geen onderwijs.

Van de 15- tot 17-jarige meisjes volgen:

25 % volledig dagonderwijs

6 % part-time onderwijs

22 % avondonderwijs

47 % geen onderwijs.

De betekenis van het milieu, voor het volgen van onderwijs, komt onder meer uit de volgende gegevens naar voren:

Van de 15-jarige jongens verlaten de dagschool:

92 % wier vader ongeschoolde arbeider is

85 % wier vader geofefende arbeider is

78 % wier vader geschoolde arbeider is

59 % wier vader administratief werkzaam is of tot de kleine middenstand behoort

25 % wier vader zakenman, directeur of universitair gevormd is.

Vorenstaande gegevens zijn een aanwijzing dat het ideaal van gelijke kansen voor ieder, ongeacht afkomst, nog niet verwezenlijkt is en onze waakzaamheid blijft vragen.

Voorts vestigt het rapport de aandacht op het verspillen van talenten.

Men heeft 5940 recruten onderzocht en deze op grond van hun bekwaamheden ingedeeld in zes groepen, van hoog tot laag. Van de hoogstgekwaliificeerden heeft 9 % op 15-jarige leeftijd of eerder de school verlaten, 33 % op 16-jarige-, 17 % op 17-jarige- en 41 % op 18-jarige leeftijd of later. Van de tweede groep, na de hoogst gekwalificeerden, heeft niet minder dan 65 % (!) op de leeftijd van 15 jaar of jonger de school verlaten en 22 % op een leeftijd van 16 jaar.

Van de 3e, 4e, 5e, en 6e groep (de minder gekwalificeerden) hebben de school op 15-jarige leeftijd of eerder verlaten resp. 94 %, 98 %, 98 % en 97 %.

Te denken geven nog de volgende percentages. Van de gehele groep der bekwaamsten heeft 9 % op 15-jarige leeftijd of eerder de school verlaten. Maakt men in de groep der bekwaamsten een splitsing, i.v.m. het beroep van de vader, dan blijkt dat van hen, wier vader geschoolde handarbeider is, 19 % de school op 15-jarige leeftijd of eerder heeft verlaten, maar dat van degenen wier vader tot de ongeschoolden behoort, dit percentage 28 bedraagt. (Van verspilling gesproken!)

Verder is vastgesteld dat de grootte van het gezin eveneens van betekenis is voor het volgen van voortgezet onderwijs; hoe groter het gezin is des te hoger

het percentage van jeugdigen, die op 15-jarige leeftijd of nog eerder de school verlaten.

Van de gezinnen met

- 1 kind verlaat 58 % het dagonderwijs
 - 2 kinderen verlaat 61 % het dagonderwijs
 - 3 kinderen verlaat 71 % het dagonderwijs
 - 4 kinderen verlaat 80 % het dagonderwijs
 - 5 kinderen verlaat 86 % het dagonderwijs
 - 6 + kinderen verlaat 92 % het dagonderwijs
- op een leeftijd van 15 jaar of nog jonger.

Op grond van vorenstaande en andere gegevens komt "The Central Advisory Council for Education" ondermeer tot de conclusie, dat verlenging van de leerplicht tot 16 jaar noodzakelijk en voor zeer vele jongeren zelfs tot 18 jaar gewenst is.

Van de council hebben 9 leden een voorbehoud gemaakt t.a.v. het verlengen van de leerplichtige leeftijd voor *alle* kinderen. Zij zijn van mening, dat daartoe bevoegde autoriteiten onder zekere voorwaarden dispensatie moeten kunnen verlenen, zodat in bepaalde gevallen jongeren het onderwijs eerder kunnen verlaten om te gaan werken.

Het onderwijs is in Engeland een publieke zaak geworden dat, zie Wilson, tot inzet is gemaakt van een politieke strijd. Her Majesty's Stationery Office geeft het ene degelijke onderwijsrapport na het andere uit. Ook deze publicatie is een voorbeeld van de grondigheid waarmede in Engeland de onderwijsproblematiek ter hand is genomen en onder de aandacht van het publiek wordt gebracht.

J. H. N. G.

DR. S. WIEGERSMA, M. SWIEBEL, DRS. M. GROEN en I. DOMMERHOLT, *School en Toekomst*. Beelden van de ontwikkelingsgang van kinderen gedurende de puberteit. Haarlem, 1964. 250 pag. Prijs f 14,50.

In de sectie schoolpsychologie van het Nederlands Instituut voor Praeventieve Geneeskunde is in de loop van 1953 een plan ontwikkeld voor een longitudinale studie om na te gaan of op grond van gegevens, die tegen het einde van de lagere schoolloopbaan over een leerling beschikbaar kunnen zijn, voorspellingen over de ontwikkeling in de puberteitsjaren zijn te doen ten aanzien van studie en beroep.

Na voorbereidende maatregelen is in het schooljaar 1954/55 een aanvang gemaakt met de eerste fase van het onderzoek. 165 schoolkinderen zijn toen onderzocht, vrijwel allen leerlingen uit de zesde klas van lagere scholen gelegen in een plattelandsgemeente, een forensenplaats en een grote stad. Hierbij is men zeer zorgvuldig (t.a.v. de persoonlijke belangen van het kind) en zeer diepgaand (in het belang van het onderzoek) te werk gegaan. Overleg is gepleegd met de hoofden der scholen en aan de klasse-onderwijzer zijn inlichtingen gevraagd over iedere leerling die bij het onderzoek was betrokken over schoolprestatie, werkhouding, sociale aanpassing in de klas, ambities van het kind en de door de school gegeven prognose ten aanzien van het volgen van voortgezet onderwijs. Voorts zijn de gezinnen waaruit deze kinderen komen bezocht en met de ouders is uitvoerig gesproken over de ontwikkelingsgeschiedenis van

het kind, de opvoedingsproblemen, de positie van het kind in het gezin, zijn liefhebberijen en ambities en over de plannen met betrekking tot de toekomst.

Ook is vertrouwelijk met het kind gesproken over zijn reacties t.o.v. gezin, school en derde milieu en over zijn toekomstplannen. Verder zijn psychologische tests afgenomen betreffende intelligentie, werkhouding en persoonlijkheidsstructuur.

Zes jaar lang zijn deze proefpersonen, nadat ze de lagere school verlaten hadden, gevolgd en ieder jaar is met hun ouders overleg gepleegd.

Betrekkelijk kort geleden is het onderzoek afgesloten. De bewerking en interpretatie van het materiaal vergt evenwel nog veel werk. Daarom hebben de onderzoekers besloten reeds thans de casuïstiek te publiceren. In het boek zijn – nadat in een inleidend stuk de lezer op de hoogte is gebracht van de motieven, de opzet en de voortgang van het onderzoek – de levensgeschiedenissen van 130 kinderen gepubliceerd. Uit deze protocollen krijgt men, zoals Prof. Koekebakker in zijn voorwoord opmerkt, een beeld van gewone Nederlandse kinderen. Iedere levensgeschiedenis wordt afgesloten met een beknopt doch instructief commentaar, waarin centrale punten uit de puberteitsontwikkeling van het kind nader worden toegelicht. Daardoor is het boek „School en Toekomst”, in deze nog voorlopige vorm, voor een pedagogisch geïnteresseerde reeds waardevol. De problemen van het volwassen wordende jongen en meisje worden, tegen de achtergrond van gezin en school, nu reeds scherp gemarkeerd. Moge het eindrapport spoedig worden gepubliceerd.

J. H. N. G.

RITA VUYK, *Het kind en zijn leeftijdgenoten*. Deel A tekst, 272 pag., f 12,50. Deel B wetenschappelijke verantwoording, 64 pag., f 4,50. Uitg. J. B. Wolters, Groningen, 1963.

Aanleiding tot het schrijven van dit boek – waarin op originele wijze het kind tot aan het einde van de lagere school wordt behandeld – is het feit, dat in de buitenlandse kinderpsychologische publicaties de betekenis van de omgang met de leeftijdgenoten sterker wordt geaccentueerd dan in ons land en dat om paedagogisch te kunnen handelen psychologisch inzicht vereist is. In het bijzonder zijn Amerikaanse publicaties geraadpleegd.

Om het inzicht in het gedrag van Nederlandse kinderen te verdiepen en te kunnen toetsen aan dat van buitenlandse kinderen, heeft de schrijfster zelf ook enige onderzoeken ter hand genomen.

Een boeiend studieboek is van deze omvattende arbeid het resultaat. Hoewel Rita Vuyk, die kinderpsychologe is, geen paedagogisch leerboek heeft willen schrijven, stuit men niettemin in dit boek herhaaldelijk op fundamentele paedagogische problemen; zoals de persoonlijkheidsontwikkeling van het kind i.v.m. het milieu waarin het opgroeit. Ook het stuk over agressief gedrag is voor de paedagoog bijzonder intrigerend.

De wetenschappelijke verantwoording van deze studie is in een apart deeltje verwerkt. Geïnteresseerde lezers vinden daarin aanwijzingen voor verdere studie van de in het leerboek aan de orde gestelde problematiek. In de opleidingen van kleuterleidsters, onderwijzers(essen), kinderbescherming en opvoeding en de middelbare akte paedagogiek kan deze helder geschreven en didactisch goed overdachte studie de studerende van groot nut zijn.

J. H. N. G.


 TIJDSCHRIFTBESPREKINGEN

L'EDUCATION NATIONALE, februari 1964

In het openingsart. van no. 6 vraagt *Jean Vial* aandacht voor de Encyclopedisten (Diderot, d'Alembert etc.) als . . . pedagogen en didactici. Bij nauwkeurige bestudering van versch. van hun artikels in de Enc. over bijv. ambacht, landbouw enz., enz. blijkt daar een schat van gegevens over hun ideeën aangaande opvoeding en vakopleiding in verborgen te zijn.

De geïllustreerde reportage geeft een beeld van het onderwijs in Algerije: organisatievorm en noodmaatregelen waarmee men het onderwijzerstekort na de uittocht van de fransen heeft bestreden. Het frans neemt nog wel een belangrijke plaats in, ook al omdat de meeste school-handboeken in het frans geschreven zijn, maar er wordt nu meer tijd aan arabisch besteed.

In de pop.-wetensch. rep. waarschuwt Dr. *André Migot* voor het onderschatten van de gevaren en de moeiten die verbonden zijn aan expedities naar verre landen en ontoegankelijke gebieden. Het is hem gebleken dat vooral middelbare scholieren en jonge studenten zich geheel onvoorbereid voor derg. tochten melden.

Een didactisch nieuwtje is tenslotte de uitgave van zeer korte 8 mm school-filmpjes door het Nationaal Pedagogisch Instituut. Deze met heel eenvoudige apparatuur te bedienen filmpjes hebben een duur van 2-5 minuten en bieden tijdens de les dus heel andere mogelijkheden dan normale schoolfilms, maar ook meer en andere dan dia's.

No. 7 opent met een belangrijk artikel van *Roger Brassart* over twee principieel verschillende opvattingen omtrent democratisering van het voortgezet onderwijs. Men kan nl. als eis of ideaal stellen: alle begaafde leerlingen krijgen middelbaar onderwijs, zonder onderscheid naar milieu van afkomst, of: een zo breed mogelijke groep jeugdigen moet voortgezet onderwijs ontvangen, tot ze het plafond van hun verstandelijke vermogens hebben bereikt. De auteur berekent nu, dat het in het eerste geval zou gaan om toelating van ongeveer $\frac{1}{3}$ van elke jaargroep die het L.O. verlaat, in het tweede geval om een veel hoger percentage, maar dat betekent dan ook onherroepelijk een zekere nivellering van het intellectuele peil van het v.h.m.o. Aan het lycée in Montpellier, waar schr. rector is, heeft men nu getracht een tussenweg te vinden door het instellen van zgn. „classes homogènes”, waardoor binnen de school een differentiatie naar niveau kan plaatsvinden. Er zijn zo bijv. groepen gevormd voor hoogbegaafden, voor zittenblijvers (zodat zij niet alleen maar hoeven te herhalen), voor leerlingen met een traag tempo en een groep van leerlingen die in internaatsverband zijn opgenomen, omdat het gezinsmilieu remmend op hun intellectuele en culturele ontwikkeling zou werken.

Uit de overige inhoud stippen we nog even aan: - een kort art. van *Suzanne Bails* over enkele methodes voor het Latijn. Schr. zou ook voor het Latijn willen experimenteren met een meer directe methode;

en – een geestig ingezonden stuk van *Jeanne Guesnier* over reacties van kleuters bij de confrontatie met kunstwerken, in dit geval met reproducties van beroemde schilderijen.

De populair-wetenschappelijke reportage tenslotte, van *Jacq.-Franc. Simon* geeft een indruk van de plannen omtrent de Kanaaltunnel.

De inhoud van no. 8 biedt weinig wat de lezers van P.S. zal interesseren. Wij noemen hier dan ook slechts twee bijdragen over leermachines en geprogrammeerd onderwijs. De eerste is het verslag van een bespreking over dit onderwerp, op 8 febr. te Saint Cloud; de tweede een antwoord van *E. Labin* op de artikelenserie van Dieuzeide (E.N. sept. '63), waarin schr. de indertijd opgeworpen bedenkingen alle tracht te ontzenuwen.

Tenslotte een toeristische tip voor hen die vakantieplannen maken: in de geïllustreerde reportage beschrijft *Louis Lalanne* het recreatiebeleid t.a.v. de kust van Languedoc-Roussillon.

De laatste afl. in febr. (no. 9) is een zeer belangwekkende speciaal-uitgave, waarin het *leesonderwijs* in al zijn facetten centraal staat. Wij laten hier een kort overzicht van de bijdragen volgen:

In: „lectuur en communicatie” legt *André Haim* vooral nadruk op het aspect van de ontmoeting van medemensen over grenzen van ruimte en tijd heen via het lezen van geschreven en gedrukte taal.

Henri Canac beschrijft de ontwikkeling van methodes voor aanvankelijk lezen in Frankrijk. Een lang art. van *Elie Reboul* stelt de vraag naar het juiste leesboek voor de school, waarin het lezen en zelfs de juiste oogbeweging systematisch zou kunnen worden geoefend.

Charles Gardette analyseert het begrip „lezen”. Hij wijst erop dat het van belang is, dat het kind van meet af aan leert vrij vlug en vlot te lezen en bij zinnvolle eenheden tegelijk. De school moet de leeslust levend houden.

Het probleem van de *dyslexie* vormt het thema van de bijdrage van *Claude Chassagny*. Ook hier klinkt de tegenwoordig steeds meer verbrede overtuiging door, dat leesmoelijkheden kunnen samenhangen met emotionele spanningen en gevoelens van onveiligheid bij het kind.

Dergelijke moeilijkheden bij het *schrijf*onderwijs bespreekt *Micheline Jouin*. *Michel Lobrot* tracht een objectief antwoord te vinden op de vraag of audiovisuele massamedia het lezen als tijdsbesteding verdringen. Tegen een derg. generaliserend oordeel pleiten in ieder geval de volg. feiten: het toenemend gebruik van papier voor kranten en boeken, een verdergaande stijging van ontwikkelingsniveau die statistisch samenhangt met meer lezen, de verkorting van de arbeidstijd, waardoor er plaats is voor lectuur naast de andere media in de vrije tijd, de stimulans die bep. radio- en t.v.-programma's juist aan het lezen kunnen geven. Wel kan men zich afvragen of lezen niet meer en meer vluchtig informatief wordt, zodat er dan wel sprake is van kwalitatieve achteruitgang.

Het volg. art. van *J.-E. Andoff* (vertaald uit het Engels door J. Beaussier) behandelt de techniek van snel lezen en vlug opnemen en de technische hulpmiddelen die daarbij gebruikt kunnen worden.

Over de toekomst van het boek schrijven *J. Dumazedier* en *J. Hassenforder*; uit deze bijdrage blijkt dat er weliswaar van een toenemende leescultuur in

Frankrijk gesproken kan worden, maar dat vergelijking met andere landen toch een achterstand laat zien. Nog niet de helft van alle Fransen leest geregeld een boek. Ook de bibliotheekvoorziening aan de scholen laat te wensen over.

CAHIERS PESAGOGIQUES, januari 1964

Deze aflevering is een speciaal no. geheel gewijd aan het congres dat in november werd georganiseerd onder auspiciën van de C.P. ter bespreking van het „Manifeste pour l'éducation nationale”. Er hebben een tweehonderd onderwijsdeskundigen, leerkrachten en pedagogen deelgenomen aan deze bezinning op *taak en verantwoordelijkheid der school*. De behandelde onderwerpen zijn, in opgegeven volgorde: het stijgende aantal leerlingen, heterogeniteit in aanleg en begaafdheid, grotere verscheidenheid van herkomst, overlading van leerplan, de eisen van een steeds meer op wetenschap en kennis ingestelde cultuur, de opmars van de massacommunicatiemiddelen, de noodzaak van staatsburgerlijke vorming, moderne onderwijstechnieken en methodes.

Wij kunnen in dit kort bestek niet verder op de inhoud ingaan, maar bevelen lezing ten zeerste aan voor hen wie de ontwikkeling van ons eigen v.H.M.O. ter harte gaat.

L'EDUCATION NATIONALE, maart 1964

In het hoofdart. van no. 10 pleit insp. *R. Lhotte* voor meer mogelijkheden voor onderwijzers om universitair te gaan studeren.

De geïllustreerde reportage van *P.-B. Marquet* is gewijd aan de franse toneelhogeschool: le conservatoire national d'art dramatique.

Prof. *Henri Laugier* wijst er in een ingezonden stuk op, dat de medische student in Frankrijk een onverantwoord onevenredig groot deel van zijn studie aan anatomie moet wijden: in 5 jaar 320 uren anatomie tegenover slechts 20 uren psychologie!

Albert Demange, inspecteur van het technisch onderwijs, draagt in de didactische rubriek een artikel bij over het tekenonderwijs. Hij wil dit onderwijs: „démystifier” en het didactisch opgebouwd zien als alle andere leervakken, zonder de pretentie kunstenaars te kweken.

De populair-wetenschappelijke reportage van *Fernand Lot* heeft de meteorologie tot onderwerp.

No. 11 opent met de hoogdravende tekst van een voor de televisie uitgesproken rede door de Franse Minister van Onderwijs, *Ch. Fouchet*, waarin de voorzieningen op onderwijsgebied breedvoerig en optimistisch worden uiteengezet. Als tegenhanger in zekere zin fungeert het hoofdart. van *Ch. Martial*, waarin met statistische gegevens wordt aangetoond dat er in Frankrijk een groot tekort bestaat aan natuurwetenschappelijke onderzoekers, in vergelijking met bijv. Engeland, de Sovjet-Unie en de Ver. Staten van Amerika.

De populair-wetenschappelijk reportage in deze afl. is in het kader van de serie over aspecten van de franse economische ontwikkeling gewijd aan de voeding. *Dr. J. Trémolieres* stelt hier de vraag: Kan men zich op wetenschappelijk verantwoorde wijze voeden? en analyseert daarbij verschillende sociologische en zelfs mythische factoren die bij de maaltijd van de mens een rol spelen, waardoor „eten” iets anders is dan „zich voeden”.

Het laatste no. voor de Paasvakantie (no. 12) biedt weinig vermeldenswaardigs. Uit het hoofdart. van inspecteur *R. Mélet* leren we dat ook in Frankrijk probleemgebieden zijn, bijv. de Loire-streek, waar een cultureel actie programma voor ontworpen is, dat o.a. uitbreidingen en voorzieningen voor de Universiteiten van Orléans en Tours omvat.

Er is verder het verslag van een internationaal congres op 5 maart j.l. gewijd aan leven en werk van de kinderpsycholoog *Gesell*.

De populair-wetenschappelijke reportage behandelt het thema bloedtransfusie.

CAHIERS PEDAGOGIQUES, februari 1964 (19e Année no. 4; 46)

Ditmaal weer een zeer belangwekkend thema-no. en wel over *la discipline et l'éducation*.

Niet alleen de meningen van leerkrachten, ook buitenlandse, worden hier duidelijk naast en tegenover elkaar uitgesteld, maar zelfs, met behulp van enquêtes, die der leerlingen.

De verdeling van de bijdragen is als volgt:

Enkele algemene theoretische beschouwingen over het probleem van orde en tucht (p. 4-32).

Enquêtes en studies; vergelijkingen met het buitenland (p. 32-58).

Experimenten en nieuwe wegen (p. 58-88).

Mevr. Lopez Pino die zich veel moeite getroost heeft om dit no. voor te bereiden, ziet als grondoorzaak van disciplinaire problemen het feit, dat wij de schoolverhoudingen benaderen vanuit een totaal verouderde gezagsopvatting. Uit de verscheidenheid van artikels stippen we enkele punten aan:

Op p. 20/21 wijst *Jean Beauté* op het belang van een gezonde, volwassen zelfkennis bij de leraar die hem moet behoeden voor egocentrisme en voor het spelen van een niet bij zijn persoon passende rol.

Het punt „spieken” in de ogen van de leerlingen zelf komt verrassend ter sprake op p. 38 en 39.

Vanaf p. 48 vindt men het verslag van een lerarencongres over de lichamelijke veiligheid van de leerlingen en de grenzen van de wettelijke aansprakelijkheid van de leraren bij ongelukken.

In de derde onderafdeling komt ook hier en daar de verstandhouding tussen school, leraren en ouders van leerlingen ter sprake, bijv. op p. 79 en 80.

Groningen.

MEJ. DR. U. J. BOERSMA

INTERNATIONAL REVIEW OF EDUCATION, vol. 9, nr. 3

A. W. Foshay beschrijft een experiment in comparative education onder 10000 kinderen in 12 verschillende landen. De gebruikte tests voor natuurwetenschappen, wiskunde, aardrijkskunde en lezen moeten duidelijk maken, dat het zo mogelijk is een inzicht te krijgen in de structuur van het schoolwezen met betrekking tot cultuur en traditie.

W. Loch wijst op de Destruction de l'enseignement veroorzaakt door de docent die zich alleen aan zijn vak wijdt en zijn opvoedende taak verwaarloost.

Het onderwijs ontardt zo in het slechts geven van informatieve kennis.

Edw. R. Fagan meent dat de opleiding van docenten in Indonesië op internationaal peil staat, maar neigt tot overspecialisering en een te groot individualisme. Ook moet niet slechts het vak worden geleerd, maar ook de didactiek van het vak.

K. Graff geeft een beschouwing over Autonome Fernunterricht, het sedert de oudheid bestaande schriftelijk onderwijs, dat in Rusland een grote plaats inneemt en pedagogische voordelen heeft voor het leren van zelfstandigheid in studeren. Dit geldt voor volwassenen en niet-volwassenen.

Verder bevat het nummer iets over arbeidersontwikkeling in Joego-Slavië, over examens bij het v.H.M.O. in Schotland en berichten over onderwijs in Iran, Griekenland en Israël.

INTERNATIONAL REVIEW OF EDUCATION, vol. 9, nr. 4

G. F. Kneller maant tot bezinning bij de comparative education, die z.i. te weinig gedacht heeft over haar methodologische en logische grondslagen.

Een artikel van Corn. op 't Land onder de titel Social Research and Literacy Campaigns, beschrijft hoe het leren lezen in landen met veel analfabeten problemen schept van sociale desintegratie. Er kan nl. een groep „ontwikkelden” ontstaan die zich boven de „onontwikkelden” verheven voelt, of ontevreden wordt als ze de ambten niet krijgen, waarop ze h.i. recht hebben.

Schoolproblemen in verband met de verhouding tussen Kerk en Staat in verschillende Afrikaanse jonge staten behandelt D. Scanlon. M. J. Langeveld bespreekt kritisch de twee belangrijke in 1963 verschenen werken over anthropologie, dat van A. Flitner (ed.) Wege zur pädagogischen Anthropologie en Die anthropologische Dimension der Pädagogik van W. Loch.

Tenslotte komen de gewone berichten: over docenten-opleiding in Tsjechoslowakije, over verlenging van de studieduur in West-Duitsland, over meningen, kwaliteiten van studenten in India.

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK, jrg. 10, nr. 1, februari 1964

Dit nummer bevat een artikel van G. Geissler, dat zich bezighoudt met de studie van de pedagogiek aan de Universiteit, waarin hij pleit voor een afzonderlijke pedagogische faculteit. Hierbij aansluitend is een uitvoerig rapport opgenomen van een Studiecommissie over de opleiding van docenten aan Ped. Hogescholen en Universiteiten. Het bespreekt de problemen en de klaarliggende plannen - o.a. het zeer belangrijke van de stad Bremen en geeft wenken voor de toekomstige modernisering van de opleiding.

R. Scholl toont in een uitvoerig artikel over Bildungsproblemen in der Alten Kirche aan, hoe er tussen christendom en antieke beschaving steeds een ambivalente verhouding heeft bestaan: geen tegenstelling, maar ook geen synthese.

K. G. Fischer schrijft polemisch over Politische Bildung tegen een artikel van K. Sontheimer uit de vorige jaargang. In verband met de discussie over het Nederlandse vak Maatschappijleer kan het artikel van J. H. Knoll over Gemeinschaftskunde van betekenis zijn.

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK, jrg. 10, nr. 2, april 1964

M. Greiffenhagen geeft een sterk historisch gerichte uiteenzetting over Politische Erziehung.

P. Heimann stelt een aantal criteria op om te komen tot een systematische en daardoor objectieve beoordeling van de schooltelevisie.

Het nummer is verder grotendeels gevuld met een documentatie over de opleiding van docenten, een tegenhanger van 't rapport uit het vorige nummer, dit tevens completerend.

Onder de Besprechungen vinden we er een van O. Anweiler over literatuur t.a.v. Polytechnische Bildung und Erziehung, voornamelijk in Oost-Europa.

BILDUNG UND ERZIEHUNG, jrg. 17, nr. 1, januari-februari 1964

Fr. Hilker schrijft in een vergelijkende pedagogische studie over Das Recht auf Bildung und Gleichberechtigung im Bildungsanspruch. Dit recht voortvloeiend uit de algemene mensenrechten, waarvan o.a. de Magna Charta van 1215 al spreekt, wordt door de Uno geformuleerd in 1948. Hij gaat de leerplichtwetten en schoolsystemen in verschillende landen na en maakt ook gebruik van Idenburgs Optimale ontwikkeling der talenten in de paedagogische structuur van het schoolwezen.

H. Wenke, Der Akademiker und die Hochschule, beschrijft de, ons ook bekende, problemen van studieduur en het steeds uitbreidend aantal vakken, salaris, studie om het beroep, studie om het vak, sociaal prestige.

W. Roessler geeft in Das Generationsproblem in pädagogischer Sicht, een aanvulling op wat al uit zijn werken en die van Muchow bekend was.

Amsterdam.

N. F. NOORDAM

OVER HET VOLWASSEN WORDEN VAN DE JONGE MENS

In „Neue Sammlung, Göttinger Blätter für Kultur und Erziehung“, 4. Jahrgang, Heft 2, März/April 1964, is onder de titel „Jugendforschung und pädagogische Planung“ een artikel gepubliceerd van Wolfgang Brezinka, dat geschreven is naar aanleiding van de 65e verjaardag van Josef Dolch en waarvan de inhoud belangrijk genoeg is om hier te worden gereleveerd.

Brezinka stelt dat in de moderne geïndustrialiseerde maatschappijen de jeugd voor de volwassenen een probleem is geworden en dat volwassenen pogen de jeugd beter te leren begrijpen door hen vele vragen over zeer uiteenlopende onderwerpen te stellen. Onder volwassenen is nl. veel bezorgdheid daar zij vrezen dat de jeugd niet opgewassen zal zijn tegen de taken, die zij straks moet gaan verrichten. De toekomst ziet er voor deze jongeren dan ook niet opgewekt uit. Dit sombere beeld berust echter, aldus Brezinka, te weinig op feitelijke gegevens en te veel op vooroordelen, persoonlijke teleurstellingen en liefgeworden maar door de geschiedenis achterhaalde wensgedachten. De pessimistische opvattingen over de jeugd zijn evenwel wijd verbreid. Zo heeft het Oostenrijkse ministerie van Onderwijs in 1958 een congres georganiseerd over „Jeugd in Nood“. De over de jeugd uitgesproken klachten zijn niet gering geweest:

- een verkeerd erotisch gedrag tengevolge van te vroege sexuele ervaringen;
- een toenemende verwildering;
- tekort aan gemeenschapsbesef;
- niet veel respect voor echte autoriteit;
- pragmatische levensinstelling en het zoeken van genot ten koste van religieus-zedelijke waarden;
- geen neiging om te sparen;
- weinig in staat zich te concentreren;
- geen politieke interesse, enz.

Voorts heeft in 1960 in Washington plaatsgevonden de "White House Conference on Children and Youth" waarover door Margaret Mead is medegedeeld, dat op deze bijeenkomst is geconstateerd:

- een toenemend anti-sociaal gedrag onder de jongeren;
- de voorkeur voor het verkrijgen van materiële goederen boven het nastreven van geestelijke waarden;
- het snel willen bevredigen van sexuele verlangens;
- weinig bindingen aan religieuze en politieke groeperingen;
- behoefte aan sociale zekerheid.

Vanuit Boedapest wordt over de Hongaarse jeugd bericht dat deze

- negatief is ingesteld;
- een burgerlijke mentaliteit vertoont;
- egoïstisch is;
- volledig ongeïnteresseerd is in enigerlei vorm van politieke activiteit.

Gezien deze verschijnselen verwachten ouders, leerkrachten en opvoeders voorlichting van de beoefenaren der sociale wetenschappen over de problematiek van de moderne jeugd. In het bijzonder is vanuit de sociologie het onderzoek ter hand genomen dat niet geringe resultaten heeft opgeleverd. De socioloog onthoudt zich evenwel van het geven van raad inzake de opvoedingsproblematiek. Hij verstrekt materiaal en het is de taak van de paedagoog om, op grond van de hem verstrekte gegevens, zelf het paedagogisch handelen, t.o.v. de volwassen wordende jongeren, te bepalen. Om deze taak te kunnen volbrengen dient de paedagoog:

- 1e. op de hoogte te zijn van de tegenwoordige plaats van de opvoedingswetenschap;
- 2e. wat hij wel en niet van het jeugdonderzoek mag verwachten;
- 3e. de grenzen te onderkennen van een pedagogisch plan.

ad 1. De situatie van de opvoedingswetenschap is in onze tijd gewijzigd ondermeer door maatschappelijke veranderingen waardoor het onderwijs in betekenis is gestegen, de verstedelijking zich heeft kunnen doorzetten, de welvaart is vergroot, de sociale mobiliteit is toegenomen, de invloed van de traditie afgenomen is, etc. etc.

De maatschappelijke instellingen en opvattingen veranderden in een mensenleven vroeger zo weinig dat het paedagogisch handelen zeer sterk traditioneel bleef bepaald en er geen directe aanleiding was zich op de doelstellingen en strekkingen van dit handelen nader te bezinnen. In een dynamische samenleving als onze moderne industriële maatschappij is de opvoeding geen vanzelfsprekende en probleemloze aangelegenheid meer. Traditionele opvoedingsvormen zijn daarom ontoereikend en de opvoedingswetenschap dient nieuwe mogelijkheden aan te wijzen.

ad 2. In het moderne jeugdonderzoek wordt getracht een beeld van de jeugd te geven zoals deze werkelijk is. Met het veranderen van de levensstijl en de opvattingen der jongeren wijzigen zich ook de paedagogische problemen. Voorts wordt door het jeugdonderzoek een duidelijker beeld verkregen van de sociale werkelijkheid waarin het opvoedend handelen plaatsvindt. Tevens wordt, zij het indirect, aangegeven in welk opzicht de opvoeding tekort is geschoten t.a.v. de volwassen wordende jonge mens.

ad 3. In de tegenwoordige samenleving is het gezins- en familieverband minder afgesloten dan vroeger het geval was. Mede door de massa-media komt het kind in aanraking met opvattingen, meningen en toestanden uit geheel andere milieus dan waarin het zelf opgroeit. Ook heeft de jeugdige een grotere persoonlijke vrijheid verkregen. De opvoedingstaak van ouders, leerkrachten etc. wordt daardoor verzwaard. Het is daarom van betekenis dat de samenleving als geheel zich verantwoordelijk weet voor het volwassen worden van jonge mensen en voor voorzieningen terzake zorgt als betere scholen, goed doordachte beroepsopleidingen, speelplaatsen, sportvelden, jeugdgebouwen, bibliotheken enz.

De paedagoog weet dat deze en andere voorzieningen noodzakelijk zijn om de opvoedingssituatie van de jonge mens te verbeteren. De te treffen voorzieningen beogen echter niet meer dan de voorwaarden, waaronder de opvoeding plaatsvindt, zo gunstig mogelijk te doen zijn. Zij vervangen de opvoeding niet. Het volwassen worden van de jeugdige mens blijft volledig voor de gemeenschappelijke verantwoordelijkheid van de oudere generatie.

J. H. N. G.

ENIGE VRAGEN OVER SEXUELE ONTWIKKELING VOORAFGAANDE AAN EEN SEXUELE PAEDAGOGIEK

M. J. LANGEVELD

I

Wie over de problemen der sexuele opvoeding wil spreken, staat van het begin af voor een duidelijk uitgangspunt, waarvan de duidelijkheid pas op den duur problematisch wordt. Toch meen ik, dat dit uitgangspunt ook het onze zijn mag.

Hoe is het immers: bij „de sexuele opvoeding” denkt men aan de opvoedende voorbereiding van het kind en de jonge mens op „het sexuele leven”, d.i. op een leven waarin geslachtsverkeer voorkomt in een geheel van menselijke verhoudingen dat de opvoeder voor goed houdt. „Het sexuele leven” omvat meer dan alleen het geslachtsverkeer zelf, het omvat ook al datgene wat men in een bepaalde gemeenschap tot de menselijke omgangs- en aanrakingsvormen rekent welke thuishoren in de intimiteit waarin ook geslachtsverkeer natuurlijk geacht wordt. Een bepaalde toenaderingsvorm, een bepaalde liefkozing, bepaalde bewoordingen horen nu eenmaal slechts thuis in of leiden natuurlijk tot een persoonlijke intimiteit, die de mogelijkheid van geslachtsverkeer althans niet buitensluit. Maar men moet hier oppassen: er zijn vele gedragingen en uitingen wier betekenis in een *andere* situatie in het geheel geen gerichtheid op geslachtelijk contact vertoont. De intentie van de betrokken persoon of personen kan echter ook het meest neutrale en onbeduidende gebaar op geslachtscontact richten. Wat wij „kuisheid” noemen, is niet een gedrag dat nooit iets met geslachtsverkeer te maken heeft, maar dat die intentie slechts bevat verbonden met volstreekte eerbied voor de integriteit van de „genoot”, de partner.

In dit complex van mogelijke gedragingen en waarderingen neemt „de sexuele opvoeding” evenals „de sexuele pedagogiek” haar uitgangspunt. En, toen ik zoëven zei, dat het uitgangspunt duidelijk is en pas op den duur problematisch wordt, dacht ik aan de vele onzekere factoren, die in de omschrijving van het uitgangspunt reeds besloten liggen. Immers „geslachtsverkeer”, afgezien van het puur zoölogische, is een uiterst persoonlijke, variabele expressie: veranderlijk van persoon tot persoon, van situatie tot situatie, van leeftijd tot leeftijd, enz., enz.

En het „geheel van menselijke verhoudingen dat de opvoeder voor goed houdt” – waar begint dit „geheel” en waar houdt het op? En „voor goed houdt” – aan hoeveel subjektieve voorkeur, aan hoeveel objectief

mogelijk verschil van opvatting is dit onderhevig? Aan hoeveel „intimiteit” heeft men in een bepaalde gemeenschap en onder bepaalde omstandigheden behoefte? En – in hoeverre kan die gemeenschap deze behoefte of dit *gebrek* aan behoefte tolereren? Welke omgangsvormen zijn „gewoon” in zeker milieu en wanneer komen ze in de sfeer der persoonlijke intimiteit? En waar vindt die intimiteit haar uitdrukking gevoeglijk in een persoonlijk gesprek, in een biecht, en waar in een geslachtelijke relatie? En er bestaan gelijkgeslachtelijke verhoudingen, promiscuïteit, prostitutie is daar eigenlijk wat tegen? En is de zin van elke geslachtsgemeenschap gelegen in de mogelijkheid van een conceptie? En als dat zo is, heeft dan geslachtsverkeer met de vrouw waarvan vaststaat dat zij geen kinderen kan krijgen, géén zin? Is het onder geen voorwaarde ooit „natuurlijk” een zwangerschap te voorkomen? En nu we dat woord „natuurlijk” weer gebruiken: is het menselijke leven bepaalbaar vanuit zijn „natuurlijke natuurlijkheid”? Of wordt dit leven geleid door God of door de mens in opdracht van God of door de mens met een algemene verplichting ten aanzien van „de menselijke waardigheid” in een of andere, meer of minder louter humanistische zin?

Zo wordt het schijnbaar duidelijke uitgangspunt dan toch wel een kolossaal complex van problemen. Eén ding echter kan ons nog niet zo dadelijk uit de hand geslagen worden: de mens komt tot geslachtsverkeer (al komt hij ook tot gelijkgeslachtelijke verhoudingen), de mens zoekt met de medemens een intimiteit waarin ook de lichamelijke gescheidenheid vervalt... zonder dat een ik-gij-verhouding teloor hoeft te gaan. En zoals wij weten van deze bipersonale, vol-persoonlijke intimiteit van de in zich opgesloten mens die tot die intimiteit niet geraakt, zo weten wij van het geslachtsverkeer – en van de gelijkgeslachtelijke verhoudingen. Wij weten wel hoe men er in vele gemeenschappen over denkt, hoe men ze verschillend waardeert, maar wij zijn nog niet toe aan een oordeel datop voltooid overleg gegrond zou zijn. En wij zien heel wel, dat dit voltooide overleg zeker menselijk nastrevenswaard is, maar dat het toch niet de basis is waarop een goed *eigen* „geslachtsleven” gegrond hoeft te zijn. Veel goed leven immers wortelt in een onmiddellijk en aktueel verstaan van hoe het leven geleefd moet worden. En dat feit zelf („verstaan hoe het leven geleefd moet worden”) is een grondvraag en grondgegeven tegelijk voor ons denken. Want enerzijds is het wel zeker, dat de meest variabele patronen van gedragsbepaling in allerlei milieu’s juist aan de aktuele – d.i.: zich in daden voltrekkende – beantwoording van „wat wij met het leven moeten” ten grondslag liggen. Maar anderzijds drukt zich

daar**innen** altijd nog de persoon uit en wat hij zichzelf laat zijn of: niet kon beletten te zijn. En de beslissende kwestie is hier, of deze mens uit een innerlijke zekerheid zijn handelingen aangegeven krijgt en ze dus met eerlijke natuurlijkheid voltrekt, ofwel dat hij „er geen weg mee weet”. Daarbij sluit dan echter nog één zeer fundamentele vraag aan: hoe is dit voor de partner, de „genoot”? Wordt deze eigenlijk overspoeld en mee-gesleept zonder bekoordheid, zonder eigen geschonken aandeel van over-gave, of . . . ja: moet er een alternatief zijn? Dat hangt af van „de ethiek”; dat hangt ervan af, wat men meent dat de mens de medemens mag aandoen. En – wat men de mens mag aandoen in een relatie die hem klaarblijkelijk zozeer in de grondslagen van zijn bestaan raakt en die de konsekwenties des levens zèlf met zich pleegt te brengen.

II

Zo is dan nu in de tweede ronde opnieuw gebleken, dat ons uitgangspunt misschien wel onvermijdelijk maar niet eenvoudig is. Laten wij nu trachten de zaak met enkele samenvattende stellingen wat op orde te brengen en tevens verder te leiden.

1. „Sexuele opvoeding en pedagogiek” hebben onvermijdelijk te leiden tot een leven waarin de mogelijkheid van sexueel leven zijn plaats vindt. De opvoedingsvraag is dus een vraag van aktuele en eventueel reflexieve interpretatie van mens-zijn in deze wereld.
2. Deze opvoeding moet met vele variabele factoren rekening houden. Zij zal dus wel van persoon tot persoon moeten gaan, wil aan deze variabiliteit recht gedaan worden.
3. Er zijn jongens en er zijn meisjes. Hun functie in het geslachtsleven is, reeds zoölogisch gezien, verschillend. De milieu's hebben bovendien zeer uiteenlopende opvattingen omtrent hun wenselijk gedrag. Men zal zich er dus wel over moeten uitspreken, wat men van een jongen en een man, en wat men van een meisje en een vrouw verwacht.
4. Er zijn moeders. Er zijn ook vaders. Op grond van hun verschillende functie en rol, van hun verschillende verhouding tot het andere en tot het eigen geslacht en tot de „wereld”, zal hun taak in de sexuele opvoeding wel verschillend zijn. Daarover zal men zich wel moeten uitspreken . . . nadat men heeft laten zien, *dat* ze een taak hebben.

5. Wat is toch de geslachtelijk bepaalde intimiteit en welke momenten konstitueren haar? Voorlopig onderscheiden wij de intimiteit van de mens als een louter bij zichzelf zijn dat tegenover het met anderen zijn staat, van de zedelijke intimiteit waarin de mens met zichzelf tegenover een innerlijk oordeelsforum staat. Deze zedelijke intimiteit staat tegenover een gedrag dat voor een dgl. oordeel niet staat, dat gratuiet is. In het loutere bij zichzelf zijn dat hier bedoeld is, „komt de mens tot zichzelf” zoals hij verlangt te zijn. Ook dáárin ligt dus ook een zedelijke instantie in zoverre men *kiest* met *zichzelf* te willen zijn. Verlies van intimiteit is daarom altijd verlies van zichzelf. Of juist: alleen een inferieur mens of een heilige heeft geen behoefte aan intimiteit. De eerste niet omdat hij niets heeft te verbergen en niets heeft te kiezen dat „zichzelf” zou kunnen heten. De laatste omdat hij niets te verbergen heeft van alles aan hem dat hij maar is.

6. Het geslachtsverkeer is vaak het meest verborgen deel van het geslachtsleven. Vragen hieromtrent zouden dus normaal mogen heten. De vraag naar het ontstaan van de kinderen en die naar de lichamelijke verschillen der geslachten is voordehand liggend.

7. Hoe men ook denkt over de zin van het geslachtsverkeer, er komen in ieder geval bijzonder vaak kinderen uit voort. Heeft „de sexuele opvoeding” dáármee óók wat te maken?

8. Hoe men ook denkt over de toelaatbaarheid der voorkoming van zwangerschap, in ieder geval is de intentie der geslachtsgemeenschap zeer vaak niet de conceptie van een kind maar de gezamenlijke beleving der liefde.

Hier ligt een probleem waaraan de sexuele opvoeding niet voorbij kan gaan.

9. Er zit achter al die vragen ook een ethische vraag, nl. die naar wat „mag”. Dat is enerzijds een kwestie van ieder der genoten op zichzelf, maar veel is er ook een kwestie van „gezamenlijke moraal”, tweepersons-ethiek . . . waarvan ieder de rekening individueel krijgt aangeboden, omdat er wel gezamenlijke opgave en schuld bestaan maar geen gemeenschappelijk geweten.

10. Het is heel goed dat wij over al deze dingen nadenken, maar het gaat er om, dat een innerlijke zekerheid bereikt of – zo zij in waardigheid toe-

laatbaar was en reeds bestond – niet verstoord wordt. Wat hier te leren valt, moet deel gaan uitmaken van 's mensen eigenste bestel.

Hoe – m.a.w. – wordt „de sexuele opvoeding” opgenomen in de ademhaling van het kinderlijke leven zelf? (Vgl. 1°).

11. Wanneer men deze laatste vraag stelt, veronderstelt men onmiddellijk de noodzaak van een „sexuele ontwikkeling”. De zoölogische vraag beperkt zich tot de fysieke rijping („hormonen”, „organen”, „spieren”, enz.). De psychologische vraag heeft betrekking op hetgeen het sexuele gedrag voor de betrokken personen betekent, hoe het aan die betekenis gekomen is, in hoeverre en in welk opzicht dit gedrag puur functie en in hoeverre het betekenis is.

En daarmee komen we terug bij ons uitgangspunt; alles hangt trouwens samen met alles. Maar we zullen nu een enkel genetisch aspect aan een beschouwing onderwerpen.

III

Het behoeft nauwelijks betoog, dat aan Freud de grote verdienste toekomt, de problematiek der individuele genese van de sexualiteit aan de orde gesteld te hebben. Daarbij moet men bedenken, dat hij in primaire instantie feiten wou leren kennen. Zijn doelstelling was niet, deze moreel te beoordelen, al moet gezegd worden dat bij hem – evenals bij alle naturalistische denkers – wel de onuitgesproken gedachte gold, dat het kennen van „de” feiten identiek zou zijn met hun beoordeling. Immers wat kan men tegen natuurverschijnselen voor bezwaar maken?

Freud heeft reeds zeer vroeg in zijn wetenschappelijke werkzaamheid, de sexualiteit in het centrum van de aandacht gebracht. Een plaats die zij sedertdien nauwelijks meer verlaten heeft. De oorsprong van Freud's denken over sexualiteit ligt niet op het terrein der wereldbeschouwing maar op dat der klinische praktijk van de geneeskundige. Hij vermoedde haar betekenis als veroorzaakster van neurosen (1897 *Die Sexualität in der Ätiologie der Neurosen*). Hij zag bovendien, zowel voor zijn verstaan van een bepaalde neurotische persoon als voor zijn geneeskundige hulp in concreto, de noodzaak om de oorzaken op te zoeken in steeds vroegere levensfasen van de betrokkene. Anderzijds vond een dergelijke gedachtegang ook op natuurlijke wijze steun in zijn evolutionistische denktrant: wat thans biologische realiteit is, komt voort uit vroegere biologische realiteit. In ander verband aarzelt Freud daarom ook niet – b.v. in zijn

hypothese over het geboorte-trauma – zijn argumenten onmiddellijk aan een evolutionische redeneertrant te ontlenuen: ook het operatief ter wereld geholpen kind lijdt onder de gevolgen van de geboorte-„angst” – hoewel het niet door de „engte” gegaan is, waaraan de oerangst wordt toegeschreven – omdat al zovele generaties andere kinderen *wel* door die engte gegaan zijn. Ook treffen wij in onze tijd psychoanalytici aan, wier analyse tot het praenatale stadium des levens tracht door te dringen. In dit licht moet men ook het ontstaan zien van Freud's opvatting dat er zoiets bestaat als kinderlijke seksualiteit. Wat men daarover zeggen kan, hangt immers af van drie vragen:

- a. wat men bedoelt als men van „sexualiteit” spreekt;
- b. wat men weet en begrijpt van de kinderlijke psychische ontwikkeling;
- c. hoe men de ontwikkeling beschrijft (b.v.: uitgaande van het bekend veronderstelde „eindstadium”, dat men bij zekere volwassenen aantreft).

Nu zou men Freud onbillijk, anachronistisch beoordelen, indien men van hem aan het begin der ontwikkeling van een probleemgebied de inzichten zou vergen, die mede dankzij zijn arbeid pas decennien later tot het rijk der mogelijkheden gingen behoren. Ook thans nog is het denken der psychologen meestal betrekkelijk primitief, wanneer het betrekking heeft op zo fundamentele kwesties als de aard der psychische ontwikkeling *als zodanig*.

Eén ding is wel zeker, dat men de psychische ontwikkeling niet *kan* beschrijven zonder twee grondfeiten tot hun recht te laten komen:

- a. een mensenkind, aan zichzelf overgelaten (= niet opgevoed) gaat dood; een menselijke ontwikkeling is nooit en nergens iets anders dan een ontwikkeling op grond van opvoeding;
- b. wie de enorme verscheidenheid van door de mens in zichzelf verwezenlijkte vormen van mens-zijn in het oog vat – daartoe b.v. door een elementaire kennis van geschiedenis, sociologie of ethnologie geleid –, kan zich niet onttrekken aan de konklusie, dat het kind in zijn „ontwikkeling” telkens slechts *bepaalde* ontdekkingen doet en slechts *bepaalde mogelijkheden* verwezenlijkt.

Uit deze beide overwegingen vloeit voort, dat elke ontwikkeling een individueel geval is en dat slechts gevraagd moet worden naar de vrijheidsbeperkende invloeden die deze ontwikkeling hebben geconditioneerd (niet: „gedetermineerd”). In de „opvoeding”, het „milieu”, de „kultuur”,

inz. drukken zich een aantal van deze invloeden uit. Anderzijds moeten wij ze echter zoeken in *het lichaam van de mens*, of: in het feit dat de mens een lichamenlijk-zijn bezit. Immers dit feit heeft vele vrijheidsbeperkende gevolgen... al moet aanstonds gezegd worden dat het ook vrijheid-conditionerende betekenis heeft. Dankzij mijn lichaam ben ik hier in deze wereld. Dat betekent tweeërlei: mijn gebondenheid aan dit lichaam en mijn mogelijkheid, die nu pas ontstaat, om dit lichaam te buiten te treden (b.v. door mij te herinneren waar ik gisteren was of mij te verheugen op het feest van morgen). Het betekent tevens een ander tweetal samenhangende feiten: dat ik mij tonen kan door er eenvoudigweg te zijn en dat ik mij verbergen kan door achter, onder, in iets te kruipen. Het betekent vervolgens, dat ik, nu ik een uiterlijk heb, de kans krijg ook een innerlijk te bezitten. En dat betekent op andere wijze opnieuw dat ik in staat gesteld word, innerlijk iets te verbergen of uiterlijk iets voor te wenden. Het betekent vervolgens dat ik mijzelf kan onderscheiden in „voor mij” als innerlijkheid, en: dat wat ik uiterlijk voor anderen beteken. Ofwel – dat ik *streven* kan naar een bepaalde verhouding van dat innerlijk en dat uitwendige. Men kan nu „eerlijk” of „echt” zijn. Men kan deze feiten ook anders aanduiden en zeggen: nu kan de mens een onderscheid maken tussen wat hij wel en wat hij niet „zichzelf” wil noemen. Hij kan een „levensstijl” bepalen en hij kan een „geweten” leven. Het eerste is niet noodzakelijk met het tweede verbonden. Wat hij zichzelf wil noemen en wat hij met zichzelf verbonden wil zien, kunnen b.v. zijn: zijn lichaamsgrootte als kracht die anderen wel of niet dienen te ontzien. De herinnering aan een verlies of tegenslag kan men in zichzelf geen plaats willen gunnen. Anders echter is het gesteld met de kijk op zichzelf, waarin men bepaalde dingen niet tot zichzelf wil rekenen als *schuld* of als *plicht*. Dan kan men ze – wanneer men ze nog in de toekomst voor zich heeft – weigeren. „Die schuld of plicht neem ik niet op mij” betekent hier: ik doe dat niet *omdat* ik dit gebeuren en zijn gevolgen niet tot mijn leven wens te moeten rekenen. Terugziende in de zelfbeschouwing betekent dezelfde zin: „dit is mijn schuld niet”, „dit was mijn plicht niet”.

Nu is het natuurlijk juist, er hier aan te herinneren dat zo iets alleen gezegd kan worden, indien de spreker zich als persoon onder normen stelt. Maar ons gaat hier momenteel het complement van die waarheid aan: „zich onder een norm te stellen” impliceert ook een relatie tot zichzelf en dus een zich constituerend „zelf” van deze persoon en deze constituering veronderstelt de mogelijkheid ener innerlijkheid. De mogelijkheid ener innerlijkheid brengt de noodzaak mee een continuïteit te bewerk-

stelligen: zoals het lichaam zich moet voeden om constant te blijven, zo moet de innerlijkheid om zich als innerlijkheid te kunnen handhaven haar initiatieven stellen en doorzetten. Zij doet dit het duidelijkst, waar zij de lichamelijke overschrijdt of zelfs weerstreeft. Maar zij doet dit eveneens zeer wezenlijk waar zij zich in het lichamelijke uitdrukt: in de blik die aanziet of die herkent, is deze innerlijkheid uit zijn verborgenheid getreden en ontmoeten *mensen* elkaar (niet: „innerlijkheden”).

Want in die ontmoeting is de innerlijkheid zo sterk dat zij het lichaam geheel in zich meeneemt. Het is immers niet het lijf dat spiertjes samen-trekt, wanneer het *kind* glimlacht, maar het kind dat glimlacht, trekt zo-maar-vanzelf die spiertjes samen. Wel geldt de vreugde van moeder en kind de ver-innerlijk-ing van hun verhouding. Of juist: wat tot nog toe vóór een „verhouding” lag, is er *nu* een geworden, omdat daartoe innerlijkheid verondersteld is. Uiterlijkheden „verhouden” zich niet. Zij „zijn” en *wij* betrekken ze op elkaar, ofwel: ze komen uit elkaar voort zoals de brand uit de blikseminslag. Maar brand en blikseminslag hebben geen verhouding. Het lichaam beperkt dus weliswaar onze vrijheid, het is echter tevens de springplank der vrijheid.

Wij spreken over het lichaam, omdat van de opvoeding, het milieu, de cultuur, enz. wel voldoende duidelijk is in algemene zin dat zij het „ontwikkelingsbeeld” van het kind medebepalen. Het lichaam ziet men te zelden in dit licht. En toch is men bij zijn geboorte be-lichaamd, is men een jongen of een meisje, brengt men de lichaamsbouw, de aard der bezintuiging, enz. enz. lichamenlijk met zich mee. En toch houdt juist dat lichaam ons op de plaats waar wij gevoed en verzorgd worden, waar milieu en cultuur ons kunnen vinden. En toch krijgt het lichaam de honger der verwaarlozing, de klappen der tuchtiging te gevoelen en meldt zich zo „de wereld” aan het kind. En toch ervaart dat lichaam genot, ziet het en wordt het gezien, bewonderd, veracht. Nee: in ons lichaam treffen ons *ook* bewondering, verachting e.d. Ons lichaam is ons visite-kaartje, het is onze uitvoerende imperialist in de wereld. Het betekent veel voor ons – en voor een ander – en via die ander weer voor ons: „ik voel me sterk” – „hij vindt mij sterk” – „ik voel mij trots”.

Het lichaam is zeker niet de enige vrijheidbeperkende kracht, maar wij houden ons juist met het lichaam bezig omdat het in de sexuele problematiek een bijzondere rol speelt. Uiteraard.

Bovendien echter is in de beschrijving der sexuele ontwikkeling, zoals wij die aan Freud danken een aantal bijeenbehorende begripskategorieën gebruikelijk geworden, die zeer nadrukkelijk naar het lichaam verwijzen. De ontwikkeling immers wordt beschreven als een opeenvolging

van aan specifieke lichaamsgebieden gebonden lustbelevingen: de orale zône met orale lust zou primair en zijn een „orale faze” conditioneren: de zône van de mond is de eerst „erogene” zône. Daarbij denkt men aan het zuigen van de zuigeling bij de moeder, de bevrediging die daardoor ontstaat, het duimzuigen (waarmee het kind zichzelf oraal bevredigt). Indien eetmoeilijkheden optreden, worden deze gaarne in verband gebracht met deze „orale faze”. Later treden orale lustvormen en bevredigingen nog voortdurend op (de kus, het zuigen, snoepen, roken).

Hierbij zou een tweede faze aansluiten, waarin de anus (aars) de erogene zône zou zijn. Het doen van ontlasting, het smeren met ontlasting zouden in dit licht gezien moeten worden. Wordt het kind in de loop van het 2e of 3e levensjaar zindelijk¹ dan – zo zegt men – verliest het zijn belangstelling voor uitwerpselen en de uitscheidingsorganen en nu zouden de geslachtsorganen het kind gaan interesseren in een derde zgn. genitale faze, welke dus de zojuist genoemde „anale faze” opvolgt. Deze genitale faze zou tussen het 3e en 5e jaar aangetroffen worden en in deze periode zou het meisje jaloersheid ontwikkelen op het geslachtsdeel van de jongen. Deze „penis-jaloersheid” zou het meisje trachten te overwinnen in bijzonder-specifiek meisjesachtige spelen: met poppen. De jongen zou een zekere trots ontwikkelen op het bezit van een penis en, het ontbreken hiervan bij het meisje constaterende, zou hij de angst leren kennen, zijn geslachtsdeel te zullen kwijtraken (zgn. „castratie-angst”), b.v. als een soort straf voor zijn belangstelling voor of trots op dat lichaamsdeel. Heeft het kind reeds zeer jong lustprikkelers bij zichzelf opgewekt door wat men wel als „infantile onanie” aanduidt, dan eerst recht wordt het optreden van castratie-angst plausibel geacht.

In deze genitale periode zou het kind nu ook nog in zoverre een belangrijke ontwikkeling doormaken, dat de kleine jongen zich in bijzondere mate tot de moeder, het kleine meisje tot de vader aangetrokken zou voelen (waarom eigenlijk?). Hier spreekt men dan van een „oedipus-complex”, wanneer in deze „oedipale faze” de voorkeur voor de ouder van het andere geslacht gefixeerd raakt, en, zo meent men, daarmee die voor het eigen geslacht geblokkeerd raakt.

Wie deze oedipale periode met *negatieve* zin der periode – maar die toch „natuurlijk” zou zijn in de ontwikkeling – niet in *die* zin te boven komt, dat hij zich weer schaaft in de gelederen van zijn eigen geslacht, ontwikkelt dus de grondslagen van een homosexuele habitus. Maar nor-

¹ Maar – n.b. – die zindelijkheid heeft voor een belangrijk deel ook betrekking op het urineren en daarover zwijgt de theorie.

maal zou het toch zijn, dat de jongen de rivaal gaat zien in de vader, het meisje in de moeder. Freud spreekt zich hierover bijzonder kategorisch uit: *elk* meisje – zo zegt hij nadrukkelijk – wil een kind van haar hebben, *elke* jongen wil er een van zijn moeder¹. Dit is niet voor misverstand vatbaar: *elke* is nu eenmaal bedenkelijk duidelijk. Blijft het kind in deze fase steken dan zou men dus verwachten dat het blijft haken naar geslachtsverkeer met de ouder van het andere geslacht. Zo ziet de theorie er echter niet uit. Zij gaat, uitzonderingsgevallen daargelaten, – merkwaardigerwijze – niet verder dan dat ze meent hier de oorzaak te vinden van een late of uitblijvende keus van een huwelijkspartner. Of een moeder gebundene kiest een soort tweede moeder als vrouw; het vadergebonden meisje kiest dan een soort voortzetting van de vader. Ofwel: de man wijst de mannenrol, het meisje de vrouwenrol af. De bindingsverhouding conditioneert dus de grondrichting der genegenheid (der „interpersonale affektiviteit”). De „natuurlijke” heterosexuele relatie wordt tot een gefrustreerde „natuurlijke” heterosexualiteit of tot een „onnatuurlijke” homosexualiteit. De tegenstelling „natuurlijk” en „onnatuurlijk” berust hier altijd nog op het grove, „makrostrukturele” kenmerk van de manlijke of de vrouwelijke genitaliën.

Men bedenke, dat de endocrinologie en ontwikkelingspsychologie, welke van endocrinologische gegevens profiteert, van later datum zijn. In de homosexualiteit als ontwikkelingsontsporing aansluitende bij de genitale faze liggen dus lichamelijke eigenschappen, lichamelijke expressiemogelijkheden, enz. overhoop met de gerichtheid der genegenheid. De gedachte, dat nu een anomalie moet optreden in de lichamelijke zelfbeleving en in de beleving van het eigen lichaam met betrekking tot een ander, ligt voor de hand. En deze toestand wordt meestal als pathologisch beschouwd.

Terwijl deze verklaring van de homoseksuele ontwikkeling veel heeft, dat ook hen die niet tot aanhangers van de psychoanalytische leer zijn opgevoed, overtuigen kan, is dit minder zeker, wanneer wij nu die ontwikkeling volgen welke niet tot een pathologisch eindstadium voert. Dan immers moeten de lichamelijke zelfbeleving, de beleving van het eigen lichaam met betrekking tot de ander enz. in overeenstemming zijn met de lichamelijke gegevens. Dan is dus na een genitale faze met heterosexuele voorkeur een periode te verwachten waarin deze voorkeur behouden blijft maar waarin *tevens* de aanvaarding van de eigen geslachtsbepaaldheid met genoeg doorleefd wordt. Volgens de leer echter krij-

1 Vgl. Freud: Ges. Werke XII, p. 207; XIII p. 400 vlg; XIV p. 27 vlg., enz.

gen wij nu een zgn. „latentie-periode”. Tegen het 6e jaar zou de jongen zijn moederbinding overwinnen (waarom zou hij?), zou hij zijn negatieve houding (heeft hij die ooit gehad?) tegenover zijn vader opgeven en zou hij zich met zijn vader gaan identificeren (waarom?). Dit wordt toegeschreven aan de overmachtige positie van de vader die bewonderd wordt. Het meisje echter identificeert zich *niet* met die voorbeeldige vader. Zij zou zich met de moeder identificeren – zoals b.v. een deskundige auteur zegt: – omdat er zo'n sterke band tussen moeder en klein kind bestaat . . . (bestaat die niet met haar zoontje?).

IV

Men kan niet anders zeggen dan dat deze theorie bijzonder weinig overtuigingskracht bezit voor hen die niet reeds van te voren overtuigd waren, dat ze juist zou moeten zijn hoe ze ook luiden zou.

Wanneer men ziet dat een wezen, niet in staat zelf voor zijn voedsel te zorgen, net nog in staat is, het hem geboden voedsel op te nemen langs de weg van de mond, valt niet de nadruk op die mond of op de maag, evenmin op een „lust-gevoel” maar op de realiteit die het ganse kind inneemt van de vitale behagelijkheid als toestand tegenover de vitale onbehagelijkheid als toestand. Laat men zich door een klakkeloze vertaling van de Duitse tegenstelling „Lust-Unlust” verleiden om van „lust” en „onlust” te spreken, dan schuift men zich bij het eerste woord reeds de associatie met „wellust” toe. De tweede term behoudt zijn vaagheid, omdat „onlust” in het Nederlands – vooral in het meervoud: „onlusten” – iets als „opstootjes” betekent. In plaats van zich gewaarschuwd te achten door de in het Nederlands zinneloze tegenstelling, opereert men er onverdroten verder mee. *Mede* tengevolge van dit slechte taalgebruik gaat men nu ook niet spoedig over tot een nauwgezet onderzoek van de verschijnselen. Men vraagt niet meer wat hier precies met „lust” aangeduid wordt, maar men zegt: het kind slaapt lekker en dit is dus een „lusttoestand” (later: het kind zuigt op z'n duim of masturbeert en scheidt daarmee een „lusttoestand”, nog later: geslachtsgemeenschap is een „lusttoestand”). Warme voeten hebben, gemakkelijk zitten, goed slapen, een wandeling maken, genieten van Homerus, eten, winkels kijken, snoepen, roken, onaneren, iemands ruiten ingooien, cohabiteren, enz. enz. – allemaal: lusttoestanden. En, vanwege de mogelijkheid in bepaalde gevallen de direkt sexuele betekenis van een dgl. „lust” aan te wijzen en in andere gevallen, te laten zien dat bepaalde „lustbelevingen” gesexueeliseerd kunnen worden, is nu nergens meer iets te noemen dat niet

„sexueel” is. Of men verkiest de term „libidineus” maar zegt in feite alleen: (nog) niet genitaal bepaalde (sexuele) lustbeleving.

De verzadigde zuigeling die slaapt of doezelt, of die wakend in zijn wieg ligt, bevindt zich inderdaad in een „lusttoestand” en zijn „onlust” toont zich, zodra hij honger heeft, nat is of koude gevoelt. Hij is totaal zijn verzadiging, evenals hij totaal zijn ellende is. Op die totaliteit van geïdentificeerdheid met de lichamelijke zelfbeleving *verovert* het kind zijn geordende wakker-zijn. Dat begint al na twee maanden duidelijk te worden. Het kind kan nog totaal-behaaglijk zijn en totaal-onbehaaglijk, maar het kan binnen de behaaglijkheid *aanwijsbare*, als zodanig dus afgetekende gerichtheden en activiteiten vertonen. Ook zijn onbehagen kan het matigen of: richten. Het huilen kan een gericht schreeuwen worden. Verzadigd zijn wordt daarmee een gelikaliseerde toestand en houdt op de grondbeleving van het leven te worden, die zich alleen aftekent tegen zijn tegendeel. „Wakker zijn” houdt evenzo op alleen te betekenen „niet slapen”, maar wordt: gericht zijn, bezig zijn, *naast* objektloos staren en doezelen. Wakker zijn is niet meer identiek met niet voldoende gevoed zijn en al is gevoed-zijn een *bestaansvoorwaarde* en al is het een bron van behagelijkheid om voedsel te ontvangen wanneer men hongerig is, het is dat niet meer of minder dan voldoende verwarmd en beschermd zijn, niet-nat-zijn e.d. Het gaat hier, om voor de mens en het dier tot zijn bestaansvoorwaarde behorende vitale zelfbelevingen, die voorwaarde zijn voor „kunnen leven”, het gaat hier niet om „lustgewaarwordingen” of „lustgevoelens”, het gaat hier zeker niet om *een* „lust” als in „de lusten des vleses”, het gaat hier om een zoölogische bestaansconditie van omgeschreven aard. Men kan hier geen faze in zien in de libidineuze ontwikkeling, men kan hier slechts een faze in zien in de organische rijping enerzijds en men zal, anderzijds, moeten afwachten wat er in dit leven gebeurt waardoor *eventueel* deze vitale ervaringen de bron van *abnormale* belevingen worden. Gaat alles „gewoon”, dan verwerven ze geen enkel reliëf en wordt noch eten noch niet eten iets bijzonders, dat – b.v. – als bijzondere „lustbron” of als bijzonder machtsmiddel op zou treden. *Niets* dat in deze sfeer thuishoort, krijgt dan een specifiek belang: het wordt alles hoogst eenvoudig gedisciplineerd en op z'n plaats gehouden: eten, drinken, slapen, zich kleden, baden, wassen, ontlasting doen, warmte opzoeken, hitte vermijden. Ze *kunnen* animaal-sensueel opgezocht worden, maar een mensdom dat vanuit die staat verklaard zou moeten worden, zou geen enekele theorie ontwikkelen en dus ook niet die der psychoanalyse. Het zou of een animaal soort mensen zijn of een mensentype dat wij als imbeciel zouden kunnen aanduiden of het zou een mens in een bepaalde zijnsmodus zijn, b.v. die van het spelen.

Van een *orale* faze zou men hoogstens in de eerste levensweken kunnen spreken, al zou de term „digestieve faze” beter zijn. Maar zou men – in Freud’s eigen trant redenerende – niet ook van een daaraan voorafgaande faze van „navel-erotiek” moeten spreken? De „lust-toestand” van het embryo wordt immers vnl. via de navelstreng mogelijk gemaakt.

M.a.w.: *niet* de organische zône (mond of navel) beslist, maar de vraag of *later* de sexualisering van die zône mogelijk blijkt. Op grond dáárvan terugredenerende gaat men van *erogene* zônes en van libidineuze ontwikkelingsperioden spreken. Deze laatsten zijn echter geen perioden in de ontwikkeling der *libido*, maar brokken van een totale ontwikkeling, wier onderling verband niet in henzelf ligt („oraal, en nu dus: anaal en dan *dus*: genitaal”). Zij zijn geen *fazen* maar heterogene aktualiseringën. Immers het „orale” kan bij de natuurvolken *jaren* voortgezet worden, het „anale” is belangrijk als *zindelijk*-maken en weer vooral in een gemeenschap die veel kleren draagt en binnenshuis leeft en het genitale kan een ontdekking zijn die in wezen *niets* bizonders betekent. Alleen alweer in een gemeenschap die veel kleren draagt, waar het kennismaken van dgl. anatomische kenmerken iets van het karakter van een „ontdekking” draagt, is er een faze te verwachten waarin het kind er zich mee bezighoudt. Geen wonder dan ook, dat reeds de ethnoloog *Malinowski* kon laten zien dat een „oedipale faze” bij door hem onderzochte natuurvolken niet bestond¹. Maar alle kinderen moeten zich bij hun moeder voeden, defaeceren als een soort natuurproces waaraan zij zelf amper te pas komen. En zo gebeurt er nog meer: het gaat de wereld met zijn blik bezoeken, de mensen herkennen, verschil maken tussen bekende en onbekende gezichten, het gaat voorwerpen grijpen, manipuleren, bekijken, het gaat zitten, zich verplaatsen, lopen,- en telkens veranderen er essentiële dingen in de verhouding van ik en wereld. Evenmin en evenzeer is *dit* alles „voorgeschiedenis” der mogelijkheid van „de” sexuele betrekking. „Lust” in dezelfde vage zin als waarin psychologen en psychoanalytici deze term zo vaak gebruiken met de implicatie van „sexueel-achtig”, gaat gepaard met dat grijpen of manipuleren (is dat nu „manuele erotiek”?), met het kruipen en lopen (is dat dan „knieën-en-voeten-erotiek”?). Of is dit niet sexueel-achtig genoeg? Maar hoe zit dat dan: het smeren met faecaliën in de anale faze gebeurt toch met die knedende handjes? En wat een rol spelen voeten en benen niet in het sexuele leven? Om maar van de blik te zwijgen („oog-erotiek”?).

¹ In: *Imago* X, 2-3 (1924); ook in Engelse versie in het tijdschrift *Psyche* IV en herdrukt in *B. Malinowski: Eine wissenschaftl. Theorie der Kultur u.a. Aufsätze*. Zürich 1949.

V

Er bestaan echter nog geheel andere gronden om deze fazen als zodanig te verwerpen. Wanneer men het lichaamsgevoel van kinderen bestudeert, blijkt nl. dat de intuïtief in het lichaamsschema aangebrachte differentiatie helemaal geen bijzondere aandacht schenkt aan de genitaliën, *tenzij* deze specifiek getraumatiseerd zijn. Zowel in Berlijn aan de neurologisch-psychiatrische afdeling van het Städtische Krankenhaus Neukölln I, waar Mevr. Lange over een rijk materiaal beschikt, als in mijn eigen jarenlang verzamelde gegevens, als in het onderzoek verricht door een van mijn leerlingen, blijkt de lichamelijke zelfbeleving van het kind van alle leeftijden in het geheel geen bijzonder genitaal-gericht kenmerk te vertonen. Het kind *weet* van zijn genitaliën en kan ze dus in zijn poppetjes eventueel tekenend of kleiend aanbrengen. Maar dan is de aandacht van het kind, hetzij door een lichamenlijk trauma, hetzij door een thematisch bewustmaken (b.v. door verkeerde, te intellectuele, te praterige, te interessante sexuele opvoeding of therapeutische behandeling), hetzij door een schokkende observatie, hetzij door een krampachtig wegzwijgen, specifiek gewekt. In ons materiaal behoort dit tot de uitzonderingen; evenzeer in dat van Dr. Herta Lange. Er bestaat verder duidelijk naast het cognitieve een emotioneel lichaamschema. Dit laatste toont zelden – in ons materiaal – enige aanwijzing, dat de genitaliën nu juist zo belangrijk zouden zijn. Behalve – zoals wij reeds zeiden – wanneer het dus gaat om een stoornis, of, op z'n minst, een penetrante bewustmaking. Deze aktiveert in zelfbeleving en zelfexpressie evtl. de genitaliën. Wat wij aantreffen in de literatuur b.v. over Machover's „test”, welke bestaat in de opgave een poppetje te tekenen, is o.i. dus geenszins „natuurlijk” in de zin van: zo komt het nu eenmaal met natuurlijke noodzakelijkheid voor en als het zo niet voorkomt, dan berust het op onderdrukking. Integendeel: het normale is, dat een kind zich weinig genitaal-bewust toont. In de *puberteit* kan dat anders worden. In de „genitale faze” zelf is er geen sprake van dat zich een faze aftekent. Het kind kan zijn genitaliën – die hij allang kende – in het geheel van zijn toenemende kennen van de dingen óók weer ontdekken. Soms, vnl. bij de jongen, valt dan hun mogelijkheid op als spel-objekt te functioneren. De mens speelt bij voorkeur met hetgeen bewegen kan. Soms is de prikkelgevoeligheid ontdekt. Maar wat is gewoner dan dat de kinderlijke hand, die nu eenmaal door de arm aan het lichaam vastzit, bij haar pogingen om de wereld in te grijpen, telkens terugvalt binnen haar eigen bereik? Zij vindt het bereikbare. En de mannelijke genitaliën zijn bijzonder grijpbaar, evenals de tenen, die overigens iets verderaf wonen en derhalve minder gemakkelijk

bezocht worden. Zo kan de hand de hand de genitaliën ontdekt hebben. Maar daarvan is b.v. de zuigelingen-onanie niet afhankelijk. Door wrijven of zitten, etc. valt die ook te verwezenlijken. Pas als het kind op behoorlijk ontwikkelde loopbenen staat en volop aan het verkennen is, ontdekt het ook (opnieuw) als een eenvoudig feit allerlei aan z'n lijf en aan anderman's lichaam. In onze aangeklede en in afzonderlijke kamers goed afgeschutte wereld is dat aan toevalsmomenten of speciale situaties (W.C., baden, naar bed gaan, opstaan, e.d.) gebonden. Als nu het kind die momenten gebruikt voor zijn observaties, doet het niets anders dan de persoon die „de groene straal” wil zien: hij begeeft zich op tijd naar de plaats waar deze wellicht waar te nemen valt. Hij leeft dan echter niet in de „groene-straal-faze”. Tenminste niet, als men een *ervaring* onderscheidt van een faze.

Wij ontkennen dus het bestaan van een „sexuele ontwikkeling” zoals deze in freudiaanse zin pleegt opgevat te worden. Wel bestaan er allerlei heterogene, geenszins een vast ontwikkelingspatroon voor juist-de-sexualiteit vormende ontdekkingen. Wel bestaat er een hormonale ontwikkeling die, als het kind puberteert, belangrijke betekenis pleegt te hebben voor de verhouding van het kind tot zijn eigen lichaam (en tot het lichaam van anderen, enz.). Wel bestaan er als fundamenteel gegeven: een mannelijk en een vrouwelijk lichaam als eigen structuur en ontwikkelingsgegeven. Wel bestaan er zeden, onzeden en gebruiken ten aanzien niet alleen van wat getolereerd is als „sexueel gedrag” maar evenzeer ten aanzien van alles wat dit verhult, vervangt, enz. Wel bestaan er dus ontwikkelingen op grond van lichamelijk geslacht en lichamelijke ontwikkeling in het algemeen, opvoeding, cultuurpatroon. Een autonome, uit biomechanische krachten te verklaren „sexuele ontwikkeling” bestaat niet, wanneer men het jonge kind daarin wil opnemen.

Wil men een indeling in *fazen*, dan zal men in 't algemeen allereerst moeten onderscheiden: alles wat voor en alles wat na de endokrine rijping, ofwel: alles wat voor en alles wat na „de puberteit” valt. Houdt men rekening met de grote variabiliteit der aktuele puberteitsintree, nadat een zekere mate van fysieke „drempelwaarden” overschreden is die al evenmin aan één bepaalde leeftijd vastzitten, dan moet men al zeggen, dat met 10 jaar en 6 maanden in Nederland een drempel bereikt kan zijn¹. Maar aangezien de lichamelijke rijping in hoge mate een persoonlijke aangelegenheid is, en de psychische nog veel meer² kan men met een dgl. maat-

¹ Vgl. uitvoeriger § 27 en vgl. in mijn: Inleiding tot de studie der paedagogische psychologie van de middelbareschoolleeftijd. J. B. Wolters, Groningen, 5e dr. 1954.

² Vgl. mijn: Ontwikkelingspsychologie. Groningen, Wolters 6e dr. 1964, en mijn: Studien zur Anthropologie der Kindes. Tübingen, Niemeyer, 2e dr. 1964.

staf als een leeftijd weinig beginnen. Men zal zich dus de vraag moeten stellen of bij dit bepaalde kind de lichamelijke ontwikkeling reeds zover is, dat men in dit opzicht van „puberteit” mag spreken, terwijl men dan altijd bovendien nog de vraag zal moeten beantwoorden of dit kind in dit milieu (enz.) niet òf kinderlijk blijft ondanks zijn puberteit òf al zéér vroeg in het arbeidsleven, het sexuele verkeer enz. wordt opgenomen, zodat van een pubertaire *persoonsontwikkeling* niet meer gesproken mag worden.

Lukt een onderscheiding in zoverre dat het al dan niet pubertaire fysieke beeld samenvalt met at men psychisch tot stand heeft gebracht: (het niet-pubertaire kind „naïef”, het wel-pubertaire kind „wetend”) . . . dan heeft men voor die gevallen een faze-indeling.

Is het echter niet waardevoller te onderscheiden tussen kinderen, die – uit welke oorzaak dan ook – sexueel gewekt zijn en die welke dit niet zijn? Dat hangt er van af, wat men onder dit „gewekt zijn” verstaat. En het hangt er van af, wanneer men een kind „sexueel” gewekt acht.

Een deskundige auteur schrijft b.v. het vlg. – en in het citaat komen de parentheses voor *mijn* rekening – : „De (let wel: *de*) kleuter van 3–5 jaar vindt op een gegeven moment zijn geslachtsorganen en ontdekt tegelijkertijd, dat het (let wel: *het*) manipuleren hieraan prettige sensaties teweegbrengt. De (let wel: *de*) kinderlijke masturbatie doet (dus strikt: *doet*) haar intrede en blijft voorlopig nu en dan optreden¹.”

Laten wij een ogenblik deze uiterst positief gestelde beweringen voor juist aannemen, dan nog bedoelt de auteur niet te zeggen, dat deze kinderen dus „sexueel gewekt” zijn. „Sexueel” betekent hier nog niet . . . „sexueel”. Wel: er kan een lustgewaarwording optreden, die in een ander verband sexueel kan zijn. Zijn we hier rustig-tolerant dan is het *juist omdat* „het nog zover niet is”. „Sexueel gewekt” zijn moet dus m.i. in de betekenis genomen worden van: betrokken zijn op het eigen of het andere geslacht in sexueel aktieve of passieve vorm. Het kan zijn, dat een kind van tien jaar sexueel misbruikt wordt en zich alleen maar vies voelt, bang is van het tegen hem gebruikte brutaal-instinctieve geweld en dat daarmee een latere, zuiver bedoelde sexuele benadering bijna onaanvaardbaar wordt. Dit kind zou ik „sexueel gewekt” willen noemen, hoewel het geen enkele *lust* ervoer. Maar: het passieve, gewelddadige betrekken van het kind in de sexuele relatie tot het andere geslacht toont zijn uitwerking. Wordt het kind homosueel verleid dan krijgen we soortgelijke resultaten. Het is mogelijk en komt in feite voor dat heel wat van dergelijke ellende met een beetje begrip en liefde zich herstelt; vaak is er hulp nodig.

¹ Sexualiteit, speciaal nr. van Wending III 6, aug. '48, blz. 315.

Maar afgezien van het brutale „wekken” is er een normaal opmerken, een attent worden op verschijnselen en gedragingen, een opgenomen worden door de ouders b.v. in het verwachten van een kindje. En dan zijn er de talloze vuile praatjes van „grote” en kleine mensen.

Ze *kunnen* vóór de puberteit tot een houding – en evtl. tot gedragingen – leiden die geen onbevangen spelen meer zijn maar bewust zoeken van de lust der organisch-sexuele kitteling. Een kind dat deze kent en een kind dat ze niet kent, verschillen diep – maar het is bedenkelijk hier van *fazen* te spreken. Het zijn levensvormen.

Alle onrust, zoeken, vuiligheid maar ook alle onbevangenheid en zakelijke weten van voor de situatie waarin een kind zichzelf in zijn lichamelijke „interessant” weet voor een ander, verschillen wezenlijk van wat ervaren wordt wanneer de betekenis der lichamelijke verandert. Het wordt belangrijk hoe de ander mijn lichamelijke ziet¹.

Een dgl. verandering is een verandering in *positionaliteit* en deze positionaliteitswijziging voert tot de mogelijkheid om al het voorafgaande van al het volgende te onderscheiden. Een andere grond voor faze-indeling zie ik, met betrekking tot de zogenaamde „sexuele ontwikkeling” niet. Er is dus: een faze waarin allerlei voorkomt, dat later sexuele betekenis – in positieve zowel als negatieve zin – *kan* krijgen („kan”, niet steeds: „hoeft” te krijgen). Daarna volgt door een wijziging in de verhouding (positie) t.a.v. de wereld, m.n. tot het eigen lichaam en vervolgens ook dat van de ander, een *sexualisering* op. Allerlei *krijgt* nu sexuele betekenis dat dit tevoren niet of hoogstens vagelijk had. En nu ontstaat: sexualiteit. Sexueel *voelen* en sexuele ontmoeting worden mogelijk. En, als men wil, zou men dit als een derde „faze”, na die der sexualisering kunnen beschrijven.

„Infantiele masturbatie” is dus per definitionem nog vóórsexueel en dus nog niet „sexueel”². Maar „blijft” ze, dan kan ze gesexualiseerd worden. En dus willen we bij het jonge kind deze ontwikkeling liever voorkomen. Wij weten immers – bij alle tolerantie – wat masturbatie *kan* gáán betekenen.

¹ Vgl. o.a. op dit punt N. Perquin: *Verwerkte en verdrengen sexualiteit*, Roermond 1964.

² Vgl. o.a. op dit punt N. Beets: *Over lichaamsbeleving en sexualiteit in de puberteit*, Utrecht 1958.

WÁÁRAAN VOLDOET EEN „ONVOLDOENDE” PRESTATIE NIET?

A. D. DE GROOT

INLEIDING

Het probleem

„Onvoldoende” wil, letterlijk, zeggen: (iets) „voldoet niet”. *Wat* voldoet er niet? Antwoord, in 9 van de 10 gevallen, in ons onderwijs: de door een leerling geleverde *prestatie(s)*.

Waarom voldoet (voldoen) die prestaties niet? Men kan antwoorden, dat zij niet aan „de eisen” voldoen. Maar daarmee is niet veel gezegd. Wat houden die eisen precies in? Wie stelt ze? Hoe is daaruit af te leiden, dat de grens tussen voldoende en onvoldoende juist hier moet liggen – b.v. bij 4 fouten („nog juist een 6”) en niet bij 5 of 6 of 10 fouten?

Ieder die onderwijs geeft stelt zich deze vragen wel eens – en weet er eigenlijk geen raad mee. De rechtvaardiging van „grensbeslissingen” – voor vele leraren¹ (terecht) een gewetensvraag – is dikwijls uiterst moeilijk, zo niet vrijwel onmogelijk.

Dit is het probleem dat in dit artikel (en in het erop volgende) aan de orde wordt gesteld.

Opzet van dit artikel

Dit eerste artikel bestaat uit een serie kort toegelichte *stellingen*, die de hoofdpunten aangeven van een betoog dat in uitgewerkte vorm veel langer zou worden – te lang voor een tijdschriftartikel. Hopelijk is de draad ook zo te volgen. In ieder geval zijn de stellingen bondig genoeg om het denken en de discussie te stimuleren – wat één van de bedoelingen van deze publikatie is.

Om de hoofdvraag tot zijn recht te doen komen, is het noodzakelijk met een aantal nóg fundamentele problemen te beginnen: over beoordelingen en cijfers in het algemeen, en dgl. De lezer zal bemerken, dat een grondige, consequente analyse van deze problemen niet alleen misverstand en slecht gefundeerde gewoonten aan het licht kan brengen, maar ook tot nieuwe, revolutionaire conclusies en voorstellen kan leiden.

¹ In dit artikel worden, tenzij uitdrukkelijk anders wordt vermeld, termen als „leerlingen”, „school”, „leraren” in hun algemeenste betekenis gebruikt; dus: studenten zijn een bepaald soort *leerlingen*, universiteiten vallen (als in het Engels) onder het begrip *school*, onderwijzers en hoogleraren behoren tot de *leraren*.

Opzet van het tweede artikel

Sommige van die voorstellen zijn door de schrijver bij zijn eigen onderwijs al tot op zekere hoogte toegepast. Het tweede artikel, dat in het volgende nummer zal worden gepubliceerd, behandelt een poging om tot een objectieve oplossing van het grensprobleem te komen voor het geval de te leveren en te beoordelen prestatie de vorm heeft van een *studietoets*, d.i. een objectief eind-proefwerk (of examen-werk) van het type *achievement test*. Bij andere gelegenheden heeft schrijver dezes herhaaldelijk gepleit voor de invoering van zgn. objectieve examen- (en proefwerk-) methoden in het Nederlandse onderwijs (zie o.m. Paed. Studiën, 1959, p. 327-338: De kunst van het vragen stellen). Op allerlei plaatsen en niveaus is men sindsdien – of was men reeds – met experimentele toepassingen van objectieve vraagvormen (*multiple choice* of andere) begonnen¹. Het probleem van de *beoordelingsgrens* heeft echter nog weinig aandacht gekregen. Dit is bij studietoetsen, die een schaal van „scores” opleveren, niet minder klemmend maar wél beter oplosbaar dan bij andere vormen van examineren.

In het tweede artikel wordt weergegeven hoe dit probleem werd opgelost, ten eerste bij een onderdeel van het propaedeutisch tentamen voor psychologiestudenten aan de Universiteit van Amsterdam en, ten tweede, voor het vak psychologie voor eerstejaars Nutsseminaristen. De methode is echter op ieder ander vak en in iedere andere geleding van het onderwijs evenzeer toepasbaar.

Stelling 1

Prestatie-toetsen in enigerlei vorm – werkstukken, proefwerken, „beurten”, tentamina, examina – en *beoordelingen daarvan zijn in het onderwijsproces onontbeerlijk*; zij hebben (minstens) de volgende drie functies:

- a. „Feedback” voor *de leraar*: deze krijgt informatie over het effect van zijn inspanningen, nl. in hoeverre het onderwijs dat hij „gegeven” heeft, is aangekomen („ontvangen”) door zijn leerlingen.

¹ O.a. voor meetkunde in de 1ste klasse v.H.M.O. (zie De Groot 1959, Wiegiersma 1960, R.I.T.P. 1964), voor de propaedeuse in de psychologie (Universiteit van Amsterdam, zie het tweede artikel), de propaedeuse aan de T.H. Eindhoven (zie Boerlijst en De Groot 1963), voor de drie moderne talen (talenproject R.I.T.P., nog in bewerking). Verder zijn inmiddels enkele vorderingentests voor de 6de klas L.O. gepubliceerd (Souren e.a. 1958; Snijders, Souren en Welten 1960). Zie de literatuurlijst aan het einde van het tweede artikel.

- b. „Feedback” voor *de leerlingen* (en hun ouders): deze krijgen *informatie* over hun relatieve positie, nl. hoe zij er (vergeleken bij anderen) vóórstaan – in het bijzonder, of hun prestaties aan „de eisen” voldoen.
- c. Bijdrage tot *beslissingen*: toelating tot de volgende klas, zakken of slagen, wel of geen diploma, wel of geen beurs, enz. (zie stelling 2).

Toelichting:

Deze stelling spreekt vrijwel voor zichzelf. De leraar richt zijn onderwijs in naar de prestaties – getoetst en beoordeeld – van zijn leerlingen; de leerlingen kunnen hun inspanning en, op bepaalde punten in hun carrière, hun „zelf-selectie” en richtingskeuze ernaar reguleren. Dit alles is onmisbaar in het onderwijs-proces. Ook als basis voor de onder *c* genoemde beslissingen is informatie over het niveau van de prestaties van een leerling onontbeerlijk.

Stelling 2

Beoordeling van prestaties is niet alleen maar een zaak tussen leraar en leerling: een zekere mate van objectieve geldigheid van de beoordeling is noodzakelijk.

Toelichting:

Dit vloeit onmiddellijk voort uit het feit, dat vele van de onder *c* hierboven genoemde beslissingen *maatschappelijke* geldigheid bezitten: toelating tot „de” (niet: deze) vierde klas H.B.S., toelating tot de Universiteit op grond van een v.H.M.O.-diploma, etc. De „maatschappij” buiten de school honoreert diploma's en cijfers; en aangezien zij uit rechtvaardigheidsoverwegingen één lijn voor allen moet trekken, is het gewenst dat prestatiebeoordelingen *zo objectief mogelijk* zijn: een 6 op de ene school moet, ceteris paribus, ook „een 6” betekenen voor de andere school.

Weliswaar zijn in het algemeen alleen op bepaalde kritische punten in de schoolcarrière – overgang, examen, schoolverandering – belangrijke beslissingen aan de orde; het objectiviteits-desideratum werkt echter terug op de beoordelingen die, het jaar door, in de klasse gegeven worden. De leraar wil in het algemeen zelf consistent zijn in zijn gebruik van de beoordelingsschaal en hij richt zich daar dus ook in het gewone doen op. En de leerlingen verwachten dit van hem.

Stelling 3

Tegen ons cijfer-systeem zijn vele bezwaren in te brengen (vgl. stelling 7); *de bewering dat cijfers als zodanig uit den boze zijn, is echter geheel ongegrond.*

Toelichting:

Veel gehoorde bezwaren tegen cijfers zijn (a) dat zij een (*quasi*-)exactheid suggereren en (b) dat men beoordelingen toch niet kan optellen: „Twee vieren zijn toch niet tezamen één acht?” Beide bezwaren gelden echter alleen voor wie getallen maar op één manier kan gebruiken, en wel alleen op de manier van de Lagere School, waar zij in de rekenles (helaas!) praktisch altijd exacte hoeveelheden of aantallen representeren. In het dagelijks leven is dat echter helemaal niet het geval; wij werken geregeld met schattingen en afrondingen („circa 1000 gulden”) en met ranggetallen („het verschil tussen nr. 4 en nr. 5 was véél groter dan tussen 5 en 6”), wij denken er niet aan telefoonnummers op te tellen of volgnummers als hoeveelheden te lezen; wij weten allang, dat puntenaantallen bij sportbeoordelingen (kunsrijden b.v.) geen hoeveelheden zijn en dat iemand met een IQ van 140 niet „2 × zo intelligent” is als een ander met een IQ van 70.

Getallen zijn geduldige (en uiterst praktische) symbolen, waarvoor men zelf verschillende soorten *rekenregels* kan vaststellen (vgl. b.v. De Groot 1961, p. 226–236).

Men mag ze niet de schuld geven van de eenzijdige (Lagere-School-)visie, die sommigen erop hebben.

Het alternatief – géén cijfers – verbetert trouwens niets. Men kan desgewenst natuurlijk letters gebruiken (A, B, C, D, E bijvoorbeeld), maar dat maakt geen principiële verschil. Het omschrijven van graden (niveau) van prestaties in woorden – door sommigen aanbevolen – is struisvogelpolitiek; met het extra bezwaar dat men onnodige vaagheid introduceert.

Het basisfeit is, dat men voor de in stelling 1 genoemde doeleinden *gegradeerde beoordelingen nodig* heeft, en in het bijzonder een onderscheiding in twee soorten: „voldoende” en „onvoldoende”.

Stelling 4

Beoordelingen – in cijfers of anderszins – voor in schoolverband geleverde prestaties (op proefwerken, rapporten, examens) behoren zuivere prestatiebeoordelingen te zijn.

Toelichting:

De informatie, die voor de leerling (en zijn ouders) in het behaalde cijfer¹ besloten ligt, wordt op een ontoelaatbare wijze vertroebeld, wanneer men andere overwegingen in het cijfer „verstopt”. Voorbeelden van *hoe het niet moet*:

- a. Jan krijgt een 1 voor zijn proefwerk „omdat hij gepraat heeft” (hij mag het niet overmaken).
- b. Piet krijgt een 6 op zijn Paasrapport: „hij staat op een 7, dit kwartaal, maar hij had met Kerstmis een 4: ik geloof er nog niet in” (sprongen vermijden).
- c. Marietje krijgt een 6, hoewel haar prestaties volgens de gewone normen onvoldoende zijn, maar: „Ik wil haar niet duperen; en met een onvoldoende blijft ze misschien zitten”.
- d. Annie krijgt een 6. Weliswaar kan ze (begrijpt ze) er eigenlijk niets van, maar ze doet haar uiterste best – en „zulke leerlingen moeten we óók meenemen, is ons gezegd”.
- e. Mies krijgt een 6. Ze staat nu op een onvoldoende, maar: „ze heeft het dit jaar (om reden X) wat moeilijk gehad; ze kàn het wel en ze zal het zeker ophalen (of: ze zal volgend jaar zeker wel mee kunnen)”.

Zo kan men doorgaan. Eén van de redenen waarom in Nederland de discussies over cijfergeving (en andere beoordelingswijzen) dikwijls zo hopeloos schijnen, is de verbreidheid van *het vooroordeel, dat juist een „goede” pedagoog niet zo „eenzijdig” moet zijn om „alleen maar op geleverde prestaties te letten”* (tot zover juist) en *dus in zijn cijfergeving (onjuiste conclusie) met allerlei andere dingen „rekening moet houden”*. Zo worden, vaak met de beste bedoelingen, in proefwerk- en rapportcijfers, disciplinaire (a), continuïteits- (b), vergaderings-strategische (c), (quasi-)humane (d) en prognostische (e) – allemaal „pedagogische” – motieven verstopt. Deze motieven kunnen ongetwijfeld van belang zijn; maar juist daarom moet men ze als zodanig apart aan de orde stellen!² Verstopt men ze in een cijfer, dan wordt het gebruik van cijfers gedeneatureerd. Tegenover de leerling zelf of tegenover zijn of haar medeleerlingen is dit een *onrechtvaardige beoordelingswijze*; zo wordt het trouwens – terecht – ook door de leerlingen gevoeld.

1 Van hier af zal gemakshalve steeds over „cijfers” worden gesproken als bedoeld wordt het symbool (cijfer of letter), of de omschrijving, waarmee het relatieve niveau van een prestatiebeoordeling wordt weergegeven.

2 Op de wijze waarop dit, in verschillende gevallen, het beste kan gebeuren, kunnen wij nu niet ingaan.

Stelling 5

Als een leraar de door twee willekeurige leerlingen geleverde prestaties verschillend heeft beoordeeld, *behoort hij dit verschil in cijfer op objectieve, feitelijke gronden te kunnen rechtvaardigen*; deze eis geldt met nog meer klem, als het ene cijfer een voldoende en het andere een onvoldoende is.

Toelichting:

Leraren houden gewoonlijk niet erg veel van leerlingen die „altijd over hun cijfer komen zeuren”. Sommigen verbieden het – er is bij hen eenvoudig geen beroep op het oordeel van de autoriteit – anderen (die het zich kunnen permitteren) staan dit wel toe: met dien verstande dat zij allicht trachten er een eind aan te maken als het werkelijk „zeuren” wordt.

Er is hier echter in principe sprake van *een recht van de leerlingen!* Nederlandse leerlingen, studenten inclusief, realiseren zich dit te weinig; zij laten dit recht nog te vaak (uit angst) met voeten treden.

Hier zal nu niet worden uitgewerkt, hoe dit (ongecodificeerde) „recht van de leerling” er precies uitziet of zou moeten uitzien – dat is misschien een taak voor de nieuwe Studenten-Vakbond. Ook zonder zo’n precieze uitwerking is het duidelijk dat er allerlei onverdedigbare plaatselijke gebruiken bestaan, die herziening behoeven. Weer enkele voorbeelden, van *hoe het niet moet*:

- a. Examenwerk wordt dikwijls na de correctie niet teruggegeven, zelfs niet ter inzage.
- b. Er is vaak geen beroep op beslissingen.
- c. Men kan soms zelfs geen toelichting op de beoordeling krijgen.
- d. Er wordt dikwijls geen mededeling vooraf gedaan over de wijze van scoren, tellen en wegen van de onderdelen, zodat de leerling onnodig het risico loopt zijn uitslag door een verkeerde proefwerk- of examenstrategie te bederven.
- e. Er is geen praktisch bruikbare vorm van verweer (beroep) tegen éénmansbeoordelingen (en vraagmethoden!), met name op mondelinge tentamina, enz., enz.

In de stelling wordt uitdrukkelijk gesproken van *verschillen* in cijfer voor twee of meer geleverde prestaties (examenwerk, etc.). Dat betekent dat de leerling alléén recht heeft op inzicht in de redenen waarom zijn

relatieve positie zo is bepaald als zij bepaald is – dus „waarom hij een lager cijfer heeft dan Piet”. De vraag „hoe streng” er wordt gerekend – dus waar de caesuur voldoende/onvoldoende ligt (zie stelling 8) – is weliswaar veel minder een zaak van de leraar alléén dan vaak in feite wordt aangenomen; maar men kan niet stellen, dat de leerling daarover rechtens zou moeten kunnen meepraten¹.

Sommige leraren stellen wel eens – op dezelfde wijze als bedrijven, die hun salarissen in principe geheim willen houden! – dat „leerling Jan niets te maken heeft met wat Piet heeft gekregen”. Dit argument is echter fout. Het heeft alleen dan geldigheid indien Jan de juistheid van de beoordeling die hij heeft gekregen kan toetsen aan expliciet gemaakte correctieregels (b.v. „iedere fout een punt eraf” – met een definitie van „fout”). Gewoonlijk laten die correctieregels echter verschillende interpretaties toe; zodat *Jan niet anders kan doen* dan het werk van Piet erbij te halen. Dat is zijn „goed recht”, inderdaad.

Stelling 6

Bij het samenstellen van proefwerken of examenopgaven en, vooral, bij het vaststellen van wat gewoonlijk de „normen” worden genoemd (welke prestatie leidt tot welk cijfer), zijn twee problemen aan de orde, die strikt gescheiden kunnen en moeten worden:

- A. *de differentiatie, de relatieve prestatiebeoordeling*, d.w.z. de wijze waarop verschillen tussen en de rangorde van geleverde prestaties in schaal moeten worden gebracht;
- B. *de caesuur, de absolute prestatiebeoordeling*, in termen van de dichotomie: voldoen of niet voldoen aan de eisen, voldoende of onvoldoende.

Toelichting:

Deze twee aspecten van het beoordelingsprobleem hebben logisch niets met elkaar te maken. De vraag waar de caesuur moet liggen is principieel onafhankelijk van de vraag in hoeverre men kan (of wil) differentiëren tussen prestaties. Ook als er een enorme differentiatie is, behoeft

¹ Ook hierop zijn uitzonderingen. De leerling heeft recht op protest (en op beroep) indien een leraar *inconsequent* is in het hanteren van zijn norm, dus als hij zonder goede redenen de ene keer veel strenger rekent dan de andere; of indien hij, bijvoorbeeld, zó cijfert, dat zijn klassen ook bij normale inspanning gewoonlijk in meerderheid onvoldoendes behalen.

de grens tussen voldoende en onvoldoende het materiaal niet in tweeën te delen: *in principe* kan al het ingeleverde werk, hoe uiteenlopend van niveau ook, aan de gestelde eisen voldoen, dus „voldoende” zijn; of ook: niet voldoen en dus zonder uitzondering „onvoldoende” zijn.

Deze onafhankelijkheid lijkt, zo gesteld, evident. In de praktijk komt er echter vaak weinig van terecht. Enkele voorbeelden – opnieuw: *van hoe het niet moet*:

- a. De beginnende leraar weet nog niet wat hij eisen kan en geeft die leerlingen, die duidelijk minder presteren dan het gros van de klas, om die (statistische, relatieve) reden een onvoldoende.
- b. Ook voor ervaren leraren geldt vaak dat zij de plaats van de caesuur voldoende/onvoldoende *niet* afstemmen op een redelijke, vooraf bedeneerde eis, maar op de feitelijke differentiatie: „grading on the curve”, in feite op *statistische* basis (over de in het cijfersysteem gegeven grens voldoende/onvoldoende heen), met als „gevolg” een zeker percentage onvoldoendes – vaak $\pm 25\%$, zoals bekend.
- c. Speciaal gevolg van (b): de bekende „wet van Posthumus” (*Posthumus* 1947): De maatstaven zijn rekbaar: In een goede klas gaat de grens onwillekeurig omhoog, zodat er niet (veel) minder onvoldoendes vallen dan in een zwakkere klas – een onrecht tegenover de leerlingen.

Stelling 7

Het in ons land gangbare systeem van schoolcijfers heeft twee uiterst bedenkelijke consequenties:

- A. *Het bevordert de verwarring van de twee problemen van differentiatie en caesuur (zie 3, A en B).*
- B. *Het suggereert – door het gelijke aantal onvoldoende en voldoende cijfers – dat een onvoldoende cijfer als resultaat van een poging tot onderwijs even „normaal” is als een voldoende cijfer.*

Toelichting:

Wat A betreft: de schaal waarin de leraar zijn differentiatie in beoordelingen moet uitdrukken is voorgeschreven; en daarin is de caesuur al aangebracht (in het midden!; zie B). De twee problemen (3A en 3B) zijn dus al gekoppeld; de leraar heeft alleen nog maar een nakijk-regel nodig – b.v. „iedere fout een punt eraf”. Als een dergelijke regel – bij eerste inspectie (zie 6, voorbeeld b) – een „acceptabele” differentiatie

lijkt op te leveren (d.w.z. niet té gek veel onvoldoendes) dan gaat verder alles vanzelf. Wie 5 of meer fouten heeft, „krijgt” vanzelf een onvoldoende; de problemen van differentiatie en caesuur worden, met de suggestieve hulp van het cijfersysteem, in één klap opgelost. Er is geen rechtvaardiging, geen afzonderlijke, doordachte caesuur-beslissing meer nodig. Zo kan men zich onttrekken aan de hoofdvraag, *aan welke norm nu juist „5 of meer fouten” niet voldoet*. In dergelijke gebruiken – mogelijk gemaakt door de cijferschaal – ligt een *denaturering van het begrip „onvoldoende”* besloten.

Het onder B genoemde bezwaar hangt hiermee ten nauwste samen. „Onvoldoende” zou moeten betekenen: *Bij deze leerling heeft mijn onderwijs gefaald* – maar deze (absolute) betekenis is haast niet te handhaven als de officiële cijferschaal suggereert dat een onvoldoende net zo'n „gewoon” cijfer is als een voldoende en dat onvoldoendes in liefst 5 verschillende gradaties kunnen voorkomen!

Kan het ook anders? Deze vraag is door de praktijk al lang beantwoord. Op het Nederlands Opleidings-Instituut voor het Buitenland heeft men, bijvoorbeeld, een schaal van vier beoordelingen¹: z(eer goed), g(oed), v(oldoende) en o(nvoldoende). Dus: 3 voldoende cijfers tegen één onvoldoende. Differentiatie binnen het onvoldoende-gebied wordt niet nodig geacht, aangezien „onvoldoende” toch al – duidelijk genoeg – het oordeel van de leraar uitdrukt: „Dit is beneden de maat: *dit accepteer ik qua prestatie niet*”. Op sommige Amerikaanse colleges werkt men met een vijf-lettersysteem: A, B, C, D en nu niet E, maar F om de *discontinuïteit* uit te drukken. De kwalificatie F – in de wandeling “flunked” – betekent dan ook: *dit accepteer ik niet*; en dit oordeel houdt dan een beslissing in (zie verder stelling 10; onder D).

Stelling 8

In het Nederlandse onderwijs krijgt het probleem van de caesuur als afzonderlijk probleem (vgl. 3 B) te weinig aandacht.

Toelichting:

Met het „probleem van de caesuur” wordt bedoeld: het gehele complex van argumenten met behulp waarvan men beslissingen over diploma-of-geen-diploma, zakken-of-slagen (overgaan of doubleren), voldoende-

¹ Aan het tot stand komen hiervan heeft indertijd (omstreeks 1950) oud-minister Bolkestein van harte meegewerkt.

of-onvoldoende, behoort te kunnen rechtvaardigen. Zulke beslissingen „vallen” veeleer dan dat zij op stevige gronden worden genomen (vgl. 6 en 7). En zij vallen dan mede op basis van een cumulatie van niet terzake doende effecten:

persoonlijke beoordelingsgewoonten van leraren („leraar A cijfert laag”);

de statistische verdeling van (niet-objectieve) prestatiebeoordelingen (zie 6 hierboven);

de eigenaardigheden van het cijfersysteem (zie 7);

het (statistische) beoordelingsklimaat van de school en het toevallige niveau van de klas;

bij overgangsbepalingen: conventionele grens- en compensatieregels (4 onvoldoendes is te veel, etc., zie stelling 9) met hoogstens een vage, nooit getoetste ervaringsachtergrond;

bij het hoger onderwijs: allerlei toevalligheden van programmasamenstelling, hobbies van de leraren, tentamengewoonten, en gewoon „hoe het toevallig ging”, etc.

Kortom: wij beslissen wel voortdurend in het Nederlands onderwijs, en wij doen dit op grond van wat wij „eisen” noemen, maar:

- wij kunnen die „eisen” *niet afleiden* uit duidelijk geformuleerde onderwijsdoelstellingen (zie hieronder, bij a);
- wij kunnen *niet expliciet maken* wat onze „eisen” precies inhouden en voor de leerling betekenen (zie onder b);
- wij kunnen onze „eisen” *niet constant houden* (rekbare maatstaven, zie stelling 6 onder c, en hieronder bij c);
- wij hebben onze „eisen” veelal gecompliceerd door koppelingen en compensatieregels, waarvan wij de betekenis en eigenlijke werking zelf *niet doorzien* (zie onder d, en stelling 9);
- algemeen: *wij nemen het caesuurprobleem* – in feite het allerbelangrijkste beoordelingsprobleem – *niet ernstig genoeg*; wij laten de caesuur veel te veel „voortvloeden” uit differentiatiegewoonten, tradities, conventies en toevalligheden van allerlei aard (zie onder e).

Enkele voorbeelden:

- a. Hoe moet men het programma, de eisen per vak, de concrete proefwerk-, overgangs- en exameneisen van het Gymnasium *afleiden uit de doelstelling* van dat klassieke schooltype (klassieke vorming, etc.)? Zelfde vraag voor een academische opleiding – in de psychologie,

zo men wil. In de huidige situatie is hier géén antwoord op. Men kan alleen een enorme gaping constateren tussen vage, hooggestemde, formuleringen (als er één te vinden is waar men het op eens kan worden) en een enorm aantal details anderzijds: een grote reeks vakken, onderwerpen, beoordelingsniveaus per onderwerp – en vele andere conventies en tradities.

- b. Voor een tentamen wordt dikwijls, onder meer „het kennen (bestudeerd hebben) van een bepaald boek” geëist; maar wat betekent het eigenlijk als wij stellen dat een leerling „een boek moet kennen”?
- c. „Het eindexamen Duits was dit jaar gemakkelijk”; of: „Bij leraar L is het niet moeilijk een voldoende te halen’ (zie ook stelling 6).
- d. Een leerling met een onvoldoende voor algebra, Nederlands en biologie gaat niet over – waaróm eigenlijk precies?
- e. „Met goed gevolg de Lagere School doorlopen hebben” heeft een zekere maatschappelijke betekenis; maar wat houdt het in? Er is geen uniformiteit in het onderwijs, geen communis opinio (zelfs nauwelijks discussie – vgl. voor de U.S.A. b.v. Kearney 1953) over wat de minimumeisen zijn; men kan ook zeggen: *het L.O. hééft geen duidelijk omschreven doelstelling*. Er zijn tegenwoordig studietoetsen voor de lagere-schoolafsluiting in gebruik (Souren e.a. 1958, Snijders, Souren en Welten 1960); maar deze zijn – kenmerkend – alleen op een zo goed mogelijke *differentiatie* gericht. Zij definiëren niet wat onze (minimum)doelstelling eigenlijk is; zij leveren géén bijdrage tot het caesuurprobleem.

Stelling 9

De in ons onderwijs veelvuldig voorkomende *koppelings- en compensatieregelingen tussen vakken onderling maken een gezond caesuur-beleid per vak* – goede, gefundeerde voldoende/onvoldoende-beslissingen – vrijwel onmogelijk.

Toelichting:

Als de kandidaat op een examen in (b.v.) vijf vakken wordt geëxamineerd en als de regel is, dat één onvoldoende betekent dat het hele examen moet worden overgedaan (b.v. het volgende jaar), dan is dit een *koppelingsregeling*. Afgezien van de vele andere bezwaren – o.m. ethische en economische – die men tegen een dergelijke regeling kan inbrengen, betekent dit, dat aan één onvoldoende, voor één vak, een in-

adequaat zware „strafmaat” verbonden kan zijn. Iedere vak-examinator moet daarmee rekening houden; hij kan niet goed meer onbevangen, volgens zijn eigen, hopelijk weldoordachte caesuurbeleid te werk gaan. Als hij een geweten heeft, wordt hij gedwongen water in de wijn te doen – hoeveél dit is of moet zijn, kan niemand zeggen¹.

Compensatieregelingen vindt men, helaas, in ons gehele onderwijs; men kan, mét onvoldoendes voor onderdelen, overgaan, een diploma halen, enz. Dit betekent, dat de leraar zelf niet in de hand heeft, wat het effect zal zijn van een onvoldoende die hij geeft. Dat effect kan nihil zijn – meisjes op het Gymnasium A met een 1 voor wiskunde! – maar het kan ook onevenredig groot zijn, b.v. als het toevallig de derde (of vierde) onvoldoende is die de leerling bij de overgang „de das omdoet”. Dit betekent dat *de basis-beslissing*, de enige waar de leraar in een vak voor kan stáán, namelijk het geven van een cijfer boven of onder zijn (absolute) caesuur, *geén voorspelbare consequenties heeft*.

De norm, waaraan de leerling „niet heeft voldaan”, *betekent daardoor zelf óók niet meer zoveel*: de leerling kan ermee „sjoemelen” (een onvoldoende meer of minder kan hem vaak koud laten); en de leraar kan de verantwoordelijkheid voor de consequenties blijkbaar niet dragen.

Ons systeem van overgaan of doubleren is in feite één grote, fatale „compensatieregeling”. De beslissingen waarvoor leraren, als het goed is, *kunnen instaan* (namelijk het geven van een onvoldoende of voldoende) hebben *onvoorspelbare consequenties*; voor de beslissingen mét grote *directe consequenties*, die in de vergadering genomen moeten worden – namelijk overgaan of doubleren – kan *niemand werkelijk instaan*. Zulke beslissingen „vloeien grotendeels voort” uit wat er op de cijferlijst staat (zij „vallen”) of zij worden, in grensgevallen, uiterst moeizaam en vaak met grote onzekerheid en bijbehorend onbehagen, door de vergadering als groep genomen.

Dat het doubleersysteem logisch noch pedagogisch te rechtvaardigen is, is al vaak, ook op andere gronden, betoogd. (De enige vraag die overblijft is langzamerhand waarom wij het handhaven).

Stelling 10

Om tot een gezond caesuurbeleid per vak te kunnen komen, moeten de volgende voorwaarden vervuld zijn:

¹ Wij zien hierbij af van de vele veel ernstiger misstanden, die bij sommige typen examens kunnen optreden – b.v. het consigne: „Van 't jaar moeten we streng zijn, anders komen er te veel”, en dgl.

- A. Het *doel van het onderwijs* in kwestie en de functie van het vak daar-in moeten duidelijk omschreven zijn.
- B. Uit A moeten duidelijk *omschreven minimumeisen* van kennis en kunnen afgeleid zijn.
- C. De in B bedoelde minimumeisen moeten *operationeel gedefinieerd* zijn in termen van een reeks opgavetypen, met objectieve beoordelingsnormen voor wat acceptabel (voldoende) is en wat niet (onvoldoende).
- D. De beslissing *voldoende/onvoldoende* moet onmiddellijke *praktische consequenties* hebben, zowel voor de leerling als voor de leraar.

Toelichting:

De formulering van doelstellingen van onderwijs, van de functie van een vak, en, vooral, van minimumeisen (A en B) stuit in Nederland gewoonlijk op grote moeilijkheden. Wij laten bij zulke gelegenheden nooit de primair belanghebbenden, namelijk de afnemers van onderwijs aan het woord, maar altijd de deskundige, de expert, de vakman. Die ziet zijn vak natuurlijk „groot”: met vele verbindingen naar buiten én als een stuk cultuur op zichzelf; juist als vakman wil en kan hij niet goed alleen uitgaan van „wat je minimaal nodig hebt”.

Wil men toch van de vakman een duidelijk en bruikbaar antwoord hebben, dan moet men duidelijk maken, dat „minimumeisen” *niet* dienen ter beperking van de te geven *stof* noch ter beperking van de *differentiatie* in de beoordelingen die de leraar wil aanbrengen, maar alléén om tot een operationele definitie van de *caesuur* te komen: „prestaties onder dit niveau zijn niet acceptabel en *dus* onvoldoende”. Werkt men met een groep leraren serieus aan dit probleem, ieder voor zijn eigen vak, dan blijkt gewoonlijk, dat de minimumeisen per vak nogal wat lager en geheel anders komen te liggen dan ieder voor zich aanvankelijk dacht.

Voorwaarde C – de operationalisatie van de minimumeisen – komt in het tweede artikel aan de orde.

Voorwaarde D is in de toelichtingen bij vorige stellingen voorbereid. De gedachte is, dat een leraar alleen dan kan staan voor zijn caesuurbeslissingen, als deze (met name de beslissing „onvoldoende”) inderdaad beslissingen zijn, d.w.z. praktisch iets betekenen. In de ideale situatie betekent „onvoldoende” inderdaad: „Dit accepteer ik niet: *het moet dus over*” of misschien zelfs: „U kunt, wat mijn vak betreft, *vertrekken*”; een beslissing dus, die voor leerling en leraar beide conse-

quenties heeft. Omgekeerd geeft in de ideale situatie een leraar alleen dan een „onvoldoende” als hij meent *de verantwoording voor deze beslissing* te kunnen dragen. In vele gevallen betekent dit dat de leraar aan de leerling die een onvoldoende krijgt, extra aandacht zal moeten geven. Hij zal opnieuw moeten trachten hem/haar zijn vak te onderwijzen; een werkverschaffing, die, onderwijskundig gezien, principieel juist en reëel is.

Vanuit het v.H.M.O. gezien, lijkt deze situatie zeer ver weg, ideaal en onbereikbaar. Maar, in het Hoger Onderwijs bestaat dit al lang. Overal waar met tentamina – schriftelijk of mondeling – wordt gewerkt, betekent een onvoldoende voor een vak immers: „Overdoen; u hebt niet aan de minimumeisen voldaan”. In principe is deze situatie gezond – waarmee de schrijver bepaald niet wil zeggen, dat hij voor de opvattingen van „minimumeisen”, bij andere vakken en leraren¹, en voor de objectiviteit en validiteit van de operationalisering van die eisen zou kunnen of willen instaan.

Stelling 11

De vraag welk caesuurbeleid juist is, moet in iedere onderwijssituatie apart onder ogen worden gezien, in de eerste plaats door hen die voor het onderwijs (de opleiding) als geheel verantwoordelijk zijn, in de tweede plaats door de leraar die het (vak-)onderwijs in kwestie geeft.

Behalve van de vervulling van de in 10 genoemde algemene voorwaarden, zal het antwoord op de vraag naar het juiste caesuurbeleid afhankelijk zijn van de volgende factoren:

- A. *De doelstelling van het onderwijs, in de opleiding (school) in kwestie, als geheel.*
- B. *De functie (of ook: doelstelling, Eng. “objective”) van het (vak-)onderwijs in kwestie binnen de opleiding.*
- C. *Het niveau (de klasse, het jaar) en het specifieke onderwerp waarop de te beoordelen prestaties betrekking hebben.*
- D. *De functie en betekenis (opnieuw: de doelstelling) van de prestatiepeiling in kwestie.*
- E. *In het bijzonder: de kritische vraag of de prestatiepeiling geacht mag worden mede een (negatief) selectiedoel te dienen.*

¹ Nogmaals, hoe vreemd ook in ons land van diploma-klassen, ter wille van de algemeenheid wordt de term „leraar” hier gebruikt *inclusief hoogleraar* en *inclusief onderwijzer*.

F. *Andere situatiegegevens*, zoals: de wijze waarop het onderwijs is (wordt) gegeven, de wijze waarop de prestatiepeiling zal worden verricht (soort opgaven en scoringswijze) en de bekendheid van de leerlingen daarmee, etc.

Toelichting:

De punten A t.m. D zijn in het voorgaande voorbereid en zullen in het tweede artikel bovendien nog nader aan de orde komen.

Wat E betreft, hiermee is een voor het Nederlandse onderwijs pijnlijk punt aangeroerd. In ons onderwijs, zoals het nu is, is namelijk *het selectiegezichtspunt in feite alom tegenwoordig*. Hiermee bedoelen wij, dat op praktisch ieder niveau de mogelijkheid, dat een leerling geacht wordt te zijn „afgevallen” als gevolg van „ongeschiktheid” – *zodat de school zich dit afvallen niet als fout aanrekent* – nog bestaat. Wij hebben veel minder dan landen, als de U.S.A. (de U.S.S.R.?), Engeland en Zweden bepaalde selectiedrempels, waar voorbij de leerling „binnen is”, d.w.z. wordt opgevangen en, voor verantwoordelijkheid van de school wordt meegenomen naar het diploma of het volgende selectiepunt – mits hij/zij *werkt*, uiteraard. In ons onderwijs garanderen wij nooit iets: de school neemt géén verantwoordelijkheid op zich. In de 3de klas v.H.M.O., zelfs in de eindexamenklassen, en in het H.O. op kandidaatsniveau, kàn het altijd nog voorkomen dat wij het „vallen” van een leerling, zonder ons ervoor te generen, toeschrijven aan zijn, helaas wat laat, „gebleken ongeschiktheid”, respectievelijk voor 3 jaar H.B.S., voor het eindexamen en voor de academische studie.

Welke oorzaken dit feit heeft – opbouw van onze studies met klimmende veelheid en relatieve moeilijkheid; onwrikbare en ongedifferentieerde diploma-eisen; in het H.O.: „studievrijheid” (d.w.z. de Universiteit neemt *nóóit* enige verantwoordelijkheid) – is nu niet aan de orde; maar dat dit een misstand is zullen weinigen willen bestrijden.¹ Op het verwijt van buitenlandse zijde, dat bij ons de leerlingen er voor de school(-programma's) zijn en niet de school voor de leerlingen, kunnen wij niet veel terugzeggen.

Anders gezegd: Ons voortgezet onderwijs kent alléén een stuk of wat confectiematen voor ca. 18-jarigen, waarvan je er op je 12de één „op

¹ Menige rector of directeur voelt zich bezwaard door het feit, dat *ook na een eigen toelatingsexamen* ruim een kwart van de aangenomen leerlingen na één of twee jaar in de eerste klas „ongeschikt blijkt”; het is echter nog veel erger als de „ongeschiktheid” na 3, 4 of 5 jaar op school „blijkt” – en de leerling maar weg moet.

de groei” moet kopen. Garanties voor een pak-op-maat worden nooit gegeven. Blijkt de groei niet bij het gekozen pak te passen dan moet je maar zien of je nog een ander pak kunt krijgen— en dit hangt je in principe *op elk moment* boven het hoofd!

Bij de academische studies is op het ogenblik veel te doen over de instelling van (meer) propaedeutische examens, die mede voor de selectie moeten dienen. Dit reorganisatie-streven kan goed uitwerken; een voorwaarde daarvoor is echter, dat dan tegelijk de „moraal” verandert in deze zin: *Als een leerling, ná het propaedeutisch examen met succes gedaan te hebben, flink doorwerkt en toch faalt, is niet de leerling maar de universitaire opleiding in gebreke.*

Dit was ongeveer de bedoeling van E. In zo'n nieuwe situatie moeten de prestatie-eisen en de wijze van beoordelen voor het propaedeutische examen vrij principieel verschillen van die voor het kandidaatsexamen (en a fortiori het doctoraalexamen). In het eerste geval gaat het mede om: laten zien dat je *een bepaald soort stof kunt bestuderen*; in het tweede geval alleen om: laten zien dat je een bepaalde stof *bestudeerd hebt*.

Volgens een analoge redenering zouden b.v. bij de (5-jarige) H.B.S. de overgangseisen (én het onderwijs én de cijfergeving in de klas!) in de eerste (en vierde) klas principieel moeten verschillen van die in de tweede of derde (vijfde) klas.¹

Punt F tenslotte (p. 408) behoeft weinig toelichting: het is meer een vergaarbak van andere factoren die een rol spelen. Deze zullen ten dele in het tweede artikel aan de orde komen.

¹ Aan de lezer wordt overgelaten de analogie door te trekken — en te constateren da. de voorwaarden voor succes van de idee van een determineerklasse (aan een schoot voor v.H.M.O.) in de tegenwoordige (selectie-)situatie in Nederland *niet* vervuld zijn..!

REACTIE OP „KRITISCHE AANTEKENINGEN”¹

J. MOOIJART

Geen perfectionisme

Het is geen gemeenplaats, als ik schrijf, dat ik het artikel van de heer Oudkerk Pool met belangstelling heb gelezen. In de eerste plaats acht ik het materiaal, dat hij gebruikte bij het onderzoek naar grammaticaal inzicht, interessant en – op het eerste gezicht – verantwoord. Vervolgens constateerde ik, dat wij het over de keuze van de opgaven uit mijn onderzoek niet eens zijn en in de derde plaats zijn een paar opmerkingen van de heer O.P. onjuist.

Ik ben de redactie van Paedagogische Studiën dankbaar, dat ik in dit blad op „Parate kennis op de nieuwe kweekschool” terug mag komen. Om het onderwerp in de juiste proporties te houden t.o.v. de gehele onderwijzersopleiding, repliceer ik zo kort mogelijk. Voor de welwillende lezer zal mijn bedoeling uit deze reactie, gecombineerd met het artikel, zeker duidelijk naar voren komen.

De beperkingen, die ik mij bij het onderzoek moest opleggen, waren impliciet opgenomen in de beschouwing over parate kennis en in het verslag van het onderzoek. Naar ik meen, is de schrijver van de „Kritische aantekeningen” zich de grenzen van het onderzoek niet steeds bewust geweest. Ik ben – en was – er van overtuigd, dat de waarde van een onderzoek wordt verminderd door beperkingen. Met het oog daarop maakte ik de opmerking over perfectionisme, dat m.i. eerder tot vertragend berusten dan tot het oplossen van problemen leidt².

Twee facetten van het onderzoek vragen de aandacht:

A. Welke beperkingen speelden een rol bij de keuze van de opgaven?

1. Beperkingen inherent aan de definitie.

Als omschrijving van parate kennis gaf ik o.a.: „leerstof die wij direct tot onze beschikking hebben”. De schrijfwijze van de werkwoords-

¹ Th. Oudkerk Pool: Enige kritische aantekeningen bij het taalkundig onderzoek in *Parate kennis op de nieuwe kweekschool*. Paed. St., 41e jg. nr. 4, blz. 174 e.v. Het genoemde artikel stond ook in dit blad; nov. '63, blz. 483 e.v.

² Mr. Ir. M. Goote schrijft in het speciale nummer over onderwijsvernieuwing van het maandblad *Wending* – 1958 blz. 460 –: Het (perfectionisme) gaat er niet vanuit, dat ieder kan bijdragen, maar het vraagt de volmaakte leraar, de volmaakte school, de zuiver wetenschappelijke waarborg, de enig goede organisatie, kortom het streeft naar het onmogelijke en doemt daardoor tot inactiviteit.

vormen nam ik daarom niet als opgave. Wanneer wij leerlingen van de lagere school voor het probleem plaatsen de uitgang in te vullen van het laatste woord uit de zin: „Ik heb U zijn geschiedenis verteld”, dwingen wij hen te kiezen uit – drie? – mogelijkheden. Dit keuze-proces ligt m.i. meer in het vlak van het denken dan in dat van de parate kennis.

Ontleding rekende ik daarentegen wel tot het terrein van de parate kennis. De ervaring leert, dat de leerlingen van de lagere school – uiteraard na veel oefening – bij ontleding als het ware zonder redeneren tot een antwoord komen. Het is moeilijk na te gaan welke denkoperaties een kind verricht bij een bepaalde opgave. Observaties doen mij veronderstellen, dat bij ontleding de analogie, de intuïtieve denkvorm, werkt. Bij het aanleren van de werkwoordsvormen traint de lagere school de leerlingen in de meeste gevallen – ondanks de dissertatie van Dr. Van der Velde – helaas nog in de discursieve wijze van denken.

2. „De situatie, zoals die nu is bij het lager onderwijs” was een tweede beperking bij het onderzoek. Daarom ging ik er ook vooralsnog vanuit, dat enige kennis van de belangrijkste zinsdelen en van de voornaamste woordsoorten gevraagd mocht worden¹. In de opgave waren 15 zinsdelen uit vier zinnen onder elkaar geplaatst. Er is dus geen zinsdeel verduisterd. Nagegaan werd of de leerlingen in een vrij snel tempo zinsdelen of woordsoorten – soms identieke – in verschillende context herkenden.

3. De aansluiting bij het betreffende artikel uit de kweekschoolwet vormde eveneens een beperking. Bij iedere opgave verwees ik naar het kweekschool-eindexamenbesluit.

4. De duur van het onderzoek.

Doel was: de kwantiteit van de parate kennis meten. Een flink aantal deelnemers oordeelde ik noodzakelijk om zo, door het in acht nemen van de wet der grote getallen, statistisch verantwoord te zijn. Bij een onderzoek naar kwaliteit, b.v. van grammaticaal inzicht, is een geringer aantal deelnemers voldoende; daarbij moet dan uitgebreider materiaal worden gehanteerd, met als gevolg een langere tijdsduur van het onderzoek. Om van een ruime medewerking verzekerd te zijn, kon ik van de kweekscholen niet meer dan één lesuur van 50 minuten vragen.

¹ In mijn artikel verwees ik reeds naar de Leidraad van de derde Hoofdinspectie. Nu nauwkeuriger: Gron. 1959, blz. 29; de „enige kennis” is hier vrij precies aangegeven.

B. Waardering van de resultaten.

De vergelijking van de resultaten bij dictee met die van de commissie-Souren is naar mijn mening vrij gekunsteld. (63 sterk-geselecteerde leerlingen tegenover 5426 niet-geselecteerde; 10 woorden tegenover 51 andere woorden).

Bij tabel I. De goede antwoorden van de vierdeklassers variëren van 80,3% tot 96,5%. De heer Oudkerk Pool licht uit deze tabel de percentages van taal (86,4; 89,4 en 96,5), merkt op, dat het vak Ned. taal „zeer gunstig” afsteekt en vraagt, of ik inderdaad heb aangetoond, dat de parate kennis Ned. taal „zeer voldoende” is.

Hier derailleert mijn opponent.

Aan de hand van tabel I wees ik op zwakke plekken, dat moeten dus aardrijkskunde (80,3%) en hoofdrekenen (83,6%) zijn. Even verder stelde ik: „Vooral bij aardrijkskunde en hoofdrekenen is de situatie te oordelen naar de tabellen I en II niet rooskleurig”. Als ik 83,6% een zwakke plek noem, kan men toch niet aannemen, dat ik 86,4% „zeer voldoende” vind.

Een gemiddeld (on-)voldoende cijfer acht ik overigens irreëel¹. Alleen bij de individuele prestaties maakte ik gebruik van de gangbare schoolnorm: minder dan 60% goede antwoorden is onvoldoende. Daaruit ontstond tabel II.

De opmerking in de „Kritische aantekeningen” op p. 174 „waarbij uitgegaan wordt, dat 60% van de vragen goed beantwoord voldoende is”, is dus onjuist en de daarop volgende vraag niet relevant.

Slotopmerking

Graag wil ik mijn eindoordeel handhaven: Er zijn zwakke plekken, maar het geheel is niet verontrustend.

Dit betekent: voor dit betrekkelijk kleine, maar voor de praktijk in de klas van de lagere school wel erg belangrijke, onderdeel van de onderwijsopleiding is verbetering gewenst. Deze kan, naar ik meen, bereikt worden, niet door aan de Minister te schrijven – tenzij men op een door de overheid gefinancierde brede research op dit terrein aandringt maar door een gezamenlijk aanpakken van de problemen door kweekschool en lagere school.

¹ Verg. Dr. M.J. Langeveld: *Inleiding tot de studie der paedagogische psychologie van de middelbare-schoolleeftijd*. Gron. 1961 – blz. 467.



PEDAGOGISCH NIEUWS

EEN ENQUÊTE VAN „VOLKSOPVOEDING”

In Paed. Studiën, 40e jg., pag. 224, is verslag gedaan van een door de redactie van het tijdschrift Dux in het najaar van 1961 gehouden schriftelijke enquête onder de lezers. De redactie van het tijdschrift „Volksopvoeding”, dat zowel in Nederland als België verschijnt, heeft eveneens een onderzoek ingesteld en in december 1962 aan alle abonnees een enquêteformulier gezonden met een begeleidende nota en het pas uitgekomen register over tien jaar „Volksopvoeding”. Het is de bedoeling van de redactie om na te gaan hoe het tijdschrift wordt gewaardeerd en om aanwijzingen te verkrijgen voor het te voeren toekomstig redactioneel beleid.

Kwantitatief is deze enquête, waarvan verslag wordt gedaan in Volksopvoeding, 13e jg., nr. 2, maart/april 1964, bepaald geen succes geweest en het is de vraag of deze wel als representatief mag worden beschouwd gezien het betrekkelijk gering aantal lezers dat de moeite heeft genomen om het formulier in te vullen en te retourneren. Van de Nederlandse abonnees hebben er 106 (ongeveer 15 %) aan de enquête deelgenomen en van de Belgische abonnees 497 (ongeveer 13 %). Het totaal aan binnengekomen antwoorden kan niettemin voldoende opmerkingen en suggesties opleveren, die voor de redactie van Volksopvoeding een grondslag kunnen bieden voor het te voeren beleid.

Aan de hand van de door de redactie vermelde gegevens over de binnengekomen antwoorden is te berekenen dat het tijdschrift Volksopvoeding, waarvan de uitgave in Nederland mogelijk wordt gemaakt door de steun van niet minder dan 12 instellingen en organisaties op het gebied van de volksontwikkeling, in ons land niet meer dan ± 700 abonnees heeft. Het aantal abonnees in België is belangrijk hoger, nl. 3800, daar het door de Belgische Overheid wordt gesubsidieerd waardoor het gratis kan worden toegezonden aan erkende openbare bibliotheken, instellingen voor volksopvoeding, jeugdorganisaties, jeugdthuizen, middelbare, technische en normaalscholen, enz., die in het Vlaamse landgedeelte zijn gevestigd. Deze gratis verspreiding, hoe belangrijk dit op zichzelf kan zijn voor de beïnvloeding van de publieke opinie en de openbare meningsvorming, maakt het mogelijk het abonnementental op te voeren zonder dat dit tijdschrift hoeft te voorzien in een wezenlijke maatschappelijke behoefte.

Aangezien „Volksopvoeding” niet concurrerend heeft willen optreden t.o.v. de reeds bestaande verenigingsorganen heeft de redactie van de aanvang af getracht dit tijdschrift een overkoepelend orgaan te doen zijn door de theoretische problematiek van het volksontwikkelingswerk wetenschappelijk te benaderen en de achtergronden van dit werk op wetenschappelijk niveau te doordenken.

Het overgrote deel van hen, die aan de enquête hebben deelgenomen, heeft medegedeeld dat „Volksopvoeding” aan de verwachtingen heeft beantwoord. Zij, die „Volksopvoeding” maar „matig” vinden, zijn van oordeel dat het tijdschrift te theoretisch en te academisch is en dat de artikelen vaak te lang zijn. Aan de Vlaamse lezers is de vraag gesteld of hun voorkeur hoofdzakelijk

uitgaat naar praktische, resp. theoretische artikelen. Van hen, die hebben geantwoord, hebben 128 voorkeur voor theoretische artikelen uitgesproken, 183 voor praktische artikelen en 42 personen hebben geen voorkeur. Vooral zij, die bij het onderwijs werkzaam zijn, hebben zich voor theoretische bijdragen uitgesproken terwijl uit de kring van verenigingen en bibliotheken juist om meer praktische artikelen is verzocht.

Evenals dit in de enquête van „Dux” is geconstateerd, hebben ook in dit onderzoek een verhoudingsgewijs groot aantal lezers zich voor speciale nummers uitgesproken. Daarbij gaat in Vlaanderen duidelijk de voorkeur uit naar artikelen, die op de praktijk van het werk zijn gericht.

De rubriek „Uit andere tijdschriften” wordt in het algemeen gunstig beoordeeld. Eveneens worden de „boekbesprekingen” gewaardeerd daar deze „zeer goede diensten bewijzen voor aankoop”.

Hoewel de resultaten van de enquête onder de lezers van Volksopvoeding beperkt zijn, daar deze slechts voor een deel de inzichten van de totale lezerskring weergeven, zijn zij niettemin van voldoende belang om hier – zij het summier – te worden vermeld.

J. H. N. G.

SPELLING DER BASTAARDWOORDEN

De *Vereniging voor wetenschappelijke spelling* heeft onderstaand adres verzonden aan Hunne Excellenties

mr. Th. Bot, Minister van Onderwijs, Kunsten en Wetenschappen, Den Haag;
R. van Elslande, Minister voor Cultuur, Adjunkt voor Nationale Opvoeding, Brussel:

Ondergetekenden, bestuursleden van de Vereniging voor wetenschappelijke spelling, geven met verschuldigde eerbied te kennen:

dat ze met grote instemming kennis genomen hebben van een krantebericht waaruit blijkt dat de kommissie-De Vos-Wesselings met kracht een konsekwent-fonologische (dus: wetenschappelijke) spelling nastreeft van onze basterdwoorden;

dat het probleem van de woorden op *-tie* begrijpelijk enige moeilijkheden oplevert;

dat de woorden waarin *-tie* enz. op een medeklinker volgt, in ons hele taalgebied met een *s* uitgesproken worden, zodat hier aan een spelling met *s* niet te ontkomen is;

dat de woorden waarin *-tie* op een klinker volgt, in het noordwesten bij sommigen de uitspraak *-tsie* hebben, bij anderen de uitspraak *-sie*, bij nog anderen soms *-tsie* en soms *-sie*;

dat het zuidoosten hier eveneens uitsluitend de uitspraak *-sie* kent, zodat deze helft van ons taalgebied enkel de spelling *-sie* ook na klinkers kan aanvaarden;

dat het noordwesten genoeg zou kunnen nemen met het toelaten van twee spellingen naast elkaar (*naatsie* naast *nasie*, *suppleetsie* naast *supplesie*, enz.);

dat evenwel niemand nog ergens een stelsel van dubbele spellingen wenst;

dat de zuidoostelijke spelling met *-sie* voor de noordwestelijken die *-tsie* uitspreken niet beter of slechter is als de bestaande spelling *-tie*;

dat daarom de uniforme en uiterst eenvoudige regeling „schrijf overal *-sie* waar we vroeger *-tie* enz. spelden” voor iedereen een verbetering en voor niemand een verslechtering is;

dat deze regeling al sinds jaren (tientallen) in het Afrikaans bestaat zonder enige moeilijkheden te ontmoeten;

dat de spelling-Kollewijn deze regeling een halve eeuw gekend heeft zonder dat dit enig probleem veroorzaakte;
 dat ze u daarom dringend verzoeken om de commissie-De Vos-Wesselings aan te raden om deze eenvoudige regeling over te nemen. v. d. V.

VAN DE INSTELLINGEN

I. Urgentie-opleidingen voor cultureel- en maatschappelijk werk aan de Academie „De Horst” te Driebergen

De inschrijving is geopend voor de vierjarige urgentie-opleidingen aan de Academie „De Horst” te Driebergen, die in februari 1965 zullen beginnen.

Deze opleidingen zijn gericht op:

- a. *cultureel werk* (b.v. jeugdwerk, jeugdwerkleiding, vormingswerk bedrijfsjeugd);
- b. *kinderbescherming* (b.v. het zoeken en begeleiden van pleegouders voor die kinderen die niet thuis kunnen worden opgevoed);
- c. *maatschappelijk werk* (b.v. in de kerk, de reclassering, de alcoholistenzorg, het maatschappelijk werk in bedrijven en ziekenhuizen).

Deze opleidingen staan open voor mensen, die zonder geëigende beroepsscholing reeds werkzaam zijn op sociaal gebied. Daarnaast kunnen ook zij deelnemen, die overwegen hun beroep in de toekomst op dit vlak te zoeken.

Toelatingseisen zijn:

- minimum leeftijd op 1 februari 1965 25 jaar.
- vooropleiding: H.B.S., Gymnasium, M.M.S., de acte L.O. (voor degenen die een dergelijk diploma niet bezitten bestaat in principe de mogelijkheid tot het afleggen van een toelatingsexamen).
- persoonlijke geschiktheid voor het werk.

Folders en aanmeldingformulieren kunnen worden aangevraagd aan de administratie van de Academie „De Horst”, De Horst 5 te Friebergen.

II. Part-time opleiding personeelswerk

De Academie „De Horst” zal dit jaar voor de vierde keer de inschrijving openen voor haar vierjarige part-time opleiding voor personeelswerk. De nieuwe cursus zal beginnen in februari 1965.

De part-time opleiding is tot stand gekomen in overleg met een advies-commissie 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 konkrete 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 lessen per week, geconcentreerd op vrijdagavond en zaterdagmorgen.

Het tweede gedeelte bestaat uit drie jaren met tien lessen per week.

Een essentieel element in de opleiding is, dat gewerkt wordt in groepen van circa 15 cursisten.

Het leerplan 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 1965 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).

III. Twee-jarige Part-time opleiding sociaal-cultureel werker Nijmegen

in aansluiting op de 3-jarige dagopleiding van „de Kopse Hof”

Op „de Kopse Hof” wordt een tweede cyclus van de vervolgcursus gepland, te beginnen op vrijdag 2 oktober 1964, bestemd voor werkers in pedagogische functies op het terrein van de jeugdvorming.

Deze opleiding is gericht op functies als leidster en hoofdleidster aan een Mater Amabilis School of Jongerencursus; groepsleider en algemeen leider aan een Levensschool; hoofdleider of clubhuisleider in Bijzondere Gezinswerk en Jeugdzorg; hoofdleider of paviljoenshoofd in de interne kinderbescherming; regionale functionarissen in het jeugdwerk; jeugdwerkleider.

Toegelaten kunnen worden:

1. De gediplomeerden van een dagopleiding voor leiders en leidsters op het terrein van jeugdvorming, t.w. „Middeloo”, De Jelberg”, „de Kopse Hof”.
2. Degenen, die in dit kader uit oogpunt van vooropleiding en beroepsscholing geacht kunnen worden, een met bovengenoemde dagopleiding gelijk te stellen vorming te bezitten.

Te denken is hierbij aan de akte L.O.; het diploma School voor Maatschappelijk Werk; akte K & O..

Het diploma kinderbescherming B kan als beroepsscholing voldoende zijn, mits aangevuld met de nodige kunde in de creatieve vaardigheden.

Als voorwaarde voor beide categorieën geldt, dat men gedurende tenminste drie voorafgaande jaren zelfstandig werkzaam is geweest in een sociaal-pedagogische functie op het terrein van de jeugdvorming. In uitzonderingsgevallen kan van deze termijn worden afgeweken.

Programma-opzet en aanvang

De cursus begint in oktober 1964 en eindigt in september 1966. De leergang wordt als partieel onderwijs gecombineerd met de uitoefening van de hierboven genoemde functies.

Lessen, werkgroepen, culturele evenementen e.d. vinden plaats op de vrijdagmiddag en -avond en op zaterdagmorgen, behalve in de gebruikelijke onderwijsvacanties.

Met inbegrip van rapportage, individuele supervisie en werkopdrachten vraagt de cursus 80 × twee dagen per week.

De inhoud van het programma is gericht op leidinggevende functies of werkgroepen, die in sociaal-paedagogisch opzicht zwaardere eisen stellen dan met de dagopleiding wordt beoogd.

Aan de orde komen:

1. verbreiding en verdieping van een aantal vakken der interne opleiding, t.w. psychologie (functieleer en sociale psychologie); paedagogiek; sociologie (van de kleine groep en jeugsociologie); intensivering van het groepswork.
2. christelijke anthropologie; musische vorming en algemene beschouwing van kunst en cultuur; economie; juridische noties; sociaal-agogische werkmethoden; beleid- en beheerkunde (leidinggeven, samenwerken, personeelsbeleid, financiën, registratuur e.d.); sociaal onderzoek'

Diploma

Ten bewijze dat de vervolgcursus met inbegrip van de gesuperviseerde praktijk met goed gevolg zijn doorlopen wordt een getuigschrift toegekend onder toezicht van een door de Minister van Onderwijs, Kunsten en Wetenschappen aangewezen gecommitteerde.

Zowel de interne opleiding als de vervolgcursus zijn door de Minister van Onderwijs, Kunsten en Wetenschappen opgenomen in het hoger sociaal-paedagogisch beroepsopleiding.

Krachtens de salarisregeling van de Nationale Stichting voor Mater Amabilis Scholen voor instituten binnen het Nijverheidsopleiding, geeft het diploma van de vervolgcursus volledige bevoegdheid voor leidster en hoofdleidster.

Inlichtingen en aanmelding

Katholiek Opleidingscentrum voor Jeugdleiding „de Kopsse Hof”, Ubbergseveldweg 201, Nijmegen, Tel. (08800) 3 2404.

IV. Werkconferentie over Geprogrammeerde Instructie

Geprogrammeerde instructie is een onderwerp waarover in Amerika en in Europese landen veel gesproken en gedacht wordt. Enkelingen houden zich ook in ons land intensief ermee bezig. Het is van groot belang dat het onderwijs kennis neemt van deze nieuwe inzichten.

De Centrale Werkgroep van de Werkgemeenschap voor Vernieuwing van Opvoeding en Onderwijs (w.v.o.), heeft daarom besloten in het najaar van 1965 een conferentie aan dit onderwerp te wijden.

Na een algemene inleiding zullen een aantal korte referaten ertoe bijdragen dat:

1. een overzicht wordt verkregen van de stand van zaken;
2. inzicht wordt verkregen in de praktische betekenis voor het onderwijs;
3. verantwoord wordt vastgesteld of toepassing in het onderwijs bevorderd moet worden, en zo ja, hoe.

Tot het houden van de referaten zullen degenen worden uitgenodigd, die zich met programmeren bezighouden en/of betrokken zijn bij het ontwikkelen, uitvoeren en begeleiden van met geprogrammeerde instructie verband houdende research-projecten.

Het is de bedoeling dat tijdens de conferentie het programmeren in de praktijk zal worden beoefend, opdat de problemen die zich daarbij voordoen direct zullen worden ervaren. De conferentie zal onder leiding staan van Prof. Dr. L. van Gelder, voorzitter van de w.v.o.

Zij die t.z.t. voor deelname in aanmerking willen komen, kunnen zich melden bij het Conferentie-secretariaat van de w.v.o., postbus 13, Purmerend.

V. Zeven kaderkursussen van tien lessen te Amsterdam en Arnhem seizoen 1964-1965 van het Werkcentrum voor Leketoneel en Kreatief Spel

Vóór Kerstmis worden te Amsterdam de volgende kaderkursussen gegeven:

Muziek en spel o.l.v. Loes Ballot en Bernard van Beurden op tien donderdagavonden; eerste les 8 oktober.

Poppenspel voor jongere kinderen o.l.v. Jeanne Hamelberg op tien vrijdagavonden; eerste les 9 oktober.

Religieus spel o.l.v. Drs. Theo Vesseur op tien zaterdagmiddagen; eerste les 3 oktober.

Ná Kerstmis te Amsterdam:

Spel en de bandrekorder op tien donderdagavonden; eerste les 14 januari.

Kreatief werken o.l.v. Emy Vesseur-Decomble op tien vrijdagavonden; eerste les 15 januari.

Kinderboek, spel en tekst o.l.v. Hans Everts op tien zaterdagmiddagen; eerste les 9 januari.

Te Arnhem vóór Kerstmis:

Dekor en speelruimte o.l.v. Arnold Hamelberg tien zaterdagmiddagen; eerste les 3 oktober.

Het kursusgeld bedraagt f 35,—. Elke les duurt 2½ uur.

Een prospectus met inschrijfformulier wordt op aanvraag gaarne toegezonden door het Werkcentrum voor Leketoneel en Kreatief Spel, Herengracht 168 te Amsterdam, tel. (020) 22 29 67.

VI. Geslaagden

Aan het Nutsseminarium voor Pedagogiek aan de Universiteit van Amsterdam slaagden op 13 juni 1964 voor het diploma *Kleuterpedagogiek*:

Mej. E. C. Bisschops, Den Haag.

Mej. H. E. de Vries, Leiden.

Mej. O. H. Rusland, Gouda.

Afgewezen 2 kandidaten.


 BOEKBEoordelingen

Deutsches Pädagogisches Zentralinstitut, Sektion Pädagogik des Auslands und Westdeutschlands, *Schulentwicklung und Schulreformen in einigen kapitalistischen Ländern Europas*, Volk und Wissen, Volkseigener Verlag Berlin, 1962, 280 S.

Dit boek van het Deutsches Pädagogisches Zentralinstitut in Oost-Berlijn staat niet op een zodanig niveau, dat het voor een lezer, die de vooringenomenheden van communistische partijzucht niet deelt, nog interessant kan zijn. Ik kan mij een kritiek op de Westerse bedrijvigheid op onderwijsterrein denken, die de feiten tot uitgangspunt nemende laat zien dat daarvan een andere dan gebruikelijke interpretatie mogelijk is. Wil zulk een beschouwing respect afdwingen dan zal zij met exacte gegevens en niet met verdachtmakingen moeten werken, dan zal zij met argumenten en niet met invectieven voor de dag moeten komen en dan zal onderzoek tegenover onderzoek moeten worden gesteld. Het Zentralinstitut heeft hier echter een aantal politieke pamfletten uit communistische milieus in de Duitse Bondsrepubliek, in Frankrijk, Engeland, Oostenrijk, Zweden en Italië bijeengegaard, die misschien voor de studie van het communisme interessant zijn maar niet voor die van het onderwijs. Een citaat mag het geheel typeren:

„Die Religion ist für De Gaulle ein Vorwand für einen politischen Handel: sein autoritäres Regime, das vom Volk isoliert ist, braucht die Kirche als Hauptstütze und gibt ihr als Gegenleistung alle Machtmittel in die Hand mit dem Ziel, die Volksmassen von ihrem berechtigten Protestkampf abzulenken und in die Irre zu führen. De Gaulle schloz im Jahre 1959 den gleichen politischen Handel mit der Kirche ab wie Pétain im Jahre 1940 und wie Louis Philippe nach der Revolution von 1848. Damals erklärte der als Henker der Pariser Kommune berüchtigte Thiers, vom „Gespenst des Kommunismus“ erschreckt: „... ich möchte, dasz die Geistlichkeit einen uneingeschränkten starken Einflusz erhält. ... auf sie kann ich mich verlassen, den sie verbreitet im Volk die nützliche Philosophie, die den Menschen lehrt, dasz er lebt um zu leiden“. Thiers erklärte ferner, dasz „die gebildetsten Arbeiter die gefährlichsten für den öffentlichen Frieden sind“. „Lesen, Rechnen und Schreiben musz gelehrt werden; alles andere is überflüssig“.“ S. 125.

Het Institut zal beter voor de dag moeten komen, wil het in de wereld van de vergelijkende opvoedkunde meepraten.

PH. J. I.

J. H. PESTALOZZI, *Brieven over de opvoeding van het jonge kind*. Wereldbibliotheek A'dam/Antw., 3e dr. z.j. f 2,40.

In deze brieven geeft Pestalozzi, in een vorm die in zijn tijd niet ongebruikelijk was, een samenvatting van de inzichten uit zijn ouderdom. Hoewel het postuum verschenen en dubbel vertaald is – wat in dit geval onvermijdelijk was –, wordt aannemelijk gemaakt dat het P.'s bedoelingen zuiver weerspiegelt. De vertaler (D. Jansen) geeft Pestalozzi's stijl knap weer.

N. F. VAN DER ZEYDE

De wereld van de kleuter. Achtergronden en aspecten van onderwijs en opvoeding.
Uitg. J. B. Wolters, Groningen 1963. f 8,90.

De eerste titel van deze bundel is enigszins misleidend, maar de „achtergronden en aspecten” uit de ondertitel worden in de keuze der behandelde onderwerpen met zorg afgetast. Op grond daarvan zou de redactie, die anonym blijft, verdienen genoemd te worden; maar verder bespeurt men in deze verzameling bijdragen van liefst veertien auteurs te weinig van een coördinerende hand. Het boek zal wel voor toekomstige kleuterleidsters bedoeld zijn. Enige van de auteurs, haast allen ervaren didakten, lijken een paar goede lessen aan een kweekschool omgewerkt, soms nauwelijks omgewerkt, te hebben tot een artikel, enkele lijken veeleer hetzelfde gedaan te hebben met een paar collegedictaten. Verder zijn er stukken verdienstelijke popularisatie van moeilijke stof; maar wat is het toch moeilijk om niet op een ogenblik toch weer in het eigen vakjargon te vervallen! Zonder reserve goed (voor het doel) schijnen mij de bijdragen van mej. Bladergroen over Kinderspel, als een zakelijke inleiding in het onderwerp, en die van mevr. Sniijders-Oomen over Kind en godsdienst en van Vedder over De kunst van het observeren, om hun concreetheid en voor de leerlingen onmiddellijk bruikbare raad. Enkele auteurs spreken in onderdelen van hun bijdrage toch wel over dingen waar zij – ik wil niet zeggen geen verstand van, maar toch wel te weinig ervaring mee hebben.

De opzet lijkt geweest te zijn, om de methode van het wetenschappelijke handboek met artikels van specialisten naar de kweekschool over te brengen. Dat is misschien goed, om de leerlingen minder afhankelijk te maken van de leraar en het ene leerboek, dat „het weet”, en hen iets te laten vermoeden van de geschakeerdheid van de pedagogiek, en van de nooit afgesloten denkwerkzaamheid van de experts in hun toekomstige vak. Maar de opzet heeft hier geleid tot een heterogene verzameling van voor een deel waardevolle artikels, die door zijn rommelig karakter niet erg geschikt is om de toekomstige kleuterleidster wegwijs te maken in haar beroep. N. F. VAN DER ZEYDE

„*Avonturen van de Baron*”. 1e deel Reisverhalen, 39 pag., f 2,25; 2e deel Mijn paard Lito, 39 pag., f 2,25; 3e deel Verhalen over de Jacht, 39 pag., f 2,25. Verteld door Heleen Kernkamp-Biegel, met tekeningen van Mance Post. Uitg. J. B. Wolters, Groningen, 1963.

In *Paedagogische Studiën*, 40e jg., pag. 377, is in de rubriek „Pedagogisch Nieuws” de lezerskring medegedeeld, dat de firma Wolters het initiatief heeft genomen tot het uitgeven van een reeks leesboekjes voor kinderen die moeizaam lezen. Onzerzijds is toen de wens uitgesproken dat het niet bij deze eerste serie van vier boekjes zou blijven opdat ook het moeizaam lezende kind zich een eigen bibliotheekje kan opbouwen.

Deze wens is in zoverre vervuld dat thans een tweede serie, nu van 3 boekjes, is verschenen en wel over de bekende verhalen, waarin waarheid, overdrijving en leugen is vervlochten, van de beroemde Baron van Münchhausen. Op een wel bijzonder aantrekkelijke wijze heeft Heleen Kernkamp-Biegel deze boeiende verhalen – die blijkens haar voorwoord al bijna 200 jaren oud zijn – naververteld. De vele voortreffelijke in kleurendruk uitgevoerde illustraties van Mance Post maken de boekjes zo attractief dat niet alleen het nog moeizaam lezende kind wordt geanimeerd om de verhalen te lezen maar ook zullen oudere zusjes en broertjes er naar grijpen.

DRS. A. BONEKAMP, *Praktische psychologische uiteenzettingen over Milieumoeilijkheden*. Uitg. De Toorts, Haarlem, 277 pag., f 17,50.

In zijn „Schets van het Nederlandse Schoolwezen” heeft Prof. Idenburg in het gedeelte over „Standenhiërarchie en sociale mobiliteit” onder meer opgemerkt, dat – met het vrijstellen van het betalen van schoolgeld, het gratis verstrekken van schoolboeken, het verlenen van studiebeurzen en studievoorschotten en de mogelijkheid om belastingaftrek te krijgen voor schoolgaande en studerende kinderen – niet de voornaamste obstakels voor de ontplooiing der jeugd uit de weg zouden zijn geruimd. Hij wijst er op dat de sfeer in het gezin, het ontwikkelingspeil der ouders, hun belangstelling voor het schoolwerk en de bereidheid tot het brengen van offers, etc., evenzeer van invloed zijn. Terzake concludeert Prof. Idenburg: „Zij kunnen als positieve krachten op de kansen der jeugdigen inwerken maar evenzeer van een negatief voor- teken voorzien zijn.” (pag. 176)

De studie van Bonekamp ondersteunt Idenburgs conclusie in hoge mate. Aan de hand van de levenservaringen van volwassen wordende kinderen, wordt de diepgaande zonet beslissende invloed van het gezinsmilieu aangetoond. De welhaast tragische emotionele en karakterologische ontwikkeling van een meisje, dat gedurende haar puberteitsjaren in een behandelings-internaat is geplaatst, is ontroerend en leerzaam tegelijk. Het is ontroerend te lezen hoe het meisje krampachtig poogt een persoonlijke relatie op te bouwen zowel met een ander internaatsmeisje als met de directrice van het internaat en de daaraan verbonden therapeut. Toch lukt haar dit niet. Haar felle emotionaliteit en haar volstrekt op het eigen ik betrokken zijn beletten haar een blijvend contact met de ander te onderhouden. (Over dit aspect is zeer verhelderend geschreven door Dr. E. Opitz in zijn „Verwahrlosung im Kindesalter”). Leerzaam is dit geval ook daar de over het gezin beschikbare gegevens, waarin het meisje is opgegroeid, aantonen dat haar kansen, om zich te ontwikkelen tot een evenwichtige vrouw, hoogst ongunstig zijn geweest. In geen enkele betrekking houdt zij het dan ook uit hetgeen haar toekomst uiterst problematisch maakt.

Ondanks ongunstige jeugdervaringen door milieumoeilijkheden kan de prognose over de verdere ontwikkeling van een kind toch wel gunstig zijn, zoals van een jongen van 13 jaar, die in een kinderkuis is opgenomen wegens ernstige gedragsmoeilijkheden. Na onderzoek bleek dat zijn moeder was gestorven toen hij 1½ jaar was. Daarna is zijn vader, die sterk aan hem is gehecht, verscheidene malen gehuwd geweest en weer gescheiden. Daar tussen door heeft deze nog in concubinaat geleefd met een slecht bekend staande vrouw. De jongen is, door hetgeen hij meegemaakt heeft, uitermate onzeker geworden en hij sluit alle relatie-mogelijkheden af. Ten aanzien van zijn toekomst deelt hij mede: „als ik ooit ga trouwen, neem ik de vrouw eerst een paar maanden op proef; vader pikt er zo maar een en dat is stom van hem”(!).

De orthopaedagoog Alf. Bonekamp heeft een inspirerend boek over de belevingswereld van het kind en over het lichamelijk in de wereld zijn geschreven. In zijn milieu-onderzoek heeft hij de fenomenologische benaderingswijze toegepast, die een diep inzicht geeft in de problematiek van het kind, dat onder ongunstige omstandigheden opgroeit en volwassen wordt.

J. H. N. G.

KLAUS MOLLENHAUER, *Die Ursprünge der Sozialpädagogik in der industriellen Gesellschaft*. Verlag Julius Beltz, Weinheim, 184 pag.

Deze studie, waarvan de ondertitel luidt „Eine Untersuchung zur Struktur sozialpädagogischen Denkens und Handelns, is enige jaren geleden verschenen in de door Prof. Dr. Erich Weniger verzorgde serie, Göttinger Studien zur Pädagogik.

Het boekje is zeer systematisch opgebouwd: de inleiding bevat een uiteenzetting over het begrip sociale pedagogiek. Daarna worden de omstandigheden nagegaan, die in onze samenleving tot het sociaal-pedagogisch handelen hebben geleid. Vervolgens worden de grondslagen van een sociaal-pedagogische theorie nader overwogen en onderzocht. Voorts bespreekt de schrijver de sociaal-pedagogische instellingen en tenslotte wordt de problematiek van een sociaal-pedagogische theorie aangegeven. Het boekje wordt met een goed gedocumenteerd literatuuroverzicht afgesloten.

Het begrip „sociale pedagogiek” wordt door Mollenhauer op de navolgende vier manieren omschreven:

- a. Sociale pedagogiek als term ter karakterisering en afgrenzing van een bepaalde pedagogische activiteit, die niet uitgaat van het ouderlijk huis of de school, om de sociale aanpassing van jongeren te bevorderen;
- b. Sociale pedagogiek als opvoeding door maatschappelijke instellingen. Het uitgangspunt van deze begripsbestemming is de mens als lid van gemeenschap en maatschappij, die onder de gestadige invloed van maatschappelijke instellingen en sociale gewoonten staat. De sociale pedagogiek is hier een leer van de opvoedingsinvloed van maatschappelijke gebruiken.
- c. Sociale pedagogiek als leer van de zedelijk sociale verhoudingen. In deze betekenis omvat sociale pedagogiek alle opgaven van een sociale of gemeenschapsopvoeding.
- d. Tenslotte wordt deze term ook toegepast om sociaal-etische verlangens aan te duiden. De sociale pedagogiek wordt daarmee tot een omvattende en dragende principe van alle pedagogisch denken en doen om het ideaal in de menselijke werkelijkheid gestalte te geven. Dit idealisme voert tot een radicale houding: de menselijke wereld zal, van de grond af, nieuw geschapen worden.

Gezien de uiteenlopende beschrijvingen van wat onder sociale pedagogiek dient te worden verstaan poogt Mollenhauer alle betekenissen en toepassingen van het begrip te verklaren om zodoende een systematisch en vast uitgangspunt te verkrijgen.

Het resultaat is een boeiende studie geworden, waarin een belangrijke bijdrage wordt gegeven voor een sociaal-pedagogische theorie.

J. H. N. G.


 TIJDSCHRIFTBESPREKINGEN

L'EDUCATION NATIONALE, april 1964

In no. 13 geeft insp. *R. Mélet* in kort bestek een overzicht van de inrichting van het lager onderwijs en van de onderwijzersopleiding in verschillende Europese landen.

Eveneens een overzicht biedt de reportage door *W. Baumgartner*, nl. van de verbreiding van de „Alliance française”. Deze beweging voor de Franse taal en cultuur buiten Frankrijk heeft in de 80 jaar van haar bestaan zich uitgebreid over ± 100 landen.

Verder treft men in deze afl. een ronde-tafelgesprek aan tussen onderwijsdeskundigen over de nieuwe vorm van M.O. voor iedereen, de zgn. 'second cycle court'.

Voor de lezers die regelmatig deze rubriek volgen moet het wel eentonig klinken, wanneer we meedelen, dat het hoofdartikel van no. 14 is getiteld: „Democratisering en oriëntatie”. Anderzijds bewijst het, hoezeer men in Frankrijk worstelt met de modernisering van het onderwijssysteem. De schr., *F. G. Dreyfus*, wijst erop, dat de observatiecyclus niet het gewenste resultaat heeft opgeleverd en dat zowel observatie als oriëntatie niet zinvol kunnen werken, als de structuur van het voortgezet onderwijs niet verandert. Hij bespreekt hier drie voorstellen tot verbetering: het langer openhouden van mogelijkheden voor versch. beroepsopleidingen door het instellen van „établissements polyvalents”, een versnelde en goed geplande nieuwbouw van scholen en een betere spreiding van onderwijsinstellingen over de woonkernen. Vooral op het platteland zijn er teveel té kleine schooltjes. Tenslotte wordt er nog gewezen op de vormende taak van de universiteit.

De fotoreport. van *Ch. Magal* geeft een kijkje op de tentoonstelling over ruimtevaart, georganiseerd door het techn. museum t.d.v. het onderwijs.

R. Mériaux schrijft over de onderwijzersopleiding in Frankrijk en formuleert enige wensen tot verbetering daarvan zowel organisatorisch als inhoudelijk. De onderwijzer moet cultuurdrager zijn.

In de pop.-wetensch. report. geeft *Marg. Brown de Colstoun* een indruk van het schoolmaatschappelijk werk aan de hand van een gevalbespreking.

Het eerste art. van no. 15 bevat originele en lezenswaardige beschouwingen van prof. *Rob. Duquenne* over: *actuele pedagogiek*. Wat zijn de specifieke gevoelens en vaardigheden die nu bij de jeugdige gewekt moeten worden om hem toe te rusten voor de wereld van morgen? De schr. behandelt de naar zijn mening belangrijkste puntsgewijze. Het zijn: reflexie (voorbereiden op bewuste keuze), samenwerking, inzicht in de veranderende gezinssamenleving, gesprekstechniek, expressie in muziek, beeld en taal, schoonheidsbeleving, synthese tussen de leervakken met aandacht voor en gebruikmaking van moderne communicatiemiddelen.

De rep. geeft een indruk van de werkwijze in het nieuw gecreëerde schooltype voor verplicht voortgezet onderwijs (Collège d'enseignement secondaire), waarvan er vorig jaar 20 gestart zijn. Het collège in Bilom, met ± 260 l.l., waarvan ± 100 intern, wordt hier door *P. B. Marquet* exemplarisch beschreven.

Onvrede met het franse examensysteem spreekt uit een ingezonden stuk van *Jean Vial*.

De tweede reportage is gewijd aan het contact (of het ontbreken daarvan) tussen ouders en leerkrachten, waarbij de schr. (*F. Cortez*) pleit voor betere verstandhouding vooral met betrekking tot internaten en inrichtingen. Hier moeten ook de ouders „opgevangen” worden.

Het hoofdart. van no. 16 is gewijd aan de modernisering van het wiskunde-onderwijs. *Julien Soula* pleit voor een meer cultuurhistorische achtergrond om het inzichtelijk leren te bevorderen.

In de didact. rubriek geeft *Marie-Hélène Valentin* voorbeelden van het gebruik van het flanelbord bij het beginonderricht in moderne talen, in dit geval het engels.

Robert Gauthier houdt zich in de pop.-wetensch. reportage bezig met de „teener”tijdschriften als modeverschijnsel. Vindt men deze lectuur leeg, zinloos en infantiel, dan zal men, om er iets beters voor in de plaats te stellen, eerst moeten analyseren in welke behoeften van de jeugdige zij voorziet. Hij wijst hier vooral op de eenzaamheid van de adolescent.

CAHIERS PÉDAGOGIQUES, april 1964: no. 47 (19 Année no. 5)

Deze omvangrijke afl. is geheel gewijd aan het onderwijs in de moderne talen. Zeer belangwekkend voor alle taaldidactici.

Ter introductie geven wij een overzicht van de inhoud met enkele van de o.i. belangrijkste artikels:

1. *Taalkunde en talenonderwijs* (p. 4-40)

Bijdragen van de moderne taalwetenschap aan het taalonderwijs. (*G. Cappel*)

Structuralisme et programmation. (*A. Gauthier*)

Wetenschappelijke didactiek toegepast op het taalonderwijs (met inbegrip van cybernetica en taalfysica). (*Cl. Métais*)

2. *Talenlaboratoria en audio-visuele leermiddelen* (p. 40-78)

Behalve door versch. bekende franse leraren en leraressen werd aan deze rubriek meegewerkt door *J. B. Hillton*, headmaster van een grammarschool in Chorley, Lancashire en *Morton M. Celler*, Associate professor of roman languages aan het Wabash College in Crawfordsville, Indiana.

3. *De plaats van het talenonderwijs in het geheel van het leerplan voor de middelbare school* (p. 78-108)

4. *Leerboeken* (p. 108-126)

5. *Het gebruik van een vreemde taal en de internationale contacten* (p. 126-154)

Hier komt ook tweetalig onderwijs, internat. uitwisseling en de Europese school te Brussel ter sprake.

6. *Rubriek 6 bevat slechts 1 art. nl. over het baccalaureaats-examen.*

7. *Leerkrachtenopleiding en onderwijs aan volwassenen* (p. 162-180)

DE KERNITEM-METHODE VOOR DE BEPALING VAN DE CAESUUR VOLDOENDE/ONVOLDOENDE

A. D. DE GROOT

1. HET PROBLEEM

In het volgende wordt een methode tot oplossing van het in de titel aangeduide probleem beschreven (zie ook het vorige artikel: *Wááaraan voldoet een „onvoldoende” prestatie niet?* Paed. Stud. 9, p. 394-409). De methode werd reeds een paar maal toegepast. De ermee verkregen uitkomsten en opgedane ervaringen komen in de tweede helft van dit artikel (onder 5 en 6) aan de orde. Eerst wordt de methode zelf besproken.

Het probleem waar het om gaat kan als volgt worden gepreciseerd.

Hoe bepaalt men, bij de beoordeling van een vakproefwerk, -tentamen, of-examen, op een verantwoorde, doordachte en voor het onderwijs vruchtbare manier de (absolute) grens tussen voldoende en onvoldoende (c.q. zakken en slagen), in een situatie waarin al het volgende geldt:

- a. Gebruik van een *objectieve examenmethode* is in principe *adequaat* aan de doelstellingen van het onderwijs en de functie van het tentamen¹ daarin.
- b. Er is reeds een *grote verzameling objectieve vragen* (items) van het type „meervoudige keuze” (multiple choice, aantal alternativen = A) aanwezig, die tezamen de gehele stof behoorlijk bestrijken.
- c. Men (d.w.z. de verantwoordelijke leraar²) heeft uit de onder (b) genoemde verzameling een greep van T items (T is het aantal) gekozen, die *geschikt* worden geacht om tezamen *als tentamen* te fungeren.
- d. De score van een deelnemer bestaat uit *het aantal goed* ingevulde vragen.
- e. De beschikbare *tijd is ruim* en iedere proefpersoon/leerling beproeft zijn krachten op alle items; de categorieën „overgeslagen” en „niet af” zijn dus leeg, zodat geen correctie voor de onder (d) genoemde score nodig is.
- f. Het tentamen en de daarvoor gestelde eisen zijn, in deze vorm, *nieuw*, zodat men geen rekening behoeft te houden met rechtvaardigheids-overwegingen t.a.v. vroegere jaargroepen (moeilijkheid van vroeger afgenomen tentamina, etc.).

¹ Voortaan wordt alleen van „tentamen” gesproken; bedoeld wordt steeds: proefwerk, tentamen of examen voor één vak.

² Evenals in het eerste artikel (Waarom voldoet een „onvoldoende” prestatie niet?) wordt „leraar” gebruikt voor onderwijzer, leraar, hoogleraar; dus voor hem/haar die onderwijs geeft in het algemeen.

- g. Het probleem wordt als opgelost beschouwd, als men voor de nu en hier geëxamineerde groep óf een *grens-score* (cutting score) kan vaststellen óf een *percentage* van deze groep, dat moet slagen (waaruit dan weer een grens-score is af te leiden).
- h. Het gaat *uitsluitend om een absolute norm*, d.w.z. er is geen sprake van een „*numerus clausus*” noch van enigerlei andere numerieke (c.q. statistische) voorkennis, waarop men de keuze van een grens-score met recht zou kunnen baseren.
- i. De enige beperking voor de vast te stellen grenscore of voor het vast te stellen percentage-geslaagd vloeit voort uit het feit, dat er in het vak in kwestie *onderwijs is gegeven*, en dat dit onderwijs gericht was op het soort leerlingen dat nu tentamen doet; lage percentages geslaagden (b.v. onder de 50%) zijn daarom onwaarschijnlijk, zo niet onaanvaardbaar, aangezien deze een diskwalificatie van het gegeven onderwijs en/of van de voorlichting over de tentamen-eisen inhouden (100% geslaagd is daarentegen wel aanvaardbaar).

De bovenstaande specificaties van de probleemstelling zijn nodig om de kernitem-methode in het volgende zonder storende uitweidingen onderweg te kunnen beschrijven. Dat betekent allermindst dat de methode alleen maar van belang zou zijn in zeer bijzondere situaties. Afgezien van het feit, dat het tenslotte ook in Nederland steeds minder een bijzonderheid zal worden dat men objectieve methoden gebruikt en items ter beschikking heeft (punten *a* tot en met *e*), zijn de principes van de methode ook van belang, en *mutatis mutandis* toepasbaar, in situaties waarin men niet objectief wil of kan examineren. De vraag welke modificaties in gedachtegang en methode in het laatste geval nodig zijn wordt nu echter ter beantwoording aan de lezer overgelaten (zie echter 6; 2).

II. DE KEUZE VAN KERNITEMS

De eerste en tevens in veel opzichten de beslissende stap van de methode bestaat hieruit, dat de leraar zijn eisen qua niveau nader specificceert. Hij heeft reeds zijn goedkeuring gehecht aan de T items waaruit het tentamen zal bestaan (punt *c* hierboven), maar nu wordt hem gevraagd *kern-items* aan te wijzen¹.

Een kern-item is een „kritische” (objectieve) tentamenvraag van een in principe aan iedere leraar bekend type: *fundamenteel* (de kern - of een

¹ Is voorwaarde *c* niet of niet geheel naar wens vervuld, dan moet de leraar kern-items (erbij) *maken*.

kern – van de leerstof betreffende) en *onderscheidend* tussen hen die het (d.w.z. *deze* hoofdzaak van de stof) begrepen hebben en hen die het niet begrepen hebben. Een kernitem „mikt” dus als het ware voor een bepaald, belangrijk onderdeel van de leerstof op de grens tussen voldoende en onvoldoende. Wie het onderwijs op dit punt (wat betreft de inhoud van het kernitem in kwestie) „met vrucht gevolgd heeft” moet in staat zijn het goede antwoord te geven; wie het niet gevolgd of niet begrepen heeft kan dit niet – behoudens „geluk”, zie hieronder.

Definitie: Een kernitem is een item, dat, *naar het weloverwogen en liefst gedocumenteerde oordeel van de verantwoordelijke leraar*, aan de volgende eisen voldoet:

1. (validiteit): het item vraagt naar iets (kennis, inzicht, evt. aangeleerde „instelling”), dat in verband met de doelstellingen van het onderwijs en de behandelde stof *van essentieel belang* is (tot de „kern” behoort, van belang is voor theoretisch inzicht of latere toepassing, hetzij bij het verdere onderwijs, hetzij in de praktijk; het is geen detail-kwestie, en dgl.);
2. (betrouwbaarheid): het item *discrimineert betrouwbaar* tussen „goede” en „foutieve” antwoordmogelijkheden (d.w.z. de formulering mag niet dubieus zijn – b.v. zo, dat men met een, misschien wat kromme maar toch verdedigbare redenering, óók voor een ander antwoord kan pleiten; er is maar één werkelijk goed antwoord);
3. (geschatte moeilijkheid 1): het item mag *niet te moeilijk* zijn (het moet zo zijn, dat „ieder die een voldoende verdient het eigenlijk goed moet maken”; dus geen vraag van het type: „alleen voor de goeden”);
4. (geschatte moeilijkheid 2): het item mag *niet te gemakkelijk* zijn (met name niet zo, dat leerlingen die het onderwerp niet werkelijk begrepen hebben of de stof niet bestudeerd hebben, een goede kans hebben op een goed antwoord op basis van zeer oppervlakkige kennis of van „handigheid” in het gebruik maken van andere aanwijzingen („cues”) in het item dan de bedoelde; en dgl.).

Op deze wijze concretiseert de leraar in ieder kernitem, dat hij als zodanig aanwijst, voor een bepaald stuk stof zijn idee over de eisen die hij wil stellen, niet alleen qua inhoud maar *ook qua niveau*.

III. BEPALING VAN EEN GRENS-SCORE X_c : DE LAAGSTE „VOLDOENDE”

Wij geven nu allereerst de te volgen procedure in opeenvolgende stappen weer.

3; 1. Stel dat K_0 van de T items ($K_0 < T$) zijn aangewezen als kernitems dan is de voorbereiding klaar: het *tentamen* wordt nu afgenomen, laten wij zeggen aan N proefpersonen (leerlingen).

3; 2. Het werk wordt *nagekeken*, d.w.z. alle items van alle proefpersonen worden met een 1 of een 0 gescoord („goed” of „fout”; andere mogelijkheden bestaan niet, zie punt e in 1.

3; 3. Met behulp van een itemanalyse-tabel (horizontaal de items, verticaal de proefpersonen) wordt bepaald:

- per proefpersoon (i), de *totaalscore* X_i ;
- per item (k), het *aantal* proefpersonen met een 1 voor dit item, Np_k , en de *zgn* p -waarde per item, p_k .

3; 4. De kernitems met hun p -waarden worden apart geanalyseerd. De leraar gaat met name na of hij bij kernitems met *lage* p -waarden - in ieder geval waar $p_k < .50$ - een beoordelingsfout kan hebben gemaakt; d.w.z. of het feit dat het zo slecht gemaakt is aan het gegeven onderwijs, aan de gegeven tentamen-voorlichting of aan een eerst onopgemerkte onduidelijkheid in de formulering kan hebben gelegen. Zo ja, dan wordt het betreffende item uit de lijst van kernitems *geëlimineerd*¹, zo nee, dan blijft het *gehandhaafd*. Het overblijvende aantal kernitems is K ($K \leq K_0$); bij een goede en in dit werk ervaren leraar zal in het algemeen $K = K_0$ zijn.

3; 5. Voor de overblijvende K kernitems bepaalt men nu de *gemiddelde* p -waarde:

$$\bar{p} = \frac{1}{K} \sum_{k=1}^K p_k \quad (1)$$

[Desgewenst kan men \bar{p} berekenen via de kernitemscore (K -score) per proefpersoon i , ${}_K X_i$, d.i. het aantal kernitems dat proefpersoon i heeft goedge maakt; dan geldt namelijk:

$$\bar{p} = \frac{1}{K} {}_K \bar{X}_i \quad (1a)$$

als ${}_K \bar{X}_i$ de gemiddelde (K -)score is, dus

$${}_K \bar{X}_i = \frac{1}{N} \sum_{i=1}^N {}_K X_i]$$

¹ Met de mogelijkheid, dat de ontdekte fout zo ernstig is, dat het item helemaal moet worden geëlimineerd, dus ook bij de totaalscore niet wordt meegeteld (b.v. ont-geen rekening gehouden).

3; 6. Per kernitem kan men nu *de ware p-waarde*, P , als volgt definiëren (met weglating van de index k bij P en p):

$$P = \frac{p - \beta}{1 - \alpha - \beta} \quad (2)$$

Daarin is dan:

α = de relatieve frequentie van proefpersonen, die een *fout* antwoord hebben gegeven onder degenen (PN in getal) die het, wat dit kernitem betreft, *wél* wisten (of konden), en:

β = de relatieve frequentie van proefpersonen, die een *goed* antwoord hebben gegeven onder hen ($(1 - P)N$ in getal), die het *niet* wisten (konden)¹.

Men moet nu een geschikte P -waarde bepalen door de grootte van α en β te schatten. Dit geschiedt respectievelijk voor een *bovengrens* (P_I) en een *ondergrens* (P_{II}) voor P .

Een redelijke aanname² voor de bovengrens-schatting is: $\alpha = 0$ en $\beta = 0$, zodat:

$$P_I = p \quad (3)$$

Een redelijke aanname voor de ondergrens-schatting is: $\alpha = 0$ en

$\beta = \beta_0 = \frac{1}{A}$ (A = aantal alternatieven), zodat

$$P_{II} = \frac{p - \beta_0}{1 - \beta_0} \quad (4)$$

of, met

$$\beta_0 = \frac{1}{A}: P_{II} = \frac{Ap - 1}{A - 1} \quad (5)$$

3; 7. Heeft men voor alle kernitems dezelfde α - en β -waarden en dus dezelfde P_I - en P_{II} -formules aanvaard en zijn deze formules de in (3) en (5) genoemde, dan kan men de *gemiddelde ware p-waarde*, wat betreft de onder- en bovengrens bepalen:

¹ N.B.: α is dus de relatieve frequentie van (evt. kans op) „pech”, β is de relatieve frequentie van (evt. kans op) „geluk”; de absolute frequenties zijn, van hen die „pech” hadden: $PN\alpha$, van hen die „geluk” hadden: $(1 - P)N\beta$. Hieruit is (2) gemakkelijk af te leiden; zie 4;3 hieronder.

² Andere aannamen zijn ook mogelijk. De stap nr.6 (3;6) bestaat eruit, dat over P_I en P_{II} een beslissing wordt genomen, bij voorkeur voor alle K kernitems tegelijk.

$$\bar{P}_I = \bar{p} \quad (6)$$

en

$$\bar{P}_{II} = \frac{A\bar{p} - 1}{A - 1} \quad (7)$$

3; 8. De *grens-score* of kritische score (cutting score), X_c , wordt nu zodanig vastgesteld, dat de relatieve frequentie van de geslaagden (met een score $X \geq X_c$) tussen \bar{P}_{II} en \bar{P}_I inligt.

In formule:

$$\bar{P}_{II} < \frac{n(X \geq X_c)}{N} < \bar{P}_I \quad (8)$$

Is er in de gegeven verdeling der totaalscores, X_i , maar één X_c die aan deze eis voldoet, dan is het probleem opgelost; deze X_c wordt de minimum-score voor „voldoende”.

Liggen er verschillende (meer dan één) klassegrenzen binnen het door \bar{P}_{II} en \bar{P}_I bepaalde gebied, dan is er nog een *beslissingsregel* nodig, welke men zal kiezen. Bijvoorbeeld: Geef de proefpersonen (leerlingen) de „benefit of the doubt”. In dit geval kiest men als X_c de *laagste* X -waarde, die aan de bovengenoemde eis voldoet.

Ligt tussen de met \bar{P}_{II} en \bar{P}_I corresponderende punten géén klassegrens van de totaalscore-verdeling¹, dan kan men – opnieuw volgens de „benefit of the doubt” – het beste X_c zo kiezen, dat weliswaar

$\frac{n(X \geq X_c)}{N} > \bar{P}_I$ is, maar het verschil zo klein mogelijk is.

3; 9. Is op deze wijze X_c bepaald, dan is *het probleem van de caesuur voor dit tentamen opgelost*. Hoe de leraar de transformatie van totaalscores X_i , naar „cijfers” of naar een andere beoordelingscode, verder wil regelen is van later zorg – en van minder belang.

IV. TOELICHTING VAN DE PROCEDURE

4; 1. De *basis-gedachte* van de kernitem-methode is heel eenvoudig. Wij nemen aan, dat ieder kernitem, dat die naam verdient, een geschikte toets is om te zien of een leerling een voldoende of een onvoldoende verdient. Dit is geheel in overeenstemming met gangbare examen-praktijken;

¹ Dit geval zal zich vooral dan nogal eens voordoen als \bar{P}_I (en dus ook \bar{P}_{II}) dicht bij de 1,00 ligt, b.v. 0,90 of 0,95 is (zie verder de *Toelichting* hieronder).

alleen is de definitie van wat een „kritische vraag” is, nu scherper uitgewerkt. Uiteraard blijft het een kwestie van *beoordeling door de leraar*, die natuurlijk verantwoordelijk is en blijft; maar die beoordeling – óf een vraag een kernitem is – wordt *explicite en vooraf* gevraagd.

Eén kritische vraag is echter te weinig betrouwbaar om als criterium voor voldoende of onvoldoende te dienen – opnieuw in overeenstemming met de examen-praktijk – zodat men de procedure per kernitem herhaalt. Een novum van de methode is nu echter, dat een kernitem niet in de eerste plaats wordt gebruikt om aan bepaalde proefpersonen een plus of een min uit te delen – hoewel die plussen en minnen natuurlijk wel in hun totaalscore meespelen – maar om tot *een schatting te komen van het percentage examinandi dat „verdient” te slagen*. Eén schatting is niet voldoende betrouwbaar; dus men herhaalt de schatting K maal, voor ieder kernitem opnieuw. Men kan daarbij niet zonder meer de relatieve frequentie van goede antwoorden (p_k) als schatting gebruiken, aangezien daar fouten in zitten ten gevolge van „geluk” van proefpersonen die het item niet, en van „pech” van proefpersonen, die het wel goed behoorden te hebben wat hun kennis en inzicht terzake van dit onderdeel betreft. Vandaar dat getracht wordt, via redelijke aannamen over „geluk” (α) en „pech” (β) tot een interval-schatting voor P , de „ware” relatieve frequentie van voor-dit-item-voldoende proefpersonen te komen.

4; 2. Men kan zich afvragen *waarom een tentamen dan niet geheel uit kernitems wordt samengesteld*. Het antwoord is duidelijk:

Ten eerste: Kernitems van werkelijk goede kwaliteit zijn niet gemakkelijk in grote aantallen te produceren: de beperktheid van de stof legt beperkingen op aan het mogelijke aantal werkelijk fundamentele en doeltreffend op de grens „mikkende” kernvragen. Dat betekent, dat men (van de T items in de verzameling die als tentamen-vragen zijn goedgekeurd) een groot aantal wel degelijk geschikte vragen zou moeten uitschakelen – grotendeels omdat zij als kernitem te moeilijk (of te gemakkelijk) zouden zijn. Dat is *inefficiënt*, mede in verband met:

Ten tweede: In een studietoets is uit betrouwbaarheidsoverwegingen een vrij groot aantal items nodig; men kan *de betrouwbaarheid opvoeren* door de test te verlengen, i.e. van K naar T items (mits de niet-kern-items aan zekere eisen voldoen, die wij nu niet zullen bespreken).

Ten derde: Men wil gewoonlijk méér weten, dan alleen wie voldoende en wie onvoldoende moet hebben. D.w.z. men wil een niet te kleine (en opnieuw: betrouwbare) score-differentiatie, met name om binnen het voldoende-gebied te kunnen differentiëren. Daartoe is toevoeging van

een flink aantal, goed gekozen items die wat moeilijker, wat ingewikkelder zijn – en voor de „goeden” (èn voor de leraar) ook wat interessanter – een geschikt middel. Men denke bijvoorbeeld aan vragen waarvoor, behalve kennis of inzicht in het vak, gebruik van algemene inzichten, zelf denken, gezond verstand vereist is: dingen die de leraar wel hoog aprecieert, maar misschien niet van iedereen eist. Ook toevoeging van een aantal gemakkelijker items (waar „toch nog wel eens lelijke fouten mee worden gemaakt”) kan geen kwaad – dit alles *mits* de leraar de mogelijkheden van *compensatie* van fouten in kernitems door punten in niet-kernitems en omgekeerd accepteert. Dit accepteren heeft hij echter implicite al gedaan door zijn beslissing de T items tezamen als tentamen geschikt te achten (zie 1, onder (c))!

4; 3. De afleiding van formule (2) hierboven is eenvoudig en vrijwel onaanvechtbaar. Van de PN proefpersonen, die een bepaald item krachtens hun kennis en inzicht goed kunnen maken, heeft een fractie α „pech”, zodat $(1 - \alpha)$ PN goede antwoorden resulteren. Bovendien heeft van de $(1 - P)N$ proefpersonen, die het niet kunnen, een fractie β „geluk”. Dan is dus het totale aantal goede antwoorden: $pN = (1 - \alpha)PN + \beta(1 - P)N$. Hieruit is (2) zonder meer te vinden.

Niet onaanvechtbaar zijn echter de schattingen van α en β voor de bepaling van de twee grenzen. Wij beperken ons tot de vraag *of het interval tussen P_I en P_{II} niet te klein is*.

Dit is na te gaan door de formules (2) en (3) enerzijds en de formules (2) en (4) anderzijds te combineren, door achtereenvolgens te stellen:

$$P > P_I \quad (9)$$

en:

$$P < P_{II} \quad (10)$$

en na te gaan onder welke voorwaarden voor α , β en p deze grensoverschrijdingen kunnen plaats vinden.

Wij laten de algebraïsche uitwerking hier achterwege en volstaan met een beknopte vermelding van de uitkomsten.

Formule (9) – bovengrens P_I te laag – leidt tot:

$$\alpha > \beta \frac{1-p}{p} \quad (11)$$

Formule (10) – ondergrens P_{II} te hoog – leidt tot:

$$\left(\beta_0 = \frac{1}{A} \right) \quad \beta - \beta_0 > \frac{p - \beta_0}{1-p} \alpha \quad (12)$$

4; 4. Wat (11) betreft, bij een goed kernitem is in het algemeen $\alpha \ll \beta$. De kans om je te vergissen als je 't goed kúnt behoort klein te zijn ten opzichte van de kans om het goede antwoord te vinden als je 't niet kunt (of weet). Deze laatste kans is immers in het algemeen van de grootteorde van $\beta_0 = \frac{1}{A}$, d.i. de kans op „geluk” bij blind raden. Formule (11)

is dus in de eerste plaats te lezen als een specifieke eis voor een goed kernitem (vgl. de definitie, in II hierboven); in die zin dat (11) niet vervuld mág zijn. Praktisch betekent dit: *de kans op niet-essentiële vergissingen behoort tot het uiterste minimum beperkt te zijn* (dus: géén „valstrikken” in de formulering; géén onnodige kansen op rekenfouten; géén onduidelijke lay-out – b.v. van een antwoordformulier – met kans op verschrijvingen; etc.). Is dit in orde, dan is $\alpha \ll \beta$. De grensoverschrijding

(11) kan niet voorkomen – tenzij $\frac{1-p}{p}$ zeer klein is, d.w.z. als het item

(statistisch) zeer gemakkelijk is.

Met dit laatste is nu echter een zeer *reële uitzondering* gevonden op de bruikbaarheid van P_I als bovengrens: er is *een goede kans dat P_I te laag is als p groot is* (b.v. 0,90 of hoger), d.w.z. als het kernitem, in de betreffende groep proefpersonen, statistisch „gemakkelijk” blijkt.

In woorden komt dit hierop neer: Hoe groter het relatieve aantal proefpersonen dat een item goed gemaakt heeft, hoe groter de kans dat er méér proefpersonen zijn die het door een niet-essentiële vergissing fout hebben gemaakt, dan proefpersonen die het door geluk goed hebben. Dit is een begrijpelijke uitkomst. Met deze uitzondering moet men bij toepassing van de methode rekening houden.

4; 5. Betrekking (12) kan, gegeven dat α en dus het rechterlid klein is, daarentegen ook bij een „normaal” item gemakkelijk vervuld zijn. β , de kans op „geluk” als je 't niet weet, kan gemakkelijk aanzienlijk groter dan $\beta_0 = \frac{1}{A}$ zijn; namelijk wanneer de proefpersoon door *partiële kennis*

in feite uit een kleiner aantal alternatieven dan de A gegevene kan kiezen. Achten wij deze partiële kennis waardeloos, dan is P_{II} als ondergrens inderdaad vaak te hoog: de „ware P ” (in de zin van: de relatieve frequentie van hen die het werkelijk precies weten of kunnen) kan dan aanzienlijk lager zijn dan P_{II} . Menen wij echter dat partiële kennis óók kennis is en de daardoor verhoogde kans op een goed antwoord het honoreren waard, dan is er géén bezwaar tegen om alléén het puurste

geluk ($\beta = \beta_0$) in aftrek te brengen: de ondergrens P_{II} is dan houdbaar.

Wij interpreteren deze uitkomst opnieuw als een specifieke eis voor een goed kernitem: *de alternatieven moeten zo geformuleerd en gerangschikt¹ zijn, dat de proefpersoon niet op grond van voor het tentamen irrelevante indicaties – met „handigheid”, „testslimheid”, „gezond verstand” zónder vakinzicht of -kennis – zijn keuze tot minder dan A alternatieven kan beperken.*

Wij nemen aan dat deze eis vervuld is en concluderen, dat de twee grenzen P_I en P_{II} acceptabel zijn – met uitzondering alleen van zeer „gemakkelijke” items, waarbij de bovengrens $P_I = p$ te laag kan zijn.

V. NUMERIEKE UITKOMSTEN BIJ TWEE TENTAMINA

5; 1. In juni 1963 werden twee tentamina volgens de boven beschreven methode beoordeeld en wel respectievelijk bij eerstejaars psychologie-studenten aan de Universiteit van Amsterdam en bij eerstejaars Nuts-seminaristen (pedagogiek A). In beide gevallen ging het om een „inleiding in de psychologie” als onderdeel van een propaedeutisch examen of tentamen; het tentamen werd in deze vorm voor het eerst afgenomen. De te bestuderen stof bestond uit wat in één jaar college (één uur) was behandeld plus een kleine hoeveelheid literatuur.

Op de talrijke principiële problemen die in het vorige artikel (p. 394-409) genoemd werden – doel van de opleiding? functie van het vak daarin? betekenis van het propaedeutisch examen? etc. – kunnen wij nu niet uitvoerig ingaan. Wij volstaan met twee opmerkingen.

Het gegeven *onderwijs* was in hoofdzaak gericht op drie dingen: duidelijk te maken dat psychologie een empirische wetenschap is (1), die een eigen „psychologisch gezichtspunt” en een eigen denkwijze heeft (2), en die zich uitdrukt in een eigen taal van basisbegrippen, waarmee de leerlingen – zonder veel definities – moeten leren denken en werken (3).

Het examen als geheel (en dus ook dit onderdeel) mocht geacht worden, behalve als controle op voldoende studie, ook te dienen als *selectie*-middel. De toelating tot de studie kon in geen van beide gevallen geacht worden geschiktheid ervoor te garanderen. Een onvoldoende voor dit onderdeel en „zakken” voor het examen betekent dus: U moet òf dit overdoen òf besluiten de studie te staken.

¹ Alfabetisch rangschikken van alternatieven – en de proefpersonen meedelen dat dit principe gevolgd is! – is een goede methode om irrelevante „volgorde-strategieën” van de proefpersonen tegen te gaan.

5; 2. Door schrijver dezes, tezamen met zijn assistenten, was in de loop van de voorafgaande jaren een vrij uitgebreide *item-cartotheek* samengesteld ten behoeve van dit inleidende psychologie-onderwijs en de bijbehorende tentamina. Gemakshalve waren alle vragen gegoten in de vorm van *vier-keuze-items*, d.w.z. „multiple choice“-vragen met vier alternatieven ($A = 4$). Van een zeker aantal hiervan stonden reeds empirische gegevens ter beschikking. Andere waren onbeproefd; een aantal was slechts kort voor het tentamen tot stand gekomen.

Hieruit waren de items voor de tentamina, na overleg en zorgvuldige overweging, gekozen: 90 voor de psychologiestudenten, 40 voor de Nutsseminaristen. Voor het eerstgenoemde tentamen stond de deelnemers $2\frac{1}{2}$ uur ter beschikking, voor het tweede één uur; in beide gevallen ruim voldoende om alle items te beantwoorden.

5; 3. Van de 40 items ($T = 40$) van het *tentamen der Nutsseminaristen* – dat wij in wat meer detail zullen bespreken – werden vooraf door de leraar (schrijver dezes) 21 kernitems aangewezen ($K_0 = 21$; zie 3; 1). Vooraf werd ook de „moeilijkheid“, d.i. de te verwachten p -waarde voor ieder item apart, geschat – een bijzonder nuttige werkwijze om enige systematische ervaring hierin te krijgen, zoals spoedig bleek.

Er waren 62 deelnemers ($N = 62$).

De *analyse van de kernitems* (vgl. 3; 4) leverde al direct enkele opvallende resultaten op. Ten eerste bleken de geschatte p -waarden (fractie „goed“) veel te hoog te zijn: gemiddeld circa 0,80 voor de (21) kernitems, terwijl het werkelijk gemiddelde nauwelijks boven de 0,50 uitkwam. De kernitems waren dus veel moeilijker voor de examinandi dan de leraar vooraf had gemeend. Ten tweede bleek het lage niveau van de gevonden p -waarden voornamelijk toe te schrijven aan die items die niet op de collegestof, maar op het bestudeerde boek (Duijker, Palland en Vuyk, Hfdst. I t.m. IV, en X) betrekking hadden. De „kernitems“ over de stof van het boek hadden een gemiddelde p -waarde: $\bar{p} = 0,41$; die over de collegestof daarentegen: $\bar{p} = 0,66$ (medianen resp. 0,375 en 0,70). Ter vergelijking werden nu ook de p -waarden van de niet-kernitems in twee groepen gemiddeld, met als resultaat: items over het boek: $\bar{p} = 0,44$; over de collegestof $\bar{p} = 0,63$.

Naar aanleiding hiervan werd nu – laat maar nog niet te laat – nog eens nagegaan, in hoeverre de eisen met betrekking tot de kennis van het boek wel reëel waren geweest. Mocht eigenlijk wel worden aangenomen dat deze (part time) cursisten, die bijzonder weinig studie-ervaring hebben en -leiding kunnen krijgen, in staat zouden zijn zelfstandig de fraaie,

maar verre van eenvoudige tekst van de betreffende vijf hoofdstukken te lezen en te verwerken, d.w.z. er zelf uit te halen wat belangrijk is om te leren en wat niet? Het resultaat van dit gewetensonderzoek was duidelijk: dit kon bij nader inzien niet worden geëist. De boek-items behoeften niet te worden geschrapt, maar zij konden niet worden gehandhaafd als kernitems.

Nog twee andere vragen moesten als kernitems worden afgeschreven; ook deze konden als mee-tellende vragen worden gehandhaafd. Er bleven zo slechts 10 kernitems over ($K = 10$), met een gemiddelde p -waarde (zie 3; 5): $\bar{p} = 0,74$ (mediaan = 0,735).

Op grond hiervan vinden we, volgens (6) en (7) – zie 3; 7:

$$\bar{P}_I = 0,74 \qquad \bar{P}_{II} = 0,65$$

Tussen deze twee grenzen bleken twee grens-scores mogelijk:

66% van de deelnemers had 21 of meer punten

71% van de deelnemers had 20 of meer punten.

Volgens het principe van de „benefit of the doubt” (3; 8) werd de tweede gekozen. De verdere verdeling werd als volgt ingericht (3; 9):

score	19 of minder	20-23	24-27	29 of meer	Totaal
beoordeling	onvoldoende	voldoende	goed	zeer goed ¹	–
frequentie	18	17	18	9	62
procent	29	27	29	15	100

5; 4. Bij het tentamen voor de psychologiestudenten was het niveau van wat verwacht kon en moest worden van tevoren beter bekend. Daardoor behoefde er niet achteraf zoveel water in de wijn te worden gedaan. De resultaten waren als volgt:

$$N = 100 \qquad T = 90 \qquad K_0 = 17 \qquad K = 15$$

Er werden dus twee van de oorspronkelijke kernitems uitgeschakeld; hun p -waarden waren respectievelijk .37 en .27 – beiden zeer laag. Zij werden echter niet op grond van deze lage p -waarden uitgeschakeld, maar omdat bij nadere analyse bleek – wat eigenlijk vooraf had moeten blijken, toegegeven – dat de stof waarover deze vragen gingen wegens tijdgebrek dit jaar slechts zeer summier behandeld was geworden: het zou *niet juist* zijn geweest ze als kernitems te handhaven.

¹ Eén deelnemer had 37 (van de 40 mogelijke) punten.

De p -waarden van de overblijvende kernitemen liepen van .58 tot .96; $\bar{p} = .77$ (mediaan = .76). Derhalve:

$$P_I = .77 \quad \text{en} \quad P_{II} = .69$$

De grensscore werd op dezelfde wijze als hierboven bepaald: $X_0 = 64$, met als resultaat: 72% geslaagden.

VI. EXPLICITERING VAN HET ONDERWIJS-DOEL EN „FEEDBACK”

6; 1. Op dit punt gekomen, zullen de lezer waarschijnlijk vragen als de volgende op de tong liggen: „Dit is allemaal misschien wel heel ingenieus, maar is het resultaat al die moeite wel waard? Verschilt deze methode nu zo principieel van wat we gewoonlijk doen? Wordt het probleem van de „absolute norm” niet eenvoudig verschoven, namelijk naar de keuze (resp. het maken) van de kernitemen – en kun je daarbij niet, blijkens het bovenstaande, net als bij de tegenwoordige methode, zoveel „water in de wijn” doen als je zelf wilt? Krijgt men op deze manier niet toch via weer een ander achterdeurtje alle oude kwalen terug – zoals de wet van Posthumus?”

Wij zullen deze vragen achtereenvolgens kort bespreken.

6; 2. Wat de eerste vraag betreft – of het wel de moeite waard is – kan allereerst worden geantwoord, dat die moeite niet zo groot is. Zodra men *een toets op het geleerde toepast, die bestaat uit een niet te klein aantal aparte vragen*, die men op een redelijk objectieve manier als „goed” of „fout” kan scoren (vgl. voorwaarde (d) in 1 hierboven), kan men de kernitem-methode toepassen. Het behoeft geen examen of tentamen te zijn, zelfs geen proefwerk; ook bij een schriftelijk werkje van, bijvoorbeeld, 10 algebra-sommen, 20 werkwoordsvormen Latijn, of 10 te vertalen zinnen kan men, zonder veel extra inspanning, de in III beschreven procedures toepassen – aangenomen, dat alle leerlingen alle tijd krijgen om met het werk klaar te komen (voorwaarde (e) in 1).

Wél bewerkelijk is natuurlijk – zeker als men daar nog geen ervaring in heeft – de constructie van „echte”, objectieve items. Maar daarmee zijn dan ook nog veel grotere belangen gemoeid dan die van het caesuur-probleem alleen; belangen waarvoor de lezer overigens naar de literatuur wordt verwezen (Monroe 1919, Monroe 1923, Tyler 1934, Greene, Jorgenson en Gerberich 1942, 1943, Lindquist 1951, American Educational Research Association et al. 1955, De Groot 1958, 1959, De Groot 1961 (hfdst. 6 en 7), Gerberich et al. 1962, Cronbach 1963, De Groot en

Boerlijst 1963). Ten aanzien van *het caesuur-probleem* kan alleen worden gezegd, dat dit *veel beter, consequenter en duidelijker kan worden opgelost, indien men reeds over objectieve items beschikt*. De kernitem-methode kán echter ook gemakkelijk worden toegepast op studie-toetsen bestaande uit zgn. „semi-objectieve” vragen van het type dat in bovengenoemde voorbeelden werd aangeduid: het vergt slechts een gering aantal extra handelingen.

6; 3. Is deze methode nu *principieel anders* dan wat we gewoonlijk doen, bij het opstellen van normen en beoordelen van schriftelijk werk?

Er is géén verschil ten aanzien van de verantwoordelijkheid voor de plaatsing van de grens: deze berust in beide gevallen bij de leraar – zoals het behoort. Er is echter wel een verschil – en dit mag men toch wel „principieel” noemen – ten aanzien van de vorm die deze grensbepaling heeft. Bij toepassing van de kernitem-methode wordt de wijze waarop de caesuur zal worden bepaald namelijk volledig gerepresenteerd door de verzameling van kernitems zelf; immers, als die zijn aangewezen loopt de procedure verder vanzelf. Die kernitems nu zijn zeer concreet en kunnen onmiddellijk op de onderwijs-praktijk en op het onderwijsdoel worden betrokken. Men kan er met collega's over discussiëren of een bepaald item wel geschikt is: of men zijn doel niet te hoog stelt, of dit vraagtype wel belangrijk genoeg is, enz.: *de minimum-doelstellingen van het onderwijs krijgen een concrete vorm waarover vruchtbaar te praten valt*. Zij worden, zoals men wel zegt, „geëxpliciteerd”, niet alleen qua inhoud (Wat behoort tot de kern van de stof?) maar ook qua niveau (Mag ik dat wel van *iedere* leerling, die de hoofdzaken begrepen heeft, eisen?).

Een tweede verschil – dat men ook gerust „principieel” mag noemen – is dat men, met name bij objectieve keuze-items, via item-analyse op een relatief gemakkelijke wijze essentiële en gedetailleerde informatie krijgt over de effecten van het gegeven onderwijs. Men heeft in feite door de keuze van (kern-) items en door de schattingen van de *p*-waarden vooraf, een groot aantal concrete hypothesen over dit onderwijs-effect gesteld; hypothesen, die onmiddellijk exact worden getoetst! Zeker niet het geringste belang van de kernitem-methode is, dat zij de leraar, beter dan welke andere methode ook, *onmiddellijke feedback* verschaft over de mate waarin en de onderwerpen (items) waarover hij (niet) bereikt heeft wat hij wilde en verwacht had wat hij vindt. Op grond van deze informatie kan hij zijn onderwijs verbeteren – steeds met die „gewetensvraag” voor ogen (kernitems!), die een leraar zich niet vaak genoeg kan stellen: mag ik dit (als minimum van iedereen) eisen, kan ik dit verwachten?

6; 4. Is er reden voor de vrees, dat bij toepassing van de kernitem-methoden – eventueel met wat „water in de wijn” (vgl. 6; 1) – de oude problemen opnieuw langs een achterdeurtje zullen binnensluipen?

Daarop is te antwoorden dat men iedere methode natuurlijk verkeerd kan toepassen. Het is zeker mogelijk en zelfs waarschijnlijk, dat een leraar, die zijn kernitems op zijn gevoel, dus volgens zijn oude ervaringsnormen samenstelt, door de bank op dezelfde verdeling over voldoende-onvoldoendes uitkomt als vroeger. Bij zo'n keuze, op het oude „gevoel”, zal hij wel op de een of andere manier onwillekeurig naar eenzelfde statistisch eindresultaat toewerken.

Maar het verschil is ook dan, dat hij en anderen nu in concreto, namelijk in de vorm van zijn kernitems, kunnen zien op welke absolute minimum-doelstellingen die norm in feite stoelt. Ook als de caesuur nog op dezelfde plaats ligt is er reeds veel bereikt. De norm is voor de toekomst *ontdaan van zijn fatale statistische basis* (wet van Posthumus), zolang men dezelfde kernitems handhaaft (1). De norm is geëxpliciteerd en daardoor *onderzoekbaar geworden*: er komt, per item, gedetailleerde informatie binnen die nuttig is voor de gestadige verbetering van het onderwijs (2). De norm is *discutabel* geworden: de kansen op vruchtbare (zelfkritiek en) kritiek van anderen zijn verbeterd (3). Bij dit alles komt noodzakelijkerwijze telkens weer de grote gewetensvraag van de eigenlijke (*minimum-*) *doelstellingen van het gegeven onderwijs* aan de orde – op een wijze, die de kansen op een vruchtbaar gesprek erover aanzienlijk verhoogt.

Daarmee zijn de belangrijkste voordelen van de kernitem-methode wel weergegeven – volgens de eerste, eigen ervaringen van de schrijver ermee.

Literatuur:

- American Educational Research Association and National Council on Measurements used in Education, Committee on Test Standards. *Technical recommendations for achievement tests*. Washington, D.C.: National Education Association, 1955.
- BROUWER, W. H., *Selectie en schoolsucces*. (Mededeling van het Nutsseminarium voor Pedagogiek no. 50). Groningen, Wolters, 1951.
- CRONBACH, L. J., *Educational psychology*. London: Hart-Davis, 1963.
- DUIJKER, H. C. J., B. G. PALLAND EN R. VUYK, *Leerboek der psychologie*. Groningen Wolters, 1960 (2e dr.).
- FRENCH, W., *Behavioral goals of general education in high school*. New York: Russell Sage Foundation, 1957.
- GERBERICH, J. R., *Specimen objective test items*. New York: Longmans, Green & Co., 1956.
- GERBERICH, J. R., et al. *Measurement and evaluation in the modern school*. McKay, 1962.

- GREENE, H. A., A. N. JORGENSEN en J. R. GERBERICH, *Measurement and evaluation in the elementary school*. New York: Longmans, Green & Co., 1942.
- GREENE, H. A., A. N. JORGENSEN en J. R. GERBERICH, *Measurement and evaluation in the secondary school*. New York: Longmans, Green & Co., 1943.
- GROOT, A. D. DE, Een inzichttest voor meetkunde. *Euclides*, 1956-57, **32**, 6, p. 218-224.
- GROOT, A. D. DE, *Testmethoden ten dienste van het onderwijs*. Rapport over een Amerikaanse studiereis, 1958.
- GROOT, A. D. DE, De kunst van het vragen stellen. *Paed. Studiën*, **36**, p. 327-338, 1959.
- GROOT, A. D. DE, e.a. *Mislukking en vertraging van de studie*. Delft: Uitgave T.H. Delft, 1959.
- GROOT, A. D. DE, e.a., *Rapport Meetkunde-Project I*. Amsterdam: R.I.T.P., 1959.
- GROOT, A. D. DE, e.a., *Rapport Meetkunde-Project II*. Amsterdam: R.I.T.P., 1963.
- GROOT, A. D. DE, *Methodologie. Grondslagen van denken en onderzoeken in de gedragswetenschappen*. Den Haag: Mouton & Co., 1961.
- GROOT, A. D. DE en J. G. BOERLIJST, *Tentamens, rapport inzake een onderzoek aan de T.H. te Eindhoven*. Eindhoven: 1963.
- GROOT, A. D. DE, Propaedeuse nieuwe stijl, *Universiteit en Hogeschool*, 1964.
- KEARNEY, N. C., *Elementary school objectives. A report prepared for the mid-century committee en outcomes in elementary education*. New York: Russell Sage Foundation, 1953.
- LINDQUIST, E. F. (ed.), *Educational measurement*. Menasha (Wisconsin): George Banta, 1951.
- MONROE, W. S., *Measuring the results of teaching*. Cambridge, Mass.: The Riverside Press, 1919.
- MONROE, W. S., *An introduction to the theory of educational measurements*. Cambridge, Mass.: The Riverside Press, 1923.
- PIÉRON, H., *Examens et docimologie*. Paris: Presses Universitaires, 1963.
- POSTHUMUS, K., *Levensgeheel en school*. Den Haag: van Hoeve, 1947.
- SNIJDERS, J. TH., C. J. M. H. SOUREN en V. J. WELTEN, *I.S.I. publicaties*. Groningen: Wolters, 1963.
- SOUREN, C. J. M. H., e.a., *Basis-Reeks*. Breda: 1958.
- TRAVERS, R. M. W., *How to make achievement tests*. New York: Odyssey Press, 1950.
- TYLER, R. W., *Constructing achievement tests*. Columbus, Ohio: Ohio State University, 1934.
- WIEGERSMA, S., *Rapport Meetkunde Project*. 3 Pedagogische Centra v.H.M.O., 1960.

DE PLAATS VAN HET SCHRIFTELIJK ONDERWIJS IN NEDERLAND

A. J. VAN HAASTEREN

In het rapport over Onderwijs per correspondentie (1908) van de Maatschappij tot Nut van het Algemeen doen de samenstellers een voorstel aan de alg. vergadering waarvan een gedeelte als volgt luidt: „ten einde het reeds in vele gevallen nuttig gebleken onderwijs per correspondentie meer dan tot heden het geval was, onder de nodige waarborgen van deugdelijkheid, ten goede doen komen aan allen, die niet in de gelegenheid zijn, het in het algemeen te verkiezen mondeling onderwijs te ontvangen en door eigen studie vooruit willen komen”.

Het was ook de Maatschappij tot Nut van het Algemeen, die in 1947 de belangrijkste initiatiefnemer was tot de oprichting van de Inspectie van het Schriftelijk Onderwijs (I.S.O.). De Stichting I.S.O. stelde zich ten doel „het verhogen van het peil van het schriftelijk onderwijs in de ruimste zin en het tegengaan van datgene, wat op dit gebied niet als verantwoord kan worden beschouwd”.

't Nut kan ongetwijfeld met voldoening constateren dat het schriftelijk onderwijs in de loop der jaren sterk is uitgegroeid en inderdaad „ten goede kan komen aan allen die door eigen studie vooruit willen komen”.

Wij brengen in herinnering enerzijds de grote kwantitatieve groei van het schriftelijk onderwijs – volgens de C.B.S.-statistiek waren er per 31 december 1947 89.596 schriftelijk studerenden tegen per 31 december 1960 420.076 – anderzijds de grotere erkenning van het schriftelijk onderwijs door de Overheid.

T.a.v. het laatste herinneren wij aan de uitspraak van Staatssecretaris Mr. Grosheide op 3 december 1963 in de Tweede Kamer, waarbij deze zei: „De geachte afgevaardigde, de heer Kleijwegt, heeft gesproken over het belang van het onderwijs aan volwassenen. Hetgeen hij hieromtrent stelde, kan ik vrijwel geheel onderschrijven. Ook naar mijn mening zal deze vorm van onderwijs, waarvan het schriftelijk onderwijs thans het leeuwedeel vormt, noodzakelijkerwijs meer en meer een voorwerp van de aanhoudende zorg der Regering zijn en worden”.

Met voldoening kan worden geconstateerd dat de Overheid meent dat het schriftelijk onderwijs – dat het leeuwedeel vormt van het onderwijs aan volwassenen – meer en meer een voorwerp van de aanhoudende zorg der Regering moet zijn en worden.

Het is in dit verband dat wij ook hebben gemeend steun te moeten vragen aan organisaties als 't Nut, de Ned. Jeugdgemeenschap, de Vak-

verenigingen en de Werkgeversverenigingen om te bereiken dat het schriftelijk onderwijs de plaats krijgt waarop het s.o. gezien zijn omvang en verdere ontwikkelingsmogelijkheden recht heeft.

Dat wij deze steun aan bovengenoemde organisaties vragen is gebaseerd op het feit, dat het juist deze organisaties zijn geweest, die te allen tijde het schriftelijk onderwijs hebben bevorderd, terwijl bovendien het Bestuur van de Stichting I.S.O. op het ogenblik grotendeels bestaat uit vertegenwoordigers van deze organisaties.

Op welke gebieden deze steun kan worden gegeven moge o.a. uit het volgende blijken.

Onder schriftelijk onderwijs wordt verstaan: Methodisch en didactisch verantwoorde overdracht van kennis gepaard aan inzicht, hoofdzakelijk door middel van het geschreven woord (Definitie Normenreglement I.S.O.).

Het schriftelijk onderwijs in Nederland wordt voornamelijk gegeven aan personen vanaf 17-18 jaar, buiten schoolverband.

Mej. Prof. Dr. G. de Bock schrijft in het maart-aprilnummer 1962 van *Volksopvoeding*, „Volksopvoeding is niet voor het (lagere) volk, evenmin is het opvoeding, want het geschiedt aan volwassenen. Synonieme begrippen van Volksopvoeding zijn: Volksontwikkeling, Soc. Cultureel vormingswerk, Andragogiek, Ervachsenenbildung, Adult Education, Education extra-scolaire, Education permanente”.

Naast het schriftelijk onderwijs kunnen wij in Nederland o.a. de volgende belangrijke organisaties voor Volksontwikkeling noemen:

de Maatschappij tot Nut van het Algemeen met een ledenaantal van 46.688 in 1963.

het Nederlands Instituut voor Volksontwikkeling en Natuurvriendenwerk (Nivon) met per 31 december 1961 33.312 leden.

de Bond van Volksuniversiteiten met in 1963 33.205 cursisten. (zie verder bijlage).

Terecht kon de Staatssecretaris zeggen dat het schriftelijk onderwijs thans het leeuwedeel vormt van het onderwijs aan volwassenen. Uit de hierbovengenoemde C.B.S.-statistiek kunnen wij opmaken dat de grote groei van het schriftelijk onderwijs na de Tweede Wereldoorlog heeft plaats gevonden.

Men zou dus kunnen verwachten dat in publicaties met betrekking tot het Onderwijs aan volwassenen of de Volksontwikkeling het schriftelijk onderwijs een zeer voorname rol zou spelen. Dit is in Nederland thans echter niet het geval, hetgeen uit het volgende o.a. moge blijken.

In het tijdschrift „Volksoopvoeding” wordt nimmer aandacht aan het schriftelijk onderwijs besteed. Dit tijdschrift houdt dus geen rekening met de voornaamste sector van de volksoontwikkeling.

In het boek van Dr. A. C. J. de Vrankrijker over „Volksoontwikkeling”, een boek van 240 blz., wordt op drie plaatsen even iets gezegd over het schriftelijk onderwijs, hetgeen in totaal nog geen 2 blz. in beslag neemt.

In het bekende „Vorming” Handboek v. sociaal cultureel vormingswerk met volwassenen, een boek van 451 blz., dat „handelt over de adult education” heb ik niets kunnen vinden over het schriftelijk onderwijs.

Het Ned. Cultureel Contact, de overkoepelende organisatie van alle organisaties op het gebied van culturele opvoeding, ontwikkeling en ontspanning, heeft een werkgroep Volksoontwikkeling buiten internaatsverband zonder vertegenwoordigers van het schriftelijk onderwijs.

Het Departement van Onderwijs, Kunsten en Wetenschappen zond eerst als haar vertegenwoordiger naar de Stichting I.S.O. de chef van de afdeling Vorming buiten schoolverband. De naam van deze afdeling was qua plaatsbepaling voor het schriftelijk onderwijs juist. Het Departement kreeg echter later een andere indeling met andere namen. Er kwam een Directeur-Generaal van de Volksoontwikkeling met een afdeling Volksoontwikkeling. Het schriftelijk onderwijs kwam echter onder de Dir.-Generaal van het onderwijs, afdeling Sociaal Pedagogisch onderwijs.

In de Staatsalmanak 1963 vinden wij als omschrijving van de taak van de afdeling Volksoontwikkeling: „De afdeling Volksoontwikkeling is belast met het voorbereiden en uitvoeren van regelingen betreffende de volksoontwikkeling, met de daarmee verband houdende bestuurshandelingen en in het algemeen met de bevordering van de belangen van de Volksoontwikkeling”. Terecht treedt deze afdeling dus namens de Volksoontwikkeling op, zonder echter de voornaamste sector het schriftelijk onderwijs te kunnen vertegenwoordigen.

De subsidiëring van de Volksoontwikkeling geschiedt door deze afdeling. De subsidies, die aan organisaties voor volksoontwikkeling worden verstrekt, zijn vele malen groter dan de verleende subsidie aan de Stichting I.S.O., het schriftelijk onderwijs zelve ontvangt geen subsidie.

Ook de *internationale vertegenwoordiging* van het volksoontwikkelingswerk geschiedt door de afdeling Volksoontwikkeling, zonder dat het schriftelijk onderwijs ter sprake komt. Er is bijvoorbeeld een subsidieregeling Nederland-Belgisch Volksoontwikkelingswerk gemaakt, zonder mogelijkheden voor het schriftelijk onderwijs.

De Raad van Europa heeft gevormd een commissie voor vorming buiten schoolverband zonder rekening te houden met het schriftelijk onderwijs.

De Raad van Europa organiseert congressen over Volksontwikkeling zonder het schriftelijk onderwijs. In Oslo organiseerde de Raad een congres over „The European Universities and Adult Education”. Nederland was daarbij vertegenwoordigd door de chef afdeling Volksontwikkeling (Head of the Department of Adult Education) en Prof. Dr. J. Kok, Gem. Universiteit Amsterdam. Ondanks het feit dat in verschillende landen, zoals Engeland en de V.S., de Extension Divisions van de Universiteiten voornamelijk met schriftelijk onderwijs werken, kwam ook hier het schriftelijk onderwijs niet ter sprake.

Een volgend congres van de Raad over Documentatie „Vorming buiten schoolverband” ging eveneens aan het schriftelijk onderwijs voorbij. Ook in de Documentatiebrochure over „Vorming buiten schoolverband in Nederland” kwam het schriftelijk onderwijs niet voor.

De indeling bij het Ministerie van o.k. en w. heeft eveneens gevolgen voor de verhoudingen tussen de particuliere organisaties van Volksontwikkeling. De Bond van Volksuniversiteiten, 't Nut, de Nivon, de Volkshogescholen enz. hebben voor het Volksontwikkelingswerk te maken met de afdeling Volksontwikkeling van o.k. en w.

Schriftelijk onderwijs behoort niet bij deze afdeling, hierdoor worden ook de contacten met andere Volksontwikkelingsorganisaties bemoeilijkt. De genoemde organisaties voor de Volksontwikkeling zien wij dan ook terug als de enige representanten van de Volksontwikkeling in het tijdschrift *Volksopvoeding*, in commissies Volksontwikkeling, in internationale congressen over Volksontwikkeling enz. Men meent zelfs dat schriftelijk onderwijs überhaupt niet thuis hoort onder Volksontwikkeling of Vorming buiten schoolverband. Dit standpunt is gebaseerd op het vasthouden aan een verouderde definitie van Volksontwikkeling. (Zie hiervoor de Unesco-publicatie „New trends in adult education” van R. S. M. Hely.)

In het Europees Bureau voor Volksontwikkeling, Bergen N. H., is het schriftelijk onderwijs evenmin vertegenwoordigd.

In een Conferentie van het Contactcentrum Bedrijfsleven-Onderwijs over de problematiek van het onderwijs aan volwassenen werd niet gerept over de voornaamste vorm van dit onderwijs, het schriftelijk onderwijs. Men zou kunnen opmerken dat het nu eenmaal zo geregeld is dat schriftelijk onderwijs niet onder de afdeling Volksontwikkeling van het Ministerie van o.k. en w. valt en dat het daarom vanzelf spreekt dat deze afdeling het schriftelijk onderwijs niet kan vertegenwoordigen. Dat het schriftelijk onderwijs dus moet trachten ingedeeld te worden bij de afdeling Volksontwikkeling en niet bij een Onderwijsafdeling. Dit laatste is

echter evenmin juist. Het schriftelijk onderwijs is een vorm van onderwijs, met cursussen die opleiden voor officiële diploma's en met cursussen zonder examendoel. De cursussen voor officiële of semi-officiële diploma's hebben te maken met de Onderwijsafdelingen van o.k. en w. Voorbeelden van deze cursussen zijn die voor de Staatsexamens, L.O.-M.O.-akten, Nijverheidsakten. Er moet naar worden gestreefd dat de verschillende onderwijsafdelingen inderdaad rekening houden met het schriftelijk onderwijs. Het is dan ook in dit verband teleurstellend telkens te moeten constateren, dat hoe belangrijk het aantal schriftelijk studerenden voor bepaalde examens ook is, er veelal in het geheel geen rekening wordt gehouden met het schriftelijk onderwijs.

De uitvoering van de z.g. Mammouthwet b.v. zal voor vele schriftelijke cursussen belangrijke gevolgen hebben. Tot op heden werd het schriftelijk onderwijs in geen enkele werkgroep van de mammouthwet opgenomen.

Evenmin werd het schriftelijk onderwijs ingeschakeld bij het probleem onderwijs en televisie, terwijl dit wel het geval is met andere organisaties voor Volksontwikkeling.

In brochures over „Het onderwijs in Nederland” wordt het schriftelijk onderwijs niet genoemd.

Uit het bovenstaande moge wel duidelijk zijn dat het schriftelijk onderwijs nog niet de plaats heeft die hem toekomt. Het schriftelijk onderwijs is vorming buiten schoolverband, veelal Onderwijs aan Volwassenen, doch valt niet onder de afdeling Volksontwikkeling van het Ministerie van o. k. en w. De desbetreffende afdeling kan dus rechtstreeks niets doen voor het schriftelijk onderwijs. Anderzijds geeft het schriftelijk onderwijs veel cursussen die voor dezelfde diploma's opleiden als het schoolonderwijs. Het s.o. is dus niet onder een bepaalde afdeling van het Ministerie van o. k. en w. te plaatsen zonder belangrijke sectoren van het s.o. te verwaarlozen. Men moet het s.o. zien als een bepaalde vorm van onderwijs dat van belang kan zijn zowel voor alle afdelingen van Onderwijs, als voor de gehele Volksontwikkeling. In een schema van het Departement van o. k. en w. zou zijn plaats dus naast afdelingen als Documentatie en Onderzoek en Studie moeten komen. Bij de nieuwe verdeling van de werkzaamheden van het Ministerie van o. k. en w. kan hier misschien eens aandacht aan besteed worden.

Tevens zou dan de misleidende en verouderde naam Volksontwikkeling kunnen worden afgeschaft.

De in het Bestuur van de Stichting i.s.o. vertegenwoordigde organisaties zouden het schriftelijk onderwijs kunnen bevorderen door de desbetref-

fende Overheidsinstanties op het bovenstaande te wijzen, vervolgens door te bevorderen dat in onderwijskwesties en problemen van de Volksontwikkeling het schriftelijk onderwijs mede betrokken wordt.

In „Paed. Studiën” van maart 1959 schreef de heer C. J. J. Wiedhaup al een uitvoerig artikel onder de titel „Schriftelijk onderwijs verdient meer aandacht”.

In „Volksopvoeding” maart-april 1963 werd geschreven onder het hoofdje: „Een einde aan de koude oorlog”, „Van betekenis is ook, dat de verschillende richtingen elkaar verstaan en een einde maken aan de koude oorlog, die tussen de uiteenlopende vormen van volksontwikkeling heerst en die meestentijds voortkomt uit onkunde”. Gezien de samenstelling van het Bestuur van de Stichting I.S.O. kan van onkunde t.a.v. het s.o. bij de verschillende organisaties geen sprake zijn.

Mogen wij in het belang van het onderwijs aan volwassenen niet hopen, dat de verschillende organisaties voor Volksontwikkeling eveneens tot samenwerking met het schriftelijk onderwijs zullen komen?

Tijdens de landelijke conferentie Onderwijs aan Volwassenen, Amsterdam 12 september 1963, werd met nadruk gewezen op het grote belang van het onderwijs aan volwassenen en de mogelijkheden van het schriftelijk onderwijs.

Mr. L. B. van Ommen, chef afd. Volksontwikkeling, zei onlangs: „met name ben ik beducht voor de vergrijzing en de vervrouwelijking in het culturele werk” en vervolgens: „Denkt U er eens aan dat de cultuur in Oost Europa voornamelijk een jonge en mannelijke cultuur is, dan zult U begrijpen welke gevaren ons kunnen bedreigen.”

De groei van het schriftelijk onderwijs in Nederland na de Tweede Wereldoorlog heeft alle traditionele Volksontwikkelingsvormen in de schaduw gesteld.

De bovengenoemde beduchtheid kan dus niet gelden voor het schriftelijk onderwijs. Bovendien kan opgemerkt worden dat in Oost-Europa het schriftelijk onderwijs een zeer grote plaats heeft gekregen in het Onderwijs aan Volwassenen.

Wij hopen echter duidelijk gemaakt te hebben dat de ontwikkeling van het schriftelijk onderwijs in Nederland van dusdanig groot belang is voor het gehele Nederlandse onderwijs en het onderwijs aan volwassenen in het bijzonder, dat een nieuwe plaatsbepaling noodzakelijk is.

BIJLAGE

Gegevens over de Volksuniversiteiten en over het schriftelijk onderwijs

De Bond van Nederlandsche Volksuniversiteiten schrijft in haar jaarboek 1962-'63 dat: „leden van de Bond kunnen zijn rechtspersonen, die ontwikkeling in hoofdzaak van volwassenen, tot doel hebben, enz. . . .”. Verder „meer dan naar overdracht van kennis als bijdrage tot algemene ontwikkeling streeft de Volksuniversiteit naar het bevorderen van inzicht in de geestelijke en kunstzinnige stromingen en de maatschappelijke ontwikkelingen”.

De Volksuniversiteiten en het schriftelijk onderwijs geven dus beiden onderwijs aan volwassenen.

Volgens de C.B.S.-Statistiek van januari 1964 nr 7494 over de Volksuniversiteiten werden in 1963 de volgende activiteiten geregistreerd.

Cursussen: aantal 861 met 33205 deelnemers en 9513 bijeenkomsten hiervan

talencursussen 390 met 8690 deelnemers en 6863 bijeenkomsten

overige cursussen 471 met 24515 deelnemers en 2650 bijeenkomsten.

De talencursussen vormden dus ruim 45% van het aantal cursussen, ze werden bezocht door $\pm 25\%$ van het aantal deelnemers en maakten 72% van het totaal aantal bijeenkomsten uit.

De overige cursussen (471) hadden 24515 deelnemers of ruim 50 per cursus. Het gem. aantal bijeenkomsten per cursus was $\pm 5,6$.

Het gem. aantal bijeenkomsten per cursus voor de talen was ± 17 , het gem. aantal deelnemers per cursus ± 24 .

Verder organiseren de Volksuniversiteiten nog op zich zelfstaande bijeenkomsten in 1962-'63 964 met 174.486 deelnemers, of ± 190 deelnemers per bijeenkomst.

Deze bijeenkomsten bestaan uit toneeluitvoeringen, lezingen, concerten, excursies enz.

De Volksuniversiteiten kregen over 1962-'63 f 104.000,— subsidie van de Overheid.

Een onderzoek over „de relatie tussen spreker, het onderwerp en het publiek” uitgevoerd samen met het Nivon en 't Nut kreeg een subsidie van f 47.500,—.

Het Schriftelijk onderwijs

Volgens de gegevens van de C.B.S.-Statistiek van februari 1962 nr. 7468 over schriftelijk onderwijs waren er:

per 31-12-1947 977 cursussen met 89.597 cursisten

per 31-12-1960 1486 cursussen met 420.072 cursisten

In 1960 volgden 723.236 personen schriftelijk onderwijs.

Van de 1486 cursussen waren er 289 met aanvullende mondelinge lessen.

Bij het schriftelijk onderwijs kunnen we, afgezien van de mondelinge lessen niet spreken over bijeenkomsten, doch eventueel slechts over gemiddelde studietijd. Wanneer wij deze studietijd per avond zouden plaatsen naast het aantal bijeenkomsten van de Volksuniversiteiten, dan zouden wij voor het schriftelijk onderwijs zeker met getallen komen die het honderdvoudige van die van de Volksuniversiteiten zouden overtreffen.

Hoewel natuurlijk iedere vergelijking mank gaat, kunnen dusdanige gegevens toch wel enige indicaties geven t.a.v. het belang voor de Volksontwikkeling of het Onderwijs aan Volwassenen.

Dezelfde „Vergelijkingen” kunnen worden gemaakt met de activiteiten van andere gesubsidiëerde organisaties voor Volksontwikkeling.

A. J. van Haasteren is te Leiden op 6 augustus 1919 geboren. Na de H.B.S. heeft hij in 1940 candidaatsexamen afgelegd aan de Ned. Economische Hoogeschool te Rotterdam. Voorts heeft hij voor het doctoraalexamen gestudeerd maar door oorlogsomstandigheden deze studie niet kunnen voltooien.

In 1944 is hij als medewerker bij de Leidse Onderwijsinstellingen in dienst gekomen en het jaar daarop is hij benoemd tot directeur.

Hij maakt deel uit van de door de Staatssecretaris van het Ministerie van O. K. en W. ingestelde commissie, die moet adviseren over het toekomstige toezicht op het schriftelijk onderwijs. Voorts heeft hij in België medegewerkt aan de totstandkoming van een organisatie voor het schriftelijk onderwijs.



PEDAGOGISCH NIEUWS

TEGEN VERHOOGING VAN DE LEERPLICHTIGE LEEFTIJD

Het voorstel om de leeftijd waarop men leerplichtig wordt te verhogen is door the Workers Educational Association verworpen. In plaats daarvan wenst de association dat het kleuteronderwijs beter opgeleide krachten ter beschikking krijgt en wordt uitgebreid tot alle nog niet leerplichtige kinderen. Voorts dienen de kleuterscholen te voldoen aan bepaalde maatstaven van licht, ruimte en hygiëne en de verouderde gebouwen dienen te worden afgekeurd. Verder moet er een betere overgang zijn tussen het kleuter- en het lager onderwijs en de association voegt daaraan toe dat de beslissing, inzake de leeftijd waarop de overgang van het kleuter- naar het lager onderwijs plaats moet vinden, van minder betekenis is dan de organisatie van de samenwerking tussen deze beide schoolstelsels. Tenslotte beveelt de association een comprehensive systeem voor het voortgezet onderwijs aan.

Times Educ. Suppl., 31-7-1964.

SAMENWERKING T.A.V. HET NORMALE EN HET GEHANDICAPTE KIND

Het wordt van betekenis geacht dat de studie over het normale en het gehandicapte kind zal worden verricht vanuit een nieuw te vormen „Department of Child Development”, een afdeling van „the University of London Institute of Education”. De grens tussen normaal en abnormaal is nl. zeer vaag en ruim en daardoor, behalve wanneer men in nauwe samenwerking studie van het normale en het gehandicapte kind maakt, moeilijk te trekken. Bovendien geeft het gezamenlijk werken met normale en abnormale kinderen vaak niet vermoede inzichten in problemen, die beide groepen raken. Voorts is waardevol werk niet of onvolledig verricht door gebrek aan voldoende communicatie tussen hen, die op verwante gebieden werkzaam zijn. Deze nieuwe mogelijkheid van samenwerking komt daarom bijzonder gelegen.

Times Educational Supplement, 31-7-1964.

STUDIE OVER HET SPASTISCHE KIND

Vanuit het pedagogisch instituut van de universiteit van Londen wordt een studie gemaakt van spastische kinderen in relatie tot normale kinderen.

De „Spastics Society” heeft voor dit doel het pedagogisch instituut een gift verstrekt van £ 600.000,— te verdelen over 10 jaren — om een sectie te financieren waaraan verbonden zullen worden twee lectoren voor researchwerk en voor het opleiden van onderwijskrachten, die les zullen geven aan kinderen lijdend aan kinderverlamming. Voorts zal van dit geld een hoogleraar in de paedagogische- en de kinderpsychologie worden benoemd. Verder zal een sectie worden gevormd om leerkrachten op te leiden voor het onderwijs aan dove kinderen.

De leiding van het pedagogisch instituut is voornemens om dit werk te doen verrichten in nauwe samenwerking en in voortdurend overleg met hen, die reeds in het instituut op het gebied van het normale-, het emotioneel gestoorde- en het leerzwakke kind werkzaam zijn.

Times Educational Supplement, 31-7-1964.

J. H. N. G.



BOEKBEOORDELINGEN

PROF. DR. H. W. F. STELLWAG, PROF. DR. R. VUYK, IR. P. C. VAN DE GRIEND, *De leraar en zijn klas*, J. B. Wolters, Groningen 1963.

Het is altijd bijzonder moeilijk een boek als het onderhavige te bespreken. Immers, de schrijvers vereenvoudigen hun wetenschappelijke inzichten ten dienste van leraren, die gewoonlijk een gedegen pedagogische en psychologische scholing missen. Zij passen zich m.a.w. aan. Nu kan men het er altijd over oneens zijn, of die aanpassing op een verdedigbare wijze is geschied. Ik ben dan ook werkelijk niet in staat de waarde van deze poging tot aanpassing te beoordelen. In de verschillende hoofdstukken komen ongetwijfeld belangrijke aspecten van het samenspel van leraren en klas aan de orde, weliswaar zonder veel innerlijke samenhang (de bindende gezichtspunten lijken mij nogal van formele aard), maar men kan zich toch voorstellen, dat de a.s. leraren zich daardoor voldoende voorgelicht voelen voor hun pedagogisch-didactische taak.

Wat de lezer wellicht toch zal missen, is een fundamentele beschouwing over de betekenis van de pedagogisch-didactische relatie. Het gaat m.i. te veel over het sociologische begrip van de leraarsrol, te veel ook over het samenspel van leraren en klas. Het blijft een kille beschrijving van feitelijkheden. Daarom boeit het ook niet. Nu zullen de schrijvers kunnen antwoorden, dat zij ook niet de minste behoefte gevoelen boeiend te zijn. Dat is dan goed, maar voor een karakterisering van het boek is deze overweging niet overbodig. Zodra men over de „rolperceptie van de leraar” spreekt en dit begrip in plaats van het taakbewustzijn hanteert, dan heeft men aan het betoog het meest intrigerende ontnomen. Het is waar, zodra men over „taakbewustzijn” spreekt, komt men in het rijk der waarden terecht en dat kan men als iets onaanvaardbaars beschouwen, maar doet men dit niet, dan mag men zich er ook niet over verwonderen, wanneer de a.s. leraren dat wat hun aangeboden wordt, eventueel voor kennisgeving aannemen.

PERQUIN

HANS ZULLIGER, *Het geweten van onze kinderen*. Dia-reeks nr. 1, Nijkerk 1962. f 7,50.

De Zwitser Zulliger is een uitstekend kenner van pedagogische situaties, en een goede schoolmeester. Het laatste in twee betekenissen: de (freudiaans) geschoolde wetenschapsman die hij geworden is, heeft niets verloren van de concreetheid en de pedagogische intuïtie van de bekwame dorpsonderwijzer die hij geweest is. En ook tegenover zijn lezers toont hij zich een goede schoolmeester: hij weet zeer fundamentele pedagogische begrippen concreet te maken aan de praktijk; al heeft hij daar, vooral in zijn latere geschriften, waar toe dit behoort, soms wel erg veel woorden voor nodig!

Geschikte lectuur voor kweekscholen en pedagogische opleidingen van vergelijkbaar niveau. Men vraagt zich wel af, of deze groepen van lezers het werkje niet in Z.'s gemakkelijk leesbare Duits zouden kunnen verwerken. Goede verklaring van vaktermen. De vertaling – van Mevr. Schulte Nordholt-Treep – is juist en duidelijk, maar nogal stijf en soms hinderlijk onritmisch, en niet vrij van germanismen.

N. F. VAN DER ZEYDE

N.F. VAN DER ZEYDE, *Opvoedingsnood in pedagogische spelbehandeling, theoretische achtergronden en methode*. Uitg. Erven J. Bijleveld, Utrecht, 1963. 279 pag., f 14,90 geb.

De schrijfster, die door haar publicatie „Verwaarlozing en Verwaarloosung” reeds de aandacht op zich gevestigd heeft door de zorgvuldigheid waarop zij een probleem entameert en uitwerkt, is gepromoveerd op het onderwerp „Opvoedingsnood in pedagogische spelbehandeling”, dat inmiddels als handelsuitgave in de bekende „Bijleveldreeks” verschenen is.

In haar functie aan het Paedagogisch Instituut der Rijksuniversiteit te Utrecht heeft zij bij het behandelen van kinderen in „opvoedingsnood” een jarenlange en veelzijdige ervaring opgedaan, die haar wetenschappelijk inzicht heeft verdiept en verruimd, hetgeen uit de hier besproken publicatie duidelijk blijkt.

Het boek, dat uit 7 hoofdstukken is opgebouwd, bestaat in feite uit twee delen: in de eerste 6 hoofdstukken zijn nl. de theoretische achtergronden en overwegingen verwerkt en in het zevende en laatste hoofdstuk wordt het theoretisch inzicht getoetst en gedemonstreerd aan het geval Joost, die door middel van het spel hulp in zijn opvoedingsnood wordt geboden.

Het onderscheid dat de schrijfster maakt tussen opvoedingstekort en opvoedingsnood is omslachtig maar wel helder geformuleerd.

Onder opvoedingstekort wordt door haar verstaan „een moment in de staat van het kind, dat het aanwijsbaar belemmert in zijn nadering tot volledig ont-plooiide volwassenheid in de bij zijn aard passende vorm, en eveneens, ongescheiden daarvan onderscheiden, het moment in de opvoedingswerkzaamheid, gewoonlijk geconditioneerd door de werking van meer dan een factor, dat tot dit moment in de opvoedingsstaat geleid heeft en leidt.”

Opvoedingsnood daarentegen is „een tekort met een bepaald karakter. Waar opvoedingsnood is, is de opvoedingsstaat per se slecht en de opvoedingswerkzaamheid onvoldoende, in die betekenis, dat de zin ervan niet vervuld wordt, nl. dat het kind niet leeft in verbondenheid met de opvoeder, gericht op volwassenheid.”

Op indringende wijze behandelt de schrijfster het zich veilig voelen van het kind in een hem bekende kleine wereld, als kenmerk van goed kinderleven. Voorts merkt zij op dat onveiligheidsgevoel en angst bijna altijd voorkomen onder verwaarloosde kinderen, bij wie de tijds-structuur juist meestal zo vaag is.

In dit verband zij opgemerkt dat in de sociologie (Mej. Stimson „Education after school”) en in de criminologie (Mej. Jens „Criminaliteit te Utrecht i.v.m. familie en wijk”) jaren geleden reeds gewezen is op het feit, dat kinderen, die in de achterbuurten der grote steden opgroeien, geen begrip van tijd hebben. Het is belangrijk dat dit verschijnsel thans in zijn paedagogische relevantie wordt onderkend.

Andere belangwekkende paedagogische problemen uit deze studie moeten helaas onbesproken blijven. Vandaar dat wordt volstaan met te concluderen dat dit boek door de wijze van probleemstelling en uitwerking aantoont wat paedagogisch denken is en welke paedagogische problemen van fundamentele betekenis zijn. Moge Mej. Van der Zeyde tijd kunnen vrijmaken haar nieuw te winnen inzichten vast te leggen, om ook deze straks in boekvorm aan te bieden.

J. H. N. G.



BIBLIOGRAFISCHE NOTITIES

Paedagogische Studiën tracht zo goed mogelijk, door het bespreken van de paedagogische en psychologische literatuur, voorlichting te geven. Bovendien verstrekt ons blad informatieve gegevens over wetenschappelijke literatuur met betrekking tot onderwijs en opvoeding. Hierbij weder een bibliografisch overzicht aan de hand van de hierbij gaande rubricering.

Indeling voor bibliografische notities van Paedagogische Studiën.

1. Filosofie en Theologie (met betrekking tot opvoeding en pedagogiek).
2. Biologie, erfelijkheidsleer, constitutie-leer, psychosomatiek, en dergelijke.
3. Geslachten en geslachtsverschillen.
4. Algemene Psychologie en Psychopathologie.
5. Heilpedagogiek, gehandicapte kind, enz.
6. Sociologie, politica, enz.
7. Maatschappelijke omstandigheden, jeugdzorg, maatsch. werk, verwaarlozing, criminaliteit.
8. Gezin.
9. Theoretische Pedagogiek.
10. Geschiedenis van opvoeding en onderwijs. Vergelijkende opvoedkunde. Schoolwetgeving. Universiteit.
11. Opleiding van onderwijzers, leraren, gestichtsofvoeders, etc.
12. Ontwikkelingspsychologie.
13. Pedagogische Psychologie.
14. Tests.
15. Algemene en bijzondere didaktiek.
16. 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.

1. FILOSOFIE EN THEOLOGIE

(met betrekking tot opvoeding en pedagogiek)

- DILTHEY, W. *Die geistige Welt*. 2r. Hälfte, 1962. [P.I.-U.]
- GADAMER, H.G. *Wahrheit und Methode*. Tübingen, 1960. [P.I.-U.]
- HAERING, TH. *Philosophie des Verstehens*. Tübingen, 1963. [P.I.-U.]
- JOHNSON, OLIVER A. *Rightness and goodness. A study in contemporary ethical theory*. Den Haag, 1959. [P.I.-U.]
- KWANT, R.C. *The phenomenological philosophy of Merleau-Ponty*. 1963. [P.I.-U.]
- LANDGREBE, L. *Der Weg der Phänomenologie*. 1963. [P.I.-U.]
- LEVINAS, E. *Théorie de l'intuition dans la phénoménologie de Husserl*. Paris, 1963. [P.I.-U.]
- LOCH, WERNER. *Die anthropologische Dimension der Pädagogik*. Essen, 1963. [P.I.-U.]
- MÄRZ, FRITZ. *Hören, Gehorchen, und personale Existenz*. München, 1962. [P.I.-U.]
- POLIN, R. *La creation des valeurs*. Paris, 1952. 2e ed. [P.I.-U.]
- RICOEUR, P. *Philosophie de la volonté*. Paris. [P.I.-U.]
- SLOOTEN, J. VAN. *Inleiding tot het denken van Kant*. Assen, 1963. [K.B.]
- Hoofdfiguren van het menselijk denken: 26.
- THUN, TH. *Die religiöse Entscheidung der Jugend*. Eine religionspsychologische Untersuchung nach Niederschriften von Schülern beider Bekenntnisse in der Volksschule, der höheren Schule und der Berufsschule. Stuttgart, 1963. [K.B.]
- WEBER, E. *Das Freizeitproblem*. Antropol.pedag. Untersuchung. München, Basel, 1963. [P.I.-U.]
- Wege zur pädagogischen Anthropologie*. Versuch einer Zusammenarbeit der Wissenschaften vom Menschen. Von Adreas Flitner in Verbindung mit Theodor Ballauf. Heidelberg, 1963. [K.B.]
- WEINSCHENK, C. *Das unmittelbare Gedächtnis als selbständige Funktion*. Göttingen, 1955. [P.I.-U.]
- ZÖPFL, HELMUT. *Der Tod im Phänomen der Bildung und Erziehung*. München, 1963. [K.B.]
- ZYL, PIETER VAN. *Die antropologies-personologiese opvattinge van F.W. Foerster met nadruk op die eties-pedagogiese momente daarin*. Pretoria, 1963. Proefschrift. [K.B.]

2. BIOLOGIE, ERFELIJKHEIDSLEER, CONSTITUTIELEER,
PSYCHOSOMATIEK, EN DERGELIJKE

- Development, The, of the brain and its disturbance by harmful factors*. Ed. by B.N. Klovovski. Pergamon Press, 1963. [P.I.-U.]
- DONGEN, J.C. VAN. *De lichamelijk gehandicapte mens*. Den Haag, 1963. [P.I.-U.]

- GORDIJN, C. C. F. *Inleiding tot de problematiek van het menselijk zich bewegen*. Arnhem, 1963. [K.B.]
- HAYES, KEITH J. *Genes Drives and Intellect*. Montana, 1962. [P.I.-U.]
- TANNER, J. M. *Education and physical growth*. Londen, 1961. [P.I.-U.]
- VERHEYDEN, C. *Unser Kind ist körperbehindert, geistig gesunder Kinder von 1. bis 10. Lebensjahr*. Schriftenreihe drohende Jugend. Heft 50. [P.I.-U.]

3. GESLACHTEN EN GESLACHTSVerschillen

- BARUCH, DOROTHY, W. *Nieuwe wegen in de seksuele opvoeding*. Arnhem, 1963. [P.I.-U.]
- CHAUCHARD, P. *Notre corps, ce mystère*. Paris, 1962. [P.I.-U.]
- KRUTHOF, J. en J. VANUSSEL. *Jeugd voor de muur*. Antwerpen, 1963. [P.I.-U.]

4. ALGEMENE PSYCHOLOGIE EN PSYCHOPATHOLOGIE

- ANDERSSON, O. *Studies in the prehistory of psychoanalysis*. Norstedts, 1962. [P.I.-U.]
- Angst und Aggresion*. Stuttgart, 1963.
Institut für Psychotherapie und Tiefenpsychologie, Stuttgart. [K.B.]
- ANRICH, ERNST. *Moderne Physik und Tiefenpsychologie*. Zur Einheit der Wirklichkeit und damit der Wissenschaft. Ein Versuch. Stuttgart, 1963. [K.B.]
- APOSTEL, e.a. *Les liaisons analytiques et synthétiques dans les comportements du sujet*. Serie: Etudes d'épistémologie génétique publiées sous la direction de J. Piaget. Deel IV. [P.I.-U.]
- Capita selecta uit de kinder- en jeugdpsychiatrie*. Onder red. van Hart de Ruyter. M.m.v. P. E. Boeke, R. le Coultre, E. C. M. Frijling-Schreuder. Antwerpen, Zeist, 1963. [P.I.-U.]
- CHILD, *The mentally retarded*. Ed. A. R. Luria. Pergamon Press. New York, 1963. [P.I.-U.]
- CONDRAU, O. *Daseinsanalytische Psychotherapie*. Bern, 1963. [P.I.-U.]
- Entfaltung der Psychoanalyse*. Das Wirken Sigmund Freuds in die Gegenwart. Hrsg. von A. Mitscherlich. Stuttgart, 1963. [K.B.]
- ESSAYS. *Critical- on psychoanalysis*. Ed. by Stanley Rachman. Oxford, 1963. [K.B.]
- ESSER, ALBERT. *Das Phänomen Reue*. Versuch einer Erhellung ihres Selbst-Verständnisses. Köln, 1963. [P.I.-U.]
- FREUD, SIGMUND. *Das Unheimliche*. Aufsätze zur Literatur. Hrsg. von K. Wagenbach. Frankfurt a.M. 1963. [K.B.]
- GRÉCO, P. en MORF. *Structures numériques élémentaires*. Serie: Etudes d'épistémologie génétique publiées sous la direction de J. Piaget. Deel XIII. [P.I.-U.]

- Handboek*, Nederlands, der psychiatrie Deel II. Med. Baan, Bartstra, Calon. Arnhem, 1963. [P.I.-U.]
- HOEFNAGELS, G. P. *De magie in het belang van het kind*. Meppel, 1962. [P.I.-U.]
- JACOBI, JOLANDE. *The psychology of C. G. Jung*. An introduction with illustrations. New Haven, 1962. [K.B.]
- KATZ, R. L. *Empathy, Its nature and uses*. [P.I.-U.]
- KRETSCHMER, ERNST. *Gestalten und Gedanken*. Erlebnisse. Stuttgart, 1963. [K.B.]
- KUYPER, S. *Enige aspecten van het vrij en dwangmatig herhalen*. Proefschrift. Hilversum, 1963. [P.I.-U.]
- LANGEVELD, M. J. *Inleidend College*. Enkele aspecten van de lichamelijkheid in de kinderpsychologie. z.p.z.j. [P.I.-U.]
- LAROCHE, J. L. et F. TSCHENG. *Le sourire du nourisson, la voix comme facteur decenchant*. Louvain-Paris, 1963. [P.I.-U.]
- LEONHARD, KARL. *Individualtherapie der Neurosen*. Mit einem Geleitwort von H. Schwarz. Jena, 1963. [P.I.-U.]
- MORF, e.a. *L'apprentissage des structures logiques*. Serie: Etudes d'épistémologie génétique publiées sous la direction de J. Piaget. Deel IX. [P.I.-U.]
- Motives in fantasy, action and society*. Ed. by J. W. Atkinson. Princeton, 1958. [P.I.-U.]
- Neuropsychologia*. An international journal. Vanaf Volume 1 number 1, june 1963. [P.I.-U.]
- Perception*. La-. Par Jean Piaget, Paul Fraise, Eliane Vurpillot e.a. Paris, 1963. [K.B.]
- PERDONCINI, G. en Y. YVON. *Précis de psychologie et de rééducation infantiles*. Éditions médicales Flammarion. Paris, 1963. [P.I.-U.]
- PFÄNDER, ALEXANDER. *Phänomenologie des Wollens*. Motive und Motivations. München, 1963. [P.I.-U.]
- PIAGET, JEAN, P. FRAISSE and M. REUHLIN. *Histoire et méthode*. Paris, 1963. [K.B.]
- PIÉRON, HENRI, R. CHOCHOLLE et J. LEPLAT. *Sensation et motricité*. Paris, 1963. [K.B.]
- Progress in clinical psychology*. Vol V. Eds.: L. E. Abt and B. F. Riess. New York, 1963. [P.I.-U.]
- PROKOP, ERNST. *Das Problem der Beeinflussung für die Erziehung des Menschen als Person*. O. Ort, 1962. [K.B.]
- ROGERS, C. R. *On becoming a person*. A therapist's view of Psychotherapie. Londen, 1961. [P.I.-U.]
- ROHRACHER, HUBERT. *Einführung in die Psychologie*. 8. umgearb. Aufl. Wien, 1963. [K.B.]
- RUBINSTEIN, S. L. *Prinzipien und Wege der Entwicklung der Psychologie*. Berlin, 1963. [P.I.-U.]

- RÜMKE, H.C. *Op de drempel. Jongst verleden en toekomst van de psychiatrie.* Amsterdam, 1963. [P.I.-U.]
- SCHUMANN, WERNER. *Intrapersonale und interpersonale Spannungen bei dissozialen und sozial angepassten Jugendlichen.* Berlin, 1961. [K.B.]
- SHOEMAKER, SYDNEY. *Self knowledge and self-identity.* Ithaca, 1963. [P.I.-U.]
- STOCKFELT, T. *Motivation, learning and performance.* Uppsala, 1963. [P.I.-U.]
- TOMKINS, S.S. *Affect, Imagery, Consciousness.* Vol I The pos. affects '62. [P.I.-U.]
- Traité de psychologie expérimentale.* Sous la dir. de Paul Fraisse et Jean Piaget. Paris, 1963. [K.B.]

5. HEILPEDAGOGIEK, GEHANDICAPTE KIND, ENZ.

- BERK, T.J.C. e.a. *Kinderen met leer- en opvoedingsmoeilijkheden aan 2 Amsterdamse L.O.M. scholen.* Utrecht, 1963. [P.I.-U.]
- BILLE, B. *Migraine in schoolchildren.* Uppsala, 1962. [P.I.-U.]
Serie: Acta paediatrica. Vol. 51, 1962.
- BOS, F.VANDE. *Voor bezige handen. Speelmateriaal gehandicapte kind.* z.j. [P.I.-U.]
- Congress, International, of Logopedics and Phoniatries. Proceedings XIIth Congress „Diagnostical Procedures of Voice and Hearing Dysphonia”.* Padova, 1962. [P.I.-U.]
- CRUICKSHANK, W. (Ed.) *Psychology of exceptional children and youth.* New York, 1963. [P.I.-U.]
- DIJK, AA.WA.VAN. *Verslag betreffende een enquête aangaande de schoolrijpheid van kinderen der 1e klas van de lagere school. Met medew. van M.C. van Noortwijk.* Amsterdam, 1963. [K.B.]
Paedagogisch-Didactisch Centrum.
- GELDER, L.VAN. *Een oriëntatie in de orthopedagogiek.* Groningen, 1962. [P.I.-U.]
- Handbook of mental deficiency.* ed. by N.R.Ellis, Maidenhead, 1963. [P.I.-U.]
- HARRIS, G.M. *Language for the preschool deaf children.* [P.I.-U.]
- HEESE, GERHARD. *Die Rehabilitation der Schwerhörigen.* München-Basel, 1962. [P.I.-U.]
- HECAEN, H. et J.DEAJURIAGUERRA. *Les gauchers.* Paris, 1963. [P.I.-U.]
- HENNIG, W. en F.RINGSDORF. *Wenken voor opvoeders van stotterende kinderen.* Vert. door R.Schulte Nordholt-Treep. Nijkerk, 1963. [P.I.-U.]
- HOHENLEITHNER, FRANZ. *Methodische und organisatorische Forderungen zur Reform der Sprachheilpädagogik.* München, 1963. [K.B.]
Proefschrift München.
- KOLSON, CL.J. and G.KALUGER. *Clinical Aspects of remedial reading.* Springfield, 1963. [P.I.-U.]
- Mental Retardation.* Tweemaandelijks verschijnende publicatie van de American Association on mental deficiency. Ohio, 1963. [P.I.-U.]

- Neues zur Lese- und Rechtschreibschwäche*. Ein Symposium zur Legasthenie. Zusammengest. und hrsg. von H. Kirchoff und B. Pietrowicz unter Mitarb. von F. Biglmaier. Basel, 1963. *Psychologische Praxis*: 34. [K.B.]
- O'CONNOR, N. and BEATE, H. *Speech and thought in severe abnormality*. Oxford, 1963. [P.I.-U.]
- POLLACK, M. F. W., J. PIEKARZ. *Reading problems and problem readers*. New York, 1963. [P.I.-U.]
- PRITCHARD, D. G. *Education and the handicapped 1760-1960*. London, 1963. [K.B.]
- RAMMEL, GEORG, W. J. *Beiträge zur Frage der schulischen Förderung begabter taubstummer Jugendlicher, unter besonderer Berücksichtigung der Schulformen*. München, 1962. [K.B.]
- SMITH, JAMES O. *Effects of a group language development program upon the psycholinguistic abilities of educable mental retardation*. Nashville, Tenn., 1962. [P.I.-U.]
- Studie ten behoeve van een opsporingsdienst voor gehoorstoornissen bij kinderen in de Provincie Utrecht*. Provinciale Raad voor de Volksgezondheid in de Provincie Utrecht, 1963. [P.I.-U.]
- VLIEGENTHART, W. E. *Being different and joining in*. 1963. [P.I.-U.]
- WUNDERLICH, CHR. *Die Psychodiagnostik des Organisch hirngeschädigten Kindes*. Stuttgart, 1963. [P.I.-U.]

6. SOCIOLOGIE, POLITICA, ENZ.

- BEEG, ARMIN. *Lese interessen der Berufsschüler*. München, 1963. [K.B.]
- BERG, J. H. VANDEN. *Leven in meervoud*. Een metabletisch onderzoek. Nijkerk, 1963. [P.I.-U.]
- BOLLNOW, O. F. *Mass und Vermessenheit des Menschen*. Göttingen, 1962. [P.I.-U.]
- BOLLNOW, O. F. *Mensch und Raum*. Stuttgart, 1963. [P.I.-U.]
- BRIM, JR., ORVILLE G. *Sociology and the field of education*. 1962. [P.I.-U.]
- BRIM, O. G. *Soziologie des Erziehungswesens*. (Aus dem Amerikanischen übers.) Heidelberg, 1963. [K.B.]
- CARTER, M. P. *Home, school and work*. Oxford, 1962. [P.I.-U.]
- CURLE, ADAM. *Educational strategy for developing societies*. London, 1963. [P.I.-U.]
- DALEN, D. B. VAN and W. J. MEYER. *Understanding educational research*. New York, 1962. [P.I.-U.]
- FOSKETT. *Classification and indexing in the social sciences*. Londen, 1963. [P.I.-U.]
- GRIEND, P. C. VANDE. *Leiderschapsvormen in de schoolklas*. Serie: *Pedagogica Didactica* nr. 9. [P.I.-U.]
- Paedagogische Studien*, xli.

- Grundschriften der deutschen Jugendbewegung*. Hrsg. im Auftrage des „Gemeinschaftswerkes Dokumentation der Jugendbewegung“ von Werner Kindt. Mit einer Einführung von Theodor Wilhelm. Düsseldorf, 1963. [K.B.]
- HEITGER, MARIAN. *Bildung und moderne Gesellschaft*. München, 1963. [P.I.-U.]
- HENSEL, BARBARA. *Das Kind und der Jugendliche in der deutschen Roman- und Erzählliteratur nach dem 2. Weltkrieg*. Eine pädagogische Untersuchung. München, 1962. [K.B.]
- HOFFMAN, ERNST. *Zur Geschichte der Berufsausbildung in Deutschland*. 1962. [P.I.-U.]
- KENNEDY, W. A. e.o. *A normative sample of intelligence and achievement of Negro Elementary School Children in the Southeastern United States*. New York, 1963. [P.I.-U.]
- KNOLL, KARL. *Die Gesellung der deutschen Jugend in der Gegenwart*. München, 1962. [K.B.]
Proefschrift München.
- LENZ, THOMAE, u.A. *Die Jugend in den geistigen Auseinandersetzungen unserer Zeit*. g.j. [P.I.-U.]
- Needs. The - of children*. A survey of the needs of children in the developing countries. Reports prepared by the United Nations Children's Fund, the World Health Organization, the Food and Agriculture Organization . . . General ed: Georges Sicault. New York, 1963. [K.B.]
- Onderzoek, sociaal-wetenschappelijk, in het maatschappelijk werk, waarom, hoe, wanneer*. Bulletin 8: Commissie onderzoek maatschappelijk werk. 1963. [P.I.-U.]
- Opvoeding tot democratie*. 's-Gravenhage, 1963. Uitg. v.h. Chr.Paed.Studiecentrum. [K.B.]
- PARNES, H.S. *Forecasting educational needs for economic and social development*. Paris, 1962. [K.B.]
- PFANNKUCH-WACHTEL, H. *Ein Dorf und seine Jugend*. 1962. [P.I.-U.]
- RICHMOND, KENNETH. *Culture and general education*. London, 1963. [P.I.-U.]
- RÖSSNER, LUTZ. *Jugend im Erziehungsbereich des Tanzes*. Bern, 1963. [K.B.]
- SCHOOR, M.B. VAN. *Die speelgroep: 'n sosiologiese beskouing*. Pretoria, 1962. [K.B.]
- SCHORB, A.O. *Schule und Lehrer an der Zeitschwelle*. Stuttgart, 1962. [P.I.-U.]
- Selectie, De en ontwikkeling der meer begaafden*. 1963. [P.I.-U.]
- SMITH, E.A. *American youth culture. Group life in teenage society*. Glencoe, 1962. [K.B.]
- TRÖGER, WALTER. *Der Film und die Antwort der Erziehung*. Eine Untersuchung zu soziologischen, psychologischen und pädagogischen Fragen des Films bei werktätigen Jugendlichen und Oberschülern. München, 1963. [K.B.]
- WHANG, J.H. *Die Entwicklung der pädagogischen Soziologie in Deutschland*. Ratingen, 1963. [P.I.-U.]

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

- BALS, CHRISTEL. *Halbstarke unter sich*. Köln, 1962. [K.B.]
 Beiträge zur Soziologie und Sozialphilosophie: 9.
- BANTOCK, G. H. *Education in an industrial society*. London, 1963. [K.B.]
- CAMUSAT, PIERRE. *Mauvais élèves et pourtant doués*. Paris, 1962. [P.I.-U.]
Education. Moral - in a changing society. London, 1963. [K.B.]
- Film. *The teaching - in primary education*. Introd. by R. Lefranc. Paris, 1963.
Unesco. Reports and papers on mass communication: 39. [K.B.]
- FLANAGAN, J. C. a.o. *Design for a study of american youth*. 1962. [P.I.-U.]
- FLITNER, A. *Soziologische Jugendforschung*. Heidelberg, 1963. [P.I.-U.]
- FOESTER, O. en HOLZ. *Fernsehen für Kinder und Jugendliche*. München, 1963. [P.I.-U.]
- FRANKE, H. und GÜNTHER, FR. *Der Daseinskampf beginnt in Sexta*. Hamburg, 1962. [P.I.-U.]
- FRENES, ALFRED. *Die Jugendarbeit der Katholischen Aktion Italiens*. 1962. [K.B.]
- GRAY, SUSAN W. *The psychologist in the schools*. New York, 1963. [P.I.-U.]
- HAAREN, J. VAN. *Jeugdzorg*. Hilversum, 1963. [K.B.]
- Half our Future*. (connected with the Crowther report). London, 1963. [P.I.-U.]
- HECKINGER, GRACE and M. FRED. *Teen-age tyranny*. Londen, 1964. [P.I.-U.]
- Inleiding in het kinderrecht en de kinderbescherming*. Onder red. v. Mr. G. Prins, Mr. A. Sluiter, Mr. van de Werk. Alphen a/d Rijn, z.j. [P.I.-U.]
- KAHN, ALFRED. J. *Planning community services for children in trouble*. Forew. by Anna Eleanor Roosevelt. New York, 1963. [K.B.]
- Kinderen en boeken*, 1963. Een onderzoek naar koop-, lees- en studiegewoonten in opdracht van de Stichting Spuurwerk betreffende het boek. 's-Gravenhage, 1963. 2 dln. [K.B.]
- Nederlandse Stichting voor Statistiek. Rapport A 1767. [K.B.]
- KLARE, G. R. *The measurement of readability*. U.S.A., 1963. [P.I.-U.]
- LANGEVELD, M. J. *School and education in an affluent society*. In: *Internat. pädag. Kontakte*. [P.I.-U.]
- OTTER, G. J. H. DEN. *Voogdijkinderen*. Den Haag, 1963. [P.I.-U.]
- SCHALK, JOHANN. *Der pädagogisch-seelsorgliche Bezug zwischen Priester und Jugendlichen*. München, 1962. [K.B.]
 Proefschrift München.
- SCHOPP, HEINZ-HERM. *Offene Jugendarbeit, Jugendhöfe und Jugendgruppenleiterschulen in der Bundesrepublik Deutschland und in West-Berlin*. 1963. [P.I.-U.]
- Scholen en vrijetijdscentra*. Stichting Ruimte voor de jeugd. Nr. 3. [P.I.-U.]

- Schoolweek*. 5 daagse - ? Rapport van de Commissie vijfdaagse schoolweek, uitgebracht aan de Staatssecretaris van Onderwijs, Kunsten en Wetenschappen. 's-Gravenhage, 1963. [K.B.]
- SCHULZ, ELLEN. *Die Mädchenbildung in den Schulen für die berufstätige Jugend, ihre geschichtliche Entwicklung und ihre gegenwärtige Problematik*. z.j. [P.I.-U.]
- SHIELDS, ROBERT W. *A cure of delinquents*. Londen, 1962. [P.I.-U.]
- Speelplaatsen*, avontuurlijke. Publicatie 7 van de Stichting Ruimte voor de Jeugd. Maart 1964. [P.I.-U.]
- Speelplaatsen en vrijetijdscentra*. Zwitserse gedachten en ervaringen over dit onderwerp. Stichting Ruimte voor de Jeugd. Nr. 2. [P.I.-U.]
- VERMEULEN, D. J. M. *Experimenten in het maatschappelijk werk*. Voogdijvereniging tot Steun, Amsterdam. [P.I.-U.]
- VERMEULEN, D. J. M. *Toetsend speuren*. Voogdijvereniging tot Steun, Amsterdam. [P.I.-U.]
- WIEGERSMA, S. *Een oriënterend onderzoek over de spreiding van de beroepskeuze voorlichting in Nederland*. In: Beroepskeuze, juli 1963. [P.I.-U.]
- WURDACK, ERNST. *Die pädagogische Bedeutung des Spielfilms bei den Jugendlichen der landwirtschaftlichen Berufsschule*. München, 1962. [K.B.]
- YUDKIN, S. and A. HOLME. *Working mothers and their children*. London, 1963. [P.I.-U.]
- ZIERIS, FRANZ. *Jugend vor dem Fernsehschirm*. Psychologische Untersuchungen und ihre pädagogische Anwendung. Gütersloh, 1963. [K.B.]

8. GEZIN

- FARBER, B. and W. C. JENNÉ. *Family Organisation and Parent-Child Communication: Parents and siblings of a retarded child*. Monogr. 1963. [P.I.-U.]
- GREENACRE, PH. *The Quest for the father*. New York, 1963. [P.I.-U.]
- HEREFORD, C. F. *Changing parental attitudes through group discussion*. [P.I.-U.]
- HUSQUINET, ALBERT. *La relation entre la mère et l'enfant à l'âge préscolaire*. Paris, 1963. [K.B.]
Bibliothèque de la Faculté de philosophie et lettres de l'Université de Liège: 166.
- RICHTER, H. E. *Eltern, Kinder und Neurose*. Stuttgart, 1963. [P.I.-U.]
- SCHAEFFER, E. S. and N. BAILEY. *Maternal behaviour and personality development*. Psychiatr. Res. Ret. Amer. psychiatr. Ass. 13, 1960. [P.I.-U.]
- SPANDL, OSKAR PETER. *Die Einstellung des werktätigen Jugendlichen zu seiner Familie*. München, 1962. [K.B.]
- VENTER, ADRIAAN J. *'n Empiriese ondersoek na die beroepsoriëntering van middel-skoolleerlinge, gesien vanuit die gesinsmilieu*. Pretoria, 1963. [K.B.]
- WINTERMANS, G. A. M. *Gezin en maatschappij*. Utrecht/Antwerpen, 1963. [P.I.-U.]
- WYNN, MARGARET. *Fatherless families*. Londen, 1964. [P.I.-U.]

9. THEORETISCHE PEDAGOGIEK

- ABIR, SIMHA. *Das Erziehungshandeln in der Torah*. Berlin, 1961. [K.B.]
- Beiträge*. Mainzer – zur Pädagogik. Im Auftrag des deutschen Institutes für wissenschaftliche Pädagogik. Historische Abteilung. Wiesbaden, 1963. [K.B.]
- BERGER, GASTON. *L'Homme moderne et son éducation*. Paris, 1962. [P.I.-U.]
- Bildungswesen*, Das, als Gegenstand der Forschung. Hrsg. E. Lemberg. Heidelberg, z.j. [P.I.-U.]
- Etudes pédagogiques*. Red. J. Mottaz. Annuaire de l'instruction publique en Suisse. Lausanne, 1963. [P.I.-U.]
- GERSTL, QUIRIN. *Der erzieherische Gehalt der Grimmschen Kinder- und Hausmärchen*. München, 1963. [K.B.]
- Proefschrift München.
- GLAESER, F. *Existenzielle Erziehung*. München, 1963. [P.I.-U.]
- GURTIS, S. J. and M. E. A. BOULWOOD. *A short history of educational ideas*. London, 1963. 2e en 3e ex. [P.I.-U.]
- Hauptlinien und Kernfragen der internationalen pädagogischen Entwicklung*. Heft 2. Unesco Inst. for Education. Hamburg, 1963. [P.I.-U.]
- HULST, J. W. VAN. *Een fundamenteel probleem der pedagogiek*. (De opvoedbaarheid). Groningen, 1963. Inaugurale rede Vrije Univ. Amsterdam. [K.B.]
- LICHTENBERGER, W. *Soziale Erziehung im Kindesalter*. In: *Erziehung und Psychologie* Bd. 26. München, 1963. [P.I.-U.]
- LOOKEREN CAMPAGNE, G. J. VAN. *Wat kan een kind van zijn opvoeders verlangen?* Nijkerk, 1963. [K.B.]
- Het abc der opvoeding: 14.
- MAIER, FRANZ. *Die Pädagogik Paul Häberlins systematisch dargestellt im Zusammenhang mit dem philosophischen und psychologischen Gesamtwerk*. Köln, 1962. Proefschrift Bonn. [K.B.]
- Methods*. New – and techniques in education. Paris, 1963. [K.B.]
- REINARTZ, ANTON. *Erziehung zur Gemeinschaft in der Hilfsschule*. Grundlagen und Gestaltungsmöglichkeiten. Ratingen, 1963. [P.I.-U.]
- RÖHRS, HERMANN. *Die Bildungsfrage in der modernen Arbeitswelt*. Frankfurt, 1963. [P.I.-U.]
- SCHINDLER, I. M. TH. *Reflexion und Bildung in Fichtes Wissenschaftslehre*. Versuch einer Herausarbeitung systematischer Grundstrukturen der Pädagogik. Bonn, 1962. [K.B.]
- SPRANGER, EDUARD. *Das Gesetz der ungewollten Nebenwirkungen in der Erziehung*. Heidelberg, 1962. [K.B.]
- TAYLOR, E. A. *Meeting the increasing stresses of life*. A multiple therapy approach in education. Springfield, 1963. [P.I.-U.]

- Wahrheit und Wert in Bildung und Erziehung.* Hrsg. von Th. Rutt. Ratingen, 1962. [K.B.]
- WEINSTOCK, H. *Erziehung ohne Illusionen.* Heidelberg, z.j. [P.I.-U.]
- WOJNAR, IRENA. *Esthétique et pédagogie.* Préface de Etienne Souriau. Paris, 1963. [P.I.-U.]

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

- African. The educated -.* A country-by-country survey of educational development in Africa. New York, 1962.. [K.B.]
- BACHMAIER, H. K. *Josef Schröteler. Leben und Werk.* München, 1962. [K.B.]
- Beheersvorm voor het openbaar lager onderwijs.* Interim-rapport(en) van de Commissie Beheersvorm Openbaar Lager Onderwijs uitgebracht aan de minister van Onderwijs, Kunsten en Wetenschappen. 's-Gravenhage, 1960-1963. Ministerie van Onderwijs, Kunsten en Wetenschappen. [K.B.]
- BESCHEL, ERICH. *Der Eigencharakter der Hilfsschule.* Weinheim, 1963. [P.I.-U.]
- BOUMAN, H. *Universiteit zonder muren.* De betekenis van televisie voor onderwijs en volksontwikkeling. Assen, 1963. [K.B.]
- BRANDAU, H. W. *Die mittlere Bildung in Deutschland.* Weinheim, 1962. [P.I.-U.]
- BRENNER, EDUARD. *Betrachtungen zur schottischen Erziehungsgeschichte,* 1962. [P.I.-U.]
- BUTTERFIELD, HERBERT. *The universities and education today.* London, 1962. The Lindsay memorial lectures: 2. [K.B.]
- CHANG-CHUHU (Edit.) *Chinese Education under Communism.* New York, 1962. [P.I.-U.]
- COLLINS, PHILIP, A. W. *Dickens and education.* London, 1963. [K.B.]
- Communist education.* Ed. by Edmund J. King. London, 1963. [K.B.]
- CRUICKSHANK, M. *Church and State in English education, 1870 to the present day.* With a forew. by R. A. Butler. London, 1963. [K.B.]
- Development. The - of higher education in Africa.* Report of the Conference on the development of higher education in Africa. Tananarive, 1963. [K.B.]
- DÖPP-VORWALD, H. *Die Erziehung Peter Petersens.* Ratingen. [P.I.-U.]
- EDDING, FRIEDRICH. *Okonomie des Bildungswesens.* Lehren und lernen als Haushalt und als Investition. Freiburg, 1963. [P.I.-U.]
- Education in Europe.* Strasbourg, 1963. [K.B.]
- Education. Polytechnical - in the U.S.S.R.* Ed. by S. G. Shapovalenko. Paris, 1963. Unesco. Monographs on education: 3. [K.B.]

- EILERS, ROLF. *Die nationalsozialistische Schulpolitik*. Eine Studie zur Funktion der Erziehung im totalitären Staat. Köln, 1963. [K.B.]
- ELIAS, TON. *Van Mammoet tot wet*. 's-Gravenhage, 1963. [P.I.-U.]
- ERASER, W. R. *Education and society in modern France*. London, 1963. [K.B.]
International library of sociology and social reconstruction.
- Erziehung und Leben*. Vier Beiträge zur pädagogischen Bewegung des frühen 20. Jahrhunderts. Von Karl Heinz Günther, Horst Roche, Konrad Mohr u.a. Mit einem Vorwort von Otto Friedrich Bollnow. Heidelberg, 1960. Anthropologie der Erziehung: 4. [K.B.]
- HANS, N. *The Russian Tradition in Education*. London, 1963. [P.I.-U.]
- HASWELL, H. A. *Higher education in the United States*. [K.B.]
- HIRST, W. E. *Know your school psychologist*. New York, London, 1963. [P.I.-U.]
- H. WELZEL, A. ESCH, u.A. *In Memoriam Theodor Litt*. Bonn, 1963. [P.I.-U.]
- KOB, JANPETER. *Erziehung in Elternhaus und Schule*. Eine soziologische Studie. Stuttgart, 1963. [K.B.]
- Kontakte*, Internationale pädagogische. Hrsg. G. Hausmann. Heidelberg, 1963. [P.I.-U.]
- LEVIN, D. *Soviet Education Today*. 2nd. impress. London, 1963. [P.I.-U.]
- MALLINSON, VERNON. *Power and politics in Belgian education, 1815 to 1961*. London, 1963. [K.B.]
- MOEHLMAN, A. H. *Comparative Educational Systems*. Washington, 1963. [P.I.-U.]
- NASTAINCZYK, W. *Marenkos Sowjetpädagogik*. Heidelberg. [P.I.-U.]
- NELIUS, A. *Pädagogik*. Historisch-systematische Untersuchung zum ländlich-hauswirtschaftlichen Fachschulwesen in Deutschland seit dem Ende des 19. Jahrhunderts. Bad Weilbach, 1962. [K.B.]
- NICHOLAS, H. *The Russian tradition in education*. London, 1963. [K.B.]
- NIJKAMP, W. M. *Van begijneschool naar kleuterschool*. Groningen, 1963. [K.B.]
- OKSENHOLT, SVEIN. *Thoughts concerning education in the works of Georg Christoph Lichtenberg*. An introductory study in comparative education. The Hague, 1963. [K.B.]
- Onderwijs buiten schoolverband*. Samengesteld uit de redevoeringen ter gelegenheid van het 25-jarig bestaan van de Stichting i.v.i.o., gehouden door B. Roolvink en Ph. J. Idenburg. Amsterdam, 1962. [K.B.]
- Organization*. The- of educational and vocational guidance. Research in comparative education. Geneva, 1963.
- Unesco. *Publications of the International Bureau of Education: 254*. XXVth International Conference on public education. [K.B.]
- PEDLEY, ROBIN. *The comprehensive school*. Middlesex, 1963. [P.I.-U.]
- PESTALOZZI. *Sämtliche Werke*. Bnd. 20. Schriften 1806-1808. Zürich, 1963. [P.I.-U.]

- Phelps-Stokes Reports on education in Africa.* Abridged with an introd. by L.J. Lewis. London, 1962. [K.B.]
- Pollard, H.M.* Pioneers of popular education 1760-1850. London, 1956. [P.I.-U.]
- Pre-School Education.* Paris, 1963. [K.B.]
- Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens.* Bonn, 1963. [P.I.-U.]
- Richtlijnen voor het lager onderwijs aan schipperskinderen in Nederland.* Opgesteld door de Commissie van zes ter behartiging van de belangen van het onderwijs aan schipperskinderen. 's-Gravenhage, 1963. [P.I.-U.]
- Richtlijnen voor het lager onderwijs aan woonwagenkampkinderen in Nederland.* Opgesteld door de Centr. Leerplan Commissie ter behartiging van de belangen van het onderwijs aan de woonwagenkampkinderen. 's-Gravenhage, 1963. [P.I.-U.]
- SASSEN, F. L. R. *Het wijsgerig onderwijs aan de Illustre School te 's-Hertogenbosch (1636-1810).* Amsterdam, 1963. [K.B.]
- SCHMIDT-STEIN, G. *Die Jahresklasse in der Volksschule.* Untersuchungen-Kritik-Lösungsvorschläge. Stuttgart, 1963. [P.I.-U.]
- SCHNEIDER, CHR. *Die neue Auffassung von der Erziehung und die Wirklichkeit des Schulwesens in Frankreich unter besonderer Berücksichtigung der französischen Reformbewegung von 1930-1959.* Heidelberg, 1963. [P.I.-U.]
- SCHOOLS. *Good - for young children.* A guide for working with three, four, and five-year-old children. By Sarah Lou Hammond, Ruth J. Dales, Dora Sikes Skipper. New York, 1963. [K.B.]
- Six cultures.* Studies in childrearing. New York, 1963. [P.I.-U.]
- Studie.* Technische- en maatschappijwetenschappen. Rapport van de Commissie technische studie en maatschappijwetenschappen, uitgebracht aan de Minister van Onderwijs, Kunsten en Wetenschappen. 's-Gravenhage, 1963. [K.B.]
- Studie.* Universitaire bestuurswetenschappelijke -. Rapport van de Commissie bestuurswetenschappelijke studie uitgebracht aan de Minister van Onderwijs, Kunsten en Wetenschappen. 's-Gravenhage, 1963. [K.B.]
- Supervisors.* Educational - in Kentucky, 1961-62. A report of a research project aimed at interpreting the current status of educational supervisors in Kentucky by Ray Alexander, Norman Antle, Fred Edmonds. Lexington, 1962. [K.B.]
- TAYLOR, W. *The secondary Modern School.* London, 1963. [P.I.-U.]
- THOMAS, J. and J. MAJALUT. *Primary and secondary education.* Modern trends and common problems. Strasbourg, 1963. [K.B.]
- THOMAS, RUSSELL. *The search for a common learning: general education, 1800-1960.* New York, 1962. [K.B.]
- Unesco Source Book for science teaching.* Paris, 1962. [K.B.]

- VESSEL, M. F. *Elementary school science teaching*. Washington, 1963. [K.B.]
- VLEESCHAUWER, H. J. DE. *Jean Jacques Rousseau by die tweehonderd-en-veftigste herdenking van sy geboortedag, 1712-1962*. With summary in French. Pretoria, 1963. Mededelings van die Universiteit van Suid-Afrika. [K.B.]
- WAL, DR. S. L. VANDE. *Het onderwijsbeleid in Ned. Indië 1900-1940*. Een bronnenpublicatie. Groningen, 1963. [P.I.-U.]
- WENZEL, ACHILL. *Die Schule zwischen Kurstaat und Säkularstaat*. Eine Studie über die Mainzer Volksschule um 1800. Wiesbaden, 1963. [K.B.]
- World Conference*. Second - on adult education. Paris, 1963. [K.B.]

11. OPLEIDING VAN ONDERWIJZERS, LERAREN, GESTICHTSOPVOEDERS, ETC.

- GUSDORG, G. *Pourquoi des Professeurs?* Paris, 1963. [P.I.-U.]
- HEIKKINEN, VÄINÖ. Educational attitudes of teachers under training and in the first in-service years. A study with the MTAI. Helsinki, 1962. [K.B.]
- SEEMANN, H. R. *Die Schulpraxis in der Lehrerbildung*. Weinheim, 1963. [P.I.-U.]
- Shortage of primary teachers*. Research in comparative education. Geneva, 1963. [K.B.]
- Unesco. Publications of the International Bureau of Education: 256. XXVth International Conference on public education.

12. ONTWIKKELINGSPSYCHOLOGIE

- AEBLI, HANS. *Über die geistige Entwicklung des Kindes*. Stuttgart, 1963. [P.I.-U.]
- BIRCH, H. and A. LEFFORD. *Intersensory Development in Children*. Monogr. 89-28 nr. 5. 1963. [P.I.-U.]
- BITTNER, GÜNTHER. *Für und wider die Leitbilder*. Heidelberg, 1964. [P.I.-U.]
- BÜHLER, CH. *Gegenwartprobleme der Entwicklungspsychologie*. Festschrift herausg. von L. Schenk-Danziger und H. Thomae. Göttingen, 1963. [P.I.-U.]
- Child and education*. Proceedings of the XIV internat. congress of applied psych. Copenhagen, 1962. [P.I.-U.]
- Child Psychology*. The Sixty-second Yearbook of the National Society for the study of Education. Part I. Chicago, 1963. [P.I.-U.]
- Determinants of infant behavior*. II. Ed. B. M. Foss. London, 1963. [P.I.-U.]
- Entwicklungspsychologie*. Hrsg. H. Thomae. Handbuch der Psychologie, Bd. 3. [P.I.-U.]
- FLAVELL, J. H. *The developmental psychology of Jean Piaget*. Princeton, 1963. [K.B.]
- FLITNER, ANDREAS. *Glaubensfragen im Jugendalter*. 1962. [P.I.-U.]
- GOUSTARD, e.a. *La logique des apprentissages*. Serie: Etudes d'épistémologie génétique publiées sous la direction de J. Piaget. Deel X. [P.I.-U.]

- JERSILD, A. TH. *The psychology of adolescence*. 2nd. ed. New York, 1963. [K.B.]
- KOBI, EMILERICH. *Das Tagträumen bei Kindern und Jugendlichen*. Versuch einer heilpädagogischen Erfassung. Bern, 1963. [K.B.]
- Beiträge zur Heilpädagogik und heilpädagogischen Psychologie: 1.*
- KOUWER, B. J. *Het spel van de persoonlijkheid*. Utrecht, 1963. [P.I.-U.]
- KROH, O. *Entwicklungspsychologie des Grundschulkindes*. Teil II: Die Entwicklung des Kindes im Grundschulalter. Weinheim, 1963. [P.I.-U.]
- LITJENS, G. A. *De persoonlijkheidsstructuur van het gehospitaliseerde schoolkind*. Nijmegen, 1963. [P.I.-U.]
- MURPHY, L. B. *The widening world of childhood*. New York, 1962. [P.I.-U.]
- Perspectives, Modern in child development*. In honor of Milton J. E. Senn. Ed. by A. J. Solmit and S. A. Provence. New York, 1963. [P.I.-U.]
- PLATTNER, E. *Jugend im Reifealter*. Stuttgart, 1963. [P.I.-U.]
- SCHENK-DANZINGER, L. *Studien zur Entwicklungspsychologie und zur Praxis der Schul- und Beratungspsychologie*. München, 1963. [K.B.]
- SCHMIDT-KOLMER, EVA. *Der Einfluss der Lebensbedingungen auf die Entwicklung des Kindes im Vorschulalter*. Berlin, 1963. [P.I.-U.]
- STATON, THOMAS F. *Dynamics of adolescent adjustment*. New York, 1963. [K.B.]
- Studies in adolescence*. Selected and ed. by R. E. Grinder. New York, 1963. [K.B.]
- VUYK, RITA. *Het kind en zijn leeftijdgenoten*. Deel A en B. Groningen 1963. [P.I.-U.]
- De wereld van de kleuter*. Achtergronden en aspecten van onderw. en opvoeding. Groningen, 1963. [P.I.-U.]
- WESTOFF, CH., R. G. POTTER, en PH. C. SAGI. *The third child. A study of the prediction of Fertility*. Princeton, 1963. [P.I.-U.]

13. PEDAGOGISCHE PSYCHOLOGIE

- APOSTEL, MANDELROT, PIAGET. *Logique et equilibre*. Serie: Etudes d'épistémologie génétique publiées sous la direction de J. Piaget. Deel II. [P.I.-U.]
- BANDURA, A. and R. H. WALTERS. *Social learning and personality development*. Londen, 1963. [P.I.-U.]
- BELSER, H. en W. KÜPPERS. *Maar zij kunnen zich niet concentreren*. (Uit het Duits vert.) Nijkerk, 1963. Het abc der opvoeding: 17. [K.B.]
- BETH, E. en PIAGET. *Epistémologie mathématique et psychologie*. Serie: Etudes d'épistémologie génétique publiées sous la direction de J. Piaget. Deel XIV. [P.I.-U.]
- BROEK, P. VANDE. *De Schoolpsycholoog*. Haarlem, 1963. [P.I.-U.]
- BRUNER, e.a. *Logique et perception*. Serie: Etudes d'épistémologie génétique publiées sous la direction de J. Piaget. Deel VI. [P.I.-U.]

- CHAUCARD, P. *Le langage et la pensée*. Serie: Que sais-je. Paris, 1962. [P.I.-U.]
- CRONBACH, L.J. *Educational Psychology*. In consultation with R. Hilgard and William B. Spalding. London, 1963. 2nd. ed. [P.I.-U.]
- DEKEMA, HELENA, J. *Schuldbeleving bij jongens*. Assen, 1963. [K.B.]
Proefschrift Utrecht.
- GOODENOUGH-PITCHER, E. C.S. *Children tell stories*. New York, z.j. [P.I.-U.]
- ILLINGWORTH, R. S. *An introduction to developmental assessment in the first year*. Pref. by Dr. Mary Shendan. Londen, 1962. [P.I.-U.]
- KIELL, NORMAN. *The universal experience of adolescence*. New York, 1964. [P.I.-U.]
- LANGEVELD, M.J. *Zum Problem des Vaters in der Entwicklung des männlichen Kindes*. In: *Vita Humana* 7, (1964) [P.I.-U.]
- LAURIERS, A. M. DES. *The experience of reality in Childhood Schizophrenia*. 1962. [P.I.-U.]
- LEWIS, M. M. *Language, Thought and personality in infancy and childhood*. London, 1963. [P.I.-U.]
- MOSER, FRANZISKA. *Das Selbstgefühl der weiblichen Landjugend*. Eine psychologische Motivationsstudie. Münster, 1961. [K.B.]
- Psychology*. Educational - in the U.S.S.R. Ed. with an introd. by B. Simon and J. Simon. London, 1963. [K.B.]
- Readings in educational psychology*. Ed. by V. H. Noll and R. Noll-Perkins. New York, 1962. [K.B.]
- RÖSLER, H. D. *Leistungshemmende Faktoren in der Umwelt des Kindes*. Leipzig, 1963. [P.I.-U.]
- WIEGERSMA, S. *School en toekomst*. Haarlem, 1963. [P.I.-U.]
- WIT, J. DE. *Ontwikkel.-psychol. beschouwingen naar aanleiding van de identificatie*. Openbare les V.U. Wageningen, 1963. [P.I.-U.]

14. TESTS

- BEIZMANN, CÉCILE. *Le Rorschach chez l'enfant de 3 à 10 ans*. Etude clinique et génétique de la perception enfantine. Avec 32 tableaux et 18 figs. Préf. de Henri Wallon. Neuchatel, 1961. [P.I.-U.]
- BRICKENKAMP, R. *Test d2. Aufmerksamkeits Belastung Test*. Göttingen, 1962. [P.I.-U.]
- BRÜCKNER, P. *Konflikt und Konfliktschicksal*. Eine Einführung in die Verlaufsanalyse von Rorschach-Protocollen. Bern, 1963. [P.I.-U.]
- BURGER, ROBERT. *Eignungs- und Erziehungsdiagnosen für höhere Schulen mit dem Diapositiv Z-Test*. Bern, 1962. [P.I.-U.]
- BURGER, ROBERT. *Eignungs- und Erziehungsdiagnosen für höhere Schulen mit dem Diapositiv-Z-Test*. Bern, 1963. [K.B.]
- Abhandlungen zur pädagogischen Psychologie: 5.

- BURT, CYRIL, L. *Mental and scholastic tests*. With an introd. by Robert Blair. 4th. ed. rev. London, 1962. 1e uitg. 1921. [K.B.]
- CARR, A. C. *The prediction of overt behaviour through the use of projective techniques*. Oxford, 1963. [P.I.-U.]
- CLAUSER, G. *Psychotherapeutische Erhebungsbogen*. Stuttgart, 1963. [P.I.-U.]
- COHEN, M. R. en E. NAGEL. *An introduction to logic and scientific method*. Londen, 1961. [P.I.-U.]
- DOHSE, WALTER. *Das Schulzeugnis, sein Wesen und seine Problematik*, 1963. [P.I.-U.]
- DRENTH, P. J. D. *Wetenschappelijke problemen bij het gebruik van een psychologische test*. Kampen, 1962. [K.B.]
- DREY-FUCHS, CHR. *Der Fuchs-Rorschach-Test*. Göttingen, 1958. [P.I.-U.]
- FREEMAN, FRANKS. *Theory and practice of psychological testing*. 3rd. ed. New York, 1962. [P.I.-U.]
- GRISSEMANN, H. *Verplichtendes- und beglückendes Vorbild zur heilpädagogischen Ausrichtung der Vorbildanalyse in der Erziehungsberatung*. Bern, 1963. [P.I.-U.]
- HOFFMANN, B. *The tyranny of testing*. New York, 1962. [K.B.]
- INGENKAMP, KARLHEINZ. *Die deutschen Schulleistungstests*. Weinheim, 1962. [P.I.-U.]
- INGENKAMP, KARLHEINZ. *Psychologische Tests für die Hand des Lehrers*. Weinheim, 1963. [P.I.-U.]
- JONCKHEERE, e.a. *La lecture de l'expérience*. Serie: Etudes d'épistémologie génétique publiées sous la direction de J. Piaget. Deel V. [P.I.-U.]
- KÜNZLER, W. *Über Blutdeutungen im rorschachsen Formdeutversuch*. Bern/Stuttgart, 1963. [P.I.-U.]
- LAGAE, C. en L. COETSIER. *Handleiding bij de Wechsler Intelligence Scale for Children (Wisc) aangepast voor Vlaamse kinderen*. z.p. 1963. [P.I.-U.]
- LITTLE, LAWRENCE C. *Researches in personality, character and religious education*. A bibliography of American doctoral dissertations 1885 tot 1959 Pitts-
burgh, 1962. [K.B.]
- LOEVINGER, J. *Objective Tests as instruments of psych. theory*. Montana, 1962. [P.I.-U.]
- LYMAN, HOWARD B. *Test scores and what they mean*. New York, 1963. [P.I.-U.]
- Mechanisation in the classroom*. An introduction to teaching machines and programmed learnig. Ed. by Maurice Goldsmith. London, 1963. [K.B.]
- MERWE, ERASMUS ALBERTUS VAN DER. *Die prognostiese evaluasie van die N.S.A. G.-toets ten opsigte van sukses van eerstejaaruniversiteitsstudente*. Pretoria, 1963. [K.B.]
- NUTTIN, J. en L. B. BEUTEN. *Persoonlijkheidsinventaris - M.M.P.I.* Leuven, 1963. [P.I.-U.]

- PAVLINIC, ZVONIMIR. *Zur Psychologie der moralischen Urteilsfähigkeit*. Kritische Sichtung des Tsedek-Testes. München, 1962. [K.B.]
- PHILLIPSON, HERBERT. *The objectrelations technique*. Text with 12 plates. London. [P.I.-U.]
- PICKFORD, R.W. *Pickford Projective Pictures*. Text and plates. London, 1963. [P.I.-U.]
- Research, Contemporary in personality*. Ed. I.G.Sarason. New York, 1962. [P.I.-U.]
- Role. The- of educational research in social education*. Papers of the third International congress for the University study of education. Oslo, 1963. [K.B.]
- Rorschachiana VIII*. Hrsg.v. H.Zulliger und A.Friedemann. Bern, 1963. [P.I.-U.]
- ROSENMAYER, LEOPOLD. *Geschichte der Jugendforschung in Österreich*. Wien, 1962. [P.I.-U.]
- ROYER, JACQUELINE. *Le test des metamorphoses*. Lyon, 1961. [P.I.-U.]
- SCOTT and WERTHEIMER. *Introduction to psychological research*. New York, 1962. [P.I.-U.]
- SWART, ELISABETHJ. *Kwalitatiewe analise by die intelligensie-ondersoek van kinders*. Pretoria, 1963. [K.B.]
- Test service bulletin* ed. by Harold Seashore. New York. [P.I.-U.]
- The modeling of mind computers and intelligence*. Ed. by K.M.Sayre and F.J. Crosson. Notre Dame, 1963. [P.I.-U.]
- The Role of educational Research in Social Education*. Oslo 1963. Congres. [P.I.-U.]
- TOLOR, ALEXANDER and Herbert C.Schulberg. *An evaluation of the Bender-Gestalt Test*. New York, 1963. [P.I.-U.]
- TYLER, LEONAT. *Tests and measurements*. New Jersey, 1963. [P.I.-U.]
- VORSATZ, JOHANNAM.D. *Die aanwending van beeldende ekspressie en beeldende projeksie as terapeutiese hulpmiddele by kinders*. Pretoria, 1963. [K.B.]
- VUUREN, JOHAN A.J. VAN. *'n Gestandaardiseerde akademiese belangstellingstoets vir Afrikaanstalige universiteitstudente*. Pretoria, 1962. [K.B.]

15. ALGEMENE EN BIJZONDERE DIDAKTIEK

- AUSUBEL, DAVID P. *The psychology of meaningful verbal learning*. London, 1963. [P.I.-U.]
- Basic cognitieve processes in Nederland*. U.S.A. 1963. [P.I.-U.]
- BIGLEMAIER, F. *Lesetest-serie, 1963. Lehrer Handmappe*. Handweisung und Formblätter für Einzeluntersuchung. Basel. [P.I.-U.]

- BLÄTTNER, FRITZ. *Die Methoden des Unterrichts in der Jugendschule*. Weinheim, 1963. [P.I.-U.]
- BUTER, E. M. *Cybernoëgenese*. Deel I en II. Groningen, 1963. [P.I.-U.]
- CARPENTER, CH. *History of American schoolbooks*. Philadelphia, 1963. [K.B.]
- CARTER, WILLIAM L., CARL W. HANSEN and MARGARET G. MCKIM. *Learning to teach in the secondary school*. New York, 1962. [K.B.]
- CRONJÉ, A. P. *Een psychologische fouten-analyse in rekenen met speciale verwijzing naar Heelkundige Didaktiek*. Kaapstad, 1960. [P.I.-U.]
- FLETCHER, B. A. *De kunst van het onderwijzen*. Utrecht, 1963. [K.B.]
- FLOURNEY, FRANCES. *Elementary school mathematics*. Serie: Library of education. Ed. W. A. Anderson. Washington, 1964. [P.I.-U.]
- FLÜGGE, J. *Die Entfaltung der Anschauungskraft*. Heidelberg, 1963. [P.I.-U.]
- GERNER, BERTHOLD. *Das exemplarische Prinzip*. Darmstadt, 1963. [P.I.-U.]
- HAANDE, ROBERT F. *Accelerated learning-programs*. Washington, 1963. [P.I.-U.]
- HORST, W. TER. *Leren? ... Maar dan zó! Praktische adviezen aan ouders met schoolgaande kinderen*. Kampen, 1963. [P.I.-U.]
- Instructie*. Audio-visuele -. Berichten over de ontwikkeling en toepassing van audio-visuele media voor onderwijs en opleiding, w.o. televisie en geprogrammeerde instructie. Red. D. A. de Korte. Eindhoven, juni 1963-...
- JASPERS, J. M. F. and M. SIMMER. *Het R.K. Nijverheidsonderwijs voor meisjes*. Primaire opleiding. Deel II. Psych. en did. experiment. Leiden, 1962. [P.I.-U.]
- KARNICK, RUDOLF. *Mein Heimatort*. Teil I. Zur Theorie des Unterrichts im 3. und 4. Schuljahr. Weinheim, 1964. [P.I.-U.]
- KNOWLES, M. S. and T. HUSEN. *Erwachsene lernen*. Methodik der Erwachsenenbildung. Stuttgart, 1963. [K.B.]
- KÜNG, G. *Ontologie und logistische Analyse der Sprache*. Wien, 1963. [P.I.-U.]
- Lehrmaschinen in kybernetischer und pädagogischer Sicht*. 1963. [P.I.-U.]
- MAGDEBURG, HORST. *Versager auf weiterführenden Schulen*. Eine Untersuchung über den vorzeitigen Abgang von Schülern während des Probejahrs. München, 1963. [K.B.]
- ODENBACH, K. *Studien zur didaktik der Gegenwart*. Braunschweig, 1961. [P.I.-U.]
- SCHMALOHR, EMIL. *Psychologie des Erstlesen und Schreibunterricht*. 1961. [P.I.-U.]
- SEIBERT, LISELOTTE. *Modellplan für den hauswirtschaftlichen Unterricht in Mädchenberufsschulen*. Weinheim, 1963. [P.I.-U.]
- Television*. Educational -. The next ten years. A report and summary of major studies on the problems and potential of educational television, conducted under the auspices of the United States Office of Education. Stanford, 1962. [K.B.]

WELTEN, BART. *Het kunstonderwijs in Nederland*. Een normatief onderzoek naar de ontwikkeling van het kunst- en kunstnijverheidsonderwijs, voornamelijk in betrekking tot de meer didactisch-aesthetische aspecten ervan in Nederland tussen 1870 en 1960. Oosterhout, 1960. Proefschrift Leuven. [K.B.]

Werkbuch für Naturlehre. Unesco. Stuttgart, 1963. [P.I.-U.]

16. VERSLAGEN, JAARBOEKEN, ENCYCLOPEDIËN

BLEIDICK, ULRICH. *Die Ausdrucksdiagnose der Intelligenzschwäche*. Beiträge zur Ausdruckskunde und Intelligenz-diagnostik in Psychologie, Heilpädagogik und Medizin. München, 1961. [P.I.-U.]

CARUSO, IGORA. *Soziale Aspekte der Psychoanalyse*. Stuttgart, 1962. Psyche. Beiheft. [K.B.]

C.B.S. Schoolloopbaan van de leerlingen bij het U.L.O. Zeist, 1962. [P.I.-U.]

CORDT, WILLYK. und Karlheinz Walter. *Die Schulreife Untersuchung*. Düsseldorf, 1962. [P.I.-U.]

DORSCH, F. *Psychologisches Wörterbuch*. 7. Aufl. Hamburg, Bern, 1963. [P.I.-U.]

Eindexamencijfers en studiekeuze der mannelijke abiturienten v.h.m.o. 1954-1955. Zeist, 1962. [K.B.]

FAURÉ, JOHANNAS. M. *'n Modern pedoterapeutiese benadering van spel*. Pretoria, 1962. [K.B.]

Gegevens dag- en avondscholen voor voorbereidend lager en middelbaar onderwijs. Publicatie van het Ministerie van O.K. en W. 1963. [P.I.-U.]

Gegevens. Statistische - omtrent de studentenbevolking van de Rijksuniversiteit Utrecht 1959/1960. Utrecht, 1960. Rijksuniversiteit Utrecht. Bureau Documentatie. [K.B.]

GRÜNEWALD, EDUARD. *Die personale Projektion*. Eine Einführung in die Analyse projektiver seelischer Vorgänge. München, 1962. [K.B.]

Handleiding bij de wet op het voortgezet onderwijs. 1e aanvulling. [P.I.-U.]

Handleiding bij de wet op het Voortgezet Onderwijs. 2e aanvulling. [P.I.-U.]

Jahrbuch für Erziehungs- und Schulgeschichte. Jahrgang 3. Berlin, 1963. [P.I.-U.]

KLINKHAMER-STEKETEE, H. T. *Individuele speltherapie*. Arnhem, 1962. [P.I.-U.]

KÖHLER, WOLFGANG. *Intelligenzprüfungen an Menschenaffen*. Mit einem Anhang zur Psychologie des Schimpansee. Heidelberg, 1963. [P.I.-U.]

KRAFT, J. TH. B. *De jeugdpsychiatrische diensten in Nederland*. Utrecht, 1963. [P.I.-U.]

LINDEMAN, J. W. *Rorschach-handboek voor pedagogen, psychologen, schoolartsen, Richtlijnen voor het gebruik van de non-verbale matrices-test in de schoolklas*. Alkmaar, 1962. 2 dln. [K.B.]

II. Hulplijst voor de Rorschach- en Behn-Rorschach-test.

- OLDEWELT-DOMISSE, ANNIE en Fré Domisse. *De wonderlamp der grafologie*. 1962. [P.I.-U.]
- PROBST, ERNST. *Das Wagnis der Psychodiagnose*. Basel, 1962. [K.B.]
- Proceedings of the 5th International Congress of Psychotherapie*. Basel, 1963. [P.I.-U.]
- RABENSTEIN, RAINER. *Kinderzeichnung, Schulleistung und seelische Entwicklung*. Eine vergleichende Untersuchung. 2. Aufl. Bonn, 1962. *Abhandlungen zur Philosophie, Psychologie und Pädagogik*: 21. Eerst verschenen als proefschrift. Erlangen 1960 o.d.t.: *Untersuchungen über den Zusammenhang zwischen teichnerischer en seelischer ontwikkeling*. [K.B.]
- Rapporten maken, hulpmiddel in het werk*. Den Haag, 1961. [P.I.-U.]
- Rorschach science*. Readings in theory and method. New York, 1962. [P.I.-U.]
- SLOTTA, GÜNTER. *Die pädagogische Tatsachenforschung Peter und Else Petersens*. Studien zur Stellung und Bedeutung der „empirischen“ Forschung in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, 1962. [P.I.-U.]
- Statistiek van het onderwijs aan kinderen van de bevolking zonder vaste woonplaats*, 1960. Zeist, 1962. Centraal Bureau voor de Statistiek. [K.B.]
- Studies, in individual differences, the search for intelligence*. London, 1961. [P.I.-U.]
- WIEGERSMA, S. *Psychologie der beroepskeuze*. Utrecht, 1962. [P.I.-U.]
- WILDE, G.J.S. *Neurotische labiliteit gemeten volgens vragenlijst-methoden*. Amsterdam, 1963. [P.I.-U.]
- Adreslijst van het gewoon, voortgezet gewoon, uitgebreid gewoon en buitengewoon lager onderwijs en van de onderwijzersopleidingen in Nederland*, 1963. [P.I.-U.]
- Bibliography, a select, of adult education in Great Britain*. London, 1962. [P.I.-U.]
- Documentatie, Pedagogisch-didaktische. Literatuur voor de kweekschool*. Uitg. door Kath. Ped. Bureau voor het L.O. Den Haag. [P.I.-U.]
- Gids voor de geestelijke gezondheidszorg in Nederland*, 1962. [P.I.-U.]
- Informatiecentrum, Het, voor scholenbouw*. Publikatie van het Min. O. K. en W., Den Haag, 1962. [P.I.-U.]
- Jahrbuch für Erziehungs und Schulgeschichte*. Berlin, 1962. [P.I.-U.]
- Overzicht van de opleidingen van de landelijke vakopleidingsorganen naar de toestand op 1 jan. 1961*. Opleidingsschema's en gegevens over de opleiding volgens het leerlingstelsel. Door W.J.H.Th. Kloppenburg. 's-Gravenhage, 1962. Ministerie van Onderwijs, Kunsten en Wetenschappen. [K.B.]

Met de ontwikkeling van de moderne pedagogiek is de naam van Langeveld onverbrekkelijk verbonden. Niet alleen omdat hij steeds aanwezig was bij de uitbouw van praktisch alle onderdelen der opvoedkunde, kritisch en stimulerend; ook niet alleen omdat hij een nationale en internationale faam verwierf, die misschien door niemand geëvenaard werd, maar meer nog door zijn bijna beangstigende initiatieven op wetenschappelijk, praktisch en organisatorisch terrein. Het heeft weinig zin in „Paedagogische Studiën” op deze zaken diep in te gaan, alle lezers van dit tijdschrift weten dit. Zij weten trouwens ook, hoe naast gelijkgezinden zich tegenstanders met hem beziggehouden hebben. Kritische geluiden hebben zijn gesproken en geschreven woord begeleid.

Als wetenschapper deert bestrijding hem nauwelijks. Integendeel, hij kruist de degens graag, de tegenstander activeert zijn denken, óók wanneer hij zich vermoeid voelt. Tenminste wanneer hij ziet, dat de tegenstander het „ergens over heeft”. Herhaaldelijk duikt hij diep onder in het werk van anderen, gewoon om te zien, of zij iets wezenlijks te zeggen hebben. Hij laat hen slechts los, wanneer het hem duidelijk wordt, dat hij bezig is alleen tegen misverstanden en vooroordelen te vechten. Hij is niet kritisch, omdat hij het zo leuk zou vinden met zijn vlijmscherpe geest anderen het zwijgen op te leggen. Zijn bedoeling is, voor zover ik het kan beoordelen, steeds positief van strekking. Het is hem te doen om de waarheid.

Men realiseere zich echter, dat deze waarheidsliefde met emotie geladen is. Hij verdedigt in het algemeen niet zich zelf, hij verdedigt het kind, dat hem uitzonderlijk dierbaar is. Niemand zal Langeveld ooit begrijpen, die zijn hartstochtelijke bezorgdheid voor het welzijn van de jeugd niet onderkent. Het was hem mogelijk geweest in andere takken van wetenschap uit te munten, maar doelbewust heeft hij de opvoedkunde in embryo gekozen om haar tot een volwaardige wetenschap te maken in dienst van het kind. Ook waar hij geheel in theoretische vraagstukken schijnt op te gaan (het bloed kruipt, waar het niet gaan kan), staat op de achtergrond van zijn denken het besef, dat een verkeerde theorie een fataliteit betekent. Daarin vergist hij zich zeer zeker niet, de geschiedenis van de opvoeding en de opvoedkunde bewijst het, en – wat wellicht meer zegt – hij vermag regelmatig de gevaren van bepaalde beschouwingswijzen aan te geven.

Degenen, die Langeveld slechts oppervlakkig kennen en zijn ironie en sarcasme vrezen, zullen niet zo gemakkelijk aan zijn emotionele betrok-

kenheid bij de discussie geloven, tenzij in de zin van een meerderheidsgevoel. Zij vergissen zich echter. Humor, ironie, sarcasme zelfs verbergen zijn kwetsbare gevoeligheid. Wanneer men met hem spreekt, ervaart men héél diep, hoezeer hij uitingen van zijn sterk gemoedsleven vreest. Laat hij zich een ogenblik gaan, dan is het alsof hij door een kwinkslag excuus voor zijn onbescheidenheid vraagt. Ik heb hem langzamerhand goed leren kennen en ben daardoor te weten gekomen, hoeveel moeite het hem kost de veelzijdige facetten van zijn rijke persoonlijkheid harmonisch te verbinden. Hij leeft als een hoog ethisch gerichte mens uitgesproken moeilijk.

Het is nu denkbaar, dat de lezers deze omschrijving van zijn levenshouding als van niet wetenschappelijk-zakelijke aard zullen beschouwen. En toch zij is de sleutel op het geheim van zijn ontzaglijke werkzaamheid. Deze heet: *beseft van verantwoordelijkheid*. Door dit te verklaren doe ik niet aan persoonsverheerlijking. Persoonlijk prefereer ik een meer speelse levenswijze, meer zorgeloosheid, meer vrijheid ten opzichte van verplichtingen, maar dit neemt niet weg, dat ik zijn manier van leven hogelijk respecteer. Hij is en blijft (nog vele jaren) het voorbeeld van ons, pedagogen. Nog altijd staat hij aan de top en – wanneer de tekenen niet bedriegen – zal hij daar blijven staan.

Wanneer ik hierover nadenk, moet mij iets van het hart. Langeveld's belangrijkste werken zijn in een tijd verschenen, waarin de pedagogiek nog geheel in een beginstadium verkeerde. In de verschillende drukken heeft hij deze bijgeschaafd, niet voldoende echter. Om de eenvoudige reden, dat weer andere onderwerpen hem fascineerden. Hij had geen tijd zich zelf bij te houden. En wanneer ik nu bij zijn zilveren jubileum een wens mag uitspreken, dan is zij, dat hij zich nu de tijd en de vrijheid gaat gunnen om b.v. zijn „Inleiding tot de studie van de pedagogische psychologie” en „Beknopte theoretische pedagogiek” geheel te herzien. Wij wachten in eerste instantie niet op *nieuwe* publicaties, wij hebben er behoefte aan, dat hij deze fundamentele werken met behulp van zijn verrijkt en verdiept inzicht *volledig* aanpast aan de nieuwe verworvenheden. In diverse publicaties vinden wij alles reeds voorbereid. Dit jubileum lijkt ons een geschikt moment om aan het door velen gevoelde verlangen te voldoen. Langeveld moge een figuur van uitzonderlijk formaat zijn, hij kan toch niet alles verwezenlijken, wat hij belangrijk acht. De tijd is aangebroken, dat hij „verzamelen blaast”. Niet alsof hij – bij wijze van spreken – aan het eind van zijn krachten is, maar omdat hem een nieuwe taak wacht. Wanneer ik mij niet vergis, begrijpt hij dit. Zijn moeilijkheid is alleen, dat er nog zo ontzettend veel te doen is. Hij zal evenwel moeten aanvaarden, dat ook de grootste werk- en denkkraft beperking vraagt.

DE GEZAGSCRISIS IN DE OPVOEDING

H. W. F. STELLWAG

Zonder twijfel staat de gezagsvraag centraal in de opvoeding en dus ook in de pedagogiek. Men kan met reden zich afvragen of er iets over te zeggen valt, wat niet reeds al op meer pakkende en doeltreffende wijze gezegd is. In dit artikel wil ik echter een aanvulling geven op een reeds eerder door mij in dit tijdschrift gepubliceerde bijdrage over het gezagsprobleem¹ en daarbij nader ingaan op enkele sindsdien verschenen publicaties, waardoor een nieuw licht kan vallen op specifieke opvoedingsmoeilijkheden in onze tijd.

Al staat het gezag in de opvoedingspraktijk en in de pedagogische theorie centraal, toch zijn er betrekkelijk weinig monographieën over². Maar men kan er zeker van zijn dat in elke principiële pedagogische verhandeling de auteur zijn standpunt tegenover autoriteit ontwikkeld heeft en de betekenis ervan voor de opvoeding releveert. Zo werd in een onlangs verschenen artikel de *gezagsdaad* de factor genoemd, die de pedagogische relatie constitueert³. Men kan bovendien als vaststaand aannemen dat elke docent van pedagogiek zijn leerlingen herhaaldelijk voor het gezagsprobleem plaatst en er daarom uitgesproken denkbeelden over heeft ontwikkeld, die hij in zijn onderwijs uitdraagt. De lezer kan zich dan ook met recht afvragen of er inderdaad nog iets over te zeggen valt en of elk artikel en elk nieuw pedagogisch boek iets anders doet dan herhalen en samenvatten wat reeds gezegd is.

Naar aanleiding van deze situatie is het dan ook dat het gevoel van moeheid, om niet te zeggen moedeloosheid de pedagogiekbeoefenaar van tijd tot tijd kan overvallen. Men kan zich slechts met moeite van deprimerende gedachten, zoals de volgende bevrijden: Wat voor uitwerking heeft tenslotte al dat nadenken over het verschijnsel der opvoeding op de opvoedingswerkelijkheid? Vooral t.a.v. ons onderwerp is die twijfel zeer hevig: Want er zijn geen woorden die in onze tijd meer gedevalueerd zijn dan juist gezag en autoriteit. Daartegenover zijn de papieren van vrijheid buiten proportie gestegen. Maar *gezag* en *vrijheid* zijn nu eenmaal interdependent.

Met *geborgenheid* (liefde) en *vertrouwen* vormen zij de grondslagen van

¹ *Gezag en Vrijheid*, Paed. Studiën, 1956, p. 97.

² Een uitvoerige bibliographie over gezag vindt men in de hieronder geciteerde publicaties van Strohal, Rang, en Schäfer.

³ A. Schäfer, *Autorität und Institution*, Pädagogische Rundschau, 12, 1963, p. 993.

elke pedagogische situatie. Wordt aan een van deze afbreuk gedaan, dan worden alle andere mede beïnvloed en is het pedagogisch evenwicht verstoord.

De hedendaagse gezagscrisis is dan ook niet tot het gezag beperkt, maar omvat alle grondfactoren. Men zou dus in plaats van gezagscrisis over opvoedingscrisis kunnen spreken. De verschuiving van normen en waarden, die de moderne wereld kenmerkt, heeft aan de opvoeder zijn houvast ontnomen¹. Kortgeleden nog werd de pedagogisch onzekere houding van ouders en opvoeders aangeduid met de woorden: „De hedendaagse opvoeder geloof niet meer aan de opvoeding². Dat wil onder meer zeggen dat hij niet meer aan zijn persoonlijke autoriteit gelooft, geen opvoedingsverantwoordelijkheid op zich durft nemen, en dus geen gezag durft uit te oefenen. Deze t.a.v. het gezag negatieve instelling treft men niet alleen in de opvoedingspraktijk aan. Want in de pedagogische vakliteratuur is in tal van onderzoeken de aandacht gevestigd op de pedagogisch-negatieve uitwerking van gezagsuitoefening, in de zin van het scheppen van een „autoritair” in tegenstelling tot een z.g. democratisch opvoedingsklimaat³. Vooral in het Amerikaanse taalgebied, vindt men een menigte van dergelijke publikaties, aanvangend met de bekende onderzoeken van Lewin e.a. aan het begin van de dertiger jaren. Wel wordt in deze geschriften meestal niet duidelijk aangegeven, wat men zich eigenlijk precies bij een autoritair of een democratisch klimaat moet denken, of is de beslissing van te voren al ten gunste van „democratie” uitgevallen⁴.

In al deze geschriften is de algemene tendentie duidelijk: De opvoeder moet zich bewust worden dat hij geen autoriteit *is* en geen autoriteit op zich mag nemen. Terwijl de bovengenoemde onderzoeken zich met het sociaalpsychologisch klimaat der schoolklas bezig houden, kan men

1 Men zie o.a. W. Brezinka, *Neue Sammlung*, 1964, 2, Jugendforschung und pädagogische Planung, p. 95: „Die Angaben der Sozialwissenschaftler decken sich mit den täglichen Erfahrungen der Erzieher. Es hat vermutlich noch nie so viele ratlose Eltern, Lehrer und Seelsorger gegeben wie in unseren Tagen”.

2 Johannes Zielinski, *Humanisierung der Berufsschule in der industriellen Gesellschaft*, Henn-Verlag, Ratingen, 1963, p. 29.

3 Lewin, K., Lippitt, R., and White, R.K.: *Patterns of Aggressive Behavior in Experimentally Created 'Social Climates'*, *Journal of Social Psychology*, 10 (1939) 271-299. Zie ook: White, W. en Lippitt, R.: *Leader Behavior and Member Reaction in three 'Social Climates'*; in Cartwright, D. en Zander, A.: *Group Dynamics*, London, 1954. Zie ook: *Over Leiderschapsvormen in de Schoolklas*, onlangs geschreven door Dr. Ir. P.C. van de Griend (Diss. Amsterdam), Wolters, Groningen, 1963 (Engelse samenvatting).

4 Een kritisch overzicht van de omvangrijke literatuur betr. „autoritair” en „democratisch” vindt men in de bovengenoemde dissertatie van P.C. van de Griend.

op didactisch gebied dezelfde geluiden vernemen. Aan de moderne didaktiek, die aan de exploratie-zucht en creativiteit der leerlingen uitvoerig gelegenheid geeft, wordt verreweg de voorkeur gegeven, boven de z.g. traditionele, „passieve” methoden, waarbij de autoriteit van de leraar niet in twijfel wordt getrokken.

En niet alleen in de kring van enthousiaste vernieuwers, maar juist in de wetenschappelijk-didactische literatuur, wordt „leren op gezag” een groot gevaar genoemd voor de ontwikkeling van het productieve denken, speciaal in het geval van zeer begaafde kinderen. Een recent onderzoek toonde de geestelijke superioriteit aan van kinderen, die niet „op gezag” leren. Want de werkelijk begaafden „doen geen eed op de woorden van hun leermeesters”, maar stellen op eigen initiatief een onderzoek in naar de geldigheid van wat of leraar of boek beweren. Aldus zou uit onderzoek zijn gebleken¹.

Nu zou het, gezien het feit dat het denken over opvoeding, incl. pedagogisch gezag, op een traditie van eeuwen bogen kan, kinderspel moeten zijn om in de opvoedingspraktijk vanuit de theorie klaarheid te scheppen. Helaas is dit niet het geval. Juist in theoretisch-pedagogische verhandelingen komt duidelijk aan het licht dat op dit gebied weinig overeenstemming bestaat. Men krijgt de indruk dat de ene auteur na de andere een ander aspect van de gezagsproblematiek naar voren brengt en dit dan absoluut stelt. Naar een synthese wordt niet gestreefd. De moeilijke positie waarin zich de opvoeding bevindt, wordt zodoende wel duidelijk: aan de ene kant vinden we de praktijk-man, die alle autoriteitsuitoefening schuwt en de wetenschappelijke onderzoekingen op experimentele grondslag, die hem daarin gelijk schijnen te geven, – en aan de andere kant de theoretische pedagogiek die onvoorwaardelijk aan autoriteit vasthoudt, maar de brug niet kan slaan tussen dit theoretisch standpunt enerzijds en de positieve wetenschap en de opvoedingspraktijk anderzijds. Herhaaldelijk wordt in theoretische opstellen de „echte” autoriteit tegenover de onechte gesteld, zonder dat men een definitieve uitspraak aantreft over wat de kenmerken der echte autoriteit dan wel zijn.

Dit dilemma nu is als uitgangspunt voor dit artikel gekozen. Het stelt zich een bescheiden, zij het ook pedagogisch doel: de situatie te verhelderen. Dit zal in ons geval voornamelijk op de theoretische situatie betrekking hebben.

¹ Torrance, E.P., *Education and the Creative Potential*, University of Minnesota Press, 1962.

En dit zal nuttig kunnen zijn, als twee vooropstellingen juist zijn: ten eerste: dat de opvoeder weer aan opvoedingsgezag, speciaal dat van zichzelf geloven moet, als de maatschappij niet tot chaos zal worden, en ten tweede dat de pedagogische theorie ergens toch invloed op de opvoedings-werkelijkheid zal moeten hebben.

Om nu met dit laatste te beginnen: Ogenschijnlijk zou het niet moeilijk moeten zijn om voor het gezag in de opvoedingssituatie een theoretisch-rotsvaste grondslag te verschaffen. Want het traditionele model tekent ons hiër de opvoeder, daar de opvoeding, samen in een persoonlijke relatie verbonden. Maar deze persoonlijke relatie is nooit, streng gesproken, wederkerig: ook kan geen sprake zijn van wisselwerking in eigenlijke zin. Want aan de kant van de opvoeder is er altijd een plus. Kenschetst men opvoeding als „cultuuroverdracht” dan bevindt zich het plus in de vorm van een kennisreservoir bij de opvoeder. Of, dit „plus” bestaat, in overeenstemming met een meer preciese en meer doeltreffende formulering, in het helderder inzicht van de opvoeder in het taakarakter van de pedagogische situatie, vooral ook in het pedagogisch appèl der betreffende sociale omgeving en de wereld der dingen. Het autoriteitsmoment is als zodanig dan in dit „plus” besloten. Maar een diepergaande beschouwing leidt de autoriteit niet zonder meer uit dit niveauverschil¹ als zodanig af, reduceert haar niet tot een „know how”, maar fundeert haar in het persoonlijk moment der relatie, de Ich-Du-relatie. Zeer kortgeleden nog is dan ook met nadruk betoogd dat het persoonlijk aspect voor de gezagsrelatie fundamenteel is². Vanzelfsprekend is met een persoonlijke relatie niet een verhouding bedoeld die op sentimenten en neigingen gebaseerd is. De persoonlijke relatie wordt aan de subjectiviteit ontheven door de verwijzing naar een persoonlijk waardesysteem, dat de gezagspersoon als het ware belichaamt, zo te zeggen geïntegreerd heeft³. Zijn persoonlijke pedagogische invloed wordt bepaald door de mate van geïntegreerdheid.

Daar dit echter niet alleen van zijn persoonlijke inspanning afhangt, is

1 A.O.Schorb gebruikt in zijn *Erzogenes Ich - Erziehendes Du*, Stuttgart, 1958, de uitdrukking: *Gefälle*: „gleichzeitig verhindert ein unaufhebbares Gefälle sachhafter Art in Alter, Erfahrung, Wissen und Urteilskraft die volle Gegenseitigkeit”. Zie ook: F.E.Katz in *Harvard Educational Review: The School as a Complex Social Organisation*, 1964, no. 3, p.428, die van een wezenlijk „asymmetrical relationship” spreekt.

2 Rang, M., *Das Problem der pädagogischen Autorität*, Zeitschrift für Pädagogik, 1958, p.89.

3 Schäfer, A., o.c. p.995.

hiermee aangetoond dat autoriteit primair een charisma is. Autoriteit wordt niet verworven maar geschonken. Voor dit laatste zij naar het bovengenoemde artikel van Rang verwezen¹. Deze auteur ziet de pedagogische gezagsrelatie voorbeeldig gerealiseerd in de Meester-Jongere relatie. Inderdaad laat deze alle vereiste kenmerken zien: enerzijds de streng-persoonlijke, vrijwillige, vertrouwensvolle binding, anderzijds de met macht beklede persoonlijkheid. Maar ook de autoriteit van de Meester transcendeert als het ware ook weer zichzelf, krachtens de hem verleende opdracht.

Hoe aantrekkelijk het ook moge zijn om het perspectief dat in het artikel van Rang geboden wordt te volgen, vraagt men zich toch af, of bij een dergelijke behandeling het onderwerp niet te sterk in de religieuze sfeer wordt getrokken. En deze vraag wordt hier niet gesteld uit bezorgdheid om de autonomie der pedagogiek, of uit angst voor een haar bedreigende dienstbaarheid van de kant der theologie, maar omdat het heel moeilijk is deze constructie, hoe inspirerend ook binnen de religieuze sfeer, er buiten praktisch te hanteren. Overigens heeft de auteur zelf het dilemma buitengewoon duidelijk gesteld: Slechts de Meester bezit de charismatische, de uitermate persoonlijke autoriteit. Want bij de jongeren is ze al „overgeleverd”. Zo zou het dan onze taak worden niet naar vormen van charismatisch, maar van overgeleverd gezag te zoeken. Want alleen deze treffen we empirisch aan. Overigens wordt de paradeigmatische Meester-Jongere verhouding niet alleen in de religies aangetroffen. Het zijn niet uitsluitend de stichters van godsdiensten die haar bezitten, hoewel deze op zeer bijzondere wijze. Kon Pythagoras bij wiens woorden zijn leerlingen inderdaad zwoeren, zijn autoriteit nog aan het religieus-esoterisch karakter van zijn levensgemeenschap ontlenu, ook Sokrates bezat het zelfde charisma, dat Alcibiades treffend beschreven heeft².

In de beschouwing van de charismatische autoriteit, zoals Rang die geeft is aan de dag getreden dat zelfs in haar meest legitieme vorm, autoriteit steeds over zichzelf heen wijst. Men zou dus al naar gelang waarheen verwezen wordt, de verschillende vormen van gezag kunnen onderscheiden. Hieruit zou dan blijken dat de echtheid van gezag in het verwijzingskarakter gelegen is. Een gezagspersoon die niet gezag, maar

¹ Zeitschrift für Pädagogik, 1958.

² Plato, *Symposion*, 215 d. „Wij althans, als we iemand anders horen, komen totaal niet onder de indruk. Zodra echter een ù hoort, of zelfs maar woorden van u, door een ander uitgesproken, zijn we geen meester meer over ons zelf, maar weerloos aan u overgeleverd”.

zichzèlf vertegenwoordigt, is dus ten onrechte gezagsdrager. Men zou dan op het komend betoog vooruitlopend kunnen stellen dat het echtheidskenmerk van een gezagsrelatie nièt in de persoonlijke verhouding, in de ik-jij-relatie, maar in de verwijzing gelegen is. Want aan de onechte vormen van gezag in de vorm van fysieke en psychische overweldiging, ontbreekt het verwijzingskenmerk, hoewel, zoals bij de hypnose, de persoonlijke band zeer sterk kan zijn. De persoonlijke verhouding zou hierbij als primair kenmerk voor de gezagsverhouding wegvallen.

We zullen in het onderstaande de verschijningsvormen van gezag onderzoeken en daarbij twee wegen bewandelen.

- I. De taalkundige implicaties van „gezag” worden nagegaan, om tenslotte tot fundamentele kenmerken te komen.
- II. Er wordt getracht een inventarisatie te maken van de empirische vormen van gezag op grond van een analytisch-differentiërende beschouwing.

I. Zoals zo vaak schijnt de taal evenzeer te versluieren als te verduidelijken. Het woord *autoriteit* is direkt van een vrouwelijk latijns woord afgeleid dat ondubbelzinnig de mogelijkheid tot personificatie in zich bevat. Bovendien roept het woord *auctor* associaties op met een vaderfiguur. Auctor = de verwekker, de grondlegger. Nu is er in het Nederlands – en merkwaardigerwijze van de vergelijkbare landen alleen hiér – een inheems woord: *gezag*. Dit woord is onzijdig en geeft dus het institutionele, onpersoonlijke – over de personen heenwijzend – karakter van autoriteit aan.

Een persoon kan autoriteitsdrager zijn, autoriteits-bevoegdheden *hebben*, hij kan „een autoriteit” zijn, maar hij kan nooit hèt gezag, de gezaghebbende instantie, zèlf zijn.

Etymologisch staat het woord gezag tot zeggen, als b.v. het Duitse *Gesetz* tot *setzen* en *Gewalt* tot *walten*. Gezeggen is *bevelen*. Zich laten zeggen is gehoorzamen, gehoorzaam zijn; *gezeggenlijk* is *gehoorzaam*. Ons taalgebruik weerspiegelt dus de vrijwillige binding die de gezags sfeer eigen is. Zeggen staat tot horen, in de zin van gehoor geven en gehoorzamen. Gaat het karakter der vrijwilligheid verloren dan worden de horenden tot horigen.

In het woord *gezag* zijn drie aspecten (van autoriteit) verenigd: *macht* in de zin van overheid (bevoegd gezag); voorts *macht* in de zin van *verantwoordelijkheid* en *aansprakelijkheid* (ouderlijk gezag = ouderlijke *macht*) en *deskundigheid*, zakelijke autoriteit. Op basis van de taalkundige ge-

gevens kunnen we het concept *gezag* opbouwen tot een onpersoonlijke „zeggende”, d.i. bevelende, besturende en toonaangevende instantie die haar konkrete realisering in maatschappelijke instellingen heeft. Deze instellingen of instanties belichamen zich dan weer in de hen dienende personen.

We werken deze stelling nader uit.

In de politieke sfeer is het hoogste gezag: de overheid, de regering. Maar deze is niet met een bepaalde regeringspersoon identiek, laat staan met de regerende vorst of de fungerende president, maar alleen in deze gelymboliseerd. In de religieuze sfeer is de hoogste autoriteit, die in de kerk is belichaamd, evenmin met de geestelijkheid of een geestelijke identiek, doch ook alleen in deze vertegenwoordigd. Op dezelfde wijze is de justitie gerepresenteerd in de leden van de rechterlijke macht, en is op het gebied der opvoeding het opvoedingsgezag van de gemeenschap vertegenwoordigd in de personen der ouders.

Op grond van het taalgebruik vertoont gezag zich dus als een functie der menselijke samenleving en verschijnt „het” in eerste instantie als instelling en pas in tweede instantie als een persoonlijke betrekking. Op basis van de drievoudige betekenis van gezag: als macht, geweld en toonaangevende instantie, onderscheiden we in het gezag drie functies.

II. Slaan we thans de tweede weg in, die over de konkrete verschijningsvormen loopt. Op dit gebied echter is het meeste al gedaan: R. Strohal heeft nl. in een studie, die in pedagogische kringen helaas te weinig aandacht heeft getrokken, een inventarisering gegeven van alle konkrete gezagsvormen. Zijn fijne analyse is diep in het wezen en de functie der autoriteit doorgedrongen¹.

De titel duidt aan dat zowel een fundamentele als een empirische uiteenzetting gegeven is².

1. Het empirisch-psychologisch onderzoek gaat van de vraagstelling uit: welke psychische belevenissen zijn het die een autoriteits-relatie konstitueren?
2. De fundamentele beschouwing richt zich op de principes waarop de eis tot gezagserkenning berust.

¹ In het bovengenoemde artikel: *Gezag en Vrijheid*, in *Paedagogische Studiën*, 1956, p. 97, heb ik op de betekenis van deze studie gewezen. In het onderstaande wordt in het kort het voornaamste samengevat.

² R. Strohal, *Autorität, Ihr Wesen und ihre Funktion im Leben der Gemeinschaft. Eine psychologisch-pädagogische Darstellung*, Herder, Freiburg Wien, 1955.

Volgen we een ogenblik de schrijver. Bijzonder verhelderend is in dit verband de verwijzing naar de woorden van Keizer Augustus¹ en de onderscheiding tussen *potestas* en *auctoritas*. Zo wordt het mogelijk in de empirische vormen van autoriteit een duidelijk onderscheid aan te brengen tussen „bevoegde” (berechtigte) en feitelijke (*tatsächliche*) autoriteit. De bevoegde, waaronder de ambtelijke, wordt aangeduid door *potestas*. Bij de ambtelijke autoriteit is een persoonlijke verhouding *niet* als zodanig geïmpliceerd. *Potestas* dekt zich in het Nederlands met de boven aangegeven betekenissen van gezag als overheid en macht.

Het empirisch onderzoek laat verdere vormen van autoriteit zien die niet op instellingen teruggaan. In deze gevallen spreekt de schrijver van *feitelijke* (*tatsächliche*) autoriteit. Hun voorkomen is afhankelijk van de empirische situatie, nl. of er realiter personen zijn die een andere persoon als autoriteit erkennen. Tengevolge van deze onderscheiding wordt *gezag* als zodanig niet gerelativeerd, zoals men Strohal ten onrechte voor de voeten werpt². Slechts wordt op het niet te loochenen feit gewezen dat persoonlijk gezag, als een tussen-persoonlijke betrekking, onderscheiden moet worden van gezag in zijn institutionele vorm, en dat in het eerste geval het door psychologische factoren wordt bepaald. Autoriteitsverlies is een ons allen bekend reëel verschijnsel. Het is b.v. een de leraar-leerling relatie voortdurend bedreigend gevaar.

In dit verband is het misschien niet overbodig er op te wijzen dat autoriteitsverlies zelfs de paradeigmatische Meester-Jongere verhouding bedreigt. „Wilt gij ook niet weggaan?” Deze vraag stelt de meester aan zijn jongeren op het historisch moment, dat vele anderen reeds weggegaan zijn. Het antwoord dat Petrus op deze vraag geeft, spruit voort uit het besef van de vervulling zijner verwachtingen en noden – een besef dat niet gedeeld wordt door al degenen die heengingen. Tevens komt de essentiële samenhang tussen autoriteit en vrijheid tot uiting: Zelfs de charismatische, uiterst legitieme autoriteitspersoon kan niet tot navolging dwingen. Ook hij wordt uit innerlijke noodzaak aangehangen.

Men kan met tal van voorbeelden duidelijk maken dat ook na verlies van de bevoegde autoriteit de persoonlijke kan blijven bestaan. In ballingschap levende vorsten blijven veelvuldig met een kring aanhangers omgeven die hun gezag erkennen, hoewel van *potestas*, bevoegdheid, geen spoor meer

¹ Strohal, Op. Cit., p.7. Uit de Res Gestae: Post id tempus auctoritate omnibus praestiti, potestatis autem nihilo amplius habui quem alteri, qui quoque in magistratu collegae fuerunt.

² Rang, op. cit. p.95.

over is. Want het persoonlijk gezag, de feitelijke autoriteit, is in persoonlijke behoeften gefundeerd. Toch wijst ook de persoonlijke autoriteit boven zichzelf uit: zo niet, dan hebben we met onechte vormen te doen. Daar de echte autoriteit, zoals door Strohal uiteengezet wordt, gegrondvest is in vertrouwen, zou het hier de plaats zijn op de voorwaarden te wijzen die persoonlijke autoriteit vestigen of opheffen. Daar dit in dit bestek te ver zou voeren, zij verwezen naar de voortreffelijke studie van R. Schottländer¹. Op basis van de studie van Strohal worden hier de volgende konklusies getrokken: De echte autoriteit wijst altijd heen naar een laatste, bevoegde, toonaangevende instantie die konkreet belichaamd is:

a in maatschappelijke instellingen en organen, die hun bevoegdheid (potestas) uitoefenen door middel van functionarissen tot wie de persoon in kwestie *niet* in een persoonlijke verhouding behoeft te staan;

b in personen, waaronder eventueel functionarissen, die bij individuen en groepen de indruk wekken dat zij door dezen gekoesterde begeerten op het gebied der persoonlijke, sociale of ideële waarden, op bijzondere wijze vervullen. De binding aan de feitelijke autoriteit is door psychologische factoren bepaald. Echter vertegenwoordigt deze voor de persoon in kwestie, op een bepaalde wijze door hem nagestreefde, persoonlijke, sociale of ideële waarden.

Deze twee aspecten kunnen verenigd worden.

Dan treedt een autoriteitsfiguur op, die men bij uitstek het predikaat „echt” verleent, b.v. een vorst die niet alleen de kroon draagt, maar op enigerlei wijze het magische koningschap belichaamt, zoals Homerus dit zo schoon heeft beschreven². Of een leraar die op grond van persoonlijke autoriteit de leerlingen dusdanig boeit, dat hij als „pedagogisch genie” wordt aangeduid. Toch is de vereniging van beide aspecten niet noodzakelijk. Want als functionaris is ook de niet geniale leraar, de niet magische vorst *bevoegd* tot gezag, en heeft hij aanspraak op gehoorzaamheid, ook zonder het bestaan van een persoonlijke band.

De bovengenoemde door Strohal geïntroduceerde onderscheiding tussen potestas en auctoritas, evenals de door ons gemaakte taalkundige onderscheidingen, zouden m.i. wezenlijk kunnen bijdragen tot oplossing van

¹ R. Schottländer, *Theorie des Vertrauens*, De Gruyter, Berlin, 1957.

² Homerus, *Odysee*, I 110: „Zoals een onberispelijk koning, die Godvrezend, over vele sterke mannen heersend, recht en wet in stand houdt. De donkere aarde draagt graan, de bomen zijn zwaar van vruchten, de schaapskudden werpen onafgebroken, en de mensen zijn onder zijn leiding deugdzaam”.

het uit het begin van dit artikel besproken dilemma, hoe in de bestaande gezags- c.q. opvoedingscrisis aan de opvoeders met behulp van de pedagogische theorie weer autoriteitsbesef en *moed* tot gezagsuitoefening bijgebracht zou kunnen worden.

Daartoe zou men de opvoeder niet uitsluitend met de persoonlijke aspecten van het feitelijke gezag moeten konfronteren, zoals dit in de pedagogische literatuur bijna zonder uitzondering het geval is¹, maar met de functionele en ambtelijke. Het gezag is de pijler der maatschappij, drager van de maatschappelijke instellingen, als b.v. van het gezin, en wel het gezag als potestas. Wanneer we ons hierop terugtrekken kan dit de schijn hebben alsof we de persoonlijke verantwoordelijkheid zouden willen ontvluchten. Maar het is niet in te zien en het bovenstaande heeft juist het omgekeerde aangetoond, waarom de ambtelijke autoriteit minder „legitiem” zou zijn dan de persoonlijke. Maar laat dit zo zijn: wat zich met kracht aan ons opdringt is de onmacht van de moderne opvoeder om persoonlijke autoriteit op zich te nemen. Bovendien hebben bepaalde politieke ervaringen met onechte vormen van gezag in het verleden, ook de legitieme vormen een slechte naam bezorgd. Daarom neigt men er toe zich aan elke vorm van gezagsuitoefening zoveel mogelijk te onttrekken, ook van zulke waaraan men zich ondanks persoonlijke twijfel en zwakheid niet onttrekken kan, omdat ze in de samenleving als zodanig gefundeerd zijn. Ook heden ten dage nog worden bepaalde pedagogische eisen vanuit de samenleving aan het gezin en de school gesteld.

Het was dus een goede gedachte om de begrippen „sociale rol” en „rol-dragerschap” in dit verband te gebruiken². Onder het sociologische begrip rol zij het volgende te verstaan: De enkeling heeft een bepaalde maatschappelijke status waaraan zekere rechten en plichten verbonden zijn. Door hieraan te voldoen vervult hij zijn rol, d.w.z. beantwoordt hij aan de door de maatschappij op dit punt gekoesterde verwachtingen. Een der oorzaken van onzekerheid in de rol is gebrek aan duidelijkheid t.a.v. deze verwachtingen. Deze onduidelijkheid valt heden ten dage niet alleen van de ouders- en opvoedersrol te constateren, maar van talloze andere sociale rollen. „The role to be played must be relatively well

¹ Een voorbeeld uit de recente literatuur vindt men in een boekbespreking in de *International Review of Education*, 1964, 1. p. 113 naar aanleiding van: van Praag, H.: *Pedagogiek in theorie en in praktijk*, Zeist, 1960: . . . „en fixant ce qu'il considère comme essentiel pour un éducateur, il dira qu'il doit être un exemple tant par sa personnalité, ses gestes et ses paroles que par la manière dont il se conduit. C'est en cela surtout que réside sa responsabilité”.

² A. Schäfer in het bovengenoemde artikel, p. 1001.

described. Thus for fatherhood there must be a script to suggest what minimum it takes to be a father, as well what it takes to be a good father"¹. Zulk een tekst bestaat natuurlijk slechts zeer summier of in het geheel niet in druk.

De vraag naar de omvang der verplichtingen en de inhoud van de rol behoeft ons niet direct in de diepste problemen van de zich verschuivende normen en waarden te brengen. We willen voorlopig wat bescheiden aan doen, en zoals Kirk het uitdrukt, naar het „minimum” zoeken. Want zelfs in een welvaartsstaat blijven, ongeacht de onmiskenbaar ingrijpende norm- en waarde-verschuivingen toch altijd nog genoeg pedagogische vanzelfsprekendheden over, om de opvoeder zijn opvoedingsplicht bewust te maken en de rol met inhoud te vullen. Op zuiver biologisch gebied alleen al eist de ouder-rol reeds een voortdurend pedagogisch positie-nemen tegenover de vele materieel of sociaal ontoelaatbare impulsen der kinderen. Brengt de populaire psychoanalytische literatuur hen misschien ten aanzien van de bevoegdheid om in te grijpen aan het twijfelen, de samenleving heeft hier scherp de grens getrokken: de appels in de tuin van de buurman mogen niet door zoonlief geplukt worden, hoe verleidelijk ze er ook uitzien en hoewel het ouderlijk verbod de thans alom gevreesde frustratie tengevolge zou kunnen hebben.

Het gehele socialiseringsproces beoogt wezenlijk hetzelfde als altijd: beheersing der lichamelijke functies, de verzorging der lichamelijke persoon, een minimum aan omgangsvormen en sociale gedragingen. Maar dan stukt ons betoog: de rol van de opvoeder wordt nl. naarmate het kind ouder wordt onduidelijker. Deze onzekerheid is door een aantal auteurs beschreven. We verwijzen slechts naar de onderzoeken van Riesman, Schelsky, Brezinka, F. A. Tenbruck e.a. Het is echter niet alleen zo dat ouders en opvoeders niet meer weten, hoe het met hun kinderen staat, ook de kinderen weten niet meer wat ze aan hun ouders hebben².

Veel sociologische en sociaal-psychologische oorzaken worden ter verklaring aangehaald. Toch draagt het opsporen en signaleren der oorzaken er weinig toe bij, om de ouders en kinderen uit de hedendaagse crisis te helpen. De oplossing ligt in de opbouw van de opvoedingsrol, van de grond af aan. Ons primaire probleem was hoe de theorie der op-

¹ H. D. Kirk, *Shared Fate*, The Free Press of Glencoe, London, 1964, p. 5.

² „Never has there been a generation of young people so confused and bewildered by the inconsistencies and insincerity in the actions of their elders”, Guwnar Dybwad, *Challenges in Mental Retardation*, Columbia Univ. Press, 1964, p. 71 (Concepts of Family Life).

voeding op de praktijk toegepast kon worden, om daardoor de moderne ouders te steunen bij het vervullen van hun door de natuur en de samenleving opgelegde taak. Er is kortsluiting ontstaan tussen theorie en praktijk omdat de formuleringen der theoretische pedagogiek in de opvoedingswerkelijkheid geen resonantie hebben. In een tijdperk van snel verschuivende normen en waarden, vindt een appèl tot verovering van een persoonlijk waardesysteem om met hulp daarvan de pedagogische autoriteit te vestigen, bitter weinig aanhang. En wel, omdat de moderne mens voor zover hij niet levensbeschouwelijk gebonden is, zich òf geen persoonlijk waardesysteem op kan bouwen, of dit niet in de opvoeding durft te realiseren¹. De pedagogiek moet met dit feit rekening houden. Want één van tweeën: òf de pedagogiek moet zichzelf levensbeschouwelijk binden, d.w.z. zich op het standpunt stellen dat zonder levensbeschouwing pedagogiek onbestaanbaar is, òf ze moet *zonder* levensbeschouwelijke gebondenheid een antwoord weten te geven op de vraag, waarin de opvoedingsautoriteit gefundeerd kàn zijn, als ze niet in de levensbeschouwing gefundeerd is.

In het eerste geval is het niet de pedagogiek, die het definitieve antwoord geeft, en daarom is er in de levensbeschouwelijk georiënteerde kringen van onze samenleving dan ook geen eigenlijk autoriteitsprobleem.

In het tweede geval wordt er een vraag gesteld aan de pedagogiek die ongeveer als volgt luidt: Wat is het inhoudelijk uiterste minimum van de opvoedersrol, waarop volledig onzeker geworden ouders hun pedagogische autoriteit zouden kunnen funderen?

We gaan voor de oplossing van deze vraag niet van het persoonlijk, maar van het institutioneel aspekt van het gezag uit, dus van het juridisch begrip „ouderlijke macht”. De ouderlijke „macht” impliceert o.a. lichamelijke verzorging en psychische bescherming. Op deze zeker niet geëxalteerde basis, kan men gaandeweg een meer inhoudsrijk autoriteitsbegrip ontwikkelen. En zo voltrekt zich tegelijk de afgrenzing van autoriteit en vrijheid. Tegen de moderne leuze: „het kind moet door ervaring leren”, moet de opvoeder dan opkomen, wanneer het kind òf zelf er

¹ Uit het reeds geciteerde artikel van W. Brezinka, *Neue Sammlung*, 2, p. 97, 1964: „Die Zukunftsperspektiven, die Fragen nach der Bestimmung des Menschen, nach dem Sinn und Ursprung des Daseins verblassen. Selbst wer sich subjektiv noch für religiös hält, ist von dieser schleichenden Säkularisierung des Lebensgefühls angekränkelt. In den Fragen, die die Menschheit bisher als zentral angesehen hat, scheint es in unserem aufgeklärten Zeitalter keine Gewissheit zu geben”.

lichamelijk of psychisch schade van zou ondervinden, òf zijn gedrag anderen lichamelijk of psychisch letsel toe zou brengen. Kunnen de ouders bij het kleine kind in feite nog ingrijpen, bij de opgroeiende jongens en meisjes kunnen zij in vele gevallen niet meèr doen dan waarschuwen en hun bedenkingen uitspreken. Hoe weinig dit ook schijnen moge, het zou in de huidige situatie al veel zijn. Reeds het uiten van bezwaren van de kant der ouders heeft in bepaalde gevallen al het karakter van gezagsuitoefening, waarom de huidige ouder dit dan ook nalaat. Veelvuldig onthouden de ouders om welke redenen dan ook zich van elke critiek. Geen wonder dat men van de opgroeiende jeugd herhaaldelijk hoort dat ze van hun ouders niet de minste aanwijzing ontvangen¹. Toch erkent de moderne democratie het recht van vrije meningsuiting als onvervreemdbaar recht voor elk lid der samenleving. Een recht dat aan de nog niet volwassen „teenager” door de hedendaagse maatschappij zonder meer wordt gegund, hetwelk de opvoeder zichzelf echter t.a.v. de jeugd ontzegt. Toch heeft hij niet alleen het recht, maar zelfs de plicht van zijn opvatting blijk te geven. Hier is blijkbaar iets scheef, niet alleen met het gezag, maar ook met de vrijheid, ja met de democratie.

Het inhoudelijke minimum wordt geleverd door de plicht tot bescherming. Op grond van hun „ambtelijke”² bevoegdheid en verantwoordelijkheid zijn de ouders tot positienamen gedwongen. Deze wordt verder dan bepaald door hun inzicht in het pedagogisch appèl der situatie. Van hier voert de weg naar meer gedifferentieerde vormen van pedagogische beïnvloeding.

De autoriteits- of opvoedingscrisis komt hoofdzakelijk aan de dag bij de opvoeding van de oudere jeugd. Een boek als van Fyvel³ beschrijft op aangrijpende wijze de volkomen verlatenheid dezer jeugd. Het is sociologisch bezien, volkomen begrijpelijk dat de persoonlijke autoriteit de ouders ten opzichte van deze jeugd ontglipt is. Hun autoriteit was in een sociologische situatie gefundeerd die heden ten dage aan het verdwijnen

1 Ontelbare voorbeelden uit de praktijk zijn er te geven van gevallen, dat de ouders de gedachte zijn toegedaan dat ze hun teenager maar niets moeten zeggen, „want dan komt er ruzie”, of „dan vertelt hij of zij mij helemaal niets meer”, of „je kunt er toch niets aan doen”, of „ze moeten het dan ook maar zelf weten”. Het schijnt dat elke gelegenheid om positie te nemen t.a.v. minder gewenst gedrag van de jeugd door vele ouders tot elke prijs wordt vermeden.

2 „Ambtelijk” is hier natuurlijk niet letterlijk bedoeld alsof het ouderschap een beroep zou zijn, maar in de betekenis gebruikt van: „bevoegd”.

3 Fyvel, T.R., *The insecure Offenders, Rebellious Youth in the Welfare State*, London, 1961.

is. Maar zelfs wanneer de grondslag der persoonlijke autoriteit volledig zou wegvallen, blijft er nog het ouderlijk gezag, in de *ouderwetse* zin van macht en bevoegdheid, onverminderd bestaan. Daardoor zijn en blijven, ongeacht het verlies van persoonlijke autoriteit, de ouders voor de ontsporingen der jeugd verantwoordelijk, en wel voor de morele evenzeer als voor de strikt genomen juridische¹.

„Verbieden of goed vinden?” is het dilemma van de moderne opvoeders. Doordat ze terecht aan hun eigen concreet inzicht twijfelen, durven ze geen verbod meer uit te spreken. Nemen we aan dat ze ook niet meer over de macht beschikken het door te voeren. Hun „potestas” is ingeschrompeld. Maar doordat ze geen afkeuring uitspreken, wekken ze de schijn goed te keuren. Zo bevorderen ze in feite het niet door hen gewenste gedrag.

Nu zou men hiertegen kunnen opmerken dat hun dilemma er juist in bestaat dat de opvoeders niet meer weten of een bepaald concreet gedrag als wèl of als niet gewenst moet worden beschouwd. Toch hebben zij meestal zelf daar wel een meer of minder uitgesproken denkbeeld over. Ze konden dat dan naar voren brengen, en zouden daarmee hun door de maatschappij hen opgelegde historische taak vervullen. Want zoals in een recente studie zo treffend werd opgemerkt: *Menschliches Dasein ist das in der Kette der Generationen fortgereichte Erbe, von dem verloren ist, was nur ein Glied der Kette nicht weiter reicht*². De verantwoordelijkheid voor het doorgeven van waardevol erfgoed behoort eveneens tot het ambtelijke, niet tot het persoonlijke opvoedingsgezag.

Het is niet onwaarschijnlijk dat men tegen het hier aangevoerde inbrengt: als het „hoogste” uitgesloten is, is dan de uitwijk naar lager, ja zelfs naar het laagste niveau een verantwoorde oplossing? Maar de theoretische bezinning heeft ons doen inzien dat het ambtelijke gezag in wezen „bevoegd” is, en zeker niet minder „legitiem” dan het persoonlijke. Wij danken dit inzicht aan Strohals bewonderenswaardige analyse. Onze eigen overwegingen leidden ons, door het taalgebruik daartoe aangezet,

¹ Of en in hoeverre in het licht van de toenemende complexiteit der moderne maatschappij bovenstaande bewering stand houdt, voert buiten het bestek van dit artikel. Men zie de fijne analyse van F. A. Tenbruck: *Jugend und Gesellschaft*, Freiburg im Br., 1962. In deze samenhang wordt verwezen naar p. 14 en vgn d en p. 68: „Denn die Familie sinkt in der sich ausdehnenden und differenzierenden Struktur und Kultur der Gesellschaft zu einem untergeordneten Teilgebilde herab und verliert für den Jugendlichen immer stärker den Charakter des möglichen und natürlichen Identifikationsraumes”.

² H. Tenbruck, op. cit., p. 11.

in de richting van een principiële prioriteit van het onpersoonlijke boven het persoonlijke autoriteitsaspect. Gezag als instantie is primair. Het verwijzingskarakter dat elke „echte” autoriteit eigen is, is daarvoor reeds een voldoende bewijs.

Gezag als instantie is objectief gefundeerd, terwijl de persoonlijke autoriteit gefundeerd is in de persoonlijke relatie, en dus wezenlijk relatief en subjectief. Ze wordt buiten het eigen bewuste toedoen om gewonnen of verloren. Ambtelijk gezag daarentegen is een functie van de gemeenschap. Zo lang deze de betreffende persoon met gezag, zij het van nog zo geringe omvang bekleedt, kan hij zich niet aan de gezagsuitoefeningsplicht onttrekken.

Natuurlijk wordt hiermee niet ontkend dat het ambtelijke gezag door de verbinding met het persoonlijke diepgang verkrijgt. Wat hier echter getracht werd uiteen te zetten is, dat het institutionele aspect van de ouderlijke autoriteit, in alle omstandigheden van theorie en praktijk, ook in de tegenwoordige crisis, zich kan handhaven, terwijl de persoonlijke autoriteitsrelaties in werkelijkheid voortdurend variëren en de persoonlijke autoriteit op zichzelf heden ten dage op goede gronden principieel aangevochten wordt.

Naast en in samenhang met de concrete opvoeding ontwikkelde zich de wetenschap der opvoeding. Naast de natuurlijke opvoeder staat thans de expert, de opvoedingsdeskundige. Meer en meer vinden de ouders aanleiding zich door de deskundige te laten adviseren. Dit voert enerzijds in de boven aangegeven richting: de ambtelijke autoriteit treedt in plaats van de persoonlijke. Anderzijds is het de taak van de opvoedkundige expert de ouders te helpen om een pedagogisch vruchtbare opvatting van hun ouder-rol, incl. hun opvoedingsautoriteit en verantwoordelijkheid in onze tijd opnieuw te verwerven. Het zou voor de deskundige niet aangewezen zijn, de verantwoordelijkheid van de ouders over te nemen en een ouder-rol te gaan vervullen¹.

Dit laatste had op zichzelf voor een oplossing der autoriteitscrisis plausibel kunnen lijken. Want zoals hoe langer hoe meer instellingen en maatschappelijke organen de oorspronkelijk aan het gezin toebehorende opvoedingsfuncties hebben overgenomen, zo zou men ook de gedachte kunnen verdedigen de ouders hun laatste restje verantwoordelijkheid te ontnemen, en principieel aan beroepsopvoeders op te dragen. Een dergelijke

¹ Vergel. O. Brim, *Education for Child Rearing*, Russell Sage Foundation, New York, 1959, bes. Chap. IV, p. 79, Aims of Parent Education.

lijke opvatting heeft zich al wel gerealiseerd. Met overtuigingskracht is ze b.v. een tijdlang t.a.v. de Kibbuzim gepropageerd: juist omdat de ouders hun kinderen niet meer zouden behoeven op te voeden, zouden de ouder-kind-relaties zich positief en konfliktvrij kunnen ontplooien.

Misschien dat de moderne samenleving meer en meer een tendentie in deze richting zal gaan vertonen, al naarmate de functie van het gezin als levensgemeenschap afneemt en het meer en meer gebruikelijk wordt dat de moeder een beroep uitoefent, uit economische of persoonlijke motieven. Maar duidelijkheidshalve zij hier met nadruk gezegd: gesteld dat deze ontwikkeling, geleid door krachten buiten menselijke macht of controle, zich zou voordoen, dan zou het menselijk bestaan een uiterst waardevol aspect verliezen, nl. de intimiteit van het gezin, en het is zeker niet de bedoeling van dit artikel om de weg hiervoor te effenen. Integendeel, ons betoog zou er veeleer toe moeten dienen om de ouders in staat te stellen, door middel van de maatschappelijk-functionele aspecten van gezag, weer vertrouwen te vatten in hun persoonlijk gezag, aan de ouder-kind-relatie, waar mogelijk, een nieuwe grondslag te geven en een tegenwicht te vormen tegen andere maatschappelijke het gezin binnendringende invloeden. Dit is fundamenteel iets anders dan een pleidooi voor de vervanging van de ouderlijke autoriteit door maatschappelijke instellingen of organen.

Niemand kan zelfs in onze tijd ontkennen dat de persoonlijke band van de ouders met het kleine kind de duurzaamste en sterkste ter wereld is, en dat in deze levensperiode de gezagsrelatie in een persoonlijke betrekking gefundeerd is. Maar daar deze persoonlijke betrekking – althans in onze samenleving – in minder dan tien jaren volledig van karakter verandert, en dan vaak of volledig of schijnbaar verbroken wordt, waarbij tegelijk het gezag van de ouders instort, komt het tot een volledig opvoedingsbankroet. Want de ouders staren zich blind op de persoonlijke kanten der gezagsrelatie, en verliezen de niet-persoonlijke, de maatschappelijke kanten ervan uit het oog. De plicht tot opvoeden blijft echter ondanks verlies van persoonlijke autoriteit onverminderd bestaan¹.

Dat echter deze niet-persoonlijke, maatschappelijke aspecten nooit de gezagsrelatie volledig kunnen uitputten is door Kirk² zeer juist opgemerkt: „But the legal definitions in themselves could hardly tell a person

1 D.w.z. principieel onverminderd, dus ongeacht het verlies aan invloed van de traditionele opvoedingsorganen, en de steeds toenemende georganiseerde socialisering.

2 Kirk, op. cit., p. 71.

how to enact the role of father or mother successfully. This is learned from early childhood on, and from associations with fathers and mothers, one's own and those of one's years."

Waar dit werkelijk kan geleerd worden, waar de rol met succes uitgeoefend wordt, brengt een minimum geen baat. Als er echter *niets* meer is, zou een minimum al veel zijn, misschien de doorbraak van een impasse.

NOG MAAR EENS RUSTIG EEN JAARTJE OVERDOEN

Inleiding

Een nietige dokter blijft steeds een „arts”, een enorme arbeider, die in de crisis-jaren '30-'40 voor een deftige familie karweitjes opknapte, was zo'n handig „manneling”, zo worden de „zwartjes” nu toch eindelijk „zwarten”.

Als wij in de leraarsvergadering een uur extra hebben overlegd over een moeilijk geval, dan zijn we geneigd om thuis te vertellen, dat we „uren” aan één jongen hebben besteed, maar de zakkende leerling moet het rustig nog maar eens een „jaartje” overdoen. Toch zijn die „uren” slechts 60 minuten en het „jaartje” is 365 dagen. Maken wij steeds zoveel ernst met het leerlingenbelang, als waarop de kinderen recht hebben?

Ter voorkoming van misverstand: al betreft het volgende onderzoek een (klein) „integraal Gymnasium”, waar dus meteen in klasse I met 7 uur Latijn begonnen wordt, de straks te signaleren toestand kan zich, van vorm verschillend, in wezen gelijk, even goed op de gymnasiale afdeling van een Lyceum voordoen.

Het Gymnasium X staat terecht bekend als een zeer goed en degelijk „ouderwets” Gymnasium. Het zou dan ook geen zin hebben om een analyse van de gang van zaken op één school te geven, als de situatie daar uitzondering in plaats van regel was.

Het gaat om twee kernpunten:

1. Het te late mislukken van vele leerlingen.
2. De te grote discrepantie tussen rapportcijfers oude talen in de zesde klasse en de eindexamencijfers in dezelfde vakken.

Dat punt 1 regel is valt uit de landelijke statistiek (par. 7) aan te tonen, van punt 2 wordt dit door het betoogde in par. 11 (zeer) waarschijnlijk.

Boven algemene statistieken van honderden scholen heeft de grondige analyse van één school dit grote voordeel, dat het de lezer met de neus op de onmiddellijke werkelijkheid drukt, een realiteit dus, die geen abnormaliteit, maar symptoom is en dat is dan ook de *raison d'être* van dit stuk.

Par. 1. *Succes en mislukking der leerlingen van ± 1930-± 1957 aan het Gymnasium X. Leerlingen met een Latijn-cijfer lager dan 4.*

Kaarten met gegevens over de (oud)leerlingen van het Gymnasium x zijn vanaf ± 1930 in het schoolarchief aanwezig.

Onder „mislukt” wordt een leerling verstaan, die de school halverwege (of na mislukt eindexamen) wegens onvoldoende vorderingen verlaat.

Een overzicht van het leerlingenverloop tussen 1930–1957 volgt hieronder:

	<i>Totaal</i>	<i>waarvan mislukt</i>	
Aantal jongens	295	141	}
Aantal meisjes	252	123	
Totaal aantal leerlingen	547, daarvan mislukt	264	

Dus 264 der 547 leerlingen, d.i.: bijna de helft, mislukken.

Hóe mislukken deze 264 leerlingen?

Reeds na 1 of 2 jaren mislukken er 100

na 3 jaren mislukken er 57

na 4 jaren mislukken er 35

na 5 jaren mislukken er 32

na 6 jaren mislukken er 20

na 7 jaren mislukken er 13

na 8 jaren mislukken er 6

na 9 jaren mislukt er 1

Totaal 264

Dus $264 - 100 = 164$ der totaal 547 leerlingen, d.i. 3 van de 10, mislukken pas na 3 of meer jaren.

Ons doel is het aantal mislukten in de toekomst kleiner te maken. Het gaat er allermint om een Gymnasium met alleen maar knappe kinderen in het leven te roepen, maar integendeel om juist de zwakkere leerlingen, die nog net de vereiste capaciteiten bezitten, steun te verlenen. Daartoe moeten we van de volgende feiten uitgaan:

1. Een groot aantal, zeker niet domme of middelmatige kinderen leren de oude talen nooit, de hierachter volgende feiten tonen dit aan.
2. Op het Gymnasium zijn de oude talen, terecht of ten onrechte, nu eenmaal belangrijke hoofdvakken: een A-leerling moet, bij de heden vigérende noodregeling, het gemiddelde van zijn 4 eindexamencijfers voldoende hebben, ook de B-leerling móet één der oude talen in elk geval voldoende hebben. Heeft hij dat niet en voor alle andere vakken tien, dan is hij niettemin reglementair gezakt.

Het is mede daarom goed om aan het cijfer voor Latijn in klasse I van een Gymnasium een hoge prognostische waarde toe te kennen, juist omdat de oude talen bij de talloze mislukkingen haast steeds zo'n be-

langrijke en fatale rol spelen. Voor alles echter moet men met de misleidende mythe breken, dat een slecht cijfer voor Latijn in I nog zeer weinig zegt, dat het later zo vaak meevalt, dat men in I er nog niets over voorspellen kan, enz. Het gaat hier niet om een theoretisch probleempje, maar om grote en wezenlijke belangen van kinderen, die aan onze leiding zijn toevertrouwd. De mythe speelt zich meestal in een ver verleden af of op een verre school, in ieder geval op oncontroleerbaar terrein, de feiten over de 547 kinderen te x spreken een andere taal.

Van de 106 kinderen, die in I, op het einde van hun eerste jaar, voor Latijn een cijfer lager dan 4 hadden, mislukten er later 99. Van de resterende 7, 3 jongens en 4 meisjes die het Gymnasium dan wèl met „succes” afliepen, hadden er 2 tien, 2 negen en 3 acht jaar voor hun slagen nodig. Van de 99 mislukten zijn er 36 zo verstandig geweest om na dat eerste jaar meteen te verdwijnen, van de overige 63 hadden er 21 twee jaar, 28 drie, 7 vier, 3 vijf, 3 zes en 1 zeven jaar nodig om te mislukken. Daarmee is het diploma der 7 „succesvollen” toch te duur gekocht.

Een school is geen loterij, waar de 7 prijzen van zo uitzonderlijk hoge waarde zijn, dat de 99 nieten er door worden gerechtvaardigd. Geen docent en geen ouder met hart en verantwoordelijkheidsgevoel zal, als hij deze feiten eemaal goed inziet en beseft, kinderen aan dit enorme risico durven blootstellen.

Natuurlijk mag men bij de concrete werkelijkheid nooit zijn gezonde verstand verliezen, maar dat gezond verstand moet nu juist praktisch in al de bovengenoemde gevallen negatief adviseren: wie het eenvoudigste Latijn al ten enenmale niet aankan, hoe zal die ooit een zware zesjarige klassieke school ten einde kunnen brengen?

Door het ervaringsfeit der 99 mislukten op 106 gevallen, wordt deze conclusie alleen maar bevestigd. Niet moet de drogreden worden toegepast, dat men al die hoge risico's moet nemen terwille van die éne, die men anders misschien ten onrechte afwijst. Dit kan voor een lyceum gelden, dat alle v.h.m.o.-mogelijkheden in zich bergt, van moeilijkste tot eenvoudigste toe, voor een Gymnasium, dat alleen de zeer zware B-opleiding en de mooie maar eenzijdige A-richting kent, geldt het zeer beslist niet.

Er gebeurt namelijk niets ergs met een kind, dat meteen of na één jaar van het Gymnasium naar de H.B.S. verhuist. Het is ook praktisch zeker, dat de 36, die dat inderdaad deden, daarmee geen gymnasiale kansen verspeelden, want slechts 10 daarvan hadden op het eindrapport in I voor Latijn een 3, 16 een 2 en 10 een 1. Van de leerlingen met énen daarentegen, die bleven, mislukte er bijv. één pas na zeven jaar in VA, een ander na 6 jaar in IV en dat is wèl erg.

Ook de drogreden, dat het kind toch genoeg intellect heeft, moet niet worden toegepast. Ieder mens is méér dan intellect alleen. Kinderen met een zeer goed intellect kunnen het soms niet, een ander met minder goed verstand daarentegen wél. Ook voor dit slagen is intellect niet alleen-zaligmakend.

De eerste conclusie luidt dus: *Een leerling, die in I met een Latijncijfer lager dan 4 eindigt, moet een dringend consilium abeundi (= raad om van school te veranderen) ontvangen.*

Par. 2. Mislukken is werkelijk mislukken

Men zal tegenwerpen, dat men toch het eindexamen niet hoeft te halen om geslaagd te zijn, dat zoveel meisjes bijv. een mooie opleiding hebben, als zij tot en met de derde klas zijn gekomen enz.

Het argument, dat een school, die krachtens zijn doelstelling voorbereidend hoger onderwijs geeft, niet tevens een soort van hogere M.M.S. mag zijn, moet niet worden gebezigd. Als het wáár is, dat meisjes op die manier een mooie opleiding kunnen krijgen, wat kan het dan schelen, dat een v.H.O.-school daartoe wordt benut? *Maar het is niet waar.*

Ten eerste is de opleiding niet mooi: in de 27 oude-talen-uren der eerste 3 klassen wordt voor een belangrijk deel grammatica gedoceerd van talen, die deze kinderen nooit kunnen en nooit zullen begrijpen, laat staan beheersen. Het zijn onverteerbare en onverteerde brokken en deze meisjes leven en bloeien haast altijd op, als ze eindelijk naar een H.B.S., M.M.S. of Kweekschool worden overgeheveld.

Ten tweede leren de feiten, dat 80 der 123 mislukte meisjes, dus haast $\frac{3}{4}$, nooit die drie klassen, die in rechten nog niet met M.U.L.O.-B gelijk staan, haalden. En de overige 43 bleven zo goed als allen tot in de 4-de, 5-de of 6-de doormodderen.

De mislukten maakten dus òf de eerste 3 klassen nooit af òf zijn sukkelden tot in 4, 5 of 6 zakkende en zonder resultaat door en men moet bij hen dus „niet voor het eindexamen geslaagd” wel degelijk als mislukt beschouwen. Zolang het niet de eigen kinderen betreft, kan men nu wel volhouden, dat het in elk geval voor de leerlingen maar mooi en meegenomen is om één tot negen jaar succesloos gymnasium onderwijs te hebben genoten, wie het echter aan den lijve ondervindt, gaat er meestal wel anders over denken. Helaas zijn niet weinig ouders verblind door het onuitroeibare snobisme, dat het Gymnasium, zoals de chique tennisclub, alleen-zaligmakend is. Zoals Chinese ouders vergroeide voetjes voor de status van hun dochters over hadden, zo kunnen geestelijke vergroeiingen nog mooi schijnen ook, door het deftig aureool, dat hen

omnevelt. De meeste nederlandse Nobel-prijswinnaars zijn overigens oud-H.B.S.-ers.

Par. 3. *De consequentie van gymnasiaal mislukken.*

Valt het in de hogere klassen inderdaad vaak mee?

Mislukt heeft op een Gymnasium bovendien veel ernstiger consequenties, dan op andere scholen, omdat het Gymnasium nergens bij aansluit.

Een jongen bijv., die na 5 of 6 jaren ontdekt, dat het Gymnasium te lastig voor hem is, mag, als hij zakt van IV naar V Gymnasium, in III-H.B.S. plaats nemen.¹ Van flinke knapen zijn zij, door hun voortdurend wansucces, bovendien vaak tot ongelukken geworden. Men mag van hen lang niet altijd zeggen, dat ze dom zijn of lui: het „niet-werken” is vaker gevolg van gebleken onmacht, dan óorzaak der mislukking.

Ook dit valt uit de cijfers af te lezen: *Het is een herhaaldelijk voorkomend verschijnsel, dat kinderen, die de eerste doubleren, het tweede jaar voor Latijn goede cijfers halen in deze klasse I.*

Nu ze het áánkunnen, werken de kinderen graag en goed. Hoezeer inzicht in de problematiek ontbreekt, bleek, toen over 2 doublanten uit klasse I, die het eerste jaar geëindigd waren met een 2 voor Latijn en die met Pasen als doublanten, voor Latijn 8 resp. 7 hadden, triomfante-lijk werd gezegd: „Zie je wel, hoe het later vaak meevalt!” Op het eind-rapport in klasse II waren de Latijn-cijfers wederom in 2 tweeën ver-anderd: *het eindrapport, de eerste maal, in I geeft een veel betere prognose, dan de cijfers van de doubleerklasse I.*

Om leiding te geven, dient men van deze ervaringsfeiten op de hoogte te zijn, evenzeer als een arts, die niet zoals de leek, een patiënt gezond mag noemen, omdat hij er zo welvarend uitziet. *Een zeer frequent misluk-kingsbeeld is: 1-, 1+, 2-.* Dit betekent dus: zakken in klasse I, als doublant slagen in klasse I, zakken in klasse II. Intussen zijn dan 3 jaren verspeeld in plaats van 1. Van de 269 voor het eindexamen geslaagde leerlingen² werd 120 maal een der drie lagere, 137 maal een der drie hogere klassen gedoubleerd, vaker dus een hogere, dan een lagere klas.

Van de 44 jongens, die na 8 of meer jaar slaagden, doubleerden er slechts 12 de eerste, maar 28 de vijfde en 20 de zesde klasse.

Conclusie: *in plaats van mee te vallen valt het op den duur als regel tegen, omdat de school nu eenmaal steeds moeilijker wordt.*

1 Soms, bij de gratie in IV.

2 Het zal de „oplettende lezertjes” opvallen, dat 269 (geslaagd) + 264 (mislukt) samen 533 is, dus 14 minder, dan het totaal 547. Dit komt doordat 14 leerlingen, dus 1 op de 39, de school weliswaar wegens onvoldoende vorderingen verlieten, maar toch na, als doublant, tot de hogere klasse bevorderd te zijn. Ze zijn daarom niet bij de mislukten meegeteld.

Par. 4. *De zittenblijvers en de onafwijsbare noodzaak om ongeschikte leerlingen tijdig te onderkennen*

Nu volgt een overzicht van het totale aantal doublures der boven besproken leerlingen: dit is groter, dan het totale leerlingenaantal.

Bovendien konden bij het nu volgende overzicht *alle* leerlingen die op het eind van een cursus zakten of slaagden, worden meegeteld.

Bij de voorafgaande bespreking daarentegen, waar het de hele schoolcarrière der individuele leerlingen betrof, moesten halverwegeverhuisde leerlingen, als oncontroleerbaar, niet worden meegeteld.

JONGENS

Klasse	Totaal der gezakten	Daarvan op den duur geslaagd	Mislukt	Percentage der mislukten
I	101 =	19 +	82 =	82 %
II	98 =	33 +	65 =	66 %
III	62 =	17 +	45 =	72 %
IV	45 =	20 +	25 =	55 %
V	43 =	33 +	10 =	23 %
VI	31 =	27 +	4 =	13 %
	380 =	149 +	231	69 %

MEISJES

Klasse	Totaal der gezakten	Daarvan op den duur geslaagd	Mislukt	Percentage der mislukten
I	75 =	11 +	64 =	85 %
II	87 =	25 +	62 =	71 %
III	45 =	15 +	30 =	66 %
IV	39 =	17 +	22 =	56 %
V	40 =	28 +	12 =	30 %
VI	15 =	12 +	3 =	20 %
	301 =	108 +	193	69 %

Vanzelfsprekend is het totaal aantal doublures in de laagste klassen het grootst, omdat het leerlingenaantal daar het grootst is en daarin het grote aantal doublures verdisconteerd zit der leerlingen, die de vierde nooit halen. „Later meevallen” kunnen natuurlijk alleen dié leerlingen, die de hogere regionen ooit bereiken.

Zoals is af te lezen is tot en met de vierde het percentage der doublures, die tenslotte mislukken groter dan van hen die tenslotte slagen, pas in v draait de kans ten gunste der geslaagden. Zelfs van alle leerlingen, die van IV naar V zakken heeft dus nog een groter percentage kans uiteindelijk te mislukken, dan te slagen, ja, van de totaal (43 + 40 =)

83 doubleerders van kl. v naar kl. vi zijn er nõg ($10 + 12 =$) 22, die de eindstreep niet halen, dus één op de vier.

De percentages bij de jongens en meisjes kloppen onderling zeer wel, behalve, dat ze in II en III precies andersom liggen, maar van II en III samen genomen is het van jongens en meisjes weer gelijk, n.l. 31 %, die het eindexamen halen en 69 %, wie dat niet lukt. Afgezien van de gelijke verhoudingen tot en met klasse IV is het totaal aantal doublures bij de jongens (380) groter, dan dat der meisjes (301) (ook verhoudingsgewijs).

De conclusie is, dat het Gymnasium, tenzij tijdig en doelmatig voorzorgsmaatregelen getroffen worden, een uiterst gevaarlijke school is, speciaal als men niet precies met het wezen dier gevaren op de hoogte is. Het is mogelijk dat het aantal mislukkingen op andere schooltypen nog groter is, maar het is nergens zo noodlottig, omdat het Gymnasium door zijn groot gewicht der oude talen bij geen enkele andere school aansluit (zie boven) en omdat het onvermogen van de leerling vaak zo laat pas duidelijk wordt ontdekt.

Dit hangt weer samen met de „degelijke grammaticale ondergrond“: het komt herhaaldelijk voor, dat leerlingen met de nog steeds veel gebruikte Hollands-Latijnse (Griekse) thema-methode in I en II hoge cijfers halen en niettemin later blijken absoluut niet te kunnen vertalen, om de doodeenvoudige reden, dat dit een totaal ander soort van vaardigheid en begrip vereist. Ook om deze reden vallen bijv. de methodes De Man of Damsté-Nederlof te prefereren omdat daarbij meteen met lezen en vertalen begonnen wordt, zodat uiteindelijk onvermogen sneller wordt ontdekt.

Het is vurig te hopen, dat steeds minder ouders geneigd blijken om nodeloos en in den blinde hun kinderen zulke enorme risico's te laten lopen, als het Gymnasium, dat deze feiten niet onderkent en erkent, in zich bergt.

Dit is misschien de enige manier, dat het integrale Gymnasium eindelijk zichzelf gaat herzien en gaat profiteren van de grote mogelijkheden, die het, ook nu nog, heeft en waarmee het de concurrentie-strijd met het Lyceum zeker glansrijk kan doorstaan. Conditio sine qua non daartoe echter is, dat het tijdig eerlijk en deskundig selecteert, niet om zwakke leerlingen te weren, integendeel, wel om de duidelijk hopeloze gevallen veel onverdiend leed te besparen.

Voor de ergste gevallen kan dat, zoals de cijfers aantoonen, óók met de thema-methode, die in x. tot 1959 in de regel werd gebezigd, al op het eind der eerste klasse, sneller dus, dan op het Lyceum, waar men met de

klassieken later begint. Nòg sneller kan het meteen in een proefklasse.

Het door de practijk bewezen belang ener serieus selecterende proefklasse is echter een hoofdstuk apart. *Een proefklasse daarentegen, die toch weer „soepel” is, is helemaal een onding, omdat dan, ondanks veel pretentieuze rompslomp, het resultaat even pover is als daarzonder.* Ook dit wijzen de feiten onverbiddelijk uit. *Met aannemen of er op houden van voor het schooltype ongeschikte leerlingen is geen kind en geen school gebaat: achter iedere mislukte leerling, als daar 2 tot 9 jaar tijdverlies mee gepaard gaat, zit een onverteerd brok kinderleed en ouder-wrok, wat, zij het vaak onopvallend, badwill tegen de school kweekt.*

Par. 5. *Het nut van bankvulling*

Er is nòg een manier om de verborgen misère in het daglicht te trekken. Laten we zien, hoe het de schoolgeneratie, die 15 september 1954 op de banken zat, verging.

Ieder kind begint dan vol moed en vertrouwen een nieuwe start. De school telde toen 105 leerlingen en slechts 35 daarvan, dus $\frac{1}{3}$ hebben nooit enig v.h.m.o.-einddiploma gehaald. Relatief is dat dus gunstig (zie par. 1). Toch hebben 22 van die 35 kinderen in 1954 niet vermoed, wat hun nog boven het hoofd hing. Alle namen zijn natuurlijk veranderd en gefingeerd.

Adema zou 3 maal achtereen eindexamen doen en daar een trauma voor zijn leven mee oplopen. Nu klinkt dat theatraal, maar het is niettemin de nuchtere werkelijkheid. Hij had beter h.b.s. kunnen gaan.

Assendelft haalde zomer 1964, dus na 10 jaar, op een Lyceum zijn eindexamen Gymnasium A. Hij is haast nog het gunstigste geval, omdat de h.b.s. voor hem geen school was. Het is maar beter om over alle reële ellende te zwijgen, die er in die 10 jaar door de jongen en het gezin geleden is.

Bertha Brummel wilde dokter worden en ging door toewijding tot en met iv steeds over, liep echter, ook het tweede jaar, in v hopeloos vast. Toch was haar b-afdeling ruim voldoende, ook zij had veel beter h.b.s. kunnen gaan.

Cammen zou negen jaren gymnasiaal onderwijs genieten, in kl. vi mocht hij alleen toehoorder zijn, zodat hij op staatsexamen was aangewezen. Hij zakte daarvoor jammerlijk.

Dien Dronkers zakte na 6 Gymnasiumjaren afdoende van iv naar v, zij haalde de overgang der vierde dus niet en had na 6 jaar dus 3 „geslaagde” Gymnasiumklassen als oogst.

Eversen mocht na zakken in II en IV, na 5 jaar Gymnasium, in III-H.B.S. plaats nemen.

Faber zat op zijn 15-de jaar in III-Gymnasium, op zijn 19de jaar zat deze beschaafde en intelligente jongen in III-H.B.S., hij zakte op het Gymnasium van IV naar V, hoewel hij voor het Gymnasium geschikt was.

Greet Geertsema daarentegen, die, uit die zelfde klasse, wél van IV naar V overging, was voor een 5de klasse ten enen male ongeschikt, zij eindigde klasse VA met 5 drieën en 1 vier voor oude talen en verdween.

Hupkes verdween reeds na 5 jaar, toen hij een échec van V naar VI voorzag.

Iersel doubleerde II, zakte twee maal in III en was na 5 jaar in het bezit van 2 „geslaagde” Gymnasium-klassen.

Jansen doubleerde alleen III maar kreeg in VI, waartoe hij officieel bevorderd was, met Pasen de raad geen eindexamen te doen. Hij deed het toch en zakte zo overtuigend, dat hij van verdere pogingen afzag.

Lien Lobé doubleerde III en liep ook weer in VA met oude talen vast, haar vader liet haar verder voor staatsexamen opleiden, waarvoor ze zakte.

Ook Mia Mak had dezelfde schoolcarrière en liep na 5½ jaar spiekend gemarteld hopeloos vast, ze ging naar een kweekschool.

Nel Nanning eindigde, na 6 volle jaren, zakkend van V naar VI, met oude-talen-cijfers 2, 4.

Pita Pelt zakte na 9 jaren voor de tweede maal voor haar eindexamen, haar geval wordt straks geanalyseerd, evenals van Rita Ramond, die na 8 jaren overtuigend voor haar eindexamen zakte en terecht de strijd staakte.

Veel minder erge gevallen zijn de meisjes Stamperius en Tazelaar, die 6 jaar op de school verdeden om, na doubleren van klasse II en IV, zo zwak als mogelijk naar V over te gaan en meteen naar een huishoudschool over te stappen.

Nog minder ernstig was de mislukking van twee leerlingen die 4 jaar nodig hadden om met twee geslaagde Gymnasium-klassen de strijd te staken.

Het gunstigste nog is het geval van een meisje, dat, na 4 jaar zwoegen met 3 vijven voor Latijn, Frans en wiskunde van III naar IV overging en zo verstandig was te verdwijnen.

Op Faber en Nel Nanning na was de school voor al deze leerlingen volledig verantwoordelijk.

Par. 6. *Over het laat mislukken („De tachtigers”)*

Elke school en zeker de kleine dient zorg te hebben over en verantwoordelijkheid te voelen voor de zwakkere leerling: de schóól heeft toegelaten en bevorderd, zij heeft telkens het brevet van geschiktheid voor een hogere klasse uitgereikt, niet de leerling. De goeden komen er altijd en overal, de slechten nergens en nooit, bij het lot der zwakkere leerlingen echter speelt de school vaak een beslissende rol.

Soepelheid en schijnbare barmhartigheid bij de overgang in de lagere klassen is vaak in werkelijkheid wrede bedriegerij, die het misluktingsproces slechts verlegt en de onvermijdelijke executie uitstelt. Tot hoe hogere klasse een leerling is toegelaten, des te groter wordt de verantwoordelijkheid der school tegenover de leerling.

Van 1954 tot 1963 mislukten er in 9 jaar tijd op het kleine x-Gymnasium nog 12 leerlingen in v en vi, die er samen 82 vermorste jaren op hadden zitten. Voor slechts 7 droeg de eigen school de volle verantwoordelijkheid, de andere 5 waren er in latere klassen bijgekomen. Het is niet aannemelijk, dat het voor deze 12 leerlingen een voorrecht en zegen is geweest, dat ze 82 jaren „aan de klassieken hebben mogen snuffelen”. Ze zijn vergroeid en werden bedrever in het spieken dan in de klassieken.

Par. 7. *Prae Gymnasio*

Met niet genoeg nadruk kan gezegd worden, dat de vele mislukkingen niet het erge zijn, maar de vele gevallen van leerlingen, die onnodig pas na 3, 4, 5, 6, 7, 8 of 9 jaren mislukken.

Men kan nu wel volhouden, dat ze toch nooit ergens geslaagd zouden zijn, maar dat is deze underdogs onverdiend nog een trap nageven. Men mag veilig zeggen, dat een flink percentage zeker enig v.H.M.O.-diploma had kunnen halen, als ze niet belast geweest waren met de lange voor geschiedenis der Gymnasiumjaren en van meet af aan op de school geplaatst waren, waar ze thuis hoorden.

Prae Gymnasio dus (prae = „wegens”, bij verhinderde oorzaak) haalden velen geen enkel v.H.M.O.-diploma.

Het zou geen zin hebben om over deze zaken te schrijven, wanneer de verschijnselen op het Gymnasium x een uitzondering vormden, in plaats van bijna zeker een symptoom van toestanden die geen uitzondering zijn.

Uit de statistieken van het v.H.M.O. 1963-'64 (De Haan, Zeist) blijkt, dat bij het totale v.H.M.O. van de klassen IV en hoger 18734 leerlingen wèl, 3548 nièt het eindiploma halen. Deze laatsten hebben, als mislukkers in de hoogste klassen, zeker allen één of meer malen gedou- bleerd, zodat ze 5 of meer jaren op school doorbrachten zonder hun doel

te bereiken. Zij vormen (18734 + 3548) : 3548, d.i. 16 procent van het totaal der hogere regionen.

Iets minder dan een op de 6 van deze leerlingen mislukken dus na 5 of meer jaren, dit mislukken is op een Gymnasium extra catastrofaal (par. 3).

Par. 8. *Nog iets over de generatie, die september 1954 op school zat*

Het totaal-reslutaat der schoolgeneratie 1954 was dus relatief gunstig. (par. 5). Niettemin gingen de 3 laagste klassen van september 1954, speciaal klasse II en III een miserabele toekomst tegemoet, uit klasse II van 15 leerlingen mislukten er 8, allen na 3 of meer jaren. Van klasse III (1954) zou men denken, dat er in I en II toch wel al zó geselecteerd was, dat nog maar een enkele daarna af zou vallen. Van die 24 leerlingen echter mislukten er nog 9, allen na 4 of (veel) meer jaren.

De 3 hoogste klassen uit september 1954 geven op het oog een veel opwekkender beeld. We zullen ze op de keper bekijken.

Beginnen we met klasse VI.

Rita Ramakers, die dus 1955 voor het eindexamen zakte, deed het terecht niet over. Zij had, na 8 jaar onderwijs genoten te hebben, als zesde-klas-rapportcijfers voor de talen (ze was A): 5, 7, 5, 5, 5, 5, 5, 5, 5. Het Nederlands is als één cijfer gerekend, de eenzame 7 is voor Homerus, wat bewijst, dat het haar aan ijver niet schortte: deze auteur kan zo goed als ieder leren, mits hij hard werkt.

Over de mislukten in klasse V, zie par. 5, waar we zeiden op Pita Pelt terug te komen. Zij mislukte dus uiteindelijk na 9 jaar. De toegezegde analyse volgt hieronder. Tot klasse IV ging zij steeds over, daarna doubleerde ze klasse IV, vervolgens klasse VB en daarna zakte ze twee maal voor haar eindexamen. Een overzicht van haar cijfers is leerzaam. De volgende paragraaf opent er mee.

Par. 9. *Schoolloopbaan van Pita Pelt*

Overzicht rapportcijfers Pita Pelt. (Alle onvoldoendes zijn cursief gedrukt).

Jaar	Klasse	Gr.	Lat.	N.	Fr.	D.	E.	Gesch.	Aar.	Wi.	St.	Me.	An.	Na.	Sch.	N.H.	L.O.	T.	
49-50	I		7	7	6		9	7	6								8	6	8
50-51	II	6	5	7	5		6	7	6	5							7		6
51-52	III	5	5	7	7	5	6+	7	7	6-							8-		6
52-53	IV	4	4	6	5	6-	6+	7	6	6			7	7					6
53-54	IV	7	5	7	6-	8	7	7	7	6			8	8					
54-55	VB	6-	5	6	6	6	6+	7	8		4	4	4	6	6-	8			
55-56	VB	6-	5	6+	6+	6	7	6+	6		6	6	6	6-	6	8			
56-57	VIB	4	3	6	7	5	6+	6			4	5	4	5	5	7			
Eindex. 57		6-	8	5½	4	6	6				3	3	3	6-	4	6			
57-58	VIB	4	6	6+	3	6-	5	5			5	3	3	6	5	7			
Eindex. 58		5	5	5½	5	6	5				4	5	4	7-	6	7			

Dit meisje was 9 jaren met het Gymnasium verbonden, langer, dan haast al haar leraren.

Zij deed een goed toelatingsexamen en werd als een ijverige en goede leerlinge van I naar II bevorderd.

Op het eind van kl. II bleek haar gebrek aan aanleg door onvoldoenden in precies die vakken, die dan het meeste inzicht eisen (Latijn, Frans, wiskunde). Zij werd zonder meer bevorderd, evenals van klasse III naar klasse IV.

Het feit, dat zij van III naar IV met 13 week-uren onvoldoende (Grieks + Latijn + Duits = 5 + 5 + 3) zonder taak of herexamen overging, bewijst, dat men van haar ijver en goede wil overtuigd was, maar dat een taak of herexamen Grieks, Latijn tòch geen zin had, omdat zij niet vertalen kon. Dit laatste werd in de 4de volkomen bevestigd door de twee vieren voor de oude talen: in deze klasse ligt het zwaartepunt reeds geheel op het vertalen.

Het feit, dat zij, na doublure van kl. IV 12 punten vooruit was gegaan, bewijst wederom haar goede wil en ijver, voor Grieks kwam zij zelfs van een 4 op een 7. Alleen het Latijn vertalen bleef ook het tweede jaar nog onvoldoende, zij kon dat niet. Zij had dank zij haar ijver het tweede jaar in klasse IV een eindrapport met een gemiddelde van bijna 7.

Het vervolg toont aan, hoe gevaarlijk een Gymnasium kan zijn en hoe bitter, juist meisjes in V en VI kunnen tegenvallen. Overigens was dit latente gevaar wel reeds duidelijk in klasse II gebleken.

De cijfers uit v en vi bewijzen onmiskenbaar, dat deze regionen voor haar te zwaar waren. Op het eind van het eerste jaar in v had zij Latijn en wiskunde, dus de zwaarste denkvakken, onvoldoende. Na doubleren heeft zij voor Latijn nog een 5 en voor wiskunde nòg niet meer dan 6.

In de zesde valt zij voor goed en definitief door de mand en is steeds ergens zeer ernstig deficient.

Op grond der gunstige voorgeschiedenis ligt de conclusie voor de hand, dat het slechte werken in vi niet oorzaak der onvoldoendes, maar gevolg der gebleken onmacht was.

Met Pasen 1958 besluit de docentenvergadering unaniem haar, na negenjarig schoolverblijf, de laatste reële kans te ontnemen door het officiële advies aan haar om niet aan het eindexamen deel te nemen.

Na haar zakken is elk contact tussen haar en de school verbroken. Zij ging in september 1958, al haast 22 jaar oud, naar een analisten-cursus, waartoe zij ook reeds 6 jaren tevoren, dus nog geen 16 jaar oud (vóór het doubleren der 4de, 5de en 6de) bekwaam was, omdat haar wiskunde-cijfer bij de overgang van III naar IV 6—, dus voldoende was, wat op deze cursus werd geaccepteerd.

Zij is één der gevallen uit de jaren '54-'63 die na gezakt *eind- of staats-*examen op het gymnasium mislukten.

Voor het voorkomen van dergelijke gevallen zit de oplossing er zeker niet in om nu in het vervolg bij de overgang in de lagere klassen er maar op in te hakken. Het probleem is minder eenvoudig, maar loont de moeite van het bestuderen.

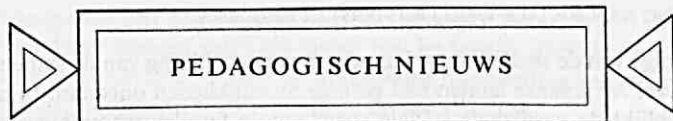
Men kan verwijten, dat het in dit verslag wel lijkt, of er op het Gymnasium alleen oude talen worden geleerd: helaas spelen de oude talen bij de mislukkingen, waarover het hierboven gaat, verreweg de hoofdrol.

Nu op het ogenblik veel gesproken wordt over de wenselijkheid van research bij het v.H.M.O., zou deze voor de klassieken moeten plaats vinden op enkele kern- en knelpunten: 1. Het *late* mislukken van veel Gymnasiasten, 2. De kortsluiting, na mislukking, bij doorstroming naar een makkelijker v.H.M.O.-schooltype: Hoeveel op een Gymnasium (*te laat*) mislukte leerlingen halen nog érgens een v.H.M.O.-eindexamen en na hoeveel jaar? Een onverbloemd onderzoek is voor de integrale Gymnasia het meest urgent: op een Lyceum, waar Gymnasium, H.B.S.-B, H.B.S.-A en M.M.S. onder één dak huizen, kan de doorstroming soepeler tot stand komen. Een derde kernpunt, in de Inleiding reeds genoemd, is onderwerp voor een volgend artikel: de eindexamens in de oude talen.

JUSTUS TENAX¹

¹ Omdat de auteur er de voorkeur aan geeft de identiteit van de in dit artikel besproken school niet openbaar te maken, verschijnt deze bijdrage onder pseudoniem.

REDACTIE



DE SITUATIE VAN MOEIZAAM LEZENDE KINDEREN

Een onderzoek in Kent, onder leerlingen die moeizaam lezen, heeft aangetoond, dat zij over de gehele linie onbillijk worden behandeld. Aldus Dr. Joyce Morris, in een inleiding over recente ontwikkelingen op het gebied van het leren lezen, tijdens een vierdaagse conferentie in Oxford voor onderwijzers, leraren en schoolpsychologen.

Dit onderzoek, waarvan het verslag enige tijd geleden gepubliceerd is onder de titel „Standards and Progress in Reading”, is verricht vanuit het National Foundation of Educational Research. Gedurende 4 jaren heeft Dr. Morris 3 dagen per week het materiaal voor haar onderzoek verzameld waarvoor zij de slechte lezers uit 91 schoolklassen heeft geobserveerd.

Op grond van de resultaten is zij van mening dat de regering hulp moet bieden om de leesresultaten te kunnen opvoeren. Dit zou kunnen gebeuren door gelden beschikbaar te stellen voor een verantwoorde training van „remedial consultants”, die de onderwijzers(essen) kunnen adviseren t.a.v. het leesonderwijs aan bepaalde kinderen.

In het onderzoek zijn niet alleen de moeizaam lezende kinderen onderzocht maar ook zijn hun gezins- en schoolomstandigheden nagegaan.

Gebleken is onder meer dat zij:

1. uit gezinnen komen, die hen weinig steun bij het leren lezen geven;
2. scholen bezoeken met minder bekwame leerkrachten;
3. in klassen zitten waar de leersituatie niet zo gunstig is.

Een groot deel van de kinderen is nog niet geschikt, wanneer zij van de kleuter naar de lagere school gaan, zich aan te passen aan de nieuwe leermethoden. Voorts zijn er kinderen die, na de lagere school te hebben doorlopen, bij het voortgezet onderwijs nog extra hulp nodig hebben om tot goede leerprestaties te kunnen komen. Hun leraren zijn niet altijd in staat om deze hulp te verstrekken daar zij er niet voor zijn opgeleid.

Dr. Morris heeft uit haar onderzoek nog de conclusie kunnen trekken, dat hoe lager het leesniveau van een klas is, des te onbevredigender is de situatie waarin het lezen moet worden geleerd. Sommige van de leeszwakke kinderen worden nog extra belemmerd door een slechte keuze van het leesmateriaal.

Het niet terzake bekwam zijn van de onderwijzer(es) is er de oorzaak van dat deze de leerresultaten van een kind tracht op te voeren zonder de oorzaken van de leesmoeilijkheden voldoende te onderkennen. Wanneer deze onderwijzer(es) met het kind bezig is betekent dit in de praktijk dat de andere kinderen uit de klas min of meer aan zichzelf zijn overgelaten. Scholen met veel leeszwakke kinderen hebben dan ook extra leerkrachten nodig, aldus Dr. Joyce Morris.

Times Educational Supplement, 7-8-1964.

OPLEIDING VAN SOCIALE WERKERS(STERS) IN RHODESIA

Tengevolge van de snelle industrialisatie en verstedelijking van de samenleving zijn in veel Afrikaanse landen niet geringe moeilijkheden ontstaan. In het bijzonder blijkt de gewijzigde sociale structuur de familieverhoudingen en het gezinsleven te hebben aangetast. De ontbinding van traditionele verhoudingen en de zich wijzigende gedragspatronen hebben ernstige sociale problemen opgeroepen, die de aandacht vragen.

De desintegratie van de oude en vertrouwde samenlevingsvorm heeft niet alleen het gezins- en familieleven ondermijnd, maar wordt ook als oorzaak beschouwd van een toenemende criminaliteit en van het feit dat wezen en gehandicapte kinderen, die vroeger door familieleden werden verzorgd, thans aan hun lot worden overgelaten en door hun ontberingen en armoede een last voor de stedelijke samenleving zijn geworden. Voorts zijn er, tengevolge van de snelle economische ontwikkeling, in de grote steden uitgestrekte achterbuurten ontstaan waar de bevolking dicht op elkander in zeer slechte hygiënische omstandigheden leeft.

Deze situatie heeft er toe geleid dat ook in de Afrikaanse landen een begin is gemaakt met het verrichten van maatschappelijk werk onder de bevolking. De uitbreiding van dit werk blijft evenwel ten achter bij de toenemende sociale nood. Het ontbreekt nl. aan voldoende geschoolde maatschappelijke werkers(sters) om deze nood krachtiger te bestrijden. Vandaar dat uit Amerika en Europa deskundigen op het gebied van het maatschappelijk werk worden aangetrokken. Bevredigend is de situatie niet daar deze mensen te weinig inzicht in de problematiek van de Afrikaanse samenleving hebben. Ook zijn ze onvoldoende op de hoogte met de plaatselijke omstandigheden en verhoudingen om daadwerkelijk te kunnen helpen. Ook kennen zij de taal niet van de streek waar zij hun werk moeten verrichten. Toch hebben de buitenlanders belangrijk werk kunnen doen door inheemsen op te leiden voor het verrichten van maatschappelijk werk. Aanvankelijk zijn zij begonnen met drie- en vierjarige cursussen waarin, naast het bijbrengen van praktische vaardigheid, ook getracht werd theoretisch inzicht te geven in de problematiek van het maatschappelijk werk.

Kort geleden is men echter gestart met het geven van cursussen van kortere duur, die uitsluitend gericht zijn op het aanbrengen van praktische bekwaamheid. Gebleken is nl. dat slechts een klein percentage van de Afrikaanse bevolking in staat moet worden geacht onderwijs op universitair niveau te volgen. Daar komt bij dat van hen, die wel geschikt zijn, een deel te arm is om een opleiding te kunnen behartigen. Aangezien de vraag naar geschoolde sociale werkers(sters) toeneemt is men in Rhodesia, bij wijze van experiment, aan de „Salisbury School of Social Service”, op initiatief van Vader Rogers een pater van de orde der Jezuïten, met een éénjarige cursus begonnen voor het opleiden van groeps werkers. Aan de vooropleiding der cursisten worden geen hoge eisen gesteld. Wel moeten zij er blijk van geven geschikt te zijn om maatschappelijk werk te kunnen verrichten. De opleidingscursus is didactisch goed overdacht zodat theoretisch inzicht kan worden gegeven met het bijbrengen van sociale vaardigheid. De leraren, die universitair zijn gevormd en voor een deel belangeloos dit werk doen, zijn zelf in het maatschappelijk werk werkzaam en

hebben zodoende een nauw contact met de praktijk. Voorts wordt in de opleiding aandacht besteed aan spel, sport, handenarbeid, muziek, enz. Verder worden de cursisten onderwezen op welke wijze de besteding van de vrije tijd kan bijdragen tot goede verhoudingen in de samenleving.

Afgewacht moet worden wat de resultaten van deze korte opleidingen zijn. Voor de Afrikaanse samenleving is echter iedere versterking van de persoonlijkheidsvorming en het intellect der inheemsen van grote waarde.

Times Educational Supplement, 31-7-1964.

GENERATIEPROBLEMEN

Een jaar of 6 geleden heeft Dr. Musgrove in *The Times Educational Supplement* betoogd, dat in de Engelse samenleving de adolescenten de hun toekomende plaats en rechten worden onthouden.

Thans heeft Dr. Musgrove, onder de titel „*Youth and the Social order*”, een boek over de status van de jongeren gepubliceerd waarin hij zijn bewering, dat deze van hun volwassen tijdgenoten geen eerlijke behandeling ondervinden, met feiten staft. Hij confronteert de lezer met een uitdagende diagnose van gangbare gedragingen tegenover de jeugd, die voor jongeren grievend zijn, en hij bepleit een radicale verandering in de verhoudingen tussen de generaties.

In het bijzonder veroordeelt Dr. Musgrove het „verzinsel over de adolescentie” (dat hij aan Rousseau toeschrijft) en de auteur betreurt de zijns inziens ongelukkige nadruk die in de opvoedkundige literatuur wordt gelegd op het tegemoet komen aan de zgn. karakteristieke behoeften van adolescenten, die verondersteld worden aanwezig te zijn. Zijn critiek op het gedrag der volwassenen spreekt Dr. Musgrove onomwonden uit, daar zij, ongeacht hun leeftijd of sociale afkomst, de jongeren terugdrukken in een op zichzelf staande wereld waar, door het onvolledige contact met de wereld der volwassenen, allerlei vooroordeel ontstaat. De ouderen weigeren in te zien dat jongeren van 18, 19 en 20 jaar in staat zijn om de rechten en verplichtingen van het volwassen zijn waar te nemen. Voorts nemen zij het de jongeren kwalijk dat zij vroeg rijp zijn, op jeugdige leeftijd willen huwen en veel geld willen verdienen. Ook zijn zij er op tegen dat de leeftijd van 21 jaar, voor het wettelijk meerderjarig worden, wordt verlaagd en dat op een jongere leeftijd het volledig staatsburgerschap en het algemeen kiesrecht worden verkregen.

Dr. Musgrove's critiek op en zijn wantrouwen inzake het gedrag der volwassenen heeft hem tevens verleid tot enkele pessimistische conclusies over het Engelse schoolwezen. Zo is hij tegenstander van verlenging der leerplicht en hij is van mening „*that country colleges, like youth clubs, are agency for manufacturing adolescents where none naturally exists*”. Critisch staat hij ook t.o.v. de grammarschool daar deze te ver van het maatschappelijk leven afstaat en hij beveelt krachtig aan dat de sociale vorming van de leerkrachten verbeterd wordt.

Veel bedenkingen kunnen tegen zijn boek worden aangevoerd. Niet kan evenwel worden ontkend dat het een goed doordachte en wel gedocumenteerde studie is geworden.

Times Educational Supplement, 7-8-1964.

HET DILEMMA IN HET WERK VAN DE JEUGDIGE VRIJWILLIGERS

De leiding van het Engelse vrijwilligerscorps voor jonge mensen bevindt zich in een moeilijk parket. Jongeren, die de school verlaten, worden nl. geanimeerd om, alvorens in de maatschappij een betaalde betrekking te aanvaarden, enige weken of maanden als vrijwilliger te gaan werken bij één of andere sociale instelling om daarmee een dienst te bewijzen aan de samenleving waarin zij zijn opgegroeid en leven. Het inschakelen van instellingen geeft evenwel niet geringe moeilijkheden, daar deze alleen die jongeren willen plaatsen waarvan men van te voren min of meer zeker weet dat zij het hun opgedragen werk goed zullen verrichten en dus voor de instellingen nuttig kunnen zijn. Deze ontwikkeling heeft er toe geleid dat de „Community Service Volunteers” in zorg verkeert om te voorkomen, dat deze organisatie uitsluitend een groep van eliten zal worden. De leiding is nl. van mening dat ieder jeugdig persoon het recht heeft op zijn niveau een bijdrage te mogen leveren aan het gemeenschappelijk welzijn en door dit werk in de gelegenheid moet worden gesteld zichzelf en de wereld waarin hij leeft beter te leren kennen. Maar wanneer ieder jeugdige die de school voorgoed verlaat, eerst een poosje als vrijwilliger, ongeacht zijn intellectuele kwaliteiten en karaktereigenschappen, in de sector van de sociale dienstverlening zal gaan werken, dan zal een omvangrijk administratief apparaat noodzakelijk zijn. Het gevaar is dan niet denkbeeldig dat het persoonlijke contact, dat voor de persoonlijkheidsvorming van de jonge mens van zo'n grote betekenis is, verloren zal gaan en dat veel jeugdig enthousiasme en idealisme vermalen zullen worden in de rompslomp van de administratieve molen.

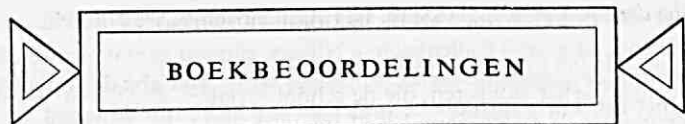
Times Educational Supplement, 31-7-1964.

DE LEERLING ALS ONDERWIJZER

In het tijdschrift „Time” is een enthousiast verslag gepubliceerd over oudere Amerikaanse leerlingen, die deze zomer hun tijd hebben besteed om jonge leerlingen, wier leerprestaties o.a. door te grote klassen of milieu-omstandigheden onvoldoende zijn gebleven, onderricht te geven. In Cleveland, waar dit experiment het best blijkt te slagen, zijn ongeveer 535 van deze vrijwilligers werkzaam in 62 lokaliteiten. Ieder van hen geeft ongeveer 15 uur les per week. Dit onderwijsexperiment staat onder toezicht van de stedelijke autoriteiten en de leerling-onderwijzers zijn voldoende bekwaam om hoger onderwijs te kunnen volgen. Het is niet moeilijk zich de heftige protesten voor te stellen die van de zijde der leerkrachten zouden losbarsten indien in Engeland voorstellen werden gedaan om een proef met dit Amerikaanse experiment te nemen. Toch zou dit niet onwelkom zijn in een tijd waarin de schoolbevolking sneller toeneemt dan het aantal leerkrachten. Het schijnt echter dat men in Amerika minder formeel denkt en handelt. Wanneer een leerling-onderwijzer een te volle klas niet aan kan dan maakt hij er twee klassen van. Verder krijgt hij door dit experiment gelegenheid sociale ervaringen op te doen en tevens wordt door dit werk zijn bekwaamheid vergroot. Voorts kan ervaren worden dat het geven van onderwijs zeer aantrekkelijk werk is.

Times Educational Supplement, 31-7-1964.

J. H. N. G.



BOEKBEoordelingen

W. W. BRICKMAN, *John Dewey's Impressions of Soviet Russia and the revolutionary world: Mexico-China-Turkey 1929*, Bureau of Publications Teachers College, Columbia University, New York 1964, 178 p.

Het is bekend dat de denkbeelden van John Dewey in de eerste 10 jaren na de revolutie van 1917 in Sovjet Rusland veel waardering hebben ondervonden en gedeeltelijk zijn uitgevoerd. Dit betekent nog niet dat de grote Amerikaanse wijsgeer en opvoedkundige nu ook met Sovjet Rusland en zijn schoolwezen bij uitstek goed bekend was. De betekenis van de heruitgave van deze indrukken, samen met die in enkele andere landen opgedaan, ontgaat mij. PH.J.I.

STEWART FRASER, *Jullien's Plan for Comparative Education 1816-1817*, Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, New York 1964, 147 p.

Marc-Antoine Jullien heeft in 1817 te Parijs gepubliceerd *Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée*. Hij is op deze grond tot vader van de vergelijkende opvoedkunde uitgeroepen. Pedro Rosselló behandelt de man en zijn werk in *Les précurseurs du Bureau International d'Education*, (Geneva, 1943), en Helmut Goetz schreef *Marc-Antoine Jullien de Paris (1775-1848). Der geistige Werdegang eines Revolutionärs*, Dornbirn 1954). Deze Amerikaanse uitgave bevat een gedegen inleiding en waardering van het project. Merkwaardig is dat Dr. Fraser hierbij enkele voorlopers van Jullien introduceert. Een bedreiging van zijn vaderschap! PH.J.I.

DAVID G. SCANLON, *Traditions of African Education*, Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, New York 1964, 184 p.

Er wordt veel over het onderwijs in de onderontwikkelde gebieden van Afrika geschreven. Dan is de benarde constellatie daarvan aan de orde en worden plannen voor verbetering gemaakt. Maar de gegevens omtrent het verleden zijn moeilijk toegankelijk. In dit boekje wordt vooreerst het traditionele onderwijs der inheemse bevolking beschreven. De *Poro initiation school* is hierbij als voorbeeld genomen. Daarna is het onderwijs in de koloniale tijd aan de orde. De Duitse, Engelse, Franse en Belgische methoden worden ontvouwd. Daar-tussen staat het Phelps-Stokes Report van 1922, dat van Amerikaanse oorsprong is. Prof. Scanlon voorzag het boek van een inleiding, waarin de achtervolgende stadia: traditioneel onderwijs, zendings- en missie-onderwijs in zijn eerste opzet, de periode tussen de beide wereldoorlogen en de periode na de Tweede Wereldoorlog worden gekenschetst. Zijn voorlaatste zin schouwt in de toekomst: „There is little doubt that in the next few years a modern African system will appear.” Het is een zin, die alle vragen open laat. PH.J.I.

„*Het abc der opvoeding*”, dl. 12-18. G. F. Callenbach N.V., Nijkerk.

Bij de bekende uitgeverij Callenbach te Nijkerk zijn een aantal nieuwe deeltjes verschenen in de populair-wetenschappelijke serie „*Het abc der opvoeding*”, die wij met een korte introductie onder de aandacht van de lezers van P.S. willen brengen.

Het zijn goed verzorgde uitgaven in gecartonneerde bandjes, die in kort bestek (de omvang varieert van 40-70 blz.) prettig leesbare en verantwoorde informatie geven over verschillende praktisch-pedagogische onderwerpen. De prijs is verrassend laag, nl. f 2,25 per deel (bij intekening op de gehele serie f 1,90), behalve voor no. 12, dat f 3,50 (resp. f 3,—) kost. Wij menen hier te mogen volstaan met een korte inhoudsopgave en eventueel enkele kritische kanttekeningen.

No. 12: *Dr. J. W. Bruins: De tweeling, m.m.v. H. van Holten-Peters.*

Na een historisch-anthropologische inleiding, waarin gewezen wordt op de zeer uiteenlopende waardering van twee- of meerlingen in versch. culturen, en voorbeelden uit de toneelliteratuur worden aangehaald waar de intrigue berust op de mogelijkheid van persoonsverwisseling bij identieke tweelingen, worden eerst de biologische en daarna de pedagogische aspecten besproken. Daarbij vormt hoofdstuk III: *Aanleg en milieu* de overgang. Dr. Bruins stelt als belangrijkste eis aan de opvoeders, dat zij beide kinderen ruimte moeten geven om zich zoveel mogelijk tot eigen individualiteit te ontwikkelen. In hfdst. V geeft mevr. Van Holten-Peters enige praktische wenken voor de moeders van tweelingen, die o.i. inderdaad raak en nuttig zijn. Wel lijkt het ons goed de lezers erop attent te maken dat voor beide auteurs de hoogste pedagogische norm blijkbaar is de volledige ontplooiing van het individu als unieke persoonlijkheid vanuit zijn eigen aanleg.

No. 13: *W. Hennig en F. Ringsdorff: Wenken voor opvoeders van stotterende kinderen. Uit het Duits vertaald en toegelicht door R. Schulte Nordholt-Treep, m.m.v. J. Moolenaar-Bijl, logopediste.*

Of het aan de vertaling ligt, of aan de instelling van de auteurs is de vraag, maar de toon van het boekje is hier en daar wat zoetelijk en overbeschermend. I. bevat de *wenken voor de ouders*, nadat eerst is uiteengezet dat stotteren meestal gepaard gaat met andere stoornissen, die wijzen op een labiliteit in de vegetatieve lagen van het organisme. Deze wenken behelzen, kort samengevat, de volgende regels: zorgen voor rustige omgeving en vertrouwenwekkende sfeer, gesteund door consequent gedrag en regelmatige dagindeling, geen onredelijke prestatie verlangen, niet de aandacht op het gebrek vestigen, het zelfvertrouwen van het kind versterken, maar het niet verwennen.

In II. volgen enige behartigenswaardige *wenken voor onderwijzers*, bv. rekening houden met affectieve prikkelbaarheid en weten dat bij spreekangst een totale verlamming van het denken kan optreden.

Met nadruk wijzen de auteurs erop, dat stotteren geen taalgereb is, maar een articulatiestoornis. Wij vragen ons echter af of zij in hun poging om de ouders gerust te stellen niet te ver gaan en de secundaire gevolgen van een stoornis in een zo belangrijk communicatiemiddel als gesproken taal is, niet onderschatten.

No. 14: *Dr. G.J. van Lookeren Campagne: Wat kan een kind van zijn opvoeders verlangen?*

De auteur stelt in de inleiding nadrukkelijk, dat hij schrijft vanuit zijn persoonlijke ervaring als kinderarts met normale kinderen en hun ouders. Hij behandelt achtereenvolgens van *de zuigeling, de kleuter, het schoolkind, de puber en de adolescent* de specifieke noden en behoeften die door de ouders niet altijd juist worden onderkend. In tegenstelling met Bowlby e.a. is hij van mening dat moederontbering en de somatopsychische gevolgen daarvan niet enkel voorkomen bij hospitalisme, maar ook in ogenschijnlijk normale gezinnen, waar de moeder wel lijfelijk aanwezig is. Een ambivalente instelling en onkunde belemmeren vaak een juiste liefdevolle verstandhouding. Opvallend is, dat de auteur in alle perioden zó sterk de nadruk legt op de rechten van het kind en zozeer iedere dwang van de opvoeder afwijst, dat men zich afvraagt of in dit gedachtenklimaat nog ruimte is voor werkelijke tucht, waarzonder iedere normatieve opvoeding illusoir wordt.

No. 15: *T. Blankenstijn-Biersma: Waarom seksuele opvoeding?*

Dit boekje bevat o.i. veel waardevols voor opvoeders van opgroeiende kinderen, omdat hier inderdaad niet de zgn. voorlichting, maar de opvoeding centraal wordt gesteld. De schrijfster begrenst haar thema als volgt in de inleiding: „Wij willen ons beperken tot de gevoelsontwikkeling in de seksuele volwassenwording en hoe deze ontwikkeling beïnvloed wordt door de opvoeding”. Achtereenvolgens worden in de resp. hoofdstukken aan de orde gesteld:

- I. Man-zijn en vrouw-zijn: rolvervulling en identificatie.
- II. De ontdekking van het geslachtsverschil: ook juist bij de kleutervragen is het uiterst belangrijk in welke gevoelston wordt geantwoord.
- III. De betekenis van het geslachtsverschil in de prepuberteit: de vrienden- en vriendinnengroep. (Schr. wijst in dit verband op het commercieel uiten buiten van de in deze periode optredende zucht tot heldenverering).
- IV. Beleving van de lichamelijke seksuele en erotische gevoelens. De opvoeder moet het zelfrespect versterken door het aanleren van de juiste hygiënische zorg voor het eigen lichaam en door leiding geven bij het verstandig kiezen van kleding in overeenstemming met de lichamelijke ontwikkeling. Anthropologisch-pedagogisch belangrijk is de hier gemaakte opmerking, dat de zachtere gevoelens in het ontwaken van de erotiek in onze cultuur beter gekanaliseerd en bewust gemaakt kunnen worden bij meisjes dan bij jongens, omdat de lichamelijke aanraking en liefkozing onderling bij de eersten zoveel meer getolereerd is.
- V. De ontdekking en beleving van de masturbatie. De opvoeder moet gelegenheid scheppen tot gezonde sociale contacten, omdat zelfbevrediging vaak voortkomt uit gevoelens van eenzaamheid en onzekerheid. Tenslotte wordt heel het doel van de seksuele opvoeding samengevat in VI: *Opvoeden tot liefhebben*, en wel door de jeugdige in zijn verschillende ontwikkelingsfasen te *begrijpen*, zijn *zelfrespect* aan te kweken en via het eigen voorbeeld de waarde van het mens-zijn, hetzij man of vrouw, voor te leven.

No. 16: *Mieke van Oyen: Kinderen beschermen.*

Schr. is er in geslaagd in kort bestek een goede indruk te geven van zowel de justitiële als de menselijke aspecten van het kinderbeschermingswerk, waardoor ook de leek op dit gebied deskundige informatie krijgt, die bovendien boeiend geschreven is. Ter sprake komen: de rol en de bevoegdheid van de kinderrechter bij vermogens-, ruwheids- en zedendelicten (I: „*Tussen oorzaak en gevolg*”). In de laatste 20 jaar is er een verschuiving te constateren van de eerste naar de tweede categorie delicten: het is niet meer de armoede, maar de verveling en de lediggang die in een welvaartsstaat van kwaad tot erger kan voeren. Dit wordt geïllustreerd in II: „*Het geval Gerard*”. Hoofdstuk III („*Begrip als voorwaarde*”) behandelt de taak van gezinsvoogden en -voogdessen. In de volgende hoofdstukken (resp. „*Kinderen beschermen*”, „*Het aangenomen kind*” en „*Het menselijk tekort*”) handelend over de civielrechtelijke procedure bij ontheffing en ontzetting uit de ouderlijke macht, de adoptiewetgeving en de toewijzing bij echtscheiding, is gestreefd naar een evenwicht in belichting van de formeel-juridische en de pedagogische kant van de kwesties. De zeer verantwoordelijke en delicate taak van de maatschappelijke werkster komt goed uit in het laatste deel: „*Selectie van pleegouders*”, waarbij thans veel meer dan vroeger met allerlei psychologische en sociologische factoren rekening wordt gehouden.

No. 17: *H. Belser en W. Küppers: Maar zij kunnen zich niet concentreren.* Uit het Duits vertaald door *L. P. C. Kemper-Blankert.*

Wij willen dit deeltje gaarne bij de lezers van P.S. introduceren met een compliment over de uitstekende formulering, daarin auteurs en vertaalster gelijkelijk betrekking. Vooral in een dergelijk werk, dat een vrij ingewikkeld begrip zo begrijpelijk en eenvoudig mogelijk aan de orde wil stellen is dat uitermate belangrijk. Onder *concentratie* verstaan de auteurs: het vermogen om zich op de kern van een zaak in te stellen. Individuele lichamelijke en psychische spanningen en inzinkingen hebben direct een negatieve invloed op dit vermogen, maar terecht wordt hier ook gewezen op de factor algemene onzekerheid die het concentratievermogen bij de jonge mens ondermijnt, waardoor het thema hier een ruimere achtergrond krijgt dan alleen een didactische. Concentratiestoornis is meestal ook niet onoplettendheid zonder meer, maar een gericht worden van de aandacht op iets anders dan het vereiste. Dit wordt aan praktijkvoorbeelden geïllustreerd. Concentratie is een samenspel van wil en interesse en pedagogisch nuttig is dan ook wat op blz. 38 en 39 gezegd wordt over de oefening van de wil. Mogelijkheden voor hulpverlening liggen algemeen-pedagogisch gesproken in: versteviging van zelfvertrouwen, levendig houden van de belangstelling en zorgen voor evenwicht tussen inspanning en ontspanning. Meer gedetailleerd vindt men de therapie neergelegd in „*tien grondbeginselen*” op blz. 46.

No. 18: *Dra. R. J. Cardozo-Van Hoorn: Het luie kind.*

Hoewel ook van dit werkje in het algemeen geldt dat het deskundige informatie geeft, moeten we, in tegenstelling tot b.v. no. 17, wijzen op enkele slordigheden zowel in taalgebruik¹ als in de systematiek van behandeling. De

¹ Enkele stijlbloempjes: „Piets hand grijpt in gedachten een potlood”; „ze proberen er vanaf te komen”.

vergelijking met het vorige deeltje dringt zich te meer op omdat in de bespreking van *oorzaken van luiheid* nogal eens overlappingen met de somatopsychische achtergrond van de concentratiestoornissen voorkomen. Het uitgangspunt hier is heel aardig, wanneer schr. stelt dat tegenover *lui zijn* staan: 'actief zijn' en 'z'n best doen', maar dat deze beide onderling niet synoniem zijn. Belangwekkend is ook wat zij opmerkt over de ethische devaluatie van ijver in onze cultuursituatie, waardoor onze bestrijding van luiheid meestal meer praktisch dan ethisch (en dus nauwelijks pedagogisch!) gegrond is. Als gevallen die niet terecht het predicaat lui krijgen, passeren achtereenvolgens (vrij onsystematisch) de revue: de zorgeloze, goedmoedige, slome, speelse, dwarse, overbeschermd, dromerige, ontmoedigde, kwetsbare, legeremde en introvert-agressieve kinderen. Van de opvoeder wordt allereerst gevraagd begrip te hebben voor de oorzaken, van daaruit moet hij de natuurlijke activiteit en belangstelling opwekken, terwijl de ideële motivatie kansen moet krijgen door juiste identificatie, die de binding aan het lustprincipe doorbreekt.

U. J. BOERSMA

MATTHEW B. MILES (ed.): *Innovation in Education*, Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, New York 1964.

Men is soms wat te vlug geneigd, een bundel „readings” als bovengenoemde ter zijde te leggen met de conclusie, dat het besproken thema te specifiek op een buitenlandse, i.c. de Amerikaanse onderwijssituatie is georiënteerd. Wie echter de moeite neemt de inhoud wat zorgvuldiger te bestuderen, zal zonder twijfel bruikbare ideeën tegenkomen, ook zelfs in de 3 case studies – voorafgaande aan het theoretische gedeelte – waar voorbeelden worden besproken van vernieuwingen in het onderwijs op bestuurlijk, organisatorisch en didactisch niveau.

De verbindende draad is hierbij: de accentuering van het *proces* van de vernieuwing.

In een inleidend hoofdstuk wijst Miles erop, dat het in het Amerikaanse onderwijs niet ontbreekt aan vernieuwingsideeën en concrete voorstellen tot vernieuwing, doch dat men zich dikwijls onvoldoende realiseert *hoe* de vernieuwing moet worden ingevoerd om een snel en maximaal effect op te leveren. Een bijzonder interessante bijdrage in dit verband is het artikel van Eichholtz en Rogers over het *afwijzen* (rejection) van vernieuwingen. P. R. Mort (Teachers College, Columbia University) constateerde al eerder, dat het gemiddeld 15 jaar kostte eer technische uitvindingen of oplossingen t.a.v. onderwijssituaties in 3% van de scholen doordrongen en dat niet minder dan 85 jaar verliep alvorens er sprake was van algemene verbreiding. De auteurs van dit artikel nu hebben zich afgevraagd, waardoor de (tijdelijke) afwijzing kon worden verklaard.

In een beperkt onderzoek (45 onderwijzers bij het lagere onderwijs; gebruikten allen één of meer nieuwe media niet) peilden zij naar de motivatie. De interview-antwoorden vereisten soms wel enige interpretatie om achter de aangevoerde redenen de werkelijke motivatie te ontdekken. Begrijpelijk, daar de afwijzing van technische vernieuwingen vaak een nogal emotioneel getint karakter bezit, dat tot uiting komt in de werking van diverse afweermechanismen.

De belangrijkste achtergronden van de afwijzing bleken te zijn:

- gebrek aan informatie
- afwachtende houding
- zakelijke argumentatie (kosten etc.)
- persoonlijke redenen
- slechte ervaringen met het medium.

Van de conclusies vallen op:

- géén der onderwijzers verwierp alle nieuwe media.
- bij 93 % speelden slechte ervaringen een rol bij de afwijzing.
- bij 50 % was er sprake van gebrek aan belangstelling.

Zonder te grote waarde te kunnen hechten aan deze en andere onderzoek-resultaten, die vaak nog een te fragmentarisch en incidenteel karakter dragen, is de aanpak van dit onderzoekje toch wel typerend voor wat Miles bepleit, nl. een ruimer gebruik maken van de sociaal-wetenschappelijke theorie bij de analyse van de *strategie* van de onderwijsvernieuwing. De genoemde conclusies hebben alle voor de hand liggende consequenties voor deze strategie.

De lezer die zich al verzoend heeft met de gedachte, dat de conceptie van een bundel „readings” van diverse auteurs zelden tot een geïntegreerd beeld van een probleemgebied leidt, zal ongetwijfeld uit de hors d'oeuvre van bijdragen tot een kwantitatief misschien beperkte, doch kwalitatief waardevolle selectie komen.

M. VAN BEUGEN

R. M. BLOEM, *Bewegingsonderwijs voor de lagere school*, Bosch en Keunig, N.V. Baarn, 1962.

Dit werk is de derde in de serie „Bewegingsonderwijs”. Het eerste boek onder gelijknamige titel is van Gordijn, die een eigen theoretische fundering geeft aan het gymnastiekonderwijs op de scholen en een bepaalde richting in de lichamelijke opvoeding propageert.

De praktisch-methodische uitgaven, respectievelijk van J. Van Asch: *Bewegingsonderwijs aan meisjes bij het voortgezet onderwijs* en van R. Bloem: *Bewegingsonderwijs voor de lagere school*, zijn geïnspireerd op de theorieën van Gordijn, zodat een nauwkeurige studie van Gordijns opvattingen aan de boeken van Van Asch en Bloem dient vooraf te gaan. Geeft het werk van Gordijn nogal moeilijkheden in de discussies met aanhangers van andere opvattingen, het boek van Bloem, ofschoon geënt op dat van Gordijn, doet dit bepaald niet. (Opmerkelijk is het dat de *uitwerking* van de verschillende theorieën over de lichamelijke opvoeding meer overeenkomst vertoont dan de theorieën zouden doen veronderstellen.)

Het ging Bloem niet om een uitgebreid arsenaal van leerstof, maar meer om een *verantwoorde selectie* van de oefenmogelijkheden, hetgeen zonder meer een verdienste van dit werk genoemd mag worden. De leerstof wordt voor de eerste, tweede en derde leerkring afzonderlijk behandeld. Doel is alle leerlingen „gevoelig” te maken voor een aan de omstandigheden aangepast bewegen en niet te streven naar hoge prestaties van een kleine groep.

Dit keurig uitgegeven en met illustratief fotomateriaal verluchte boek wordt aan de practici graag aanbevolen.

O. GERDES

Gegenwartsaufgaben der Erwachsenenbildung. Festschrift zum 70. Geburtstag von Richard Freudenberg. Westdeutscher Verlag, Köln und Opladen, 1962. 107 Seiten, 11,50 D.M.

Omstreeks de eeuwwisseling heeft in Duitsland de protestantse theoloog Friedrich Neumann reeds gewezen op de toenemende industrialisering die het samenlevingspatroon en de tussen-menselijke verhoudingen grondig zouden wijzigen. Vorming van en onderricht aan volwassenen achtte hij een cultuurpaedagogische opgave om de nadelige gevolgen van de industrialisatie en de verstedelijking van de samenleving te kunnen opvangen. Uit zijn werk is de Friedrich Naumannstichting ontstaan waarvoor o.a. Richard Freudenberg, een belangrijke figuur uit het economisch en het sociaal politieke leven van Duitsland, veel werk heeft verricht. Naar aanleiding van diens 70e geboortedag heeft het bestuur van de Friedrich Naumannstichting besloten een driedaagse conferentie te beleggen over het thema „Probleme der Erwachsenenbildung“.

Referaten zijn gehouden over de problematiek van de vorming van volwassenen, opvoeding tot het staatsburgerschap, de pedagogische betekenis van de televisie, de bibliotheek en de universiteit en de taak van de volkshogeschool t.a.v. de beroepsopleiding.

Terecht heeft de Friedrich Naumannstichting de gehouden inleidingen laten bundelen en in druk doen uitgeven. In het bijzonder voor sociaal-paedagogen is deze publicatie de moeite van het lezen en overdenken waard. De problematiek van vorming en onderwijs aan volwassenen is nl. vanuit de praktijk theoretisch scherp doordacht.

J. H. N. G.

Jaarboek 1962 van de Nederlandse Vereniging van Opvoedkundigen. Uitgegeven door J. B. Wolters te Groningen. 142 pag., f 7,50.

Het jaarboek, dat samen is gesteld door Drs. J. D. C. Branger, Mej. H. C. M. Snelting en Drs. G. H. Steffens, biedt informatieve gegevens over voorgeschiedenis, achtergrond, statuten en leden der Ned. Vereniging van Opvoedkundigen. Voorts vindt de lezer een overzicht van de paedagogische instituten der nederlandse universiteiten, de werkzaamheden van de paedagogische disputen, de kandidaats- en doctoralexamens opvoedkunde en de promoties, oraties en gastcolleges in 1962.

In het tweede gedeelte van het jaarboek geeft Prof. Stellwag een interpretatie van het academisch statuut betreffende de studie in de opvoedkunde. Voorts zijn samenvattingen van lezingen opgenomen, die voor deze vereniging zijn gehouden. Zo heeft Prof. Nieuwenhuis over de functie van de opvoedkundige in de maatschappij, Prof. Langeveld over het verwerven van gegevens in de paedagogiek en Prof. Strasser over fundamentele problemen i.v.m. het verzamelen van paedagogische gegevens, gesproken. Tenslotte heeft Drs. H. J. Brand te Utrecht, op verzoek van de redactie van het jaarboek, een artikel geschreven over het werkteerrein van een opvoedkundige.

De verstrekte informatieve gegevens over personen en instellingen en de wetenschappelijke bijdragen maken deze uitgave tot een aantrekkelijk bezit. De redactie komt waardering toe voor de wijze waarop zij deze publicatie heeft samengesteld.

J. H. N. G.

M. J. LANGEVELD, *Die Schule als Weg des Kindes. Versuch einer Anthropologie der Schule*. Georg Westermann Verlag, Braunschweig, 1963. 2 Aufl. 164 S., 12,80 D.M.

Deze in 1960 voor het eerst verschenen publicatie heeft, o.a. in *Paedagogische Studiën* 1961 pag. 490, een goede pers gehad zodat reeds na enkele jaren de uitgever het werk heeft kunnen herdrukken.

De betekenis van het boek is evident: vanuit het bestaan van het kind en vanuit zijn beleven en beeld van de wereld wordt het functioneren van de school en het leerproces beschreven. Het is dan ook een studie die typerend voor het modern pedagogisch denken is en de wijze, waarop Langeveld de door hem gestelde problematiek bespreekt, zal er toe bijdragen, dat scherper de opvoedkundige taak van de school zal worden onderkend. Vandaar dat de schrijver, om een enkel probleem te noemen, aandacht vraagt voor „het laten zitten” dat pedagogisch meestal een negatieve uitwerking op het kind heeft.

Het zou voor de sfeer in de school van betekenis zijn indien gesprekskringen van onderwijzensen zouden worden geformeerd om dit boek in alle rust eens grondig te bespreken.

J. H. N. G.

KRIS KRAS BOEKENCLUB

In 1954 heeft de Stichting Kinderbelangen, die onder meer er voor zorgt dat in kindertehuizen goede kinderboeken aanwezig zijn, een begin gemaakt met het uitgeven van het Kinderblad *Kris Kras*. Dit uitstekend geredigeerde blad heeft zich, door de verworven goede naam, kunnen handhaven en in 1962 is de *Kris Kras Uitgeversmaatschappij* opgericht, adres Wouwermanstraat 42 Amsterdam-Z., die de exploitatie van het kinderblad van bovengenoemde stichting heeft overgenomen. Het blad verschijnt om de veertien dagen en de abonnementsprijs is f 15,— per jaar. Het is bestemd voor kinderen van 7 tot 14 jaar en is veelzijdig en actueel van inhoud. Thans heeft deze maatschappij een zevental kinderboeken uitgegeven, nl.:

	<i>clubprijs</i>
<i>Wondersprookjes</i> van P. J. van Beest	f 3,90
<i>Tim en Sim</i> van R. Kooyman	f 1,50
<i>Brieven aan Bernard</i> van A. A. Siegenbeek v. Heukelom	f 3,15
<i>Dagboek van Droppie</i> van A. Winkler Vonk	f 1,75
<i>Dierenportretten</i> van Nora Petit	f 2,90
<i>De Blaaspijpers van de Montelbaan</i> van Jo Elsendoorn	f 3,90
<i>Kris Kras Karos</i>	f 9,50

Illustratief zijn de kinderboeken fraai verzorgd en de sprookjes, brieven, verhalen, beschrijvingen zijn boeiend en in vele opzichten leerzaam. In het bijzonder zouden wij de aandacht willen vestigen op het boekje *Dierenportretten*, met de ondertitels „zo zijn ze nu! de luiaard en andere dieren”. De uitstekende beschrijvingen maken, met de daarbij geplaatste foto's, dit boekje tot een kostelijk bezit. In hun genre zijn de andere boeken zeker niet minder geslaagd. Moge de Kinderboekenclub *Kris Kras* een grote schare van jeugdige lezers tot zich trekken.

J. H. N. G.



TIJDSCHRIFTBESPREKINGEN

L'EDUCATION NATIONALE, mei 1964.

No. 17 opent met een filosofische bijdrage van dr. *André Berge* over de „drempelwaarden” in opvoeding en onderwijs. De grote kunst van de echte pedagoog is om deze individuele drempelwaarden bij zijn pupillen te kennen en te hanteren, b.v. in de motivatie bij het leren en bij het bepalen van de grenzen voor tolerantie of bestraffing.

J. Valérien schrijft over de toepassing van 8-mm films bij het natuurwetenschappelijk onderwijs.

De geïll. pop.-wetensch. reportage van *Jean Conaux* behandelt aspecten van huisvesting en woningbouw.

In no. 18 wordt de lezer door het hoofdart. van *Jacq. Minot* ingelicht over de administratieve organisatie van het Franse staatsonderwijs; hij vergelijkt deze kritisch met die van andere grote bedrijven.

De geïll. reportage richt zich op de problematiek van het onderwijs in onderontwikkelde gebieden.

Inspecteur *Rougeaux* schrijft over de opleiding van leerkrachten bij het L.O. De belangrijkste actuele vragen zijn naar zijn mening: welk niveau van algemene vorming moet men eisen, moet er gedifferentieerd worden naar werkterrein en kan er een doorlopende lijn komen van onderwijzers- naar lerarenopleiding?

In de didact. rubriek wordt het gebruik van schooltelevisie in een gesloten circuit besproken.

De pop.-wetensch. rep. in deze afl. (van *André de Peretti*) is bijzonder interessant. De auteur benadert hier sociaal-psychologisch en bedrijfspedagogisch de verschillen in mentaliteit en gedrag tussen arbeiders, personeelskader en topleiding in grote bedrijven. Spanningen in de tussenmenselijke relaties kunnen voortvloeien uit het verschil in beleving van het werk (beperkt en geestdodend of veelomvattend en ingewikkeld). Opmerkelijk is ook, wat schr. te berde brengt over de rol van de vrouw die in de arbeidersklasse een meer dominerende zou zijn dan in de bourgeoisie. Zijn conclusie is: kader en directie moeten de natuurlijke agressies soepel kunnen opvangen. De arbeider moet verantwoordelijkheids- en onafhankelijkheidsgevoel bezitten.

G. Sez nec bespreekt in het hoofdart. van no. 19 enkele fundamentele aspecten van de beroepskeuze-voorlichting. De zgn. „orientation” als afsluiting van de observatiecyclus moet rekening houden met de eigen interesses van de leerling, met zijn capaciteiten, maar ook met zijn persoonlijkheidsstructuur.

De actuele reportage geeft een beeld van het leven in het wooncomplex voor gehuwde studenten, „Antony”, te Parijs. Men heeft daar allerlei voorzeningen getroffen voor deze jonge gezinnen, waarvan beide ouders werken

en/of studeren: een eigen restaurant, kinderbewaarplaats, kleuterschool e.d. Hoezeer men ook erkentelijk is voor deze mogelijkheid om gezinsvorming en studie te combineren, toch wordt deze min of meer geïsoleerde samenleving door de betrokkenen als een tijdelijke noodoplossing ervaren.

De pop.-wetensch. rep., van de hand van de astronoom *Paul Coudrec*, is gewijd aan Galileï, die 400 jaar geleden werd geboren.

No. 20 opent met een belangwekkend artikel van *André Garcia* over „rendementsberekening” van het onderwijs. Het onderwijs is niet meer slechts middel voor ontwikkeling en ontplooiing van individuen, het is ook een factor geworden in het collectieve economische bestel van productie en consumptie. Door meer onderwijs stijgt de welvaart, maar een exacte berekening van dit rendement in economisch-statistische termen is uitermate moeilijk: lang niet alle factoren laten zich kwantitatief uitdrukken. Toch is het noodzakelijk voor de leidinggevende instanties op onderwijsgebied om bij hun planning gegevens en adviezen in te winnen op dit terrein.

Een tweede interessante bijdrage is het verslag van een ronde tafel conferentie over de Franse Kweekschool, o.l.v. insp. *Melet*. Men kampt nl. met een tweeslachtige opleidingsformule: voorbereiden op een baccalaureaatsexamen én beroepsvorming tot onderwijzer verzorgen. Dit wordt steeds meer als onhoudbaar ervaren.

Olga Wormser verzorgde een interview met *M. Majault* over diens studiereis door Denemarken; hij bleek vooral onder de indruk van een school-jeugd-stad even buiten Kopenhagen.

De pop.-wetensch. rep. behandelt, in het kader van de serie over de economische ontwikkeling in Frankrijk, ditmaal: kleding en textielindustrie. Synthetische stoffen zijn over de hele wereld in opmars en de auteur, *R. de Marcourt*, verwacht daardoor nog ingrijpende veranderingen in de kledinggewoonten.

L'EDUCATION NATIONALE, juni 1964.

In no. 21 is nog vóór het hoofdart. een statistiekje opgenomen over de sociale herkomst van middelbare scholieren in Frankrijk. Ook daar grote procentuele verschillen, m.i. grotere dan ten onzent.

Het hoofdart. van insp. *Mandra* biedt een bijzonder originele kijk op de veranderingen in het huidige onderwijsbestel. De auteur vergelijkt dit nl. met de industriële ontwikkeling van ambacht tot massaproductie. Het onderwijs is tot nu toe halverwege een soortgelijke ontwikkeling blijven steken, maar wil men het hoogst mogelijke rendement bereiken met steeds grotere groepen l.l., dan zullen én de didactiek én het samenspel van de leerkrachten zo effectief mogelijk moeten worden georganiseerd.

De geïll. rep. van *Jean Guilhem* geeft een indruk van de school voor publiciteitswetenschap te Parijs.

Rob. Siohan verzorgde de pop.-wetensch. reportage gewijd aan de musicus *Jean-Philippe Rameau* (1683-1764).

No. 22 opent met een diepgaande beschouwing van *Gilles Ferry* over de verhouding: leerkracht - leerling, in het kader van de serie artikelen over tussen-

menselijke verhoudingen die inherent zijn aan bepaalde beroepen. De bezinning op de veranderende relaties ook in de school zal zich volgens schr. moeten richten op vier punten:

- de leerkracht kan niet volstaan met het overdragen van kennis: hij moet ook de leerlingen observeren, adviseren en hun de eigen capaciteiten zo effectief mogelijk leren benutten.
- bovendien is hij niet langer de enige informatiebron, maar moet hij leren samenspelen met zijn concurrenten in dit opzicht: de massamedia.
- de leerkracht heeft niet te maken met louter individuen, maar hij moet ook inzicht hebben in groepsverschijnselen en de dynamiek van de groep leren hanteren.
- er moet meer samenspel zijn tussen de leerkracht en de specialisten-in-de-school: de psycholoog, de arts, de maatschappelijk werker enz.

P. B. Marquet verzorgde een geïll. rep. over de technische school voor de tropen in Havre. Na een alg. basisopleiding kan men daar kiezen tussen een landbouw-technische en een handels-technische studie.

In de did.-rubriek kondigt *R. Gineste* een verbetering aan in het flanelbordmateriaal zoals dat wordt gebruikt in de onderontwikkelde gebieden, nl. beweegbare figuren, waardoor de uitbeeldingsmogelijkheden groter zijn geworden.

Het probleem van de franse kweekscholen wordt opnieuw aangesneden in een art. van *E. Delteil*, onderdirecteur van de Kweekschool te Parijs. Ook hier blijkt de botsing van de beide doelstellingen: opleiden voor het baccal. examen en de beroepsopleiding tot onderwijzer. De schr. is van mening, dat de kweekschool in deze tijd zijn kracht moet zoeken in een zo hoog mogelijke kwaliteit van die beroepsopleiding.

In de pop.-wetensch. rep. van deze aflevering worden sociaal-filosofische aspecten van de verstedelijking besproken door *André Wogensky*. Nu we in onze concepties van het universum geleerd hebben minder in termen van materie te denken en meer in termen van energie en tijd, moet dit ook in de visie van stedenbouwkundigen en verkeerstechnici tot uitdrukking komen.

Het hoofdart. van afl. 23 (de laatste voor de zomervac.) bevat het verslag van een rondetafelgesprek over plaats, taak en positie van de *student* in de moderne maatschappij. Onder leiding van *P. B. Marquet* werd hierover van gedachten gewisseld door vijf studenten, 3 manl. en 2 vrouw., van zeer uiteenlopende studierichting. Vooral op het punt van „studieloon” liepen de meningen sterk uiteen.

De eerste rep. beschrijft een proef met een nieuwe vorm van vervolgonderwijs voor zwakbegaafde meisjes aan een meisjesschool te Arles. In het kader van de leerplichtverlening tot 16 jaar zoekt men naar oplossingen voor praktisch eindonderwijs.

De did. bijdrage van insp. *Michel Jolivet* lijkt ons alleen voor biologisch geïnteresseerden van belang. Aan de hand van één bepaald voorbeeld (de wilde hyacinth) bespreekt hij de merkwaardige verplaatsing van sommige bolgewassen en de wijze, waarop dit verschijnsel ook door schoolkinderen geobserveerd kan worden.

Claude-André Puget wijdde de pop.-wetensch. rep. aan Shakespeare en koos daarvoor de vorm van een interview met enkele internationaal vooraanstaande figuren op toneelgebied, waarin zij een persoonlijke getuigenis geven van hun bewondering voor de grote Engelse schrijver.

CAHIERS PÉDAGOGIQUES, 48 (19e Année no. 6) mei 1964.

Onder de wat romantische en klimatologisch niet met de tijd van verschijnen te rijmen titel: „zou de dooi nog eens invallen?” zijn in deze afl. een serie artikels gebundeld rondom het thema „onderwijs in een sterk veranderende samenleving”. Uit het voorwoord van de redactie blijkt, dat we dooi moeten opvatten als de voorbode van de lente, in pedagogicis als het zich baan breken van nieuwe ideeën.

De inhoud is onderverdeeld in drie hoofdafdelingen, nl. *nieuwe onderwijsstructuren* (p. 8-27), *hedendaags onderricht* (p. 28-53) en „*formation et information*” (p. 54-63).

De eerste afd. bevat de volg. art.:

De school voor het leven (*Guy Baillet*): de school moet meer contacten hebben met de maatschappij, aan de andere kant moeten er mogelijkheden geschapen worden tot verdere ontwikkeling voor degenen die al in de wereld van de arbeid zijn opgenomen.

De school, sociaal-cultureel centrum (*Georges Hervé*): ook hier wordt gepleit voor uitbouw van het onderwijs naar de adult education. De beide volg. art. resp. v. *Rob. Bazin*, *Rob. Fréminé* en *Jean Martine* bevatten uitvoerige verslagen van didactische experimenten bij het m.o.

Eug. Gainé bepleit een stelsel waarbij de school zelf zorgt voor gelegenheid om huiswerk te maken en zelfstandig te werken.

In de tweede afd. wordt geschreven over:

De opgroeiende jeugd in de wereld van vandaag (*Odette de Courtivron*): beschrijving van een groot project over de luchtvaart.

Inkrimping van de leerprogramma's en het onderricht in het Frans (*André Guerre*): in het litt. onderwijs ligt de nadruk op de 16e en 17e eeuw, terwijl de moderne letterkunde haast nergens aan bod komt en bovendien sluit de stof niet aan bij de geestelijke ontwikkeling van de leerlingen.

Rainier Biemel geeft zijn indrukken weer van een studiereis in Engeland waar hij kennis maakte met de methode-Dienes voor aanvankelijk wiskunde-onderwijs, terwijl *P. Chambre* verslag uitbrengt van een Unesco-conferentie in Hamburg over de sexuele opvoeding en de taak van de school daarbij in verschillende landen.

De derde afd. is totaal gewijd aan de leerkrachtenopleiding en is uiteraard geheel afgestemd op franse toestanden.

Van p. 64-84 vindt men ingezonden stukken over vorige afl. van de C.P., waarvan met name die over het spellingvraagstuk de aandacht vragen.

Groningen.

U. J. BOERSMA

ENKELE BESCHOUWINGEN OVER DE INSPECTIE L.O.

IN BELGIË

F. CHRISTAENS

In België heeft elk niveau van onderwijs zijn eigen wel bepaald inspectie-corps. Zo onderscheidt men b.v. de inspectie over het middelbaar, deze over het technisch, deze over het normaalonderwijs, e.d.m.

De inspectie over het lager onderwijs is de enige die twee, zelfs drie niveaus te controleren heeft. Ze staat in voor het kleuter-, het lager en het buitengewoon onderwijs, alleszins voor het buitengewoon onderwijs dat nog geen beroepsopleiding behelst.

Alhoewel ze officieel benoemd wordt „Inspectie L.O.”, heeft ze in werkelijkheid toch een drievoudige pedagogische opdracht: kleuterscholen kunnen niet geleid en geïnspecteerd worden zoals dit in lagere scholen, noch in B.O.-scholen wordt gedaan. Nu mag hier wel worden aan toegevoegd dat, ten experimentele titel en in een beperkt aantal schoolkantons, zes inspectrices uitsluitend met de inspectie van kleuterscholen zijn gelast. Of dit experiment moet worden uitgebreid ligt thans ter studie op het Departement van Nationale Opvoeding en Cultuur. Dit neemt echter niet weg dat, naast deze zes dames, honderd vijftientig mannelijke en vrouwelijke collega's de drie sectoren te bedienen hebben.

Naast deze pedagogische taak heeft de inspectie L.O. ook een administratieve opdracht. Hierover verder meer.

Deze dubbele verantwoordelijkheid, waarvan de eerste in de overgrote meerderheid der gevallen drievoudig is, stelt natuurlijk tal van eisen aan de inspecteur. De analyse van de hem opgedragen taken is nodig om deze eisen naar hun juiste waarde te meten.

Organisatie van het onderwijs

De actie van de inspectie kan niet worden begrepen indien de organisatie van het onderwijs zelf vooreerst niet bondig werd beschreven.

In België heeft het onderwijswezen steeds bestaan onder het regime van de pluraliteit. Artikel 17 van de Grondwet (1831) bepaalt dat het onderwijs vrij is, wat o.m. voor elke openbare macht, voor elke private groepering of private persoon, zonder enige beperking, het recht insluit scholen te openen en er onderricht te verschaffen. Van staatswege mag niet de minste druk uitgaan om de oriëntering of de strekkingen van dit onderricht te beïnvloeden.

Als gevolg daarvan hebben wij hier kleuter- en lagere scholen van de

Staat, van de provinciën, van de gemeenten, van private instellingen of personen. Deze laatste, algemeen bekend onder de benaming „vrije scholen” zijn voor het minst, in 99% der gevallen, georganiseerd en beheerd door de geestelijke, katholieke overheid. In het kleuter- en in het lager onderwijs ontvangen zij meer dan de helft van onze schoolgaande jeugd.

Alleen aan de staatsscholen kan de wetgever of de minister verplichtingen opleggen inzake levensopvatting, pedagogische strekking, leerplan, methode, enz. . . . Deze scholen staan dan ook onder een afzonderlijke inspectie met slechts zes vertegenwoordigers voor het ganse land. Over deze inspectie hebben wij het hier niet.

Onder bepaalde wettelijke voorwaarden keert de Staat toelagen uit aan het „officieel” onderwijs van provinciën en gemeenten en aan het „vrij” onderwijs. De termen: officieel en vrij hebben hier een zware betekenis omdat ze niet alleen verwijzen naar de inrichtende macht maar ook de strekking van het onderwijs bestempelen. De officiële scholen moeten van rechtswege neutraal zijn, waar de vrije sterk het accent leggen op de levensbeschouwingen van de groepering die ze inspireert en bestuurt.

Deze opvatting heeft een directe weerslag op de pedagogische actie van elke school. Ze heeft uiteindelijk een wettelijke formulering gekregen in artikel 6 van de wet van 29 mei 1959, luidend als volgt: „Elke inrichtende macht kiest vrij haar pedagogische methodes”.

Deze passus dient in de breedste zin opgevat. Hij heeft niet alleen betrekking op de methode zelf, maar ook op de inhoud van het onderwijs, op het leerplan en op de lessenrooster.

Neutraliteit van de inspecteur

Het gevolg van dit alles – en dit is trouwens een reeds eeuwenlange traditie door de wet slechts onlangs bevestigd – is dat de inspecteur L.O. twee soorten scholen te bezoeken heeft, neutrale en vrije, en dat hij er in principieel weinig of niets kan doen. Alleen maar in principieel, want in feite is het wel anders gesteld, zoals wij het verder zullen aantonen.

Aan de levenshouding die hun onderwijs inspireert en aan hun totale autonomie zijn de inrichtende machten nochtans zeer gehecht en zij waken er angstvallig over.

Vandaar een eerste, en wellicht de voornaamste eis gesteld aan een inspecteur: zijn absolute onpartijdigheid. In gemoede heeft hij wel het recht een voorliefde te voelen voor een bepaald onderwijs, doch wanneer hij de drempel van een school betreedt, of bij zijn administratieve betrekkingen met diezelfde school, moet hij van zijn persoonlijke voorkeur kunnen afzien.

Hiervan zijn de Belgische inspecteurs scherp bewust. Zij weten dat hun prestige en hun gezag ervan afhangen. Zij stellen er hun eer in steeds de grootste neutraliteit na te streven bij hun dagelijkse omgang met de onderwijsinstellingen. Het is ons niet bekend dat, op dit stuk, ooit flagrante overtredingen aan de kaak werden gesteld.

Er valt nu op te merken dat geen enkele proeftest kan aangewend om, vóór een inspecteur in dienst treedt, zijn karakteriologische gesteldheid tegenover dit voornaam probleem af te wegen. Vandaar dat, bij de aanwerving van nieuwe inspecteurs, de regering alleen kan rekenen op het plichtsgevoel van deze ambtenaren en op de kracht van een sedert lang gevestigde deontologie in het corps. De ervaring heeft bewezen dat deze hoop nooit werd teleurgesteld.

De pedagogische taak van de inspecteur

De opdracht van de inspecteur L.O. is tweërlei: pedagogisch en administratief.

Door de band heeft hij 300 à 400 klassen te inspecteren. Volgens het reglement moet hij elke klas minstens tweemaal per jaar bezoeken. In feite is het zo gesteld dat sommige leerkrachten maar één bezoek krijgen, anderen twee of drie.

Waarin bestaat deze inspectie? Onze inspecteurs stellen het vooral op prijs de pedagogische waarde van hun inspectiegebied hoog te houden en op te drijven. Wanneer zij de klassen bezoeken gaan zij er wel „inspecteren” in deze zin dat zij er controle uitoefenen op de voorbereiding en het werk van de leerkrachten, op de efficiëntie van het onderwijs, op het vorderingspeil van de leerlingen. Daarom wonen zij de lessen bij, nemen zij inzage van klasseagenda en - voorbereiding, ondervragen zij de kinderen.

Daartoe beperken zij nochtans hun opdracht niet. Een inspecteur zoekt zelfs niet zozeer te gaan snuffelen naar wat de meester doet of niet doet, maar hij komt er vooral om de meester te helpen. Hij weet zeer goed dat de onderwijzer vaak voor moeilijkheden staat en dat goede raad en aanmoediging heel wat meer bijbrengen dan systematische kritiek.

Daarom grijpt hij zelf naar het krijt. Liever dan de gegeven les af te breken toont hij aan hoe het beter en efficiënter kan. Aan het einde van zijn inspectie houdt hij altijd een lang gesprek met de leerkracht, of met meerdere leerkrachten van de school, om toelichting te geven, wenken en richtlijnen te verstrekken.

Iets opdringen mag hij niet, een bepaalde methode verwerpen evenmin.

Vergeten wij het niet: „elke inrichtende macht kiest vrij haar pedagogische methodes”. Dit artikel uit de wet begrenst de actiemogelijkheden van de inspectie die alleen mag optreden bij middel van raadgevingen: „probeer het eens zo . . . als U het zo eens aanpakte”. Maar als de onderwijzer het na deze voorzichtige aansporing blijft verknoeien zoals hij het tot dusver deed, staat de inspecteur machteloos.

Nochtans gebeurt dit nooit, precies omdat de inspecteurs zo een groot prestige genieten. Daarin ligt hun macht en hun invloed. En vanwaar dan dit prestige? Precies omdat zij niet als inspecteurs maar wel als begripende onderwijzsmensen optreden, en omdat hun hoge kwaliteiten, hun uitgebreide theoretische en praktische kennis alom bekend zijn, gezien het zwaar bekwaamheidsexamen dat zij hebben afgelegd.

De inspecteur wordt graag aanhoord, dikwijls gevraagd om eens te komen kijken en een helpende hand toe te steken, altijd gevolgd. Zo komt het dat, zonder zich het minst in te mengen in de pedagogische autonomie van de scholen, hij er toch in feite veel invloed uitoefent.

De pedagogische actie van de inspectie beperkt zich niet tot klassebezoeken. Tweemaal per schooljaar houden wij pedagogische vergaderingen waar bepaalde problemen uit de lagere schooldidactiek worden bestudeerd. Het programma van deze bijeenkomsten wordt door de minister opgelegd. Het omvat over 't algemeen een uiteenzetting door de inspecteur over het gestelde probleem, een paar demonstraties, de discussie daarvan, een kleine tentoonstelling van materieel of klasserealisaties, een breedvoerige en vrije gedachtenwisseling tussen het personeel.

Tot hier de wettelijke pedagogische verplichtingen van de inspectie. Daarmee heeft zij echter niet gedaan. Gans spontaan, en zonder de minste vergoeding ervoor, treffen onze inspecteurs tal van initiatieven: leiding van studiekringen, organisatie van studiedagen, -week-ends en -bezoeken aan andere scholen, spreekbeurten, publicatie van pedagogische tijdingen die zij sturen naar de scholen van hun inspectiegebied, enz. . . .

Geen wonder dus dat onze inspecteurs L.O. bij de onderwijzers zo hoog aangeschreven staan. Dit alles stelt evenwel een tweede eis, namelijk dat zij ervaren pedagogen wezen, dat zij naast een uitgebreide theoretische kennis ook de praktijk bezitten, dat zij het aankunnen vergaderingen te houden en te leiden, en dat vooral van hen een bezielende kracht kan uitgaan.

Hebben wij deze waarborgen wanneer een jonge inspecteur in dienst treedt? Gewis. Daarvan heeft hij bij zijn inspecteursexamen getuigenis afgelegd.

De administratieve taak van de inspectie L.O.

Naast zijn pedagogische heeft de inspecteur ook een administratieve taak te vervullen. Al spant hij zich voornamelijk in voor de eerste, toch kan hij zich aan de tweede niet onttrekken. Zij neemt zelfs een ruim deel van zijn tijd in beslag, wat spijtig is, want de inspecteur is toch in hoofdzaak een pedagoog en niet een bureelrat. Toch heeft hij, dag-in dag-uit twee à drie uren te besteden aan administratief geschrijf.

Hij controleert de stipte naleving van wetten en reglementen die betrekking hebben op het kleuter- en het lager onderwijs. Zo bijvoorbeeld de leerplicht, de schoolbijwoning, de materiële organisatie van de schoolgebouwen, de gestelde voorwaarden tot subsidiëring, de afwezigheden van het personeel, de aanstelling van nieuwe leerkrachten, de goede gang van het medisch toezicht, enz. In de scholen is hij de vertegenwoordiger van het centraal bestuur en de verbindingsschakel tussen dit bestuur en de schooloverheid.

Terzelfder tijd als hij pedagoog is, is hij ook jurist. Verslagen, statistieken, formulieren allerhande stelt hij op, rekt hij uit, vult hij in, stuurt hij door naar het ministerie of naar de scholen. In zijn bureau, dat hij thuis zelf organiseert, is hij terzelfdertijd redacteur, dactylograaf, klasseerder, en wat al nog meer.

Orde en methode zijn hierbij een noodgedwongen eis, een conditie sine qua non, zonder dewelke de man onder de overrompelende last moet bezwijken. Vandaar dat hij het aankunnen moet klaar te zien in het werk, een vlugge kijk te hebben op het geheel, gemakkelijk en juist de teksten te kunnen interpreteren die hem worden toegezonden. Hij moet een scherp geheugen bezitten om de zaken te volgen, om precedenten in te roepen waar het past, om vroeger getroffen beslissingen aan te halen waar het nodig is. Hij moet zijn bureau op rationele wijze weten te organiseren en – boven alles – de meester blijven over de administratieve verplichtingen en er zich niet laten door tyranniseren.

Zo zijn onze inspecteurs terzelfdertijd én pedagogen én verificateurs. Een dubbele opdracht die, in België, alleen bestaat in de sector van de inspectie L.O.

Het examen voor inspecteur

Om het hoofd te kunnen bieden aan zijn pedagogische en administratieve taken moet een inspecteur een hoge kwalificatie bezitten, niet alleen inzake lagere schoolmethodiek, maar ook op het gebied van de cultuur en de algemene vorming.

Daarvan levert hij het bewijs bij het afleggen van het examen dat hem bevoegd verklaart om het vak uit te oefenen. Dit examen is buitengewoon zwaar en moeilijk. Men bedenke maar dat, door de band, slechts 10% van de kandidaten erop slagen, niet zozeer omdat de meesten zwakkelingen zouden zijn, maar wel omdat de proeven uiterst streng worden gequoteerd. Deze strengheid is gewild om de waarde van de geslaagde inspecteurs te garanderen en hun prestige hoog te houden. Ze heeft ook tot gevolg dat niemand de kans waagt zonder een grondige, soms jarenlange voorbereiding.

Een vlugge kijk op de inhoud van dit examen kan wellicht, beter dan breedvoerige uitleg, aantonen welke eisen aan onze inspecteurs L.O. worden gesteld. Het omvat schriftelijke, mondelinge en praktische achtereenvolgende uitsluitingsproeven waarop een minimum van 50% der gestelde punten dient behaald. Wanneer een kandidaat al de struikelblokken heeft weten te bemeesteren moet hij nog 70% van het totaal bekomen om zijn inspecteursdiploma te bemachtigen. Niemand mag meer dan driemaal aan het examen deelnemen.

De schriftelijke proef is een pedagogische verhandeling. Ze wordt beoordeeld in het tweevoudig opzicht van inhoud en vorm. De examinandi moeten het gestelde onderwerp psychologisch, pedagogisch en praktisch ontwikkelen. Op deze proef zakken ongeveer de helft van de deelnemers.

De mondelinge proeven lopen over:

- de lichamelijke en psychische ontwikkeling van het kind, van de geboorte tot de leeftijd van vijftien jaar.
- de zielkunde, de geschiedenis van de opvoeding en de kennis van de pedagogische auteurs¹.
- de beredeneerde kennis van de leerplannen van de lagere en van de kleuterscholen.
- de wetten en reglementen die betrekking hebben op dezelfde onderwijsniveaus.

De praktische proeven bestaan uit:

1. De inspectie van een lagere klas en van een kleuterklas met onmiddellijk daarna mondeling verslag over deze inspectie.

1. Het reglement van het examen somt een veertigtal werken van oude en moderne auteurs op. Wij citeren er enkelen van, bij wijze van voorbeeld: Comenius, Rousseau, Salzmann, Bühler, d'Espallier, Gunning, S. Isaacs, Koekebakker, Kohnstamm, Langveld, Lighthart, Montessori, Oldendorff, Stellwag, Van Ende Boas, enz. . . .

2. Een les te geven aan de leerlingen van de lagere school. De examencommissie duidt het onderwerp van de les aan, de kandidaat beschikt over een uur om zich voor te bereiden.
3. Een mondelinge uiteenzetting over een pedagogisch onderwerp door de jury aangeduid. De kandidaat beschikt over tien minuten om erover na te denken. Hij moet vervolgens een kwartier spreken, zich slechts bedienend van enkele losse nota's die hij opgetekend heeft.

Uit deze droge opsomming blijkt, durven wij menen, hoe moeilijk dit examen is en met welke ernst het wordt afgenomen. De kandidaten die op deze proef slagen zijn werkelijk zorgvuldig uitgezocht. Zij zijn geschoolde pedagogen, met een diepgaande theoretische en praktische kennis. Voegen wij er nog aan toe dat, om tot het examen te worden toegelaten, de sollicitant ten minste dertig jaar oud moet zijn en tien effectieve dienstjaren in het lager onderwijs moet tellen.

De opleidingsmogelijkheden

Hoe kan een onderwijzer, die tot inspecteur wenst te bevorderen, zich nu voorbereiden op dit vak en op het voorafgaand examen dat hij eerst moet afleggen?

Kansen op een goede, praktische voorbereiding worden hem elke dag geboden. Hij staat ten minste tien jaar lang vóór de klas eer hij zijn kans beproeven mag. Uit de zorg waarmee hij zich van zijn onderwijzersplichten kwijt, uit de gedurige bekommernis die hem bezielt om zijn lessen beter voor te bereiden en beter te geven, uit de zelfkritiek die hij zich oplegt groeien stilaan zijn ervaring en zijn meesterschap: de beste garanties om een goed figuur te slaan bij de praktische examenproeven.

Maar de andere, de theoretische, en deze over de algemene vorming en cultuur? Hiervoor is eigen studie nodig, eigen dagelijks werk. Het reglement en het programma van het examen zijn alom bekend. Hij die zich wenst voor te stellen hoeft maar te lezen, de opgegeven vakken uit te diepen, de voorgeschreven werken in te studeren. De pedagogische bibliotheken heeft hij tot zijn beschikking, met een overvloedige keuze van boeken en al de pedagogische tijdschriften in het Nederlands, het Frans, het Engels en het Duits. Verder bestaan zowat overal pedagogische studieringen waar hij regelmatig kan deelnemen aan de activiteiten: conferenties, debatten, tentoonstellingen, studiereizen; enz. . . .

De pedagogische instituten van onze vier universiteiten verstrekken een onderwijs van het hoogste niveau dat op zichzelf een uitstekende voor-

bereiding tot het examen kan zijn. Voor een onderwijzer in activiteit is het nu nochtans onmogelijk geworden zich aldaar in te schrijven, gezien de lessen er full-time worden gegeven en meestal niet meer na vier uur doorgaan. Vroeger telden wij veel universitaire doctors en licentiaten in de inspectie L.O. Hun aantal neemt nu geleidelijk af.

Daarnaast hebben wij onze Instituten voor Opvoedkundige Wetenschappen, een twintigtal, verspreid over het ganse land. Dit zijn instellingen georganiseerd door privé personen, onder toezicht en met toelagen van de Staat. Het onderwijs bereikt er een betrekkelijk hoog wetenschappelijk niveau. Het verstrekt een brede algemene en pedagogische vorming. Zonder rechtstreeks op het inspecteursexamen afgericht te zijn, bereidt het er nochtans degelijk op voor. De lessen worden gegeven op de vrije namiddagen en gedurende de verlofperioden. Vele onderwijzers wonen ze regelmatig bij. Het diploma, behaald na het beëindigen der studiën, geeft recht op een weddebijslag van circa 2.000 frank per jaar.

Hierna een bondig overzicht van de leerprogramma's die in deze instituten worden gevolgd:

- Eerste jaar: algemene psychologie, moderne pedagogische stelsels, algemene didactiek, historische pedagogiek, schoolwetgeving, wetgeving kinderbescherming, beginselen van de statistiek.
- 2de jaar: kinderpsychologie, biologie, sociologie, cultuurgeschiedenis, wijsbegeerte, didactiek L.O.
- 3e jaar: psychologie van het afwijkende kind, pedagogiek, biologie, didactiek L.O., didactiek K.O., cultuurgeschiedenis, wijsbegeerte, lichamelijke ontwikkeling van het kind.

In elk leerjaar worden 130 à 150 uren les gegeven.

Er bestaat voor de kandidaten-inspecteurs, nog een derde mogelijkheid om zich tot het examen voor te bereiden. De verschillende vakbonden organiseren namelijk cursussen ten behoeve van hun leden. Deze cursussen zijn gans op het programma van het examen afgericht. Zij beogen uitsluitend efficiëntie en geven onmiddellijk bruikbare kennis mee. Om algemene vorming en cultuur bekommeren zij zich niet. Alleen het succes interesseert hen. Het niveau van deze tijdelijke cursussen ligt bijgevolg betrekkelijk laag. Dat neemt niet weg dat ze de onderwijzers wel degelijk kunnen helpen bij hun voorbereiding.

BESLUIT

De inspecteurs L.O. vervullen, in België, een zeer voorname pedagogische en administratieve opdracht. Zij staan zeer hoog aangeschreven bij het onderwijzend personeel omwille van hun bijzondere kwalificatie. Zij zijn de enigen die een bevoegdheidsexamen af te leggen hebben. In de andere inspectieniveaus bestaat geen spoor van dergelijke proef: de inspecteurs worden er door de Koning benoemd, op voorstel van de minister die op dit stuk volledige vrijheid van keus geniet¹.

Om zich tot het examen voor te bereiden kan een onderwijzer verschillende cursussen volgen. Zelfstudie en eigen werk blijven evenwel altijd de beste sleutel om het succes te halen.

Christiaens, Felix, geboren te Ukkel, bij Brussel, in 1906. Onderwijzer 1925. Doctor in de Pedagogische Wetenschappen (Universiteit Brussel, 1944) met een doctorale experimentele studie over kinderpsychologie. Kantonnaal inspecteur 1939. Hoofdinspecteur 1945. Inspecteur-generaal 1955. Menigvuldige bijdragen in pedagogische tijdschriften. Sedert 1945, elke week een artikel over pedagogische problemen en meer bepaald over familiale opvoeding, in een Brusselse krant. Thans meer dan 900 artikels verschenen. In 1960: *Essais de pédagogie familiale* (Universitaire uitgeverij Uystpruist, Leuven, 313 pag.)

1. Een wetsontwerp strekkend tot het organiseren van examens in de andere onderwijssectoren, ligt thans ter bespreking voor de Kamers.

BELGISCHE VOORSPRONG – NEDERLANDSE ACHTERSTAND

I. VAN DER VELDE

Het is alweer een aantal jaren geleden, dat de redactie van Paedagogische Studiën voornemens was een speciaal nummer te wijden aan het rijks-schooltoezicht, op internationale basis. Er werden contacten gelegd met buitenlandse deskundigen, bijdragen werden toegezegd, maar tot realisering is het nimmer gekomen. Hetgeen jammer is. Uit een dergelijk internationaal overzicht ware veel lering te trekken geweest omtrent een instituut dat naar veler mening hier te lande niet bevredigend functioneert, onder de omstandigheden waaronder het werken moet, ook niet bevredigend functioneren kan. Het artikel van Dr. Christiaens noodt tot vergelijking van de situatie in België met de situatie in Nederland.

Er zijn duidelijke structurele verschillen.

Met de term lager onderwijs worden niet dezelfde objecten aangeduid. In België vallen onder lager onderwijs het kleuteronderwijs, het buitengewoon lager onderwijs, het eigenlijke lager onderwijs. In Nederland hebben kleuteronderwijs en buitengewoon lager onderwijs eigen inspecties, maar onder lager onderwijs vallen op het moment waarop wij dit schrijven, nog lager onderwijs, voortgezet gewoon lager onderwijs, uitgebreid lager onderwijs.

Locaal gezien heeft de Belgische inspecteur l.o. een beperkter arbeids-terrein. Hij bezoekt 300 à 400 *klassen*, minstens tweemaal per jaar. De Nederlandse inspecteur bezoekt jaarlijks normaliter 125–150 *scholen*.

De Belgische inspecteur verricht zelf het bureauwerk, de Nederlandse inspecteur wordt terzijde gestaan door een administratief ambtenaar. Het hangt van persoonlijkheid en bekwaamheid van deze ambtenaar af welke arbeid en hoeveel arbeid hij van de inspecteur overnemen kan; belangrijke correspondentie zal de inspecteur in eerste instantie zelf moeten behandelen.

Deze structurele verschillen maken vergelijking vrijwel onmogelijk. Het is b.v. moeilijk aan te geven in hoeverre de hulp van de administratieve ambtenaar de zwaardere belasting door het veel omvangrijker klassebezoek compenseert.

Van functionele verschillen kan moeilijk gesproken worden. De taak zoals die in het artikel van Christiaens omschreven wordt, loopt in het algemeen parallel met die van de Nederlandse inspecteur. We kennen echter de Belgische realiteit niet, de Nederlandse realiteit niet voldoende meer. Een oordeel over beiderzijdse feitelijke effectiviteit kunnen we

daarom niet geven. Men mag wel aannemen dat de Belgische inspecteur met zijn tweemaal jaarlijks bezochte 300-400 klassen van de feitelijke situatie in deze klassen beter op de hoogte is dan de Nederlandse inspecteur in de zijne. Uit gesprekken met oud-collega's hebben we niet de indruk dat er in Nederland veel veranderd is sinds we in 1946 schreven: „Er is een tekort zowel aan menselijk als aan technisch contact tussen onderwijzer en inspecteur”; en:

„Juridische, administratieve, technische en representatieve bezigheden nemen een te groot deel van zijn tijd in beslag”¹.

Een verschilpunt dat we noch structureel noch functioneel mogen noemen omdat het pre-inspectoraal is, ligt in de vooropleiding van de Belgische inspecteur (zie blz. 521-529). Die vooropleiding is een concreet en door Christiaens helder omschreven gegeven.

De vraag is wel eens gesteld: Aan welke eisen moet in Nederland de inspecteur L.O. voldoen? Die vraag is bij ons weten van officiële zijde nimmer beantwoord, althans naar buiten.

a. In 1958 heeft een werkgroep uit de inspectie een rapport uitgebracht over taak en organisatie van het rijksschooltoezicht. Dit rapport is wel intern besproken, maar nimmer gepubliceerd, nimmer dus publiek discussiemateriaal geworden.

b. Het Tweede kamerlid Kleywegt heeft enkele jaren geleden Minister Cals gevraagd om een nota inzake de inspectie. Minister Cals heeft de suggestie afgewezen en daardoor, tegen zijn gewoonte in, discussie onmogelijk gemaakt.

c. Door de A.N.O.F. is een rapport over het rijksschooltoezicht opgesteld, doch het is nimmer openbaar gemaakt. Het rust en zal naar alle waarschijnlijkheid blijven rusten op de bureaus en in de bureaus van de betrokken organisaties.

Nederland kent geen voorbereiding tot het ambt van inspecteur bij het onderwijs in tegenstelling dus tot België. In het rapport „Langs nieuwe wegen”, in 1957 opgesteld door de toenmalige onderwijscommissie van de P.V.D.A., later omgezet in onderwijssectie van de Dr. Wiardi Beckmannstichting, wordt onder paragraaf 37 gezegd: „Als regel dient aan een benoeming bij het rijksschooltoezicht vakwetenschappelijke voorbereiding vooraf te gaan.” Als stringente eis wordt vakwetenschappelijke

¹ Onderwijsvernieuwing op de lagere school en haar organisatorische problemen. Wolters Groningen 1947, resp. blz. 118 en blz. 123. Zie over het rijksschooltoezicht aldaar de hoofdstukken VIII en IX.

voorbereiding dus ook hier niet gesteld. De Belgische vooropleiding valt voor het theoretisch gedeelte ongeveer te vergelijken met de huidige A-bevoegdheid pedagogiek M.O., getuige b.v. onderstaand overzicht van de te volgen A-colleges van het Nutsseminarium 1964/1965.

1e jaar

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

2e en/of 3e jaar

8. Encyclopedie der pedagogiek
9. Algemene psychologie
10. Ontwikkelingspsychologie
11. Inleiding in de wijsbegeerte
12. Vakdidactiek
13. Werkcollege didactische vraagstukken

Het komt ons echter voor dat de Belgische kandidaten een uitgebreider kennis van de vakliteratuur bezitten, historisch en modern (zie de noot op blz. 526). Men heeft in België met de vooropleiding, met „het zwaar bekwaamheidsexamen” dat candidaat-inspecteurs hebben afgelegd, bereikt, dat de inspecteurs, mede door „hun uitgebreide theoretische kennis” „zo een groot prestige genieten”.

Tot dusver hebben we gesproken over het L.O. Voor vooropleiding van de inspecteur L.O. hebben we achtereenvolgens gepleit in *Onderwijsvernieuwing* (1946), in *Paedagogische Studiën* (1957), in het *Gedenkboek-Kohnstamm* (eveneens 1957). We zullen deze pleidooien niet herhalen, voelen ons wel door het artikel van Christiaens in onze overtuiging gesterkt. Maar Christiaens besluit zijn artikel met een veelzeggende noot: Een wetsontwerp strekkende tot het organiseren van examens in de (de!) andere onderwijssectoren ligt ter behandeling in de Kamers gereed. Zal Nederland ooit het Belgische voorbeeld volgen, d.w.z., van b.v. 1968 af,

het jaar waarin vermoedelijk de mammoetwet volledig zal gaan functioneren, voor de inspectie *als geheel* vakwetenschappelijke voorbereiding als benoemingsvoorwaarde stellen? Mocht dit geschieden, dan zal de huidige inspectie, althans gedeeltelijk, een achterstand behouden. Ook voor de a.s. U.L.O.-inspectie wordt de eis van vakwetenschappelijke voorbereiding niet gesteld, al sluiten de bewoordingen de mogelijkheid niet uit. Doctorandi in de pedagogiek en bezitters van de bevoegdheid M.O.-B. pedagogiek mogen meesolliciteren.

Vanaf het moment dat de Pedagogische Centra met hun arbeid begonnen, hebben wij om de snelle en vruchtbare doorwerking van vernieuwd pedagogisch-didactisch denken te bevorderen, gepleit voor nauwe samenwerking met de inspectie. We gingen daarbij uit van het feit dat intussen door de ervaring is bevestigd, dat de Centra nimmer meer dan een gering aantal docerenden zouden kunnen bereiken, terwijl de inspectie, hoe gebrekkig vaak ook, toch de mogelijkheid bezat tot dagelijks contact. Samenwerking zou vooral kunnen liggen op het gebied van wat later extensieve scholing zou heten, maar evenzeer steun kunnen betekenen bij de intensieve scholing. Samenwerking vooronderstelt echter dat naast de Centra met hun wetenschappelijke staven inspecties staan die met deze wetenschappelijke staven in research en experiment meedenken. Om deze samenwerking te stimuleren zou men leergangen kunnen organiseren vergelijkbaar met de post-academiale cursussen voor predikanten, medici, physici, biologen, leraren, zoals die de laatste jaren in ons land burgerrecht hebben verkregen. Acht men deze samenwerking om principiële of formele overwegingen onjuist, dan behoeft de organisatie van deze leergangen toch niet te worden afgewezen, omdat voorscholing en nascholing der inspectie eigen kracht van noodzakelijkheid bezitten. Men mag, menen wij, rustig de stelling uitspreken dat de trage doorbraak van wat dan „onderwijsvernieuwing” heet, zeker mede terug te voeren is tot het ontbreken van vakwetenschappelijke voorbereiding der inspectie en het daaruit voortvloeiende tekort aan actieve samenwerking tussen inspectie en pedagogische centra.

Wij denken hierbij aan: *Recommandation no. 42 aux Ministères de l'Instruction publique concernant l'Inspection de l'Enseignement*, Unesco-uitgave 1956.

Hier stelt men eisen, hier spreekt men van „préparation professionnelle” en organiseert men nascholing:

36. La préparation professionnelle des inspecteurs présente des avantages; outre une culture pédagogique et psychologique poussée, cette

préparation doit comprendre des études sur l'organisation et l'administration scolaires nationales et des études d'éducation comparée leur permettant de connaître les réalités et les problèmes scolaires des autres pays, ainsi que les solutions qui y ont été apportées.

37. De inspecteur geniete tal van faciliteiten om zich te vervolmaken: hij volge vacanciecurssussen, hem worden studiebeurzen ter beschikking gesteld, hij worde in staat gesteld studiereizen te maken. Hem terwille worde een bibliotheek gesticht met speciale werken over nieuwe opvoedkundige en onderwijskundige ervaringen en theorieën, eminente deskundigen worden gecharterd om hem in te leiden in het moderne pedagogische en psychologische denken.

Deze *Recommandation* is ook tot het Nederlandse ministerie gericht.

Over *Voorbereiding en nascholing van inspecteurs in Sowjet-Rusland* zie men blz. 559-562 van dit nummer.

IS HET EINDEXAMEN IN DE OUDE TALEN OBJECTIEF?¹

Par. 10. *Over Pita Pelt en over de leerlingen die wèl succes hadden*

Het merkwaardigste punt uit het cijfer-overzicht der rapporten van Pita Pelt bleef nog onvermeld:² Bij haar eerste eindexamen, toen men haar, na 8-jarige schoolloopbaan, het eindexamen graag gunde, waren haar eindexamen-cijfers oude talen het dubbele van haar rapport-cijfers, resp. 4, 3 (rapport) 6, 8 (eindexamen). Deze eindexamen-8 staat wel zeer eenzaam in de kou van de verdere Latijnse cijfers.

In haar negende school- en tweede eindexamenjaar, toen haar met Pasen het examen-doen ontraden werd, kreeg ze, terwijl haar klasse-rapport voor de 2 oude talen 3 punten hoger lag dan in 1957, op het examen 4 punten lager, dan het jaar daarvoor: rapport 4, 6, eindexamen: 5, 5, door constellatie fataal: één der oude talen móet voldoende zijn. In 1957 was dit meisje dus wel in bijzondere klassieke examen-topvorm geweest.

Dit geldt in het algemeen voor de eindexamens 1956-1957-1958, in welke jaren juist die kinderen eindexamen deden, die september 1954 in klasse IV en V (zie par. 8) zaten. Terwijl bij moderne talen op 429 cijfers slechts één keer een onvoldoende rapportcijfer op het eindexamen 3 punten hoger lag, namelijk resp. 5, 8, kwamen bij oude talen in 3 jaar tijd de volgende discrepanties voor:

	Rapport	Eindexamen	
Herodotus	5	9	
Plato	5	8	
Homerus	4	8	
Vergilius	5	8	
Vergilius	5	8	
Tacitus	5	9	
Livius	3	6	Deze leerling kwam er later bij.
Livius	3	8	
Homerus	4	7	
Plato	5	8+	
Vergilius	5	9	
Homerus	4	7	
Homerus	4	7	

¹ Vervolg van: *Nog maar eens rustig een jaartje overdoen*, Paedagogische Studiën, November 1964.

² Zie ibidem, par. 9.

In géén dezer gevallen is er bij deze zelfde leerlingen zo'n grote discrepantie of iets, dat daar ook maar bij benadering op lijkt, bij de moderne talen. Speciaal bij de oude talen dus waren deze leerlingen op het eind-examen zo in topvorm.

Afgezien dus van de vele mislukten in de lagere klassen (zie par. 8) laat ook het beschouwen der eindexamen-cijfers van de leerlingen, die dan wél slaagden, een nasmaak achter.

Par. 11. Het verschil in objectiviteit tussen het eindexamen in de moderne en in de klassieke talen

Wie meent, dat we, par. 10, met het vermelden der klassieke toppresaties op het eindexamen, eigenlijk aan willen tonen, dat de goede trouw ontbrak, heeft het mis; de objectiviteit is afwezig en dat is niet het zelfde.

In 1945 was iedere Amerikaan overtuigd, dat Katyn een schandstuk der Duitsers was, in 1955 der Russen. Waar grote belangen op het spel staan, daar is objectiviteit vaak ver te zoeken. Imponderabilia en vermoedens zijn volkomen irrelevant, het gaat uitsluitend om nuchtere feiten en cijfers.

Ondanks de contrôle door gecommiteerden zijn er bij de oude talen veel grotere verschillen tussen eind-examen- en eindrapportcijfers, dan bij de moderne talen. Wij vermoeden, dat het beeld der discrepanties aan het Gymnasium x, al is het daar, en ook enkele jaren slechts, kras geprofileerd, in wezen symptomatisch is. Een onderzoek op wat wijdere schaal bevestigde dit vermoeden.

Dit onderzoek naar de correlatie tussen de zesde-klas-rapport-cijfers en eindexamencijfers bij de oude en bij de moderne talen leverde een merkwaardig resultaat op. Behalve aan het kleine Gymnasium x werd in het onderzoek betrokken het (middel)grote Gymnasium II, dat om vele redenen in ons land terecht zeer hoog staat aangeschreven en in een totaal ander gedeelte van het land ligt.

Op beide scholen werden 10 eindexamenjaren in het onderzoek betrokken, te x de jaren 1955 tot en met 1964, te II 1953 tot en met 1962.

Resultaat onderzoek naar de correlatie tussen zesde-klas-cijfers en eind-examen-cijfers oude, resp. moderne talen

Niet de cijfers, uitsluitend de totale discrepanties zijn in de kolommen I, II, III en IV aangegeven. De kolommen I en II zijn voor de oude, III en IV voor de moderne talen. In kolom I staat hoeveel punten *totaal* de

eindexamencijfers *hoger* lagen, dan de rapportcijfers, in kolom II hoeveel, in een bepaald jaar, lager. Kolom II van X is blanco, want de eindexamencijfers lagen steeds hoger. Op dezelfde manier geeft kolom III het totale eindexamen-surplus voor de moderne talen en IV het „tekort”, waardoor de eindexamen-cijfers moderne talen in een bepaald jaar *lager* lagen, dan de rapportcijfers der zesde klasse.

GYMNASIUM X				
Oude T.		Mod. T.		
I	II	III	IV	
+	-	+	-	
1955	20	24		
1956	45	20		
1957	78	1		
1958	52	15		
1959	46		1	
1960	32	0	0	
1961	13		18	
1962	16	0	0	
1963	23	17		
1964	16	1		
Totaal	+ 341	+ 78	- 19 =	
	+ 341	+ 59		

GYMNASIUM IJ				
Oude T.		Mod. H.		
I	II	III	IV	
+	-	+	-	
1953	6		36	
1954	98	20		
1955		3	8	
1956	84	17		
1957	111	23		
1958	45	20		
1959	75	21		
1960	10	23		
1961	60		13	
1962	128	29		
Totaal	+ 617 - 3	+ 153	- 57 =	
	+ 614	+ 96		

Het totaal aantal cijfers oude talen bedraagt 564, van de moderne talen 453. Zou het voor moderne talen ook 564 bedragen hebben, dan was het verschil $564/453 \times 59 = 73,5$ geweest.

Het surplus bij de oude talen is dus op 564 cijfers 341, bij moderne talen 73,5.

Bij oude talen is het surplus dus $341 : 73,5 =$ (ongeveer) $4,7 \times$ zo groot.

Het totaal aantal cijfers oude talen bedraagt 1298, van de moderne talen 951. Zou het voor moderne talen ook 1298 bedragen hebben, dan was het verschil $1298/951 \times 96 = 131$ geweest.

Het surplus bij de oude talen is dus op 1298 cijfers 614, bij moderne talen 131.

Bij oude talen is het surplus dus $614 : 131 =$ (ongeveer) $4,7 \times$ zo groot.

Het beslissende quotient 4,7 is dus op een totaal ander Gymnasium praktisch precies gelijk.

Conclusies: De correlatie tussen zesde-klas-cijfers en eindexamen-cijfers is bij de moderne talen, waarvan het eindexamenwerk schriftelijk en centraal uit Den Haag komt ideaal: op het eindexamen een klein surplus ten

voordele der candidaten, maar zo, dat her resultaat bijzonder objectief en betrouwbaar blijft.

Bij de oude talen daarentegen is er in bepaalde jaren een te grote discrepantie tussen zesde-klas-cijfers en eindexamen-resultaten, waardoor de laatste een subjectief-vertekend te gunstig beeld van de werkelijke situatie geven.

Par. 12. *Het huidige systeem bij (het eindexamen in) de oude talen is fout.*

Plotselinge grote discrepanties *speciaal in bepaalde jaren* bij de eindexamenresultaten der oude talen zijn dus niet te loochenen, discrepanties die géén parallellen hebben in de moderne talen der zelfde leerlingen. Het zit waarlijk niet alleen in een verschil onvoldoende-voldoende: de Herodotus-cijfers van 9 A-leerlingen lagen in 1957 18 punten hoger op het eindexamen dan op het rapport, in 1959 was het genoemde verschil bij Livius op 11 leerlingen 22 punten.

Men kan deze grote verschillen niet afdoen met: de docenten zijn zo bang voor het eindexamen, drukken dus de rapportcijfers en komen op het eindexamen met hoge cijfers voor den dag. De classici immers hebben de keuze der eindexamenstukken practisch volkomen zelf in handen, terwijl juist de docenten der moderne talen maar moeten afwachten, wat voor stukken Den Haag zal sturen, zodat de druk op de rapportcijfers voor de moderne talen vanzelfsprekender is, dan voor de classici. Niettemin is juist bij de classici de discrepantie herhaaldelijk zo groot. *Toch ligt de fout niet bij de classici, evenmin bij de gecommitteerden, maar het is het systeem, dat niet deugt.*

Bepalen we ons bij de B-leerlingen. Zelfs zij krijgen, ondanks hun zeer uitgebreide programma der specifieke B-vakken, toch nog praktisch evenveel schooluren oude talen als alle wis-, natuur- scheikunde en biologie bij elkaar, nl. 21 (Grieks) + 28 (Latijn) = 49 uur oude talen en 23 (wiskunde) + 10 (natuurkunde) + 9 (scheikunde) + 8 (biologie) = 50 uur B-vakken.

De eindexamentijd der B-vakken echter bedraagt: $7\frac{1}{2}$ uur schriftelijk + 100 minuten mondeling. De eindexamentijd in de klassieken daarentegen bedraagt 20 minuten mondeling over een stukje door de eigen docent uitgekozen.

In tijd uitgedrukt is het examen in de B-vakken ($7\frac{1}{2} \times 60 + 100$): $20 = 27\frac{1}{2}$ maal grondiger dan van de klassieken, nog geheel afgezien van het uitsluitend mondelinge der oude talen en het uitsluitend geven van stukjes,

die door de eigen docent zijn uitgezocht. Men zegge niet, dat dit ligt aan de geheel andere aard der vakken, immers een eenvoudig rekensommetje leert, dat ook voor de moderne talen de eindexamentijd relatief 25 maal langer is dan voor de klassieken, terwijl bovendien het werk der moderne talen centraal en schriftelijk uit Den Haag komt.

Het is maar hoogst zelden, dat een gecommiteerde een door de eigen docent uitgezocht klassiek stukje als te gemakkelijk of ongeschikt afkeurt. Niet zelden hebben docenten met hart maar één hoofddoel: hun leerlingen door het examen te helpen. Dit is op zich zelf een zeer begrijpelijk en menselijk streven, maar het werkt, dank zij het korte mondeling, dank zij de eigen docent, dank zij de door deze zelf gekozen stukken, wel sterk de subjectiviteit in de hand. *Toch, en dat is het voornaamste, zijn de leerlingen met deze subjectiviteit uiteindelijk niet gebaat: in het latere leven, al dadelijk aan de Universiteit, zullen ze aan een objectieve eis moeten voldoen.*

Hoe ver de subjectiviteit gaan kan, terwijl men toch te goeder trouw blijft, illustreert het volgende verhaal.

Tegen een volstrekt betrouwbaar collega Nederlands had een volstrekt betrouwbaar classicus gezegd: „Mijn schriftelijke A-eindexamenstuk zoek ik altijd uit in de grote vakantie, voorafgaand aan de cursus, waarin ik een A-klasse zelf krijg. Ik weet dan dus precies de moeilijkheden en kan die, als ze in de cursusloop bij andere lectuur voorkomen, uitvoerig en grondig bespreken. Zo doen wij immers allemaal en dat is ook geoorloofd.”

En wat zei nu de collega Nederlands?

„Dit móet toch in den haak zijn, want z. is zo strikt eerlijk en als dit niet in de haak was dan zou hij het nooit doen”.

Mogelijk is deze methode in elk geval en daarmee is het systeem reeds veroordeeld. Is de speelruimte voor subjectiviteit bij het mondeling soms kleiner? De cijfers bewijzen eer het tegendeel.

Er zijn niet altijd moedige en volledig competente gecommiteerden. Ware de contrôle der gecommiteerden steeds doeltreffend, dan zouden discrepanties in bepaalde jaren, zoals in par. 10 en 11 genoemd, onmogelijk zijn. Het zou dan ook onmogelijk zijn, dat een zeer gezien en ervaren classicus een eindexamenstukje kiest uit de stukjes-bloemlezing van Plato, samengesteld door Hille-Fortgens en dat dit geaccepteerd werd ook. De eindexamenresultaten ermee, waren middelmatig, zodat aan de goede trouw, mede gezien de persoon die het hier betrof, niet getwijfeld kan worden, niettemin deugt het systeem niet, dat zo iets mogelijk maakt.

Par. 13. *Hoe is verbetering mogelijk?*

Bij de moderne talen is het betrekkelijk kort achtereen twee keer voorgekomen, dat een centraal stuk in enkele schoolbloemlezingen stond. Daarom moesten alle Nederlandse gymnasiasten het eindexamen in dat onderdeel overmaken. Als een leerling bij oude talen echter zijn mondelinge eindexamen-stukje de vorige avond thuis gelezen heeft en dat tegen de surveillant zelf zegt in het inzage-lokaal, dan wordt er eenvoudig geconstateerd, dat hij geluk heeft gehad. De stukjes-cultus en stukjes-lijsten zijn ondingen, die bij een schrijver met beperkte stukjes-mogelijkheden een objectief en eerlijk eindexamen onmogelijk maken. *Bij een centraal en willekeurig stuk niet te moeilijk Latijns en Grieks proza, zoals dit jaar voor Latijn reeds op het staatsexamen is voorgelegd, is deze moeilijkheid volkomen van de baan.*

Zo ver wij weten zijn er door dit experiment op het staatsexamen geen extra-slachtoffers gevallen. Waarom zou deze methode dan ook niet voor de schoolexamens kunnen worden ingevoerd? (Door een jarenlange praktijk bij de moderne talen is immers bewezen, dat deze methode ondanks bezwaren, de objectieve norm in het algemeen dicht benadert).

Gezien de moeilijke materie echter zouden deze centrale schriftelijke stukken voor de oude talen op alle denkbare waarborgen van geschiktheid getest moeten zijn en met de allergrootste omzichtigheid en deskundigheid moeten worden uitgezocht, vakdeskundigheid naar twee zijden:

1. onderwijs-technisch: wat kán en mág geëist worden, welk stuk is een werkelijke test voor toelating tot het H.O. zonder dat de eis onredelijk en te hoog wordt (of te laag)?
2. klassiek-technisch: hoe kiezen we jaarlijks een klassiek-verantwoord stuk?

Op het mondeling kan (niet in de eerste plaats als intelligentie-test, waar het centrale schriftelijk werk voldoende in zou voorzien, maar als een test naar kennis, eruditie en cultuur) uit het wél gelezene geëxamineerd worden. *Vanzelfsprekend zou er op school een redelijke en behoorlijke hoeveelheid van een bepaalde schrijver gelezen moeten zijn als minimum en niet zou de eigen docent de keuze mogen hebben van het mondelinge examenstuk.* Als examen uit het gelezene tot „uit-het-hoofd-leerderij” kan leiden, dan geldt dat ook voor de meeste klassieke academische tentamens, die op dit zelfde principe berusten. *Juist nu is het mogelijk, dat een docent onwaarschijnlijk weinig leest en voor de rest op stukjes traint. Het is niet alleen mogelijk, maar het gebeurt ook.*

Het is niet waar, dat een centraal schriftelijk stuk Latijn en Grieks uit Den Haag tot dril zou leiden. Juist de stukjes-cultus van nu leidt tot dril bij uitstek: een zeer gezien rector zei: „Voor een Homerus-stukje kan ik iedere leerling, ook de beperktste, voldoende laten halen” en hij had gelijk. Geen wonder, dat de eindexamen-cijfers der moderne talen een grotere prognostische waarde voor academisch succes of mislukken bezitten, dan die der oude talen. *Wat blijft er zo over van de beroemde „mentale trainig”?*

Er is nóg een reden, waarom, juist in Nederland, de klassieke eindexamens aan alle waarborgen van objectiviteit dienen te voldoen.

Zoals immers ieder insider weet, is het een illusie, dat er, althans voor de klassieken, een echte onderwijs-inspectie bestaat: de meeste rayons hebben Inspecteurs, die geen classici zijn, Lyceum-rectoren zijn ook zeer vaak geen classici en zelfs vele Gymnasium-rectoren wonen praktisch nooit een les van hun klassieke docenten bij.

De enige reële controle is die der Gecommitteerden en die is, dank zij het foute systeem, lang niet altijd (par. 10, 11) doeltreffend.

Par. 14. Slotconclusies

Nu op het ogenblik veel gesproken wordt over de wenselijkheid van research bij het v.H.M.O., zou deze voor de klassieken moeten plaats vinden op de boven besproken kern- en knelpunten:

1. *Het late mislukken van vele gymnasiasten¹,*
2. *De discrepantie tussen rapport- en eindexamen-cijfers bij oude, resp. moderne talen.*

Het onderzoek naar punt 2 zou zich moeten uitstrekken over enkele jaren vóór 1963, omdat ieder insider weet, dat, nu sinds 1963 de rapport-cijfers eindexamen-cijfers kunnen worden, de subjectiviteit der rapport-cijfers sterk in de hand wordt gewerkt.

Nederland is het enige land ter wereld, waar, bij het v.H.M.O., naast de grote hoeveelheid wis-, natuur-, en scheikunde, biologie en 3 moderne talen, voor de Gymnasium-B-leerlingen bovendien nog Grieks en Latijn worden geëist. Daardoor kán de B-klassieke opleiding, onder de steeds sterkere druk der eisen, die de moderne B-wetenschappen aan haar toekomstige beoefenaren terecht moeten stellen, met handhaving der beide oude talen niet meer waardevol blijven. Zij is gebaseerd op het helaas achterhaalde ideaal van „algemene ontwikkeling”. *Zij verwordt steeds*

¹ Zie voor dit punt: *Paedagogische Studiën*, November 1964.

meer tot een schijnvertoning, een vernis, dat hierdoor alleen zo schoon kan glanzen, omdat door de 20 minuten mondeling met een stukje door de docent zelf uitgezocht, de resultaten, ondanks de beste trouw, gunstig kunnen worden vertekend.

Ontvingen de B's onderricht in één oude taal met hetzelfde aantal uren in de twee hogere klassen, als nu voor beide, dan zou van een werkelijke en cultureel verantwoorde en een voor het leven waardevolle opleiding sprake kunnen zijn, die een echt tegenwicht zou vormen tegen een al te eenzijdige vak-technische vooropleiding voor de B-faculteiten, hoe waardevol en noodzakelijk die op zich zelf ook is.

Niet de vijanden, maar de vrienden der klassieke vorming moeten het winnen. Helaas zijn vaak de grootste vrienden der humanistische cultuur de ergste vijanden, omdat zij niet willen zien de naakte feiten: 2 × 3 uur Grieks-Latijn voor de B's in klasse V en VI is 2 × 3 uur drillen en dressereren op de bedrevenheid om een pover vechtstukje Livius of een (ook vaak vecht-) stukje Homerus over het voetlicht te brengen. Bovendien eist Homeruslectuur een enorme kennis van vele woorden.

Niet namelijk moet men het zoeken in het steeds verder terugdringen van degelijke woorden- en grammaticale kennis. Waar is immers van literaire cultuur sprake zonder echt lezen? Waar van werkelijk lezen zonder woorden- en grammaticale kennis?

Indien voor de B's in V en VI de tegenwoordige 6 uren onverkort gehandhaafd bleven, maar besteed werden aan 5 uren voor één taal en 1 uur voor inhoud en culturele achtergrond der auteurs, die men leest, dan zou het eindresultaat minder spectaculair, maar vruchtbaarder zijn.

Indien de klassieke eindexamens, ook voor de B-candidaten, enkele jaren objectief, d.i. dus overwegend of minstens voor de helft, centraal en schriftelijk waren, zoals bij de moderne talen, dan zou het aantal classici, dat nu in orationes pro domo een opleiding in beide klassieke talen voor de B-leerlingen verdedigt, snel tot een minderheid inslinken.¹

JUSTUS TENAX

¹ Bovendien zou een objectieve eindexamen-norm ook een betere en tijdiger selectie op het Gymnasium bevorderen, omdat die selectie even zeer in het belang is van degenen, die het wél kunnen, (zij worden dan minder geremd), als van degenen, die het niét kunnen.

Erratum: In het eerste artikel, Novemhernummer, leze men op pag. 499, par. 5, regel 7, in plaats van 35: 105. Dus: „Toch hebben 22 van die 105 kinderen” enz. Op pag. 502, par. 9, moet het onderste cijfer voor Nederlands 5½ zijn, het één na onderste cijfer Frans 4.

“TEAM TEACHING”

E. VELEMA

Gedurende mijn verblijf in de Verenigde Staten van Amerika kwam in discussies met hoogleraren en studenten over organisatorische en onderwijskundige vraagstukken van het Amerikaanse onderwijs onder meer veelvuldig de term “team teaching” naar voren. Deze betrekkelijk nieuwe organisatievorm bleek in de Verenigde Staten van Amerika tamelijk snel opgang te maken. In Nederland is voorzover mij bekend geen aandacht geschonken aan dit verschijnsel. Een nadere kennismaking lijkt mij evenwel alleszins gerechtvaardigd.

In de volgende uiteenzetting is gebruik gemaakt van in Amerika gemaakte notities en van het boek “Team Teaching”¹ dat naar mijn oordeel een grondig overzicht geeft van de vraagstukken die met “team teaching” samenhangen. In dit artikel zullen achtereenvolgens de ontwikkeling, de begripsomschrijving, de theoretische achtergronden en de toepassing in de onderwijspraktijk van “team teaching” aan de orde worden gesteld.

Ontwikkeling

Meer nog dan in West-Europa doen zich de laatste jaren ingrijpende veranderingen voor in het Amerikaanse onderwijs. “Team Teaching” is dan ook geen op zichzelf staand verschijnsel, maar moet in verband worden gezien met de volgende meer algemene vraagstukken van de onderwijsontwikkeling aldaar:

- a. Meer dan voorheen worden pogingen in het werk gesteld het onderwijzersambt financieel en sociaal aantrekkelijker te maken;
- b. Het tekort aan onderwijzend personeel doet de vraag rijzen of het beschikbare corps op meer efficiënte wijze kan worden ingeschakeld;
- c. Buiten- en binnenlandse ontwikkelingen doen een sterke behoefte aan herziening van bestaande leerprogramma's ontstaan;
- d. De behoefte aan de organisatie van kleinere groepen binnen grote scholen doet zich steeds sterker gevoelen;
- e. Ter verbetering van de instructie en van de resultaten van het schoolonderwijs wordt verandering van de bestaande interne schoolorganisatie wenselijk geacht;

¹ Judson T. Shaplin and Henry F. Olds, Jr, *Team Teaching*, New York 1964.

f. De toepassing van technische leer- en hulpmiddelen brengt een inhoudelijke, methodische en technische heroriëntatie van de school met zich mee.

Met betrekking tot ons onderwerp is het vooral van belang het onder *e* genoemde nader uit te werken. In een paragraaf "New Groupings of Students for Instruction"¹ zet Shaplin uiteen dat de weinig soepele structuur van de "graded school" talrijke docenten minder bevredigde. Organisatievormen als het Pueblo plan, de Platoon school, het Winnetka plan en het Daltonsysteem ondervonden in de periode 1900 tot 1920 dan ook veel belangstelling in Amerika. Een tiental jaren later stond de discussie over homogene en heterogene groepering in het middelpunt van de belangstelling. Hoewel onderzoek geen opmerkelijke verschillen in effect kon aantonen waren velen sterk geporteerd voor heterogene groepering. Hierbij zij echter opgemerkt dat het systeem van homogene groepering vooral bij het voortgezet onderwijs nooit geheel is losgelaten. De laatste jaren worden in het bijzonder voorzieningen getroffen voor begaafde leerlingen. Ik heb b.v. kennis kunnen nemen van een speciaal ontwikkeld programma voor begaafde leerlingen van een gewone lagere school te Cleveland. Volgens de studenten die daar als counselor en als onderwijzer werkzaam waren werkte het systeem voortreffelijk en werd het in Amerika meer en meer gebruikelijk afzonderlijke klassen voor begaafde leerlingen bij het gewoon lager onderwijs in te richten.

De laatstgenoemde vormen van groepering hebben meestal weinig veranderingen veroorzaakt in de interne organisatie van de school. De behoefte daartoe doet zich evenwel meer en meer gevoelen. In het bijzonder is dit het geval bij organisatievormen als het "Dual Progress Plan", de "non-graded primary school" en "team teaching". Shaplin merkt hierover het volgende op:

"The distinguishing characteristics of these programs, in contrast to the majority of grouping plans, are a concern for regrouping all children, a reorganization of the basic structure of the school to accomplish this purpose, and a new pattern of staff utilization as a part of the structural change"².

Wanneer met deze ontwikkeling de opkomst van de geprogrammeerde instructie – een instructievorm die in hoge mate de individualisering van het leren bevordert – in verband wordt gebracht wordt verklaarbaar

1 Vgl. *Team Teaching*, blz. 43 e.v.

2 Vgl. *Team Teaching*, blz. 44 en 45.

waarom interne reorganisatie meer en meer gewenst wordt. "Team teaching" kan daarom beschouwd worden als een van de middelen ter verbetering van de interne organisatie van het onderwijs. Daarenboven stimuleerden de praktijk van bepaalde groepsorganisaties en de invoering van geprogrammeerd onderwijs de coöperatie tussen de docenten. De interesse voor "team teaching" werd mede daardoor gewekt. Shaplin wijst er voorts op dat het Winnetkaplan, het Daltonsysteem en het "Dual Progress Plan" bevruchtend hebben gewerkt op de ontwikkeling van "team teaching" omdat bij alle verschillen deze organisatievormen gekenmerkt worden door een zekere methodische en organisatorische dualiteit, door specialisatie binnen de staf van een school en door een doorbreking van het leerjarensysteem. Vele van deze principes zijn terug te vinden in de "team teaching movement". Van bijzondere betekenis acht Shaplin de invloed van de "nongraded elementary school"¹. Hij beschouwt dit plan als de directe voorloper van "team teaching". Shaplin schrijft het volgende:

"The most widespread current organizational plan for continuous, sequential progress in the school curriculum is the nongraded elementary school. This plan is also the most direct forerunner of team teaching of all the plans mentioned so far. A nongraded plan has been in effect in Milwaukee since 1942, but the movement has become especially vigorous in the last few years. Though some programs emphasize the importance of an established sequential curriculum more closely geared to the individual interests, needs, and abilities of the pupils, all programs agree that continuous pupil progress is essential in a nongraded school. The nongraded school plan tries to eliminate the structural rigidity of the present graded school, to make better provision for the wide range of individual differences in intellectual, physical, and social development which occur within any age group, and to develop systems of continuous pupil progress at varying rates of speed"².

Tenslotte wijst Shaplin op een in 1930 door Hosis gelanceerd "Cooperative Group Plan" dat indien het thans in toepassing zou worden gebracht "team teaching" zou worden genoemd. Een voorlopig inzicht in wat ten naaste bij met "team teaching" wordt bedoeld kan uit onderstaande beschrijving – door Shaplin van voornoemd plan gegeven – worden verkregen:

¹ Vgl. Joh I. Goodlad and Robert H. Anderson, *The Nongraded Elementary School*. New York, 1959.

² Vgl. *Team Teaching*, blz. 48 en 49.

"Its primary purpose was to provide for individual differences, not only of pupils, but also of teachers, principals, and communities. Each teacher was responsible for only a part of the education and guidance of individual pupils and groups of pupils, and each teacher was a specialist in a group of subjects or activities, with a classroom designed for the speciality. Teachers who were responsible for the same pupils worked together as a group. One of the teachers was designated as group leader or chairman and was given supervisory responsibility. Each teacher was expected to relate his work and the work of his pupils to the activities of the other teachers. The groups of teachers were ordinarily composed of three to six members, and each teacher, meeting with each group for more than an hour, was expected to teach not more than two hundred pupils in the course of a school day. Since the pupils in the group usually covered more than one grade, cross grade instruction and some degree of continuous pupil progress was possible. The children often remained with the same group of teachers for two or three years and thus benefited from continuity of instruction over a relatively long period of time. In effect, as far as scheduling was concerned, the plan was a multiple-platoon system. It was a new organizational pattern, not a plan for curriculum revision. If the Cooperative Group Plan were in existence today, it would be called team teaching; in fact, it would be considered an outstanding plan in terms of its carefully detailed planning and its clear objectives"¹.

Uit het vorenstaande blijkt dat "team teaching" niet mag worden beschouwd als een geheel nieuwe organisatievorm. Voorlopig kan worden vastgesteld dat deze „beweging" in het bijzonder gericht is op de noodzakelijke vernieuwing van de interne organisatie van de school en op het differentiatie-probleem met betrekking tot het *docentencorps*. Het zou kunnen zijn dat bij de verbeteringspogingen van het onderwijs in Nederland ook relatief te weinig rekening is gehouden met de invloed van deze aspecten. Voor mij is het althans twijfelachtig of de vernieuwing van b.v. het basisonderwijs alleen tot stand is te brengen met herformuleringen van leerplannen en met de invoering van nieuwe didactieken.

Begripsomschrijving

Na vorenstaande globale introductie is een meer toegespitste omschrijving wenselijk. Voorop zij gesteld dat "team teaching" niet moet wor-

1 Vgl. *Team Teaching*, blz. 49 en 50.

den verward met informele samenwerking tussen docenten. Ook is het onjuist van "team teaching" te spreken als het gaat om formele samenwerking tussen de docenten, wanneer het b.v. de samenstelling van een leerplan of een leergang betreft. *Met "team teaching" wordt bedoeld het gezamenlijk werken in een onderwijssituatie, waarbij de term "team" zowel op de docenten als op de leerlingen betrekking heeft.* Gezamenlijk werken betekent in het onderhavige geval: nauwe samenwerking tussen de docenten van een team bij de planning van het onderwijs, bij het onderwijs aan de leerlingen, die onder de verantwoordelijkheid van het team vallen en bij de evaluatie van onderwijsresultaten. Voorts is van belang op te merken dat het gaat om een gestructureerde organisatie. De functies en de daarmee corresponderende verantwoordelijkheden van de leden zijn dan ook vastgelegd. Ook is in vele gevallen een hiërarchische lijn in het team aanwezig. Mede tengevolge van deze opzet wordt aan het team van docenten binnen de school een zekere autonomie toegekend. Vervolgens is er altijd sprake van twee of meer docenten per team. Hieraan kunnen administratieve en technische hulpkrachten worden toegevoegd. De kern is evenwel altijd van genoemde omvang omdat een van de nagestreefde doelen nl. het efficiënt gebruik van onderwijstalent daardoor zeker kan worden gesteld. Tenslotte zij nog opgemerkt dat de term "team teaching" slechts mag worden gebruikt voor de organisatievorm die over een voldoende lange onderwijsperiode met een voldoende aantal leerlingen zo exact mogelijk omschreven onderwijsdoelen tracht te bereiken. Samenwerking ten behoeve van een klein onderdeel van de leerstof of van een zeer gering aantal leerlingen kan dan ook moeilijk als "team teaching" worden aangeduid. Shaplin komt na erop te hebben gewezen dat er vele vormen van "team teaching" in Amerika bestaan tot de volgende omschrijving:

Team teaching is a type of instructional organization, involving teaching personnel and the students assigned to them, in which two or more teachers are given responsibility, working together, for all of a significant part of the instruction of the same group of students¹.

Met "team teaching" hangen kwesties als verdere werkspecialisatie, de verbetering van de supervisie, de inschakeling van hulpkrachten en het gebruik van technische leer- en hulpmiddelen ten nauwste samen, maar deze mogen toch niet tot de karakteristieke kenmerken van "team teaching" worden gerekend. De organisatievorm "team teaching" scheidt

¹ Vgl. *Team Teaching*, blz. 15.

in de meeste gevallen gunstige voorwaarden voor bovengenoemde maatregelen en verwachtingen. Een soortgelijke opmerking kan ook gemaakt worden met betrekking tot de verbetering van de promotie-lijn van de docent. De veelal hiërarchische opbouw van een team biedt daartoe mogelijkheden.

Theoretische achtergronden

Een korte aanduiding van de ontwikkeling en een omschrijving van het begrip dragen maar weinig bij tot de theoretische basis waarop onder meer de samenstelling en de organisatie van een team zou kunnen berusten. Het is dan ook begrijpelijk dat Shaplin in een hoofdstuk met als titel "Toward a Theoretical Rationale for Team Teaching" daartoe een poging onderneemt. Hij schrijft het volgende:

"To develop a theoretical rationale for team teaching, it is necessary to examine the nature of the groups involved and the goals for which the groups have been organized. And it is also necessary to inquire whether this type of organization is more effective or more efficient in the achievement of these goals than existing forms of organization or other possible forms"¹.

Volgens Shaplin is het niet nodig een geheel nieuwe theorie te ontwikkelen. Hij meent m.i. terecht dat sociologische en psychologische studies van de kleine groep relevante gegevens kunnen opleveren voor de verdieping van het inzicht in het verschijnsel "team teaching".

Van belang acht ik in dit verband de opvattingen van Dubin² over georganiseerde groepen te vermelden. Dubin onderscheidt drie typen van georganiseerde groepen op basis van de mate van initiatief die de leden van de groep is toegestaan. Hij komt tot een indeling in:

- a. "team group";
- b. "task group";
- c. "technological group".

De leden van een "team group" hebben de grootste vrijheid; de leden van een "task group" hebben omschreven taken, maar zijn als groep en als individu vrij met betrekking tot het kiezen van de werkmethode; de leden van de "technological group" zijn gebonden aan voorschriften en controle. "Teaching teams" nu behoren meestal tot de eerste en soms

¹ Vgl. *Team Teaching*, blz. 57.

² Vgl. Robert Dubin, *The World of Work*, New York, 1958.

tot de tweede categorie als hulpkrachten meewerken. Zelden wordt echter de derde groep aangetroffen. Een dergelijke onderscheiding is bruikbaar omdat daarmee ten eerste wordt aangetoond dat een "teaching team" aan zekere eisen van formele organisatie moet voldoen en ten tweede dat een dergelijk "team" in hoge mate zelfstandig moet kunnen opereren. Voor de samenstelling van het "team" vloeien hieruit bepaalde eisen voort, terwijl bovendien in de totale organisatie van een school de verhouding tussen "team" en schoolleider expliciet moet worden geregeld.

Voorts is het nuttig aandacht te schenken aan het nogal scherpe onderscheid dat Klaus en Glaser¹ maken tussen "team" en "small group". De kenmerken van een "team" worden door voornoemde onderzoekers als georganiseerd, gestructureerd, gespecialiseerd, geformaliseerd en doelgericht omschreven². Volgens Shaplin voldoen de bestaande "teaching teams" niet aan al deze kenmerken, maar hij is van mening dat vele "teams" hun voordeel zouden kunnen doen met bovenstaande analyse.

Haast vanzelfsprekend wordt ook de bekende indeling in "primary groups" en "secondary groups" in de overdenking betrokken. Shaplin stelt dat door "teaching teams" onder het gezichtspunt van de kenmerken – georganiseerd, formele groepsdoelen, nadruk o.m. op prestatie – van de "secondary groups" te beschouwen "we can begin to remove some of the magic and mystique that surrounds the team teaching movement and that has been promoted by the popular belief that teams are expressive or primary groups".

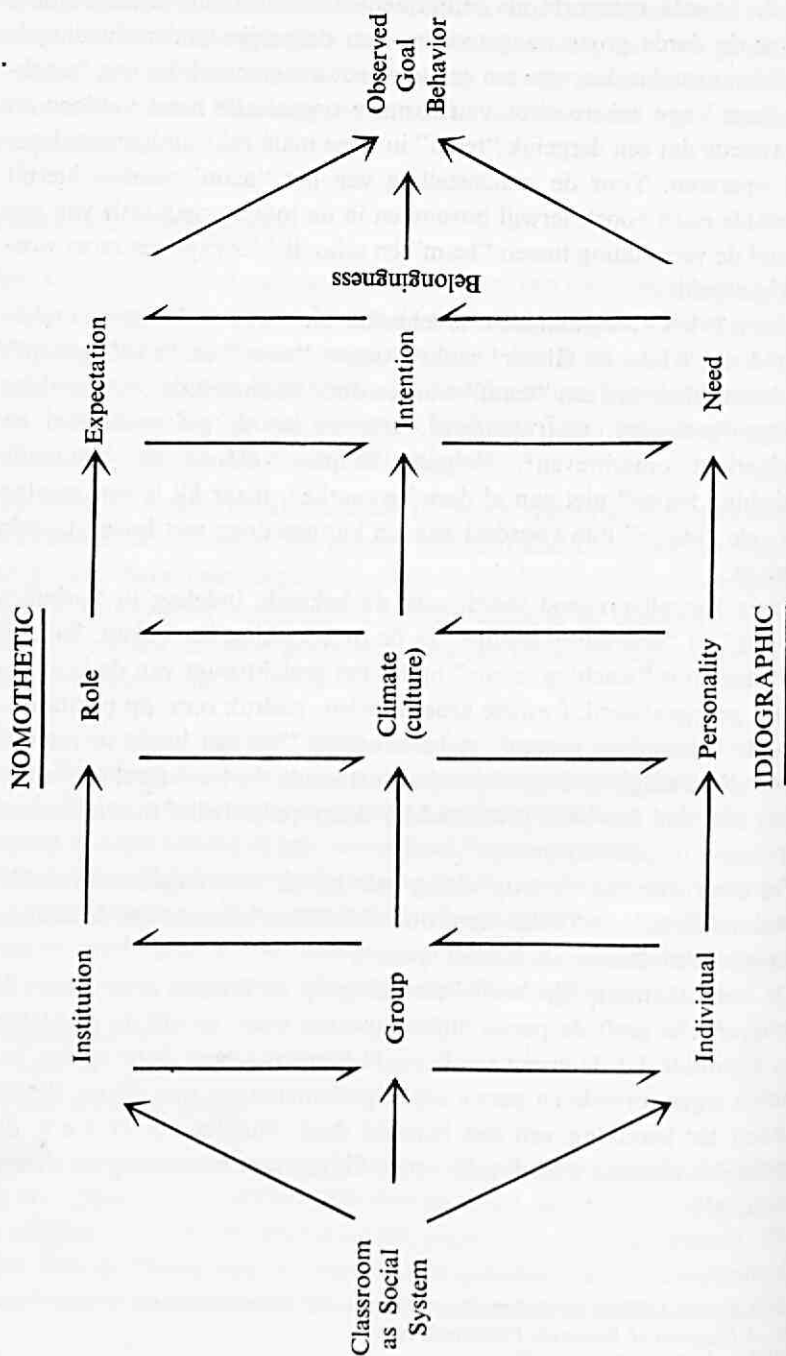
Ter adstructie van deze opvatting gaat hij uit van onderstaand model dat door Getzels en Thelen werd ontwikkeld ten behoeve van de analyse van een schoolklasse als sociaal systeem³.

De nomothetische lijn heeft betrekking op de formele organisatie; de ideografische geeft de persoonlijke aspecten weer, terwijl de middelste lijn aanduidt dat de groep een bepaald klimaat schept door op een bepaalde wijze formele en persoonlijke gezichtspunten met elkaar te verbinden ter bereiking van een bepaald doel. Shaplin maakt n.a.v. dit model de volgende waardevolle opmerkingen met betrekking tot "team teaching":

¹ Vgl. David J. Klaus en Robert Glaser, *Increasing Team Proficiency through Training: A Program of Research*, Pittsburgh 1960.

² Vgl. ook *Team Teaching*, blz. 61.

³ Vgl. N.B. Henry Ed., *The Dynamics of Instructional Groups*, Chicago 1960.



- a. Een team heeft een duidelijk doel nodig;
- b. Vage rolonderscheidingen of cumulatie van verschillende rollen kunnen leiden tot groeps- en/of persoonlijke conflicten;
- c. Klimaat en intenties van een team kunnen in botsing komen met de gestelde formele doelen en eisen;
- d. In een team dienen de eisen van de formele organisatie en de mogelijkheden van de teamleden zo zuiver mogelijk op elkaar te worden afgestemd;
- e. Een nieuwe bron van conflicten kan in de school ontstaan als ook de relatie docent-docent wordt geformaliseerd.

Uit het bovenstaande blijkt ten eerste dat bij de invoering van "team teaching" weinig plaats is voor romantische verwachtingen. Een school die "team teaching" wil toepassen zal allereerst de bestaande menselijke verhoudingen moeten analyseren. Voorts kan alleen op redelijk succes worden gerekend als de taxonomie van de vigerende en van de nieuwe organisatievorm grondig wordt doordacht. Nagegaan zal moeten worden welke vormen van "team teaching" in een bepaalde organisatie passen, welke docenten als leiders kunnen optreden, welke doelen een "team" zich moet stellen en welke taakverdelingen binnen een "team" gewenst zijn. Ik ben enigszins uitvoerig op deze kwesties ingegaan omdat naar mijn opvatting deze inzichten, afgezien van een eventuele toepassing van "team teaching", zeer kunnen bijdragen tot de interne reorganisatie van het bestaande Nederlandse onderwijs. Een voorzichtige rationalisatie van de arbeidsverhoudingen en van de onderwijsdoelen¹ zou m.i. een heilzame invloed uitoefenen. Deze opvatting wordt nog versterkt door de verdere analyses van Shaplin. Hij onderscheidt naar Talcott Parsons de functies van een formele organisatie in leidinggevende en uitvoerende. Bij de invoering van "team teaching" heeft er een verschuiving van functies plaats. Degenen die in de bestaande situatie met leidinggevende functies zijn belast dragen een deel van de leiding over aan de uitvoerenden. In vele gevallen leidt dit tot wijziging van de gezagsverhoudingen, van de werkverdeling en tot verdere specialisatie bij de uitvoerenden. Er dient echter meegerekend te worden dat vele docenten niet tot leiding geven in ruimer dan klasseverband in staat zijn. Shaplin merkt het volgende op:

"The early history of many team teaching projects suggests that although many teachers may excel in the performance of regular classroom duties,

¹ Vgl. Benjamin S. Bloom, *Taxonomy of Educational Objectives*, New York 1956, 1963.

relatively few have well developed managerial skills. They simply have no experience with or training in the problems involved. Further, most teachers lack connection with expert colleagues and peers outside their system who might serve as professional reference groups"¹.

Shaplin komt tot de conclusie dat bij invoering van "team teaching" het in het eerste stadium nuttiger is het gedrag van de docent te volgen dan dat van de leerling! Een zekere rationalisatie zal nodig zijn om tot een gunstige functionering te geraken, terwijl tevens training voor nieuwe taken wenselijk moet worden geacht. Voorts wijst Shaplin in dit verband op een ander probleem. Tot dusver worden door ervaren docenten vele taken verricht die ook door hulpkrachten kunnen worden gedaan. De optredende specialisatie tengevolge van de invoering van "team teaching" zou kunnen leiden tot de inschakeling van krachten van verschillend niveau. Zijn gedachte kan ook voor ons van nut zijn. Hij schrijft hierover het volgende:

"There is a large reservoir of skilled labor in our society, particularly part-time labor, for which educational institutions can successfully compete. At the clerical and secretarial levels there are large numbers of women for whom the schools could provide an exciting work environment. There is also a large pool of college educated women in the community who could quickly become qualified to assist teachers as aides, technical assistants, readers, etc. In a number of cases where teacher aides and clerical assistants have been recruited, the response has been overwhelming, and it has not been unusual to find that the non-professionals who have been hired have had a better educational background than the teachers for whom they have worked. There is a strong likelihood that many of the people who become involved in these duties may undertake to prepare themselves for professional posts. Thus, a reorganization of the schools to include nonprofessional personnel might provide a lively new basis for recruitment".²

Wat het leidinggevend aspect en de structurering van de onderscheidene taken aangaat komt de redenering hierop neer dat "team teaching" een bijdrage kan leveren tot interne reorganisatie mits de invoering op rationele gronden geschiedt.

Met betrekking tot de uitvoerende functies is het nuttig een onderscheid te maken tussen horizontale en verticale specialisatie. De hori-

¹ Vgl. *Team Teaching*, blz. 72.

² Vgl. *Team Teaching*, blz. 76 en 77.

zontale specialisatie moet niet alleen in verband worden gebracht met de kennis van een bepaald vak, maar ook met die van speciale onderdelen van het vak. Shaplin merkt naar aanleiding hiervan het volgende op over de docent van het gewoon lager onderwijs:

"At the present time the elementary school teacher has an enormously complex and overdemanding job, for she is expected to teach all subjects to a given group of pupils at a given grade level. Though most elementary school teachers in our culture have a substantial background in English and social studies, relatively few have a thorough understanding of and training in mathematics, science, music, art, and foreign languages. The amount and quality of the training a given pupil receives in a given year is dependent upon the constellation of abilities and interests of a single teacher. One year the instruction in arithmetic may be excellent; the next year it may be barely acceptable, even with teachers who are considered to be generally outstanding. In our society, where knowledge is expanding at an enormous rate, where advances in specialization require better and better early training, and where the expectations of an educated public are constantly expanding, the range of abilities required of any single teacher to handle the total education of a child is far too great."¹

"Team teaching" is een middel om hierin veranderingen te brengen door taakverdelingen op grond van interesse en bekwaamheid toe te passen. Ik acht deze opvatting van bijzondere betekenis voor de reorganisatie van het Nederlandse basisonderwijs. Men maakt zich reeds jaren druk over de differentiatie met betrekking tot de leerlingen en over de verbetering van de opleiding van de onderwijzer – terecht –, maar is het niet van urgent belang nuchter vast te stellen dat de doorsnee-onderwijzer niet bij machte is te voldoen aan de eisen die worden gesteld. De bestudering van de onderwijsverslagen en de resultaten van onderzoek doen mij overhellen tot de opvatting dat wij reeds jarenlang een mythe in stand houden en onze ogen sluiten voor de realiteit van alle dag. Wij gebruiken de beschikbare talenten op weinig efficiënte wijze door van allen nagenoeg alles te eisen. Wordt van de Nederlandse volksonderwijzer niet het onmogelijke gevraagd?

Een ander voorbeeld van horizontale specialisatie heeft betrekking op de onderwijsmethoden en op de leer- en hulpmiddelen. Ook hier is de vraag gewettigd of specialisatie in verband met de uiteenlopende inte-

¹ Vgl. *Team Teaching*, blz. 83.

resse en bekwaamheid van de docenten niet gewenst en gerechtvaardigd is. Zij die onder onderwijsverbetering het volgen van een bepaalde weg verstaan zien dunkt mij te zeer over het hoofd dat hetgeen voor de leerlingen wordt geëist n.l. rekening houden met de verschillen niet minder voor de docenten geldt. "Team teaching" kan ook in dit opzicht bijdragen tot een meer reële ontwikkeling. Specialisatie kan vanzelfsprekend gevaren meebrengen; "team teaching" tracht deze te ontgaan door de specialisten te richten op gemeenschappelijke doelen en te plaatsen in een gemeenschappelijke werksituatie. Deze laatste opmerkingen brengen ons in aanraking met de verticale specialisatie. Hiermee wordt de coördinatie en de hiërarchie binnen het "team" bedoeld. De taken die uit de horizontale specialisatie voortvloeien moeten zowel naar inhoud als naar ontwikkeling worden gecoördineerd en gesuperviseerd. Hierbij kan worden gedacht aan een efficiënte organisatie van leerplanstudies, aan een flexibele organisatie van groeperingen naar de mogelijkheden van de leerlingen en aan de meer gerichte training van aanstaande en jonge docenten.

Bovenstaande nadere analyse van de achtergronden doet zien dat "team teaching" slechts een bijdrage tot verbetering kan leveren als de voorbereiding en de uitvoering consequent worden doordacht.

Toepassing in de onderwijspraktijk

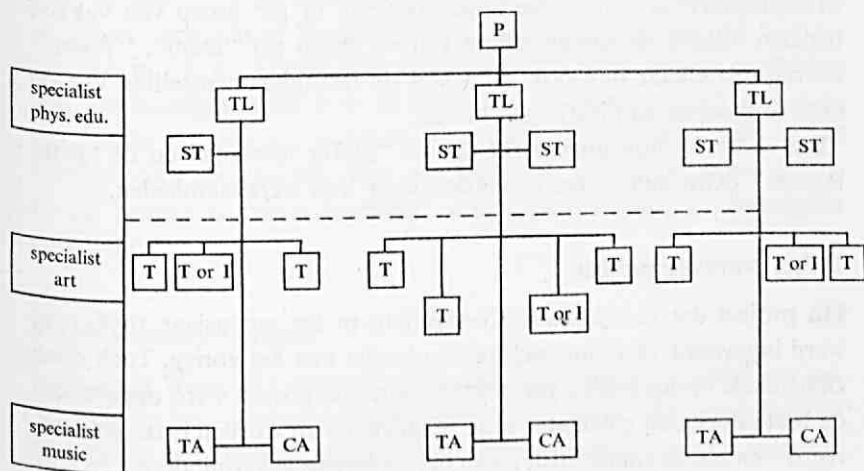
Over de voorwaarden die vervuld moeten zijn bij de invoering van deze nieuwe werkwijze heb ik reeds enkele opmerkingen gemaakt. Voortdurend zal rekening moeten worden gehouden met de gegeven structuur van een school, met de mate van autonomie die binnen een bepaalde structuur mogelijk blijkt, met de gezagsverhoudingen, met de specialisatie, die geëffectueerd kan worden en met de toelaatbare vormen van coördinatie. Olds Jr. heeft in het hoofdstuk "A Taxonomy for Team Teaching"¹ een geclassificeerd systeem ontwikkeld dat niet alleen bruikbaar is bij de invoering van "team teaching", maar ook steun kan bieden bij de introductie van andere reorganisatievoorstellen. Het ligt buiten het bestek van dit artikel het boeiende vraagstuk van de taxonomie van het onderwijs aan de orde te stellen. Ik bepaal mij verder tot een korte beschrijving van enkele toepassingen van "team teaching"².

1 Vgl. *Team Teaching*, blz. 99 e.v.

2 Vgl. Robert H. Anderson, *The Organization and Administration of Team Teaching in Team Teaching*, blz. 170 e.v.

1. Het Lexington project

In het cursusjaar 1957-1958 werd aan een gewone lagere school in Massachusetts een begin gemaakt met de reorganisatie volgens het "team teaching" systeem. Na een periode van experimenteren met het aantal teams en met de samenstelling daarvan kwam men in samenwerking met een naburige school tot de volgende organisatie.



P: Principal; TL: Team Leader; ST: Senior Teacher; T: Teacher;
I: Intern; TA: Teacher Aide; CA: Clerical Aide.

De "team leader" is een ervaren docent, die getraind is in supervisie en in "human relations". Hij wordt geacht een derde van zijn werktijd te besteden aan planning, opstelling van leerplannen, evaluatie van onderwijs resultaten en aan het contact met de ouders. De "senior teacher" is een ervaren docent, waarvan niet in de eerste plaats leiderskwaliteiten worden gevraagd. De "teacher" is de gemiddelde docent met meer of minder ervaring. De "intern" is een aanstaande docent, die zich onder leiding van een "senior teacher" praktisch bekwaamt. Een "teacher aide" is een hulpkracht, die geen onderwijsbevoegdheid heeft, maar ingeschakeld kan worden bij het toezicht, bij de correctie en bij de bediening van leer- en hulpmiddelen. De "clerical aide" verricht administratieve werkzaamheden. De "principal" wordt door deze organisatievorm in staat gesteld het pedagogisch-didactische aspect van zijn taak meer inhoud te geven. Voorts ontstaat hierdoor een team van specialistische topleiders die voortdurend aandacht kunnen schenken aan de verbetering van de kwaliteit van de school als geheel. In dit project is de specialisatie niet

al te rigoureuus doorgevoerd wat de te onderwijzen vakken betreft. Men heeft de specialisatie meer gezocht op het terrein van de voorbereiding, de ontwikkeling van nieuwe ideeën, het ontwerpen van leer- en hulpmiddelen en van het onderhouden van contacten. Voorts mag het team krachten van buiten aantrekken voor speciale lessen. Wat de groepering der leerlingen aangaat zij opgemerkt, dat het systeem van de "nongraded primary school" in grote lijnen wordt gevolgd. De prestaties en het ontwikkelingsniveau van de leerlingen per vak of per groep van vakken bepalen telkens de samenstelling van de groep per "team". "Teams" overlappen elkaar dan ook soms wat de leeftijdsamenstelling van de diverse groepen van leerlingen betreft.

Ten slotte zij nog opgemerkt dat de "senior teachers" en de "team leaders" extra gehonoreerd worden voor hun werkzaamheden.

2. Het Norwalk project

Dit project dat te Norwalk, Connecticut in het cursusjaar 1958-1959 werd ingevoerd vertoont veel overeenkomst met het vorige. Toch doen zich enkele opmerkelijke verschillen voor. Het project werd opgezet om de beste docenten efficiënter in te schakelen - zij worden extra gehonoreerd - en om de totale kosten van het onderwijs te verminderen. In feite is het laatste niet bewaarheid, maar men meent toch de conclusie te mogen trekken dat de beschikbare ruimte, de hulpmiddelen en het geld beter worden gebruikt. Het team, meestal uit drie leden bestaand, heeft de verantwoordelijkheid voor het onderwijs aan ± 70 tot ± 80 leerlingen van een bepaald leerjaar. Onderstaand schema geeft de organisatie weer.

Team Leader	Teacher Aide	Cooperating Teacher
PUPILS (69-85)		

Ter toelichting moge het volgende dienen:

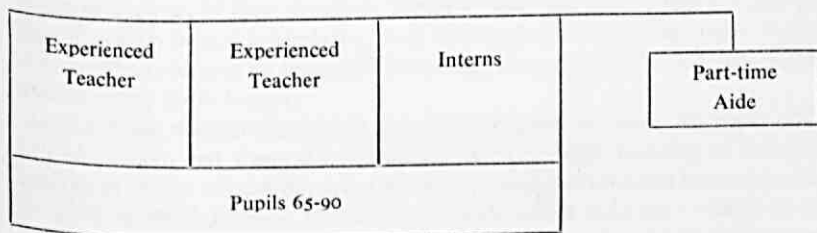
"The team leader, as the head of her team, provided leadership for the activities of the other members of the team. Other team members were directly responsible to her; she, in turn, was responsible to her principal. The cooperating teacher, at a lower level, worked cooperatively with the team leader in all of the areas of their instructional responsibilities.

They planned schedules and teaching assignments cooperatively; they determined the kinds of groupings to be made; they developed new methods and materials; and they shared their observations concerning pupil growth and development."¹

De toegevoegde "teacher aide" verricht soortgelijke werkzaamheden als omschreven bij het Lexington project. Gedurende een schooldag worden door de twee bevoegde docenten een aantal lessen gegeven aan de groep als geheel, terwijl voor bepaalde lessen de groep wordt gesplitst in klassen van 20 tot 30. Voorts is er tijdens de schooldag ruimte geschapen voor zelfstandig werken door de leerlingen. In de hoogste klassen is de organisatie per leerjaar enigszins losgelaten. De leerjaren vijf en zes worden vaak gezamenlijk door een team van vijf of zes leden geleid. In dit project is "team teaching" ook ingevoerd bij het voortgezet onderwijs.

3. Het Wisconsin project

In de staat Wisconsin vormt de invoering van "team teaching" een onderdeel van het "Wisconsin Improvement Program". Het model lijkt veel op dat van Norwalk. Kenmerkend zijn het meer informele karakter van de organisatie en de inschakeling van "interns" ten behoeve van hun opleiding. Het organisatieschema ziet er als volgt uit:



De ervaring heeft geleerd dat de formele inschakeling van de "interns" – zij worden gehonoreerd – gunstig werkt.

Wij bepalen ons tot de omschrijving van deze drie projecten. Er doen zich nog andere vormen voor, maar voornoemde hebben vaak tot model gediend. Het spreekt vanzelf dat een dergelijke reorganisatie ook consequenties heeft voor de scholenbouw. De meeste schoolgebouwen zijn geheel afgestemd op beperkte groepsinstructie door een docent die een, twee of alle vakken geeft. Gesprekken met een hoogleraar die speciaal

¹ Vgl. *Team Teaching*, blz. 200.

met scholenbouw en inrichting was belast gaven me de indruk dat verschillende districten en staten in de Verenigde Staten van Amerika veel aandacht schenken aan het verband tussen de ruimtelijke en de onderwijskundige ontwikkeling. In vele gevallen werd de ruimte voortdurend aangepast aan de onderwijskundige eisen.

Tot slot zij het volgende opgemerkt. Evenals met zovele vernieuwingsplannen het geval is kan ook t.a.v. "team teaching" worden vastgesteld dat ervaring en onderzoek nader moeten uitwijzen wat blijvende toepassing kan vinden. In de Verenigde Staten van Amerika zet de "team teaching movement" zich door, alhoewel er nog weinig sprake is van gerichte invoering. Ook ontbreekt nog vrijwel alle onderzoek naar de waarde ervan. Desondanks meen ik dat een voorzichtige proefneming ook in ons land van nut kan zijn mede omdat naar mijn opvatting de oorzaken van het geringe rendement b.v. van het Nederlandse basisonderwijs nog te eenzijdig worden gezocht in de didactiek en in de klassegrootte.


 PEDAGOGISCH NIEUWS

VOORBEREIDING EN NASCHOLING VAN INSPECTEURS IN SOWJET-RUSLAND

Aan het slot van het artikel: *Belgische voorsprong – Nederlandse achterstand*, aansluitende aan het artikel van Dr. F. Christiaens, *Enkele beschouwingen over de inspectie L.O. in België* (zie blz. 521) verwezen we naar het programma, het lessenschema, dat a.s. inspecteurs in Sowjet-Rusland als voorbereiding voor hun toekomstig ambt hebben te volgen. Het is overgenomen uit *The Changing Soviet School* (Boston-London 1960, 514 p.), samengesteld door George Z. F. Bereday, William W. Brickman, Gerald H. Read, met assistentie van Ina Schlesinger. Het is het verslag van werkzaamheid en waarnemingen van een studiegroep, die meer dan zeventig leden omvatte van de Comparative Education Society, en die op grond van het cultureel verdrag tussen v.s. en s.r. in de nazomer 1958 met hun meer dan zeventigen een maand in de Sowjet-Unie verbleven. In dit boek geven zij een gedetailleerde analyse van de praktijk van het Russische onderwijs in zijn geheel, zoals zij dat tijdens hun bezoek leerden kennen. De helft van de tijd heeft de delegatie besteed aan schoolbezoek, van kleuterscholen tot en met universiteiten, de andere helft aan conferenties met onderwijsdeskundigen, vn. in Moskou, Leningrad, Kiev en Tashkent.

In Deel I geven de schrijvers een samenvatting van de filosofische, sociale en historische antecedenten van de huidige Sowjetschool; in Deel II een beschrijving van grondslagen en dagelijkse praktijk van kleuter-, basis-, voortgezet en hoger onderwijs; in Deel III enkele capita selecta, iets over onderwijs aan gehandicapte en begaafde kinderen, over buitenschoolse vorming, maar vooral over karaktervorming en zedelijke opvoeding, zoals die in deze collectivistische maatschappij vorm krijgen.

Deel II opent met een hoofdstuk over School Administration. Er blijkt in de s.u. te bestaan een Central Institute for the Advanced Training of Administrators of Public Education, in het Russisch Tsentralnyi Institut Uovershenstvovaniia Administratorov Narodnogo Obrazovaniia R.S.F.S.R., ergens in de omgeving van Moskou. Dit instituut leidt aanstaande onderwijsautoriteiten op: ministers van opvoeding en onderwijs in de autonome Sovjet-republieken, voorts „wethouders van onderwijs”, inspecteurs enz.

Iedere „district board of education” heeft zijn eigen staf van inspecteurs; een inspecteur heeft de supervisie over tien(!) scholen in het district. Hij bezoekt iedere school tweemaal per jaar en houdt aantekening van zijn indrukken over de bekwaamheid van het personeel, de bereikte resultaten enz.

Tien scholen; de inspecties kunnen grondig zijn en dat zijn zij dan ook: schoolbezoek kan tien dagen, maar ook drie weken duren. De taak is zowel controlerend als adviserend, de inspecteur tracht zich tijdens het bezoek zo nuttig mogelijk te maken. Na zijn bezoek schrijft hij zijn rapport. Van dit rapport wordt afschrift verstrekt aan de school. Met „recommendations for certain improvements”.

De a.s. inspecteurs volgen een voorbereidingscurcus van ongeveer tweehonderd lesuren. Er kunnen driehonderd studenten tegelijk in opleiding worden genomen. Zij volgen onderstaand program, in vrije vertaling. De nascholing bestaat in het volgen van maandelijks cursussen onder auspiciën van de plaatselijke of districts "Board of Education".

Studieobjecten	Aantal uren
<i>Algemeen</i>	
Inleiding in de gangbare ideologie	8
Lenins principes over communistische opvoeding der jeugd	2
	10
<i>Fundamentele problemen¹</i>	
Samenhang tussen studie en productieve arbeid	4
Middelen tot verhoging van de efficiëncy van de les	2
Educatieve arbeid in de school	4
Het werk van de communistische jeugdorganisaties in de school	4
Organisatie van de pedagogische arbeid in kleine scholen	2
	16
<i>De arbeid der inspecteurs in districts en plaatselijke Boards of Education</i>	
Lenins uiteenzettingen over taak en betekenis van bestuurscontrole	
Hoe deze te verbinden met inspectorale arbeid	2
Organisatie van de inspectorale arbeid. Middelen ter verhoging van de efficiëncy van het schoolbezoek	2
Samenwerking van de inspecteur met het personeel; deelnemen aan de arbeid; bevorderen van het progressief denken	2
<i>Inspectie</i>	
Evaluatie van de educatieve arbeid in het algemeen; speciaal met betrekking tot het nationale economisch plan	2
Inspectie van intra-schoolse controle en intra-schoolse leiding	4
Inspectie van het onderwijs. Onderzoek naar leergewoonten en resultaten	6
Inspectie van de polytechnische arbeid en van de aansluiting aan het nieuwe leerprogramma	5
Onderzoek naar het arbeidssysteem	6
	29

1. Educational betreft opvoeding en onderwijs. Wij spreken in dit verband van educatief.

Studieobjecten	Aantal uren
<i>De arbeid van centrale organisaties in de S.U. Arbeidswetgeving</i>	8
<i>Bescherming van de rechten van het kind</i>	3
<i>Leerprogramma's, fundamentele problemen van onderwijsmethodiek, Onderzoek naar afzonderlijke leervakken</i>	
Russisch (klas I-IV)	4
(klas V-VII)	4
Literatuur (klas VIII-X)	4
Rekenen (klas I-IV)	4
Mathematica (klas V-X)	4
Fysika	4
Chemie	4
Biologie	3
Geschiedenis	4
Aardrijkskunde	3
Handenarbeid (klas I-IV)	4
Practische arbeid in de werkplaats (klas V-X)	6
Practische werkervaring (klas V-X)	2
Productiegrondslag (klas IX)	4
Kennis van machinerieën en electrotechniek	6
Werktuigkundig tekenen	3
Vreemde taal	2
Lichamelijke opvoeding	3
	68
<i>Praktische arbeid in de school. Conferenties voor uitwisseling van ervaringen</i>	
Practicum in scholen te Moskou of omgeving	16
Inspectie in de praktijk	24
Conferenties voor uitwisseling van ervaringen:	
Over polytechnisch onderwijs	6
Over inspectie en educatieve arbeid	6
Occasionele onderwerpen:	
Algemene ontwikkeling, overzeese reiservaringen, culturele discussies van allerhande aard	2
	54

Studieobjecten	Aantal uren
<i>Excursies buiten het programma</i>	
Bezoek aan polytechnische musea, aan het Lenin-Museum	—
Colleges aan de universiteit. Practische arbeid buiten het programma	—
Inspectie van "national schools"	2
Russische taal in "national schools"	2
Inspectie van werkscholen en scholen ten plattelande	2
Bezoek aan kostscholen en aan niet-schoolse instituten	6
Pedagogische arbeid van N.K. Krupskaya ¹	2
	14

Een noot geeft aan dat in 25 dagen in totaal 202 lessen worden gegeven. Dat komt neer op 8 lessen per dag. De candidaat-inspecteurs, geselecteerd op basis van onderrichtservaring, onderrichtsbekwaamheid, organisatorische bekwaamheid, worden niet gespaard. Dat was in België evenmin het geval.

De systemen, hoe uiteenlopend ook, hebben hun verdiensten. Onze voorkeur gaat, dat zal men begrijpen, naar het Belgische. Maar in beide is "préparation professionnelle".

VAN DER VELDE

KWEEKSCHOOLEXAMENS DERDE LEERKRING 1963

De kweekschoolsexamens derde leerkring leveren sinds 1957, het eerste jaar waarin deze examens zijn afgenomen, constante resultaten op. Dit blijkt uit het overzicht opgenomen in O.K.W. Mededelingen van 15 september 1964, dat we hieronder overnemen: laagste percentage geslaagden 87 %, hoogste 90.1 %.

Aantal kandidaten	1957	1958	1959	1960	1961	1962
Deelgenomen	1984	2042	2324	2405	2511	2680
Geslaagd	1395	1428	1550	1661	1788	1847
Geslaagd na herexamen	369	374	472	460	475	559
Totaal geslaagd	1764	1802	2022	2121	2263	2406
Percentage	88,9	88,2	87	88,2	90,1	89,7

Dit nummer bevat ook de gedetailleerde uitslagen 1963. Opnieuw tonen zich de vrouwelijke kandidaten de meerderen van de mannelijke. Van eerstgenoemde categorie slaagden 665 van de 706 kandidaten, d.i. 94,2 %; van laatstgenoemde categorie 2071 van de 2358 kandidaten, d.i. 87,8 %.

Het staat nu langzamerhand wel vast dat na het examen tweede leerkring voornamelijk de intelligente meisjesleerlingen zich aan de derde leerkring wagen; de mannelijke leerlingen nemen er vrijwel allen aan deel. Zie hier de details 1963.

1. Krupskaya was de weduwe van Lenin. Zij heeft zich ook voor het Russische onderwijs verdienstelijk gemaakt.

Aantal scholen	Aantal examencandidaten						Aantal herexamencandidaten																	
	deelgenomen		afgewezen		toegelaten tot een herexamen		geslaagd bij het examen		afgewezen		geslaagd		Aantal geslaagden bij het examen en het herexamen											
	M	V	tot	M	V	tot	M	V	tot	%	M	V	tot	%	M	V	tot	%						
21	509	111	620	68	5	73	125	24	149	316	82	398	64.2	16	2	18	109	22	131	87.9	425	104	529	85.3
3	133	50	183	21	1	22	34	13	47	78	36	114	62.3	3	1	4	31	12	43	91.5	109	48	157	85.8
25	704	185	889	53	9	62	69	30	199	482	146	628	70.6	18	2	20	151	28	179	89.9	633	174	807	90.8
3	46	15	61	6	2	8	5	2	7	35	11	46	75.4	1	—	1	4	2	6	85.7	39	13	52	85.2
43 *	966	345	1311	71	9	80	250	61	311	645	275	920	70.2	30	10	40	220	51	271	87.1	865	326	1191	90.8
Totaal-generaal	2358	706	3064	219	26	245	583	130	713	1556	550	2106	68.7	68	15	83	515	115	630	88.4	2071	665	2736	89.3

* Inclusief 1 adoptieschool.

V. D. V.

„UIT HET RIJKE ROOMSE LEVEN”, „PARADE DER MANNENBROEDERS” EN ROUSSEAU

„Uit het rijke Roomsche Leven” is, voor wie het nog niet mocht weten, een documentaire over de jaren 1925-1935, samengesteld door Michel van der Plas. De term „Het Rijke Roomsche Leven” is vermoedelijk in het tweede tiental jaren van deze eeuw ontstaan, „wellicht in het brein van de dominicaner Maasbode-journalist Hyacinth Hermans, toen er, in het langzaam op gang komende proces van de politieke en culturele emancipatie der Nederlandse katholieken, behoefte ontstond aan een begrip dat het zelfvertrouwen van deze bevolkingsgroep in opkomst zou kunnen uitdrukken” (Inleiding blz. 9). In twaalf hoofdstukken wordt de totaliteit van het toenmalige katholieke leven uitgebeeld. Een passage in hoofdstuk 4: Geloofsverkondiging en geloofsbeleving, heeft ons getroffen. Zij volgt hieronder. Zij is ontleend aan een boek van Mgr. Lans over het leven van Pater Bernard, p. 133.

„Een voornaam en hooggeplaatst persoon (in 's Hertogenbosch) keerde na jaren afwijkens tot een christelijk leven terug, en opdat die terugkeer anderen mocht treffen, steeg hij op de markt uit zijn rijtuig om rozenkrans en scapulier te koopen, en plaatste hij zich in de kerk midden tusschen het volk om die te laten wijden. Een ander bekeerling bracht een wagen vol slechte boeken aan de pastorie, en plaatste vóór op de wagen de busten van Voltaire en Rousseau. Een ongelukkige vrouw, die jaren lang velen tot ergernis was geweest, werd zoo diep getroffen door Pater Bernards schildering van den toestand dergenen, die aan de zonde van onzuiverheid zijn verslaafd, dat zij luide in de kerk uitriep: „Ik, ik ben zulk een vrouw, ik ben die groote zondares!” Zij huwde spoedig daarna en bleef een deugdzaam leven leiden.

Ziedaar, Lezer, enkele trekken uit het rijke missieleven der Redemptoristen”.

Rousseau's buste als een symbool van alle kwaad op aarde, vóór op een wagen „vol slechte boeken”. De Nouvelle Héloïse, de Emile met Boek IV, de Profession de foi du Vicaire savoyard, het mandement van Christophe de Beaumont, aartsbisschop van Parijs met de veroordeling: „comme contenant un très-grand nombre de propositions respectivement fausses, scandaleuses, pleines de haine contre l'Eglise et ses ministres, dérogeantes au respect dû à l'écriture sainte et à la tradition de l'Eglise, erronées, impies, blasphématoires et hérétiques”, dat zal wel het spoor zijn dat is gevolgd.

Het gaat er niet om Rousseau en de Emile tegen deze stem uit 1929 in bescherming te nemen. In Frankrijk blijven Rousseau en de Emile, ook in katholieke kringen, aan de orde:

P. MASSON: La religion de Jean-Jacques Rousseau, 3 delen, 1916;

J. MARITAIN: Trois Réformateurs. Jean-Jacques ou le saint de la Nature, 1925.

A. RAVIER, S.J.: L'éducation de l'homme nouveau. Essai historique et critique sur le livre de l'Emile de J.-J. Rousseau, 2 delen, 1941;

FR. MAURIAC: Mes grands hommes, 1949.

Bij ons is het oordeel van Frater Rombouts bekend, maar dat dateert uit 1927 (Historische Pedagogiek 1), uit de periode dus waarop bovenstaand citaat terugslaat.

„Parade der mannenbroeders”, auteur Ben van Kaam, verscheen in 1964, een jaar na „Uit het rijke Roomse Leven”. Het schetst, niet thematisch als dit maar chronologisch, Protestants leven in Nederland in de jaren 1918–1938, omvat dus vrijwel het gehele tussenoorlogse tijdvak. Onder het kopje: De zedelijke verwildering van 1930, p. 185, citeert Van Kaam commentariërend Dr. J. Veldkamp. Wij citeren beiden:

Dr. J. Veldkamp vertelt in „Op den Uitkijk” van een wandeling die hij tussen de Lunterse dennen maakte „met een jong, levenslustig student”. In de loop van het gesprek blijkt Dr. Veldkamp zich ernstig op de levensvisie van zijn metgezel te hebben verkeken. Zijn eigen kijk op het leven van zijn tijd is optimistisch, zelfs verheerlijkt: „’t Is een lust om te leven tegenwoordig”. Maar de student versombert: „Nee, dat vind ik niet,” zei hij opeens heel ernstig. Ik vind zo heel veel naars in het leven. Als U wist wat er omgaat onder de jongelui tegenwoordig. En dan het communisme en de langzame vergiftiging der geesten...”

Men verwondert zich over de oppervlakkigheid waarmee de oudere klaarblijkelijk heeft geoordeeld. Daar moet hij zich zelf van bewust zijn geweest; anders valt de abrupte ommekeer in zijn visie niet te verklaren: „Hij had gelijk. Als men het van dien kant bekijkt, dan is onze tijd werkelijk hartbeklemmend.”

„De langzame vergiftiging der geesten door het communisme, ingedruppeld door het tot de tanden gewapende bolsjewistische Rusland, tegen de verschrikkingen waarvan de eenzijdige ontwapenaars ons weerloos willen maken; de schaamteloze onzedelijkheid, gepropageerd in roman en vunzige pornografie en menig liederlijk toneelstuk, om van de vele bioscoopvoorstellingen en de beruchte „dancings” maar niet te spreken; dit alles is zóó droevig, dat men zich zou kunnen afvragen, waar moet het met ons volk, waar moet het met de wereld naar toe? De geest en de toon van de heele wereldliteratuur is, met zeldzame uitzonderingen zóó, dat het wel schijnt of er geen God is, alsof christelijk Europa in volslagen paganisme is teruggezonden...”

Maar geheel weerloos staat Dr. Veldkamp gelukkig niet: de hoofdschuldige van het kwaad dat de wereld overweldigt, kan hij tenminste aanwijzen: „Het is de moderne pedagogiek... die een uitvloeisel is van de leer van Jean Jacques Rousseau, van De Raaf en de moderne libertijnse nieuwlichters.” En dan natuurlijk „de communistische en sociaal-democratische invloeden.”

Tot zover het boek.

De Raaf willen we uitdrukkelijk vrijpleiten: hij heeft zich voornamelijk met Herbart beziggehouden. Zijn „Herbart's metafyzica, psychologie en ethiek” verscheen in 1904 en het is moeilijk aan te nemen, dat dit boek in zo snel tempo de wereld heeft helpen vergiftigen, zelfs Nederland niet. Rest als „hoofdschuldige”: Rousseau.

Waterinks oordeel is als dat van Rombouts negatief: „Inleiding tot de theoretische paedagogiek IIB: De geschiedenis der paedagogiek (\pm 1930), conform de geest van de tijd.

Geluiden uit onze tijd? Men leze Geerts' artikel: „Psychologische kanttekeningen bij Rousseau's Emile in het Tijdschrift voor Opvoedkunde, 8e jaargang, 1962–1963, blz. 56 e.v., waarin hij Rousseau prijst als kinderpsycholoog, om

zijn begrip van individuele psychologie, van de differentiële psychologie van man en vrouw, van de beroepspsychologie, om zijn speltheorie. Ook het opstel van Wielenga over Dewey in „Grote denkers over opvoeding”, 1964, blz. 312, waaruit we citeren: „Dewey erkent gaarne Rousseau's grootheid en gaat uit van hetzelfde pedagogische grondprincipe, zoals blijkt uit het eerste hoofdstuk van „Schools of to-morrow”, een boek dat hij samen met zijn oudste dochter Evelyn schreef. Maar daarmee houdt de gelijkenis van de beide grote pedagogen dan ook op, want deze twee stemmen uit twee verschillende werelden.”

Duidelijke kenteringen in de oordelen van rond 1930.

VAN DER V.

DE PRAKTISCHE VORMING TOT ONDERWIJZER

Het Centraal Bureau der N.O.V. was zo vriendelijk mij het nummer van 13 maart 1964 van *The Teacher* (orgaan van de National Union of Teachers) toe te zenden, waaruit ik het volgende overneem:

Teaching by closed circuit

The ministry of Education has invited 11 teacher training colleges to collaborate on research into the use of closed-circuit television for teacher training. They are: Didsbury, Kingston-on-Hull, Oaster (near Huddersfield), St. John of Rork and the venerable Bede, whose activities will be co-ordinated by the institute of Education at Leeds University; and Avery Hill, Brentwood, City of Cardiff, City of Coventry, City of Leicester, and St. Mary's Twickenham, which will be in touch with the London Institute of Education. The plan is for the work in each college to form part of a pool of knowledge, and all the colleges will pass on any information to the others.

Easing the burden

The aim is to assess the use of closed circuit, especially for students to observe pupils in class, so that the burden of observation visits and teaching practice on the schools can be lessened.

To other colleges which may be thinking of installing closed-circuit systems, the Ministry advises prudence until some results have been seen from the 11 colleges scheme, and some report has been issued on the relative merits of the different kinds of equipment available.

On Monday and Tuesday at the Ministry of Education officials met representatives from all the colleges concerned, together with the four Fulbright Scholars from the U.S.A., all experts in educational television to discuss the project.

Tot zover het bericht uit *The Teacher* van maart '64. In de artikelenreeks „De opleiding tot onderwijzer in deze tijd” (Jan. Febr. '63 en Febr. '64) heb ik met enige nadruk gebruikmaking van deze toen nog te ontwerpen apparaten aanbevolen. Ik was daarvoor op onderzoek en informatie uitgeweest in Gent (Prof. De Block, geluidloze overbrenging) en in Eindhoven bij Philips. De idee bleek zeer goed te realiseren – ook met mijn eis, naast of in de kamera's microfoons in te bouwen, waardoor beeld en geluid beschikbaar zouden zijn. Of men in Engeland ook het geluid overbrengt, wordt in *The Teacher* niet medegedeeld.

Nu zal de lezer wellicht verwachten, dat dit artikeltje zal eindigen met een beschouwing over Nederlandse traagheid, zuinigheid en beslotenheid in de betonnen tradities der onderwijzersopleiding. Maar dit is gelukkig niet zo, integendeel.

Twee directeuren van opleidingen in Groningen, en gelukkig in Groningen, de heer B. van Dijk, directeur van de Kweekschool voor kleuterleidsters en de heer A. Hoekstra, directeur van de rijkskweekschool, zijn er in geslaagd een naar veler oordeel voortreffelijk „voorlopig” experiment met deze apparatuur – beeld en geluid – uit te voeren in beide kweekscholen.

De technische verzorging was voor rekening van Philips en de demonstratie geschiedde in tegenwoordigheid van Groninger autoriteiten, ambtenaren van het ministerie van o. k. en w. en de hoofdinspekteur van het kweekschoolonderwijs, de heer J. W. Fossen.

Ik zou het waarden, indien de beide initiatiefnemers in Paedagogische Studiën een verslag van hun ervaringen gaven en hun beweegredenen tot deze proefneming zelf mededeelden.

Ik noemde het experiment „voorlopig”. Er zit voor serieuze onderzoekers veel meer aan vast. Ik denk aan het miniatuur-polemiekje tussen Dr. Velema en mij enige nummers geleden en wijs op de uiterst voorzichtige en zo op 't oog intense wetenschappelijke begeleiding van het werk in Engeland: samenwerking met deskundige teams van twee universiteiten en „with the four Fulbright scholars from U.S.A., all experts in education television”.

Het zou voor de hand liggen, dat minister Bot in deze aangelegenheid contact zocht met zijn Engelse ambtsgeenoot, nadat hij tezamen met de Groninger stadsbestuurders voldoende diep in de buidel getast had, om voortzetting – een proefneming van lange duur en liefst tegelijkertijd aan nog twee andere kweekscholen elders in 't land mogelijk te maken. Wat de kosten betreft: men wacht, terwijl ik dit schrijf, op een begroting van Philips; 't lijkt een kostbaar geval – maar daarom is het zo plezierig dat Groningers de koe bij de horens hebben gevat. Zij hebben berekend, dat gebruikmaking van het gesloten televisie-circuit stukken *goedkoper* is dan de traditionele werkwijze.

En die berekening ligt reeds op de schrijftafel van de Minister.

Sept. '64.

P. POST

STICHTING KUNSTZINNIGE VORMING

Dezer dagen is de Stichting voor Kunstzinnige Vorming opgericht. De oprichting van dit nationale instituut, dat voorlopig is gehuisvest in Huis Randenbroek te Amersfoort, is voorbereid in nauw overleg met het Ministerie van Onderwijs, Kunsten en Wetenschappen.

Tot directeur van de Stichting is met ingang van 1 februari 1965 benoemd de heer J. Meulenbelt te Utrecht. De benoemde functionaris is thans hoofd van het bureau culturele zaken der gemeente Utrecht.

De Stichting heeft tot doel de bevordering van de kunstzinnige vorming in het onderwijs, het jeugdwerk en de volksoontwikkeling.

De allereerst te behartigen taken betreffen een inlichtingendienst, de publici-

teit, de samenwerking tussen instellingen en personen, en de bevordering en behartiging van studie, onderzoek en experimenten. De kosten worden gedragen door de rijksoverheid.

Het bestuur bestaat onder meer uit vertegenwoordigers van de Vereniging van Nederlandse Gemeenten, het Nederlands Cultureel Contact, de Nederlandse Jeugd Gemeenschap, de Nederlandse Federatie van Beroepsverenigingen van Kunstenaars, het Algemeen Pedagogisch Centrum, het Christelijk Pedagogisch Studiecentrum, het Katholiek Pedagogisch Centrum, het Onderwijskundig Studiecentrum en het Nationaal Overleg voor Gewestelijke Cultuur, waarin de Provinciale Culturele Raden samenwerken.

Algemeen voorzitter is Prof. Dr. R. C. Kwant o.s.a. te Utrecht, voorzitter is mevrouw H. W. Boersma-Smit te Amersfoort en secretaris is de heer J. Muusses te Purmerend.

PAEDAGOGISCHE PROBLEMATIEK

Tijdens het 13de Internationale Montessori Congres van 1-4 april 1964 te Amsterdam werd het thema Persoonlijkheidsvorming voor een beter internationaal begrip behandeld. Door de president van het congres, Prof. Dr. J. A. Lauwerijs werden een aantal vragen opgesteld en ter discussie aan de deelnemers voorgelegd. In de veronderstelling dat er in onderwijskringen belangstelling voor deze vraagstukken zal bestaan, laten wij de vraagpunten hier volgen. Correspondentie hierover kan worden gericht aan het Secretariaat A.M.I. Koninginneweg 161, Amsterdam-Z.

1. Wanneer voornamelijk aan de periode (0-6 jaar) wordt gedacht, wat zijn dan de invloeden die:

- a. agressiviteit, competitie, vrees, angst stimuleren.
- b. de vorming van mechanismen bevorderen om de onder a genoemde krachten te beheersen?

Zijn de invloeden van a te machtig of verkeerd gericht, beschouwd in het licht van de omstandigheden, die de moderne wereld bepalen?

2. Op welk wijzen verwerft de grotere samenleving (b.v. een natie) de loyaliteit van het kind? Hoe doet deze zijn inwerking op het individuele vlak gevoelen? Op welke leeftijd?

3. Misschien is het onverstandig, resp. onmogelijk om agressiviteit, vrees enz. te verminderen of te vernietigen. Het probleem wordt dan te laten zien hoe spanning en conflict op een constructieve wijze gehanteerd kunnen worden.

Welke soort van emotioneel klimaat, welke manier van onderwijzen zijn thuis en op school bevorderlijk voor de groei van gedragshoudingen die een constructieve behandeling van conflicten begunstigen (b.v. door te laten zien dat samenwerking beter is dan strijd, dat ieder van ons op anderen is aangewezen enz.).

4. Welke voorwaarden bevorderen de ontwikkeling van jonge mensen tot evenwichtige en harmonische personen b.v. wensen wij in de school:

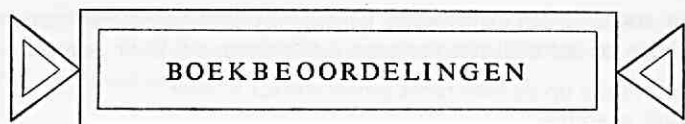
- a. een autoritaire op de leerkracht geconcentreerde sfeer,
- b. volledige anarchie,
- c. een sfeer van vrijheid; wat zou dit betekenen en impliceren?

(Is er „vrijheid” in de Montessori klas? Wat voor soort vrijheid? Waarom is vrijheid een goede zaak?)

5. Hoe weerspiegelt de godsdienst of levensfilosofie van de ouders zich in de behandeling van hun kinderen? Hoe beïnvloedt deze behandeling de opvoeding van deze kinderen voor een vreedzame wereld?

6. Op welke manieren voeden kinderen en adolescenten hun ouders op?

7. Een vreedzame wereldsamenleving zou zeer verschillen van die, welke wij kennen. Kunnen wij ons een beeld vormen van sommige sociale, politieke en morele vraagstukken van zulk een wereld? Hoe zouden opvoeding en onderwijs gericht kunnen worden om de jongeren in staat te stellen deze vraagstukken te leren hanteren?



BOEKBEOORDELINGEN

KURT WAWZZYNIAK, *Coëducatie, ja of neen?* G.F. Callenbach N.V., Nijkerk 1964.

De Duitse titel van dit werk „Grundfragen der Koedukation” klinkt minder strijd lustig dan die van de vertaling. Feitelijk wordt er niet gediscussieerd over het ja of nee, er wordt partij gekozen voor coëducatie, met goede redenen overigens. In het eerste deel worden de seksen in het West-Europees cultuurgebied in beschouwing genomen en vervolgens reflecteert de schrijver over manlijkheid en vrouwelijkheid als „modi van menselijk zijn”. Veel nieuws komt er niet voor den dag, maar de bekendste auteurs verschijnen toch op het toneel. *Wawzzyniak* is goed geïnformeerd. Verwonderlijk is het evenwel, dat de pedagogische betekenis van de coëducatie slechts als het ware als een bijkomstigheid wordt beschouwd. Zoals de term reeds zegt, gaat het om een opvoedingsvraagstuk, dat – voor zover nodig – vanuit andere gezichtspunten belicht zou kunnen worden. Kinderen moeten opgevoed worden en de kwestie is, of en in hoeverre gemengde opvoeding wenselijk is. Voor de beantwoording van deze vraag is het standpunt, dat men inzake de aard van de opvoeding inneemt, van het grootste belang. Het is ongetwijfeld juist, dat vele opvattingen omtrent de betekenis der seksen door het cultuurmilieu bepaald worden, maar de jeugdigen ontvangen nu eenmaal in dat cultuurmilieu hun opvoeding. Daarom moet nagegaan worden, of en in hoeverre deze opvattingen de pedagogische houding mede mogen bepalen. Dit geschiedt in dit werk niet.

In het tweede deel brengt de schrijver verslag uit van een onderzoek gedaan door middel van een enquête in de hoogste klassen van de lagere school (d.w.z. auf der Oberstufe der Volksschule). Nu kan dit mager onderzoek in het geheel niet de uitgestrektheid van de door de schrijver zelf aan de orde gestelde problematiek dragen. Ik kan dan ook niet inzien, dat deze enquête ook maar een geringe bijdrage voor de oplossing daarvan biedt.

In het derde deel worden manlijkheid en vrouwelijkheid in de praktijk van de opvoeding in beschouwing genomen. Gelijk gezegd gebeurt dit zonder dat er een voldoende stevige theoretische basis gelegd is. Bovendien is het voor de Nederlandse lezer buitengewoon hinderlijk, dat dit „praktische” deel zich geheel in de Duitse leefwereld afspeelt. Wij krijgen zelfs de voorstellen van het Duitse filologengenootschap voorgeschoteld. Het is mij werkelijk niet duidelijk geworden, waarom dit in vertaling moest verschijnen. Hier komt nog bij, dat de vertaling bepaald niet vlekkeloos is en zelfs verwarring kan stichten (Projektmethode heet in de vertaling: Projektiemethode).

Alles samenvattend meen ik te moeten zeggen, dat een Nederlandse uitgave van het werk van Wawzzyniak achterwege had kunnen blijven. Wetenschappers, die ongetwijfeld met vrucht het eerste deel bestuderen willen, kunnen dit ook in de oorspronkelijke uitgave.

PERQUIN

J. W. B. DOUGLAS, *The Home and the School*, A study of ability and attainment in the primary schools, MacGibbon & Kee, 9 Grape Street, London WC2, 1964, 190 p.

Dit boek rapporteert omtrent de resultaten van een onderzoek, dat is uitgevoerd onder de auspiciën van het Engelse Population Investigation Committee. Dit onderzoek was een vervolg op een, in 1946 ondernomen, enquête naar de beschikbaarheid en doelmatigheid van de prenatale en zuigelingenverzorging in Groot-Brittannië. Daarvoor was een steekproef-onderzoek gedaan bij moeders, die in maart 1946 waren bevallen. Nadat dit werk met veel succes was voltooid, is het denkbeeld opgekomen om het eenmaal met de 5000 gezinnen gelegde contact te blijven benutten en het verdere levensverloop van de kinderen, die nu 18 jaar oud zijn, na te gaan.

Zo heeft men hun lot op de lagere school en hun ervaringen bij de toelating tot het voortgezet onderwijs gevolgd. De aandacht, die aanvankelijk op de medische aspecten was geconcentreerd, is dienovereenkomstig verbreed. Zo heeft men de kinderen op hun 8ste en 11de jaar (vlak voor het 11+ examination) aan intelligentietests onderworpen, terwijl aangaande de milieufactoren nieuwe informatie werd verzameld, o.m. omtrent de huisvesting; de graad van aanmoediging, welke de kinderen bij het schoolgaan van de ouders ontvangen; het niveau van de scholen, gemeten naar haar succes bij de 11+ examinations; de houding der kinderen in de school; het geboorteraangnummer; de gezinsgrootte; de „streaming” in de scholen.

Wie nagaat wat er in ons land over het probleem van de optimale ontwikkeling van de talenten van kinderen uit verschillende sociale milieu's wordt geschreven, zal moeten vaststellen dat de auteurs zich daarbij de laatste tijd begeven in een voortdurende herhaling van nu eenmaal vaststaande ongelijkmatigheden, zonder dat wij aangaande de verklaring daarvan ook maar een stap verder komen. Dit laatste zal slechts door onderzoek kunnen geschieden. Dit boek brengt ons inderdaad vooruit. Het laat met name zien hoe allerlei school- en milieu-invloeden leiden tot ongelijke kansen bij de toelating tot het voortgezet onderwijs. Het toont door een nuchtere analyse der beschikbare gegevens aan dat indien er tussen kinderen van uiteenlopend sociaal niveau al verschillen in erfelijke begaafdheid bestaan, de milieufactoren, die cumulerend tot een verschil in resultaat bij tests en toelatingsexamens leiden, van indrukwekkende betekenis zijn. Wij zien met spanning uit naar het vervolg. PH. J. I.

Wissenschaftliche Gesellschaft für eine neue Deutsche Universität e.v., *Aufruf zur Errichtung einer neuen Deutschen Universität*, Max Hueber Verlag, Amalienstrasse 77, München-13, München 1964, 94 S.

De organisatie, die deze Oproep heeft gepubliceerd, is in 1963 in München opgericht. Zij is uitgegaan niet van hoogleraren maar van wetenschappelijke medewerkers van universitaire instituten en een student. Deze oproep bevat het program voor a. empirisch wetenschappelijk onderzoek naar de situatie der universiteit en b. de oprichting van een universiteit op basis van de resultaten daarvan. De initiatiefnemers zijn op veel weerstand gestuit. Ik citeer enkele zinnen, die daarvan getuigen: „Die wirksamste Verteidigung der deutschen Universität gegen ihre Reform ist die geheime Geringschätzung, welche sie für

diejenigen ihrer Angehörigen bereid hält, die sich mit ihrer administrativen Realiteit beschäftigen. Das Haupthindernis für jede Erneuerung liegt in diesem Verbot einer wissenschaftlichen und wirksamen Beschäftigung mit der Realiteit." Deze situatie is ernstig. Immers „solange freilich das Urteil über Reformpläne nicht auf ihrem Studium beruht; solange es nicht um ihre Brauchbarkeit geht, Hochschulwirklichkeit zu erschliessen; solange als Sachkriterium ein Wissenschaftsbegriff verwandt wird, der die wissenschaftliche Beschäftigung mit der Hochschulwirklichkeit ausschlieszt: solange wird die deutsche Wissenschaft – um ihrer selbst willen – jede Aussicht auf eine durchgreifende Erneuerung dieser Wissenschaft zerstören." Er moet een „achtste faculteit" komen, zo zeggen de auteurs, waar de wetenschappelijke en administratieve aspecten van de universiteit zelf tot voorwerp van voortdurende onderzoekingen worden gemaakt.

Een hoogst stimulerend stuk! Wat de auteurs niet zien is dat de mogelijkheid om hun voorstellen door middel van particulier initiatief te verwezenlijken vandaag in een land als Duitsland bijzonder gering is, zodat de grootse plannen, die zij hebben, bestemd zijn om een ... Oproep te blijven. Maar daarom kan er indirect wel invloed van uitgaan.

PH. J. I.

FRANK BOWLES, *The international study of university admissions: Access to higher education*, Vol. I, Unesco and the International Association of Universities, 1963, verkrijgbaar bij Martinus Nijhoff N.V., 's-Gravenhage, 212 p.

De internationale studie van de toelating tot de universiteiten is het eerste onderwerp, dat ter hand is genomen als vrucht van de samenwerking tussen de Unesco en de International Association of Universities. De studie is in 1959 begonnen. Dr. Frank Bowles, Director of the College Entrance Examination Board in New York, werd ervoor vrijgemaakt. De Carnegie Corporation of New York dekte met een bijdrage van \$ 250.000 het grootste deel van de kosten, die zoals men ziet niet gering zijn geweest. Het rapport verschijnt thans in twee delen. Na het algemene deel, dat nu is uitgekomen, zal een tweede volgen met studies voor afzonderlijke landen. Algemene tendenties op het door Bowles en zijn medewerkers onderzochte gebied zijn de volgende. Bij de toelating van het lager naar het middelbaar onderwijs werden de selectieve toelatingsexamens gedeeltelijk afgeschaft. Ook de selectie in de eerste klassen van het middelbaar onderwijs is verzacht. Jongelieden, die vroeger door beide maatregelen zouden zijn geëlimineerd, melden zich nu aan voor toelating tot de universiteit. Daartegenover heeft het hoger onderwijs zich als gevolg van de enorme toeloop genoopt gezien aan zijn poorten allerlei vormen van selectie in te voeren. Zij bestaan in de regel in eisen, die uitgaan boven die, welke bij wet of reglement zijn vastgesteld. Dit heeft weer gevolgen voor het middelbaar onderwijs, dat zich op die extra-eisen gaat instellen. Ziet hier enkele cijfers. Het aantal jongelieden, dat tot het wetenschappelijk onderwijs werd toegelaten is van 1950 op 1960 verdubbeld. Indien de universiteiten hadden vastgehouden aan de wettelijke minimum eisen, zouden er in 1960 nog 25 % méér eerstejaars zijn toegelaten.

Het is verblijdend dat men het wetenschappelijk onderzoek van de problemen van de universiteiten en hogescholen nu ter hand heeft genomen. Het rapport, dat thans voor ons ligt, is een goed begin.

PH. J. I.

Algehele doorlichting. Anderhalve eeuw kritisch denken over de klassikale school. Een bloemlezing uit de pedagogische pers 1796-1964, samengesteld en ingeleid door *Drs. S.J.C. Freudenthal-Lutter*. Voor de werkgroep Jena-plan van de w.v.o. uitgegeven door J. Muusses te Purmerend, 1964. 47 blz. f 3.50.

Deze bloemlezing is een reflex op de artikelenreeks in *Het Schoolblad* over het basisonderwijs, ingeleid onder de titel „Algehele doorlichting gevraagd”. Het is Mevr. Freudenthal opgevallen, „dat de geschikte huisarts van de zieke niet verder ging dan een inventariserend vaststellen van de symptomen en geen diagnose stelde”. Deze laatste conclusie lijkt ons niet geheel juist. Peter Petersen, de vader van het Jena-plan, schrijft de gesignaleerde verschijnselen toe aan het klassikale systeem. Zij toetst nu zijn mening „aan de meningen van anderen, vroeger zowel als elders”.

Het is een kritisch denken op internationale basis, al is het een smalle internationale basis. Die „meningen van anderen” heeft zij gevonden in Nederland, Duitsland en de V.S. Nederland is schraal vertegenwoordigd. We hadden graag vooroorlogse uitspraken van Diels, Groeneweg, de man van het persoonlijkheidsonderwijs, en Rombouts gezien.

De verzamelaarster heeft voor een moeilijkheid gestaan die zij heeft onderkend, doch niet heeft opgelost. „Wat verstaan we in het kader van „traditie” onder een klassikale school?” Zij heeft wel citaten ontleend aan Valks' bekende dissertatie: *Klassikaal en individueel volksonderwijs* (Amsterdam 1925), doch geen aandacht geschonken aan Diels' opmerking in *Paed. Studiën* VI (1925), p. 309, dat Valks niet minder dan tien verschillende vormen van klassikaal onderwijs onderscheidt, w.o. zelfs Montessoriklassen en Daltonklassen. Zij had zich voor begripsbepaling van „klassikale school” o.i. veilig kunnen verlaten op Comenius' omschrijving in de *Grote Onderwijsleer*, hoofdstuk xxiv: *Idee der Volksschool* § 8/9: „De gezamenlijke leerlingen der volksschool, die gedurende zes jaren met deze werkzaamheden bezig gehouden moeten worden, moeten in zes klassen (zo mogelijk in vertrekken gescheiden, opdat zij elkander niet hinderen), ingedeeld worden.” Iedere klas heeft haar eigen boek, dat niet zozeer in stof als wel in vorm verschilt van de andere. „Want alle moeten alles behandelen”, enz. Het is, bij Comenius, hier alles aan allen tegelijk, de criteria voor het klassikale systeem in extreme vorm.

De citaten zijn chronologisch gerangschikt; bij elk is vindplaats en jaartal aangegeven. Door deze werkwijze is het mogelijk geworden vast te stellen dat de kritiek op de klassikale school in de negentiende eeuw zwak is geweest, eerst na 1912 wordt zij sterker: 6 citaten, waaronder Herbarts zwaarwegend oordeel, vallen tussen 1796 en 1877; dan volgt een intermezzo van 35 jaar; de overige 36 vallen tussen 1912 en 1964. Die zwakke kritiek in de negentiende eeuw zal wel samenhangen met de trage ontwikkeling naar de combinatie: klasse-afzonderlijk leervertrek. Achteraf is het ons door de lezing van dit boekje duidelijk geworden dat wij zelf, nog in het eerste decennium van deze eeuw, in feite gedeeltelijk onderwijs hebben genoten volgens een soort equivalent aan het Jena-planschool van Peter Petersen met zijn onder-, midden- en bovengroep. De drie Mulo-kopklassen van de school in onze geboorteplaats stonden gezamenlijk onder leiding van het hoofd, die ons, een twintigtal

12-14 jarigen, onderwees in alle vakken, Frans, Duits, Engels, Wiskunde inbegrepen en waarin, noodgedwongen, zwaar individueel werd gewerkt.

Een „algehele doorlichting” is deze verzameling van kritische uitspraken over het klassikaal onderwijs niet geworden, al achten wij, gelijk mag worden voorondersteld, de uitspraken zelve over het algemeen juist. Deze titel zou zij pas kunnen dragen als o.a. de uitermate langzame doorbraak naar scholen met lossere klasseverband was verklaard. Is het inderdaad „boven alles de *grade-mindedness* van practisch allen die met de school te maken hebben – leerkrachten, hoofden, inspecteurs, besturen, ouders, kweekscholen en uitgevers – die, alle betere inzichten ten spijt, een ondoordringbare muur optrekt tussen traditie en vooruitgang”? Wij geloven, dat er meer is.

Overigens een verzameling, die velen tot nadenken kan stemmen, sommigen misschien zelfs kan overtuigen.

V. D. V.

DR. A. J. M. VAN TIENEN *Maatschappelijkheid en onmaatschappelijkheid*. Assen, 1963, 70 pag., f 4,95.

Vanuit het sociologisch denken wordt voortdurend getracht het verschijnsel, dat in onze maatschappij met „onmaatschappelijkheid” wordt aangeduid, beter te onderkennen om het daardoor scherper te kunnen definiëren. Zo heeft Milikowsky (zie Paed. Studiën, 41e jg., pag. 317) naarstig gepoogd – en met succes – nieuwe criteria voor onmaatschappelijkheid als sociaal verschijnsel te ontwerpen. Hij is van mening dat kenmerkend voor de maatschappelijke ontwikkeling het emancipatieproces is „waardoor steeds meer gelijkelijk voor alle leden van de samenleving steeds gunstiger voorwaarden worden ontwikkeld voor de ontplooiing van de persoonlijkheid, biologisch, psychisch en sociaal” en dat er verband is tussen onmaatschappelijk gedrag en het niet deelnemen aan het emancipatieproces.

Van Tienen is blijkbaar in zoverre door Milikowsky geïnspireerd, dat ook hij de onmaatschappelijkheid poogt te verklaren vanuit de maatschappelijkheid. Deze werkwijze heeft het voordeel dat het een mogelijkheid biedt de onmaatschappelijkheid beter naar haar wezen te verstaan en verder – hetgeen van niet gering belang is – aan dit begrip zijn discriminerend karakter te ontnemen.

Van vrij nauwkeurig door hem omschreven begrippen als sociale positie, sociale rol, rolverwachting, rolgedragsverwachting, sociaal welzijn en sociale nood komt hij tot een beschrijving van maatschappelijkheid van waaruit de onmaatschappelijkheid wordt onderkend. Onmaatschappelijkheid is dan een toestand waar rolgedrag en rolverwachting zo ver uit elkaar liggen dat er sociale nood ontstaat.

Tenslotte beveelt de schrijver een samengaan aan tussen de onderscheidene organisaties op het gebied van de „onmaatschappelijkheidsbestrijding” om een positiever doel na te streven, nl. „maatschappelijkheidsbevordering”. Vooral in de oude wijken der stedelijke samenleving ziet hij daartoe belangrijke mogelijkheden.

Het is van betekenis dat Van Tienen, evenals Litjens dit doet (zie Paed. Studiën, 41e jg. pag. 96) zijn praktische ervaringen op het gebied van het maatschappelijk werk toetst aan nieuw gewonnen theoretische inzichten en dat hij niet alleen de theorie verrijkt met nieuwe gegevens maar ook aanwijzingen geeft voor het beter doen functioneren van het maatschappelijk werk in onze samenleving.

J. H. N. G.

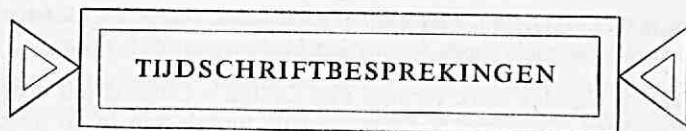
PROF. DR. H. W. F. STELLWAG, *Verbieden of goedvinden. Ouders en kinderen vroeger en nu*. Wereldbibliotheek Amsterdam/Antwerpen 1964, f 6,90.

Dit boekje is eigenlijk sterk verwant met Zulliger's Umgang mit dem kindlichen Gewissen. Ook Prof. Stellwag weet de functie van in de opvoeding fundamentele begrippen pakkend en verantwoord te tonen. Het duidelijkst spreekt dat in het slot-hoofdstuk, waarin zij gezag, vrijheid, liefde, geborgenheid, vertrouwen, in hun onderling verband behandelt, en aantoonde, dat elk daarvan de andere vooronderstelt en mee bepaalt. In de voorafgaande hoofdstukken worden een aantal situaties van hedendaagse opvoeding behandeld, en wordt de vraag gesteld, in hoeverre bij de vragen die deze oproepen, fundamentele pedagogische principes in het geding zijn, en in hoeverre wat principieel lijkt, in werkelijkheid aan - voorbije - tijd en omstandigheden gebonden is. De schrijfster wil de ouders helpen om waar het nodig is om te schakelen naar het hedendaagse. En dat is volgens haar zelfs voor jonge ouders vaak nodig.

Men ontkomt niet aan de indruk, dat zij niettemin zelf met een beklemd hart vele opvoedingsfactoren van een of twee generaties geleden ziet verdwijnen, en niet altijd voldoende oog heeft voor de nieuwe mogelijkheden die b.v. de vrije zaterdag van de vaders, de verbreiding van auto en bromfiets, flatbouw, TV en kampeervakantie bieden. Haar pleidooi gaat dikwijls niet verder dan: *nu* hindert dit niet, is dit niet onpedagogisch. Misschien moeten wij ons nog meer laten leiden door de kinderen zelf, die de nieuwe mogelijkheden dikwijls spontaan ontdekken.

De schrijfster plaatst zich uitdrukkelijk naast de ouders, en slaagt er ook wel in tot hen te spreken. Althans . . . tot ouders uit bepaalde sociale groepen. De inhoud van haar betoog is helemaal niet sociaal zo beperkt, maar de toon is die van het commerciële, ambtelijke of intellectuele welgestelde middenstandsgezin. Ik betwijfel of ouders uit b.v. arbeiders-, zeemans- of kleine boerengezinnen hun eigen gezins-situatie er in herkennen zullen. En dat zou jammer zijn.

N. F. VAN DER ZEYDE



TIJDSCHRIFTBESPREKINGEN

L'EDUCATION NATIONALE – SEPTEMBER 1964

Het eerste no. na de grote vakantie (no. 24) opent met de tekst van de persverklaring, die minister Fouchet heeft afgelegd over de hervormingen in het middelbaar, het voorbereidend hoger en het hoger onderwijs. Men hoopt met name bij het h.o. in de loop van dit studiejaar de eerste maatregelen in te voeren.

De eerste reportage is gewijd aan een facet van de vakantie, nl. het feit, dat nog steeds een percentage kinderen de hele vakantie thuis moet blijven; men kent in Frankrijk de kinderuitzendingen, de „colonies”, maar zelfs dat blijft deze groep om verschillende redenen door de ouders ontzegd.

In de pop.-wetensch. reportage besteedt *L. Silvéreano* aandacht aan de gemeentelijke herindeling. Door de ontvolking van het franse platteland en de toenemende urbanisatie is er een wanverhouding ontstaan tussen het grote aantal dunbevolkte gemeentes en het kleine aantal overbevolkte. In verband met de scholenbouw en de spreiding van onderwijsinstellingen is dit ook een pedagogisch probleem.

No. 25 opent met een schema van de organisatorische structuur van het franse ministerie van Onderwijs.

Het hoofdart. is van *René Maheu*, directeur-generaal van de Unesco en behandelt de plannen van de Unesco voor de verbetering van de positie van de leerkrachten, met name in de ontwikkelingsgebieden, in samenwerking met internationale onderwijzers- en lerarenorganisaties.

De eerste geïll. reportage geeft een beeld van de studiereis, die 90 jonge meisjes, de beste leerlingen uit de hoogste klassen van lycea en kweekscholen, onder auspiciën van het ministerie van Onderwijs maakten langs belangrijke staatsinstellingen en industrieën om een indruk te krijgen van de ontwikkeling van hun vaderland.

In de pop.-wetensch. rep. van *Fr. Gadrat* wordt de lezer geconfronteerd met de jongste geschiedenis; Frankrijk herdenkt deze nazomer de overwinning aan de Marne in 1914 en de bevrijding van Parijs in 1944.

Groningen

U. J. BOERSMA