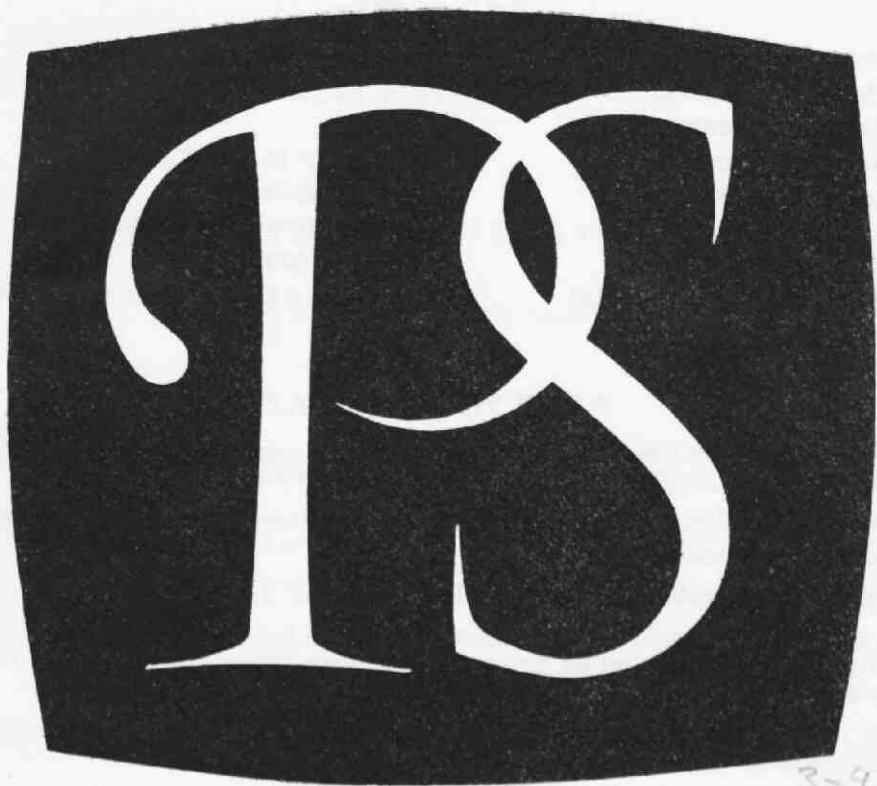




Paedagogische studiën 1965 : maandblad voor onderwijs en opvoeding

<https://hdl.handle.net/1874/205262>



3-92

PAEDAGOGISCHE
STUDIËN

MAANDBLAD VOOR ONDERWIJS EN OPVOEDING

1965

TWEEËNVEERTIGSTE JAARGANG

J. B. WOLTERS / GRONINGEN

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 5309

INHOUDSOPGAVE

TWEEËNVEERTIGSTE JAARGANG

ARTIKELEN:

- Baarda, C. J.*
Een onderzoek naar de beroepskeuzemotieven van leerlingen van de hogere zeevaartschool 443
- Ban, Prof. Dr. Ir. A. W. van den*
Overdracht van nieuwe methoden 1
- Bryant, Miss. M. E.*
Education for citizenship in England 258
- Carlier, Dr. R.*
Studie van de maatschappij in het secundair onderwijs in België 225
- Grandia, Drs. J. H. N.*
Vorming van het maatschappelijk bewustzijn van jonge mensen in de U.S.S.R. 287
- Groot, Prof. Dr. A. D. de*
Naschrift 179
- Haenen, Drs. A. W.*
Wijzigingen in het ontwikkelingstempo en schoolrijpheid 433
- Hallema, A.*
Hendrik Jan van Lummel 1811-19 november 1965 550
- Heijkoop, Drs. N. J.*
Studieleiding en determinatie in de brugklas 464
- Hetteema, Hilda C.*
Het beoordelingssysteem in het Zweedse lager onderwijs 393
- Hoogteijling, J.*
Werken met taal 453
- Hout, Mevr. C. G. van der en J. Kerkhoff*
Grafografisch onderzoek van het kinderhandschrift 305
- Idenburg, Prof. Dr. Ph. J.*
Onderwijs en bevolkingsgroei 539
- IJssel de Schepper-de Bruyn Ouboter, Mevr. C. G. en B. Swanenburg*
Didactische verkenningen in het kleuteronderwijs 151
- Kaldenbach, H. K. F.*
Onderzoek naar de onderwijsresultaten van leerlingen van de Lagere Technische School op de Uitgebreid Technische School 66

<i>Langeveld, Prof. Dr. M. J.</i>	
Tweemaal drie pedagogen	147
<i>Langeveld, Drs. W.</i>	
Enkele opmerkingen over programmering en methodiek van het vak maatschappijleer bij het v.H.M.O.	202
<i>Leeflang, M.</i>	
Audiovisuele hulpmiddelen in de geschiedenisles	60
<i>Leeuwen, Dr. G. van</i>	
De Heldring Stichtingen	49
<i>Meer, Drs. Q. L. Th. van der</i>	
Effectief beroepsbegeleidend onderwijs	399
<i>Nel, Prof. Dr. B. F.</i>	
Taal as geestelijke aangeleentheid en die verhouding van denke tot taal	15
<i>Noordam, Dr. N. F.</i>	
De pedagogische betekenis van Comenius voor onze tijd	345
<i>Nijkamp, Mej. W. M.</i>	
Kunnen bepaalde karaktertekorten bij kleuters, samenhangend met problemen van sociologische aard, opgeheven worden door een meer doelgerichte didactiek in de kleuterschool?	170
<i>Perquin, Prof. Dr. N.</i>	
Inhoudelijke en terminologische kwesties rond het „vak” maatschappijleer	193
<i>Ploeger, Drs. P. en Drs. P. de Groot</i>	
Kunnen wij in de brugklasse determineren?	97
<i>Ponsioen, Prof. Dr. J. A.</i>	
Onderwijsvraagstukken in de ontwikkelingslanden	529
<i>Post, P.</i>	
Ter gedachtenis aan Wouter Hendrik Brouwer en Gerrit van Veen	145
<i>Postma, Dr. W. P.</i>	
Het maken van een werkstuk in de biologie	102
<i>Rijpm-Boersma, Mevr. Dr. U. J.</i>	
Opvoeding, onderwijs en staatsburgerlijke vorming in Frankrijk	280
<i>Scholtz, Dr. H.</i>	
Bürgersinn im zukünftigen Europa	242
<i>Schoon, J.</i>	
Schooltelevisie	317
<i>Steen, Dr. J. C. van der en H. J. Saaltink</i>	
Problemen rondom de schooltuin	106
<i>Steller, Drs. J. Ph.</i>	
Bezwaren tegen de kernitemmethode	174
<i>Stellwag, Mevr. Prof. Dr. H. W. F.</i>	
De internationale vereniging voor wetenschappelijke pedagogiek en haar vierde vierjaarlijkse congres, Cambridge, 5-11 augustus 1965	481

<i>Stoep, Prof. Dr. F. van der</i>	
Probleme rondom 'n fundering van die didaktiek	499
<i>Teunissen, J. M.</i>	
Over het kwantificeren van 2-5 jarige kinderen	355
<i>Velde, Prof. Dr. I. van der</i>	
Paedagogica historica	31
Het praktijkexamen tweede leerkring pleidooi voor reëler waardering	77
<i>Velema, Dr. E.</i>	
De H.T.S.-er en zijn opleiding	27
<i>Wiedhaup, C. J. J.</i>	
Maatschappelijke integratie van schriftelijk onderwijs	488

PEDAGOGISCH NIEUWS:

Het volgen van voortgezet onderwijs en het staatsburgerschap	38
Het onderwijs en het milieu i.v.m. de sociale mobiliteit	39
Maatschappelijke achtergronden en rasverschillen i.v.m. de leerresultaten van schoolkinderen	40
Studie en milieu in het zoeklicht der statistiek	81
Het streven der jongeren naar volwassenheid en het verlengen v.d. leerplicht	83
Van de instellingen	84
Steinmetz stichting opgericht	86
Van de instellingen	90
Sport en leerprestaties	130
Toenemende belangstelling voor het voortgezet onderwijs	130
Nascholing voor leerkrachten, die onderwijs geven aan leerlingen opgroeiend in de achterbuurten der grote steden	131
Onderwijsresearch en sociale veranderingen	131
Onderwijs en rassenintegratie	132
De economische betekenis van het onderwijs in een zich industrialiserende maatschappij	132
Schoolopleiding en het verrichten van loonarbeid	133
Onderwijsresearch in Israël	133
Belgische voorsprong-Nederlandse achterstand. Een aanvulling	135
Het onderwijs in China	182
Uitbreiding en reorganisatie van het onderwijs in Joegoslavië	183
Stichting Montessori-centrum	184
Vergelijkende opvoedkunde	296
Verplichte studie-uren voor het gezin	296
Verandering van het onderwijs in Rusland	297
Salaris voor studenten	297
Studenten ageren voor hervormingen en meer vrijheid	297
W.V.O.-conferentie over geprogrammeerde instructie in het Nederlands onderwijs	338
Werkgroep remedial teachers	342
Drukpers op school	374
De vereniging voor wetenschappelijke spelling	375
Naar doelmatiger spelling	375
Gelijkheid van kansen	377
Van de instellingen	377
Van de instellingen	378
Van de instellingen	410
Wereldconferentie New Education Fellowship	469

De vereniging voor wetenschappelijke spelling (V.W.S.) op kruistocht	469
Conferentie	471
Tentoonstelling scholengebouw	471
Nederlands-Belgische conferentie „Van individu tot staatsburger”	472
Europees congres voor de studie van de problemen van het onderwijs in het Grieks en het Latijn	473
Nieuws in het kort	510
Opleiding tot het ouderschap	511
Probleemkinderen	511
Internationaal toelatingsexamen	512
Schoolpolitie	512
Zuid-Afrikaanse achterdocht	512
Over de opvoeding van blinde kinderen	513
The „Sixth-Formers” in Engeland	514
Zwart en Blank	515
Onderwijs voor de in Israël wonende Bedoeïenen	560
Vrijgesproken jeugd	563
UNESCO publiceert: „Internationaal begrip en de school”	563
Buitenlandse uitwisseling	564
Wereldcongres te Teheran van 8-19 september '65 over de bestrijding van het analfabetisme	565
Muziekonderwijs in Rusland	565
Gehandicapten en hun intrede in het arbeidsproces	566
Nieuws in het kort	566

BOEKBEORDELINGEN:

Bouwman, Th. L. M.

Dr. Helmut Lamprecht, Exploitatie van de teenager	575
---	-----

Bunt, Dr. L. N. H. en Prof. Dr. N. C. A. Perquin

Dr. P. C. van de Griend, Leiderschapsvormen in de schoolklasse	41
--	----

Diepenhorst, F. A.

J. M. Crijns, Drs. W. de Hey, Drs. L. M. H. Joosten en Dr. E. Pelosi, De Mam- moetwet, voornaamste aspecten i.v.m. de schoolpraktijk	385
---	-----

Gerdes, Drs. O.

Physical education and sport	384
--	-----

Grandia, Drs. J. H. N.

Prof. Dr. Jos. J. Gielen, Het sociale in opvoeding en opvoedkunde	45
Jakob Muth, Das Ende der Volksschule	93
Stephan Wiseman, Education and Environment	94
John Barron Mays, Education and the Urban Child	136
Prof. Sheldon Glueck en Prof. Dr. Eleanor Glueck, Jugendliche Rechtsbrecher. Wege zur Vorbeugung	137
Hans-Heinrich Plickat, Die Schule als Instrument des sozialen Aufstiegs	138
Prof. Dr. N. Perquin, s.j., Pedagogiek. Bezinning op het opvoedingsverschijnsel	186
Handbuch der Sozialerziehung	188
August Aichhorn, Verwaarlozing en heropvoeding	189
Klaus Mollenhauer, Einführung in die Sozialpädagogik. Probleme und Be- griffe	303
Elfriede Höhn, Kind und Gesellschaft	303
William C. Kvaraceus, Juvenile delinquency. A problem for the modern world	304
Prof. Dr. Ph. J. Idenburg, Schets van het Nederlandse Schoolwezen	344

Leonhard Froese, Schule und Gesellschaft	344
Bernhard Linke, Das neunte Volksschuljahr	386
Hans W. Jürgens, Familiengrösse und Bildungsweg	387
Dr. A. C. de Ruiter, Kaart van het onderwijs in Nederland	388
Prof. Dr. J. H. v. d. Berg, Dubieuze liefde in de omgang met het kind. Over de late gevolgen van te veel of te weinig moederlijke toewijding tijdens de jeugd	389
Reinhold Bergler, Kinder aus gestörten und unvollständigen Familien	390
Bij het eeuwfeest der Haarlemmer Rijks Kweekschool. 1862-1962. Tien jaar kweekschoolwet 1952-1962	390
Oswald Kroh, Entwicklungspsychologie des Grundschulkindes	414
Drs. J. S. van Hessen, Dr. C. D. Saal, Dr. P. Thoenes en Dr. Th. J. IJzerman, Wegwijzer in de sociologie	477
Dr. Charlotte B. Bühler, Psychologie in de moderne wereld	477
Dr. G. Mik, Onaangepaste pubers. Dissociaal gedrag bij jongens in de puberteit	525
Dr. L. v. Gelder, Deelname en Distantie. Over de opbouw van de pedagogische structuur van het onderwijs	527
Dr. J. Koning, Voorwaarden voor een vernieuwing van het voortgezet onderwijs	527
Dr. F. Grewel, Orthopedagogiek in ontwikkeling	528
Lieselotte Pongratz, Prostituiertenkinder. Umwelt und Entwicklung in den ersten acht Lebensjahren	568
Walter Steuer, Reife, Umwelt und Leistung der Jugend	569
Hermann Bertlein, Das Selbstverständnis der Jugend heute	571
Adolf Busemann, Krisenjahre im Ablauf der Menschlichen Jugend	572
<i>Groot, Prof. Dr. A. D. de</i>	
J. C. Spitz, Statistiek voor Psychologen, Pedagogen en Sociologen	381
<i>Idenburg, Prof. Dr. Ph. J.</i>	
Prof. Dr. G. C. Heringa, De Student	44
Watkin Williams, Current ideas on higher education in Britain	92
Aart de Groot, Repetitie 1864-1964	343
Helmut Schelsky, Auf der Suche nach Wirklichkeit, Gesammelte Aufsätze	379
W. H. G. Armytage, Four hundred years of English education	380
Brian Holmes, Problems in Education	415
Joachim H. Knoll, Ansichten zur Gegenwart	475
G. H. Bantock, Education and Values	516
C. A. v. Kalveen, Onderwijs te Amersfoort 1806-1860	517
W. Röpke, Bildung in unserer Zeit	517
Georg Willers, Das Bildungswesen der U.S.A.	518
<i>Jonges, J.</i>	
Dr. F. Künkel, Karaktervorming door zelfopvoeding	384
Doris Odium, Puber, Puberteit	525
Drs. J. H. Huyts, Prof. Dr. R. C. Kwant, Dr. J. M. A. Munnichs, Dr. P. J. Thung e.a., Ouderdom en ontwikkeling, een symposion	573
<i>Langeveld, Prof. Dr. M. J.</i>	
Frederik A. G. Beck, Greek Education	379
Marie Ramondt, Studien über das Lachen	380
H. D. Bastian en J. Röbbelen, Kind und Glaube	420
Hans Michael Elzer, Bildungsgeschiede als Kulturgeschichte	475
Jacques Huaux, Le transfert de l'entrainement en pédagogie expérimentale	475
Klaus Holzkamp, Theorie und Experiment in der Psychologie	476
<i>Nieuwenhuis, Prof. Dr. H.</i>	
Dr. W. Banning, Moderne Maatschappij-problemen	298

OVERDRACHT VAN NIEUWE METHODEN¹

A. W. VAN DEN BAN

Inleiding

Mogelijk verwondert het U dat een landbouwkundige voor U als pedagogen en aanstaande pedagogen een inleiding gaat houden over „De overdracht van nieuwe methoden”. Toch heb ik bij de voorbereiding van deze inleiding sterk de indruk gekregen, dat onze problematiek veel overeenkomst vertoont.

In de Nederlandse landbouw gaan we in een snel tempo over tot de invoering van nieuwe produktiemethoden, zodat de arbeidsproductiviteit stijgt met een procent of 5 per jaar. De boeren, die niet in staat zijn hun bedrijf in een dergelijk tempo aan te passen zijn gedwongen dit bedrijf op te geven, uiterst sober te leven of in te teren op het kapitaal van hun familie. Om de boeren te helpen de nieuwe produktiemethoden te kiezen die voor hun omstandigheden het meest geschikt zijn is er niet alleen landbouwkundig onderzoek, maar ook een landbouwvoorlichtingsdienst waarbij één voorlichter werkt voor omstreeks 200 bedrijven. Bovendien wordt er enig onderzoek gedaan over de wijze waarop deze voorlichtingsdienst kan helpen bij de verspreiding van nieuwe methoden.

Als ik het goed zie is er bij het onderwijs een dergelijke noodzaak tot aanpassing van de onderwijsmethoden en de onderwijsprogramma's aan de eisen en de mogelijkheden van deze tijd. Op menig vakgebied verdubbelde de wetenschappelijke kennis in een jaar of 10. Zou men dus nu nog dezelfde onderwijsmethoden toepassen als 10 jaar geleden, dan zou het deel van de beschikbare wetenschappelijke inzichten dat men de leerlingen op school kan meegeven tot de helft dalen. Hierdoor zou dan dus een steeds grotere afstand ontstaan tussen de kennis en inzichten, waarover de leerlingen moeten kunnen beschikken om in de praktijk goed te kunnen werken en hetgeen zij op school hebben geleerd. Ook bij het onderwijs wordt daarom onderzoek gedaan over nieuwe onderwijsmethoden en andere onderwijsprogramma's, wordt voorlichting gegeven over de resultaten van dit onderzoek en wordt, althans in de Verenigde Staten, onderzoek gedaan over de verspreiding van nieuwe onderwijsmethoden. Wat dit laatste betreft is onlangs een belangrijk overzicht van de literatuur verschenen in het door Miles geredigeerde boek, *Innovation*

¹ Rede uitgesproken door Prof. Dr. Ir. A. W. van den Ban, Afdeling Voorlichtingskunde, Landbouwhogeschool te Wageningen, op het openingscollege van het studiejaar 1964/1965 van het Nutsseminarium voor Pedagogiek aan de Universiteit van Amsterdam.

OVERDRACHT VAN NIEUWE METHODEN¹

A. W. VAN DEN BAN

Inleiding

Mogelijk verwondert het U dat een landbouwkundige voor U als pedagog en aanstaande pedagogen een inleiding gaat houden over „De overdracht van nieuwe methoden”. Toch heb ik bij de voorbereiding van deze inleiding sterk de indruk gekregen, dat onze problematiek veel overeenkomst vertoont.

In de Nederlandse landbouw gaan we in een snel tempo over tot de invoering van nieuwe produktiemethoden, zodat de arbeidsproductiviteit stijgt met een procent of 5 per jaar. De boeren, die niet in staat zijn hun bedrijf in een dergelijk tempo aan te passen zijn gedwongen dit bedrijf op te geven, uiterst sober te leven of in te teren op het kapitaal van hun familie. Om de boeren te helpen de nieuwe produktiemethoden te kiezen die voor hun omstandigheden het meest geschikt zijn is er niet alleen landbouwkundig onderzoek, maar ook een landbouwvoorlichtingsdienst waarbij één voorlichter werkt voor omstreeks 200 bedrijven. Bovendien wordt er enig onderzoek gedaan over de wijze waarop deze voorlichtingsdienst kan helpen bij de verspreiding van nieuwe methoden.

Als ik het goed zie is er bij het onderwijs een dergelijke noodzaak tot aanpassing van de onderwijsmethoden en de onderwijsprogramma's aan de eisen en de mogelijkheden van deze tijd. Op menig vakgebied verdubbelde de wetenschappelijke kennis in een jaar of 10. Zou men dus nu nog dezelfde onderwijsmethoden toepassen als 10 jaar geleden, dan zou het deel van de beschikbare wetenschappelijke inzichten dat men de leerlingen op school kan meegeven tot de helft dalen. Hierdoor zou dan dus een steeds grotere afstand ontstaan tussen de kennis en inzichten, waarover de leerlingen moeten kunnen beschikken om in de praktijk goed te kunnen werken en hetgeen zij op school hebben geleerd. Ook bij het onderwijs wordt daarom onderzoek gedaan over nieuwe onderwijsmethoden en andere onderwijsprogramma's, wordt voorlichting gegeven over de resultaten van dit onderzoek en wordt, althans in de Verenigde Staten, onderzoek gedaan over de verspreiding van nieuwe onderwijsmethoden. Wat dit laatste betreft is onlangs een belangrijk overzicht van de literatuur verschenen in het door Miles geredigeerde boek, *Innovation*

¹ Rede uitgesproken door Prof. Dr. Ir. A. W. van den Ban, Afdeling Voorlichtingskunde, Landbouwhogeschool te Wageningen, op het openingscollege van het studiejaar 1964/1965 van het Nutsseminarium voor Pedagogiek aan de Universiteit van Amsterdam.

in Education.¹ Door bestudering van dit boek ontdekte ik dat er op onderwijsgebied veel onderzoek gedaan is, wat ook voor de landbouwvoorlichting van belang is. Ik was bijvoorbeeld verbaasd om te zien dat alleen al het Teachers College van Columbia University in New York in 1959 over een onderzoeksbudget beschikte van \$ 250.000. Het lijkt mij waarschijnlijk, dat ook omgekeerd het onderzoek over en de ervaringen met de landbouwvoorlichting van belang kunnen zijn voor de verspreiding van nieuwe onderwijsmethoden. Mede gezien mijn achtergrond zal ik mij hier dan ook in belangrijke mate op baseren.² Ik heb de indruk, dat we met een systematische verspreiding van nieuwe methoden in de landbouw wat meer ervaring hebben opgedaan dan bij het onderwijs. Ik ben bijvoorbeeld zelf niet lang geleden onderwijs gaan geven, maar ik heb nog geen instantie ontdekt, die tot taak heeft mij op de hoogte te houden met onderzoek over de onderwijsmethodiek en mij te helpen door te denken op welke wijze dit onderzoek in mijn situatie toegepast kan worden. Het is bijzonder moeilijk in Nederland nog één boer te vinden, die niet weet waar hij bij dergelijke vragen hulp kan krijgen. Weliswaar ligt deze situatie bij lager en voortgezet onderwijs iets gunstiger dan bij het wetenschappelijk onderwijs, waar ik werkzaam ben. De pedagogische en onderwijscentra doen op dit gebied belangrijk werk, maar toch betwijfel ik of de mogelijkheden om daar met de ontwikkeling van het onderzoek op de hoogte te blijven gunstiger liggen dan in de landbouw. Ook in de motivatie van de betrokkenen zou er wel een verschil kunnen zijn. Of ik in de komende 30 jaar systematisch zoek naar betere onderwijsmethoden of mijn methoden volledig laat verstarren, heeft geen enkele invloed op mijn salaris. Het zal wel enige invloed hebben op de waardering, die de studenten en mijn collega's hebben voor mijn werk, maar daar blijft het bij. Als een boer het in zijn hoofd zou halen om zijn produktiemethoden op een dergelijke wijze te laten verstarren, gaat hij onherroepelijk failliet, terwijl hij goede winsten kan maken als hij voorop gaat met de invoering van nieuwe landbouwmethoden, die een werkelijke verbetering blijken te zijn.

Bij een vergelijking van de situatie in de landbouw met die in het onderwijs moeten we er natuurlijk wel rekening mee houden dat de eerstgenoemde bedrijfstak aanmerkelijk groter is. In 1960 gaf de overheid ruim

1 Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, New York, 1964, 689 p.

2 Zie: E. M. Rogers, *Diffusion of Innovations*, Free Press, New York, 1962 en A. W. van den Ban, *Boer en landbouwvoorlichting, De communicatie van nieuwe landbouwmethoden*, Van Gorcum, Assen, 1963.

2 miljard gulden uit aan het onderwijs, terwijl de bruto opbrengst van de landbouw ongeveer het drievoudige bedroeg, maar hierbij is dan geen rekening gehouden met de waarde van de tijd, die de leerlingen geven aan het onderwijs en met de kosten die zij maken. Dit is ongetwijfeld een belangrijk bedrag. Bovendien worden de verschillen snel kleiner. De waarde van de landbouwproductie stijgt weinig meer door de snelle vermindering van het aantal landbouwers, terwijl de vraag naar onderwijs zowel door de bevolkingsgroei als door de stijgende welvaart snel toeneemt. In de Verenigde Staten rekent men dat bij een jaarlijkse stijging van het nationaal inkomen per hoofd met 3 % de vraag naar onderwijs met 6 % toeneemt. Dit is uiteraard vooral een stijging van de vraag naar middelbaar en hoger onderwijs. Het is een boeiend vraagstuk op welke wijze het beste voldaan kan worden aan deze vraag naar meer en beter onderwijs.

Ontdekking nieuwe methoden

Bij de invoering van nieuwe methoden kunnen we zowel in de landbouw als bij het onderwijs 3 fasen onderscheiden: de ontwikkeling van de nieuwe methode, de evaluatie hiervan, dus de bepaling van de waarde van deze methode en de verspreiding. Tussen de milieus, waarin elk van deze fasen het beste kan geschieden bestaan gewoonlijk belangrijke verschillen. Nieuwe methoden worden soms ontwikkeld door mensen van de praktijk, maar de boer of de onderwijzer die een nieuwe methode vindt, zal er slechts zelden op uit zijn om zijn collega's te overtuigen van het nut van deze methode. Deze ontdekking komt dus pas tot zijn recht, als er iemand is die op let welke ontdekkingen door practici worden gedaan, in staat is de waarde hiervan te bepalen en die de methoden die waardevol blijken te zijn aan anderen kan doorgeven. In de landbouw wordt dit dikwijls door de landbouwvoorlichtingsdienst gedaan, soms in samenwerking met de onderzoekingsinstituten, maar bij het wetenschappelijk onderwijs ontbreekt hiervoor een organisatievorm. Ik heb de indruk dat ook bij andere takken van ons onderwijs heel wat ontdekkingen worden gedaan, die niet tot hun recht komen omdat niemand het als zijn taak beschouwt deze door te geven.

In de landbouw is de overgrote meerderheid van de nieuwe ontdekkingen niet afkomstig van practici, maar van onderzoekers. De organisatievorm van het onderzoek blijkt van grote betekenis te zijn voor de aard van de ontdekkingen, die worden gedaan.¹ Om nieuwe methoden te kun-

¹ Zie: M. A. Straus, *Social, psychological Aspects of Extension Research Organisation*, in *National Extension Research Seminar*, Div. of Extension Research and Training, U.S. Dept. of Agr. Washington D.C., 1962, p. 193-207.

nen ontwikkelen is het gewenst dat de onderzoekers een grote mate van vrijheid hebben om te experimenteren met allerlei ideeën. Het ontstaan van dergelijke ideeën wordt gewoonlijk gestimuleerd, als men veel contacten heeft buiten zijn eigen groep met collega-onderzoekers in het buitenland, met de praktijk van het onderwijs in het buitenland en met fundamentele onderzoekers op het gebied van psychologie, sociologie e.d. Brickell¹ wijst op de goede ervaringen, die men in Amerika heeft opgedaan door voor korte tijd een team van vooraanstaande wetenschapsmensen op een bepaald vakgebied samen te brengen met een aantal pedagogen. Vooral voor wiskunde en natuurwetenschappen heeft men op deze wijze goede nieuwe onderwijsprogramma's en hulpmiddelen voor demonstratie voor het middelbaar onderwijs kunnen ontwikkelen.

Om de waarde van nieuwe methoden te kunnen bepalen is het noodzakelijk deze te beproeven onder nauwkeurig gecontroleerde en waargenomen omstandigheden. In tegenstelling tot de fase van de ontwikkeling van de methode moet dit dus juist niet een vrije situatie zijn, maar een gebonden. In de landbouw is het gebruikelijk aan deze fase veel aandacht te besteden. Voordat een nieuw aardappelras wordt ingevoerd zal het bijvoorbeeld eerst een jaar of vijf op een groot aantal proefvelden zijn vergeleken met de oudere rassen, om te ontdekken onder welke omstandigheden het een verbetering is boven de bestaande rassen. Daardoor verwondert het mij wel eens, dat dergelijke proeven bij het onderwijs zo weinig worden genomen of als zij wel worden genomen, dat zij niet nauwkeurig worden geanalyseerd. Gunstige uitzonderingen vormen in dit verband de onderzoeken van het Nutsseminarium voor Pedagogiek en die van Prof. A. D. de Groot van de Universiteit van Amsterdam. Meestal overheersen echter de emoties en de vage indrukken. Ik denk hierbij b.v. aan de discussie in het kader van de mammoetwet over de waarde van het onderwijs in Grieks. Waarom geen nauwkeurige vergelijking van twee groepen overeenkomstige oud-leerlingen van H.B.S.-en en Gymnasia? Natuurlijk besef ik wel dat er tussen het effect van beide onderwijsvormen verschillen kunnen bestaan, die bij de huidige stand van onze onderzoekstechniek nog niet waargenomen kunnen worden, maar dit behoeft toch geen reden te zijn om datgene wat wel gemeten kan worden niet zo nauwkeurig mogelijk te meten. Uieraard kosten dergelijke metingen geld, maar een onderwijsstelsel dat niet een zo groot mogelijke efficiency behaalt kost nog veel meer.

¹ H. M. Brickell, State organization for educational change: a case study and a proposal, in M. B. Miles, *Innovation in education*, New York, 1964, ch. 20, pp. 493-532.

Invoering nieuwe methoden

Als een nieuwe methode op een dergelijke wijze is beproefd, leert de ervaring dat hij nog niet direct algemeen wordt toegepast. Dit kan nog jaren duren; Mort stelt op grond van onderzoek bij het onderwijs in de Verenigde Staten dat hier gemiddeld nog 50 jaar voor nodig is¹, maar de laatste tijd hebben verschillende nieuwe onderwijsmethoden aanmerkelijk sneller ingang gevonden. In de regel vertoont de invoering van een succesrijke nieuwe methode een S-curve. Aanvankelijk gaat de verspreiding zeer langzaam, als men ziet dat de methode in de praktijk goed bevalt gaat het vlugger, waarna het tempo weer afzakt bij de laatste moeilijke gevallen. Het is dus van belang dat we ons afvragen wat het voor mensen zijn, die de weg wijzen bij de invoering van nieuwe methoden.

Het belangrijkste is hierbij waarschijnlijk een instelling waarbij men openstaat voor datgene wat er buiten eigen kring gebeurt en bereid is veranderingen te overwegen. Het zijn dus mensen die bewust en onbewust informatie zoeken, bewust door publicaties te lezen, vergaderingen te bezoeken waar over nieuwe methoden wordt gesproken en moderne scholen of bedrijven te bezoeken. Onbewust gaat dit doordat men zich niet in zijn eigen kleine kring opsluit en daardoor vrij vaak in aanraking komt met mensen met nieuwe ideeën. Goed onderwijs speelt hierbij ook een rol, zij het een wat kleinere dan men op het eerste gezicht zou verwachten. De boeren, die snel overgaan tot de toepassing van nieuwe methoden zijn dikwijls kapitaalkrachtige boeren met grotere bedrijven en in de Verenigde Staten, waar de scholen voor een belangrijk deel uit plaatselijke fondsen worden betaald, bleek dat ook de scholen, die over een groot bedrag per leerling kunnen beschikken snel geneigd zijn over te gaan tot de toepassing van nieuwe methoden, maar dit zou in Nederland wel eens een minder belangrijke factor kunnen zijn.

Er is niet alleen onderzocht welke boeren het eerst overgaan tot de toepassing van nieuwe methoden, maar ook in welke streken deze methoden het snelste ingang vinden. Hierbij blijkt de integratie in de communicatiestructuur een belangrijke rol te spelen.² In streken waar de boeren vertrouwen stellen in leiders, die goed op de hoogte zijn met nieuwe methoden, gaat de modernisering van de landbouw bijzonder snel. Dit zien we bijvoorbeeld in Oost-Brabant en Midden-Limburg, waar de

1 P. R. Mort, Studies in educational innovation from the Institute of Administrative Research: an overview, in M. B. Miles, *Innovation in Education*, New York, 1964, ch. 13, pp. 317-328.

2 C. M. Coughenour, The rate of diffusion among locality groups, *American Journal of Sociology*, 69 (1963-'64), pp. 325-339.

boeren vertrouwen stellen in de Katholieke geestelijkheid, die jarenlang heeft gestimuleerd, dat zij landbouwonderwijs volgen, actief lid zijn van hun landbouworganisatie en samenwerken met de voorlichtingsdienst. Een jaar of vijftig geleden hebben zelfs sommige geestelijken zelf landbouwvoorlichting gegeven. Het is mij niet bekend in hoeverre er bij het onderwijs dergelijke tussenschakels zijn van vooruitstrevende leerkrachten of anderen, die het vertrouwen hebben van veel onderwijzers en leraren en nauw contact onderhouden met de onderzoekers. Is het onderwijs een wereld op zichzelf of is het goed geïntegreerd met de rest van onze samenleving, zodat het ziet waar en hoe aanpassingen nodig en mogelijk zijn? De toenemende uitwisselingen met buitenlandse scholen zullen hierbij ongetwijfeld een nuttige rol spelen. In Wageningen is bijvoorbeeld de gunstige invloed van de vele jongere hoogleraren, die enige tijd in het buitenland hebben gestudeerd of gedoceerd, duidelijk merkbaar, maar de integratie met het pedagogisch en didactisch onderzoek is nog slechts zwak.

Aanvaardingsproces

Ook is onderzocht op welke wijze de mensen er toe komen nieuwe methoden te aanvaarden. Zoals gezegd is het aanvaarden van een nieuw idee gewoonlijk een langdurig proces en het bleek nu dat er verschillen bestaan tussen informatiebronnen, die belangrijk zijn in de stadia, waarin men zich bewust wordt van het bestaan van een nieuwe methode en hier

TABEL I

Het percentage van de boeren, dat de verschillende inlichtingenbronnen het belangrijkste vindt om (1) voor het eerst te horen van het bestaan van nieuwe methoden en (2) te beslissen deze methoden al dan niet toe te passen.

Inlichtingenbronnen	Horen	Beslissen
Landbouwbladen	16	1
Radio	13	0
Massa-media in het algemeen	41	3
Massa-media + iets anders	5	- ¹
Demonstraties, vergaderingen, proefvelden e.d.	6	12
Rayonassistent	3	20
Andere boeren	11	43
Andere boeren + iets anders	- ¹	8
Handelaren	3	4
Zelf geprobeerd	0	3
Andere combinatie	2	3
Geen antwoord	0	4

¹ Gecodeerd als andere combinatie.

enige belangstelling voor krijgt en de inlichtingenbronnen voor de stadia, waarin men ernstig gaat overwegen deze methoden zelf toe te passen of hier een proef mee gaat nemen. Dit blijkt bijvoorbeeld uit Tabel 1, die gebaseerd is op een onderzoek onder Nederlandse boeren. Bij buitenlands onderzoek, zowel onder boeren als onder andere bevolkingsgroepen, zijn overeenkomstige resultaten verkregen.

U ziet dat de geschreven voorlichting wel van belang is om belangstelling te wekken voor de toepassing van nieuwe methoden en om het gesprek hierover op gang te brengen, maar slechts zelden direct leidt tot de toepassing hiervan. Voordat men tot de toepassing hiervan overgaat, wil men er eerst eens over praten met iemand die hier al ervaring mee heeft en die men vertrouwt. Bij voorkeur wil men in de praktijk eens zien hoe deze methode werkt, voordat men zelf risico's neemt. Hierbij wordt men vooral overtuigd als de omstandigheden, waaronder ervaringen met de nieuwe methode zijn opgedaan of waaronder deze gedemonstreerd wordt, sterk overeenkomen met de eigen omstandigheden. Verandering is altijd moeilijk, zodat menigen dit tracht te voorkomen. Als de demonstratie plaats vindt onder andere omstandigheden, kan men het eventuele succes hiervan gemakkelijk toeschrijven aan het verschil in omstandigheden, zodat men zelf niets hoeft te veranderen. Dit geldt zowel voor de landbouw als voor het onderwijs; op grond van een onderzoek bij het onderwijs in de staat New York zegt Brickell bijvoorbeeld: „The survey had gathered overwhelmingly conclusive evidence that administrators and teachers are primarily persuaded to adopt innovations through seeing them succeed in run-of-the-mill situations in schools very similar to their own; they tend to reject any demonstration which is at all artificial. Inasmuch as normality is the hallmark of a persuasive demonstration, the report exhorted the (School Development) Units to avoid anything of the hothouse atmosphere in arranging demonstrations.”¹

Schriftelijke voorlichting

Laat ik nu iets nader ingaan op de verschillende methoden om voorlichting te geven over nieuwe methoden. We zagen al dat schriftelijke voorlichting alleen in staat is belangstelling te wekken voor nieuwe methoden en U vraagt zich misschien af, waarom het niet mogelijk is om op deze wijze de mensen werkelijk te overtuigen. Een van de redenen is dat niemand alles kan lezen wat er op zijn gebied geschreven is; men is wel gedwongen te selecteren. Het blijkt nu dat er in het algemeen de

¹ Brickell, op. cit., pp. 519-520.

neiging bestaat om datgene te lezen, waar men het al mee eens is, terwijl nieuwe en afwijkende opvattingen vaker ongelezen blijven.¹ Diegenen, die wel iets nieuws lezen, hebben niet de mogelijkheid, die een gesprek biedt, om hier eens over te praten. Het geschrevene moet dus zonder enige nadere toelichting volkomen duidelijk zijn voor iedere lezer, ongeacht zijn vooropleiding en zijn opvattingen over dit onderwerp. Het is vrijwel onmogelijk dit te bereiken, zodat in de praktijk iedere lezer het geschrevene op zijn eigen wijze uitlegt en dan gewoonlijk zodanig dat het meer in overeenstemming komt met zijn vroegere opvattingen dan de bedoeling van de schrijver was. Niet zelden zal een praktisch georiënteerde lezer de nieuwe gedachten van de schrijver zelfs als theorie afwijzen ook al zou hij in een persoonlijk gesprek of met een praktische demonstratie wel overtuigd kunnen worden. Tenslotte is er niemand, die alles wat hij ooit gelezen heeft kan onthouden en het blijkt dat men de neiging heeft om nieuwe ideeën sneller te vergeten dan oude, die goed passen bij allerlei andere opvattingen van de lezer.

Uiteraard is het effect dat men bereikt met geschreven voorlichting ook afhankelijk van de wijze waarop men schrijft. Als een onderzoeker een ontdekking heeft gedaan, heeft hij de neiging hierover te schrijven vanuit de ervaringen, die hij zelf heeft opgedaan. Ten behoeve van zijn collega-onderzoekers is dit zeer verstandig, maar de leken die de ontdekkingen in de praktijk zouden kunnen toepassen zijn gewoonlijk maar matig geïnteresseerd in de wijze waarop deze ontdekking is gedaan. Het is voor hen van veel meer belang om te zien wat hij hier mee kan doen. Een boer zal dus eerder geneigd zijn een reportage te lezen over een bedrijf, waar een nieuwe ontdekking wordt toegepast dan een artikel over de resultaten, die op een proefveld zijn verkregen. Toch vindt U in de landbouwbladen veel meer artikelen van het laatste soort, omdat we over te weinig goede landbouwjournalisten beschikken die in staat zijn op basis van de artikelen van de onderzoekers dergelijke reportages te schrijven. Ook op didactisch gebied zie ik dergelijke reportages zelden, maar dat kan wel aan mij liggen.

De mate, waarin een artikel wordt gelezen, wordt verder beïnvloed door de lengte ervan en de taal waarin het geschreven is. Weinig practici zijn bereid de tijd te nemen om een goed lang artikel te lezen, maar als zij een tijdschrift doorbladeren, lezen zij de korte opmerkingen van een regel of vijf vaak wel. Een artikel met veel moeilijke, lange woorden en

1 Een goede samenvatting van de empirische bewijzen van dit punt en van de volgende punten geeft J. T. Klapper, *The effects of mass communication*, Free Press, Chicago, 1960.

met lange zinnen wordt gewoonlijk door betrekkelijk weinig mensen gelezen, omdat men hier te veel moeite voor moet doen om het goed te begrijpen. In Amerika zijn formules ontwikkeld om te meten hoe moeilijk een artikel is geschreven, waarbij er uiteraard rekening wordt gehouden met het feit dat goed ontwikkelde mensen ingewikkelder lectuur kunnen verwerken dan eenvoudige lieden. In een ingenieurscriptie is enige tijd geleden een poging gedaan om deze formules aan te passen aan het Nederlands¹, maar het zou voor ons onderwijs zeker van belang zijn als hier nog eens grondiger aandacht aan werd besteed. Dit is niet alleen van belang voor de verspreiding van nieuwe onderwijsmethoden, maar vooral ook voor het schrijven van leerboeken en schriftelijke lessen.

Radio, televisie, groepsdiscussies

Aan radio- en televisieprogramma's wordt vooral aandacht geschonken door weinig ontwikkelde mensen, terwijl de meer ontwikkelden meer aandacht schenken aan de tijdschriften. Op grond hiervan zou men kunnen verwachten, dat deze media van weinig betekenis zijn voor de verspreiding van nieuwe onderwijsmethoden, maar dit hangt vermoedelijk sterk af van de wijze waarop ze gebruikt worden. Er is al gezegd, dat de leerkrachten vooral overtuigd worden van het nut van nieuwe onderwijsmethoden als zij hier een praktische toepassing van zien onder omstandigheden die niet te veel afwijken van hun eigen omstandigheden. Men zou zich nu kunnen voorstellen, dat er een televisieopname wordt gemaakt van een klas, waarin een dergelijke methode wordt toegepast. Ik verwacht, dat een dergelijk t.v. programma weinig leerkrachten ervan zal overtuigen dat zij hun onderwijsmethoden moeten veranderen, zij zullen geneigd zijn rationalisaties te bedenken, waarom de gedemonstreerde methoden onder hun omstandigheden anders zouden werken dan in de t.v. klas. Dit wordt echter anders als men de gebruikte onderwijsmethoden na afloop gaat bespreken met een groep leerkrachten, waarvan bij voorkeur enkelen al overtuigd zijn van het nut van de gedemonstreerde methode. Dan kan men er ook eens onderling over praten welke moeilijkheden zich zullen voordoen, als men de getoonde methoden in de praktijk tracht te brengen en hoe deze moeilijkheden overwonnen kunnen worden. Daarvoor is het dan ook wenselijk dat er een voorlichter bij aanwezig is.

Uit verschillende onderzoeken is gebleken dat een voorlichter met

¹ W.H.Douma, De leesbaarheid van landbouwbladen, *Bull. 17, Afd. Sociologie en Sociografie van de Landbouwhogeschool, Wageningen, 1960.*

dergelijke groepsdiscussies meer kan bereiken dan met lezingen of zelfs met individuele voorlichting, mits hij goed geschoold is in het leiden van discussies. Bij lezingen en individuele voorlichting krijgen de leerkrachten gemakkelijk de indruk dat de voorlichter hen tracht te beïnvloeden en dan is een natuurlijke reactie om de stekels overeind te zetten, ten einde zich niet te laten beïnvloeden. Bij een groepsdiscussie echter is het mogelijk een situatie te scheppen, waarin de voorlichter degenen wordt die zijn groepsgenoten helpt bij het zoeken van een oplossing voor hun moeilijkheden. Als zij deze oplossing zelf vinden, zullen zij eerder geneigd zijn om deze ook toe te passen dan wanneer de voorlichter hen dezelfde oplossing geeft.

Uiteraard vormen de televisieprogramma's niet de enige mogelijkheid om een groepsdiscussie uit te lokken. Ook op tal van andere manieren kan men een probleem aan de orde stellen. In de landbouw werken we bijvoorbeeld veel met praatavonden, waar een voorlichter voor een groep van 10 of 15 boeren een probleem ter discussie stelt; dikwijls worden deze bijeenkomsten in een huiskamer gehouden. De boeren zijn vrij algemeen van mening, dat de uitwisseling van ervaringen op een dergelijke praatavond veel eerder tot een verandering in hun bedrijfsvoering zal leiden dan een lezing over hetzelfde onderwerp. Dit wil niet zeggen, dat lezingen nutteloos zijn, anders zou ik deze lezing zelf niet houden, maar zij zijn vooral van belang om belangstelling te wekken voor nieuwe methoden. Evenals de massa media hebben zij dus weinig zin als ze niet gevolgd worden door een wijze van voorlichting waarbij de mensen meer persoonlijk worden betrokken.

Individuele voorlichting

De landbouwvoorlichters besteden een zeer groot deel van hun tijd aan individuele voorlichting. Dit wordt door de boeren zeer op prijs gesteld; de voornaamste klacht van de boeren over de voorlichtingsdienst is in het algemeen dat zij te weinig bedrijfsbezoek ontvangen. Een van de redenen hiervoor is dat een boer weinig heeft aan abstracte theorieën, maar eens wil bespreken hoe hij een nieuwe methode in zijn concrete situatie kan toepassen. Dit betekent echter niet, dat een voorlichter met een bedrijfsbezoek alles kan bereiken wat hij graag zou willen. Zeker niet! Een voortstrevende boer in een vrij conservatief dorp drukte het eens zo uit: „Zo'n voorlichter heeft eigenlijk geen gemakkelijke taak. Hij komt als een jong broekje in een vreemd dorp en moet dan de oude, ervaren boeren vertellen dat zij het verkeerd doen, op een zodanige wijze, dat ze het nog anders gaan doen ook". Als het zo gesteld wordt is het

duidelijk dat een voorlichter gemakkelijk weerstanden kan opwekken, doordat hij de neiging heeft er iets aan te doen als de boeren niet zo goed mogelijk methoden toepassen. Zolang deze boeren er echter zelf van overtuigd zijn dat hun methoden goed zijn, bereikt hij hiermee weinig. Het moet veeleer zijn taak zijn om een situatie te scheppen, waarin de boeren zelf ontdekken dat het nodig is hun methoden te veranderen. Hij moet dus zijn voorlichting niet geven op het moment, dat hij hier behoefte aan voelt, maar pas op het moment dat de boeren deze behoefte zelf gaan voelen. Dit vraagt dikwijls heel wat zelfbeheersing van een voorlichter. Als er onderwijzers of leraren zijn, die menen dat zij goed onderwijs geven, terwijl er tegenwoordig wel betere onderwijsmethoden zijn, zal het ook heel wat tact van de voorlichter vragen om hen te benaderen.

Voor deze individuele voorlichting is het van veel belang dat er geleidelijk een vertrouwensrelatie wordt opgebouwd tussen de voorlichter en zijn cliënt. Hierdoor zal een zeer deskundig man uit Wageningen dikwijls minder kunnen bereiken dan de plaatselijke voorlichter. Weliswaar kent deze het specialistische probleem vaak minder goed dan de Wageninger, maar hij kent de boer en zijn omstandigheden en de boer kent hem. De meeste specialistische voorlichters vanuit Wageningen nemen dan ook graag een plaatselijke voorlichter mee als zij een boer gaan adviseren. Zo heb ik ook de indruk dat de pedagogische centra meer zouden kunnen bereiken met een regionale decentralisatie, waardoor zij dichter bij de leerkrachten komen te staan en kunnen werken met voorbeelden uit hun eigen omgeving van scholen, die de leerkracht wel kent.

In verschillende landen heeft men de voorlichters ook een controlerende bevoegdheid gegeven t.o.v. hun boeren. Toen men in de oorlog in Engeland de voedselproductie snel wilde verhogen, heeft men bijvoorbeeld de mogelijkheid geschapen om boeren van hun bedrijf te zetten, die in de ogen van hun voorlichter niet goed boeren. De ervaring leert wel dat dergelijke bevoegdheden een zeer ongunstige invloed hebben op het effect van de voorlichting, omdat zij de vertrouwensrelatie tussen de voorlichter en zijn cliënt ondermijnen. Dit remt de boer om eerlijk zijn moeilijkheden en problemen met zijn voorlichter te bespreken. Zo heb ik ook de indruk dat de inspecteur van het onderwijs niet de meest geschikte figuur is om op te treden als voorlichter, al kan hij natuurlijk we zeer stimulerend werken op de invoering van nieuwe onderwijsmethoden.

Beïnvloeding door collega's

Alhoewel de voorlichters een zeer belangrijke rol spelen bij de verspreiding van nieuwe landbouwmethoden, is het advies van hun collega's voor de meeste boeren toch belangrijker om te beslissen over de aanvaarding

van een nieuwe methode dan het advies van hun voorlichter. Dit komt in de eerste plaats omdat de plaatselijke voorlichters in Nederland een gebied hebben met ongeveer 450 boeren, die zij natuurlijk niet allemaal regelmatig persoonlijk kunnen bezoeken. Daar komt bij dat een deel van de boeren meer vertrouwen stelt in de praktische ervaring van hun buren en vrienden dan in de „boekenwijsheid” van de voorlichters. Ook onder leraren heb ik wel eens enig wantrouwen gemerkt in de praktische waarde van de pedagogische theorie. Hier komt nog bij dat als een boer iets nieuws van een collega hoort, hij niet het gevoel heeft dat deze hem tracht te beïnvloeden, zodat hij geen reden heeft om zijn stekels overeind te zetten, wat hij soms wel doet als een voorlichter hem wat „voorschrijft”. Bovendien wordt het aanzien dat een boer in zijn omgeving geniet, voor een belangrijk deel bepaald door het oordeel van zijn collega's over zijn bedrijfsvoering.

Als deze collega's zo'n grote invloed hebben is het van belang ons af te vragen wie van hen de meeste invloed hebben, want het zal U duidelijk zijn dat niet aan ieders oordeel evenveel waarde wordt gehecht. Om dit te onderzoeken hebben we o.a. aan alle boeren in enkele dorpen gevraagd ons twee collega's te noemen, die zij als goede boeren beschouwen, twee aan wie zij advies zouden vragen voordat zij iets op hun bedrijf veranderen en twee boeren met wie zij veel praten. Voor elke boer kan dan geteld worden hoe vaak zij bij elk van deze vragen gekozen zijn. Gewoonlijk worden bij elk van deze vragen dezelfde boeren het meest gekozen. Gelukkig zijn dit in de regel boeren, die zelf veel contact met de voorlichtingsdienst hebben, zodat datgene wat de voorlichtingsdienst aan enkele vooruitstrevende boeren vertelt door hen weer doorgegeven kan worden aan de anderen.

De boer heeft natuurlijk een grotere vrijheid om af te wijken van de ideeën van zijn collega's dan een leerkracht, die in een hiërarchische structuur werkt. Als een jonge onderwijzer of leraar een belangrijke verandering in zijn onderwijs wil aanbrengen zal hij dit moeten overleggen met het hoofd of de directeur van zijn school. Hij zal er ook rekening mee moeten houden, dat zijn onderwijs moet aansluiten bij dat van zijn collega's, zowel binnen zijn eigen school als bij scholen, waar zijn school voor opleidt. Bovendien wisselt een belangrijk deel van de leerlingen van school door verhuizing e.d. en het is ongewenst deze overgang naar een andere school bijzonder moeilijk te maken door sterk afwijkende onderwijssystemen. Als men bijvoorbeeld door een betere opleiding van leerkrachten tracht om nieuwe ideeën onderaan de hiërarchie ingang te doen vinden, waar de top nog geen belangstelling voor heeft, dan zal het ge-

woonlijk weinig effect sorteren, maar men zal wel gedesillioneerde jonge leerkrachten kweken. In de landbouw ligt dit wat gemakkelijker; in een vooruitstrevend dorp noemden de boeren ons daar bijvoorbeeld als goede boeren personen, die gemiddeld 7 jaar jonger waren dan zij zelf. In een hiërarchische structuur betekent een jongere leeftijd gewoonlijk een lagere rang, wat het natuurlijk moeilijker maakt om zelfstandig over te gaan tot de invoering van nieuwe methoden. Wil men werkelijk wat bereiken met de voorlichting over nieuwe onderwijsmethoden dan zal men veel aandacht moeten besteden aan de hoogste rangen in de hiërarchie, bijvoorbeeld aan degenen die de eindexameneisen vaststellen. Tevens zal men er echter rekening mee moeten houden, dat juist de mensen in hoge rangen dikwijls zeer druk zijn en daardoor geneigd om dikke rapporten te leggen bij de stapel „nog te lezen”. Het zou m.i. overweging verdienen om de topfunctionarissen bij ons onderwijs zo nu en dan eens een studieverlof te geven om hen in staat te stellen bij te blijven met de nieuwe ontwikkelingen op hun gebied, op een dergelijke wijze als de Amerikaanse hoogleraren regelmatig hun „sabbatical leave” krijgen.

Alhoewel het doorsijpelen van nieuwe ideeën in de landbouw wat gemakkelijker kan gaan dan bij het onderwijs, moet men zich toch geen overdreven voorstelling maken van de snelheid waarmee dit gebeurt. In de eerste plaats blijkt dat men zich in de vooruitstrevende gebieden leiders heeft gekozen, die veel vooruitstrevender zijn dan de gewone boeren, maar in de behoudende streken in ons land zijn zij ook nog wel vooruitstrevender, maar slechts weinig. Juist in deze streken, waar objectief gezien een grote behoefte aan verandering is, kunnen we dus slechts een langzame verandering verwachten. In de tweede plaats blijkt dat men als goede boer dikwijls wel een boer kiest, die veel meer contact heeft met de voorlichtingsdienst, maar de boeren waar men het meeste mee praat hebben ongeveer evenveel contact met de voorlichting als men zelf heeft of iets meer. Veel mensen hebben een zekere schroom om advies te vragen aan mensen, die veel meer aanzien genieten dan zij zelf. Als het gaat om nieuwe methoden, waarover men een grote behoefte voelt aan informatie, zal men deze schroom vaak wel overwinnen, maar voor de gewone veranderingen is dit moeilijker. Dit is een van de redenen waarom het voor de voorlichter in het algemeen verstandig is om te beginnen met voorlichting te geven over de problemen die zijn cliënten belangrijk vinden en niet met de problemen, die hij zelf belangrijk vindt. Als men voorlichting gaat geven over problemen, die alleen de voorlichter belangrijk vindt, is het bijzonder moeilijk enig effect te bereiken.

Hiermee wil ik natuurlijk niet zeggen, dat de voorlichter alleen achter

de wensen van zijn cliënten aan moet lopen. Het is wel degelijk noodzakelijk dat hij een visie heeft op het landbouwbedrijf of de onderwijsmethoden van de toekomst. Het heeft echter weinig zin met concrete adviezen hieromtrent te komen, zolang men er nog niet in geslaagd is belangstelling voor deze vraagstukken te wekken. Deze belangstelling kan men gemakkelijker wekken, als men eerst het vertrouwen van de boeren of de leerkrachten heeft gewonnen door hen te helpen met de problemen die zij belangrijk vinden. Het komt er dus eigenlijk op neer dat het voor een voorlichter belangrijker is om goed te kunnen luisteren dan om goed te kunnen praten. Alleen als hij goed kan luisteren is hij immers in staat om te ontdekken hoe zijn cliënten hun problemen zien. Zonder daarvan op de hoogte te zijn, is hij niet goed in staat hen te helpen. Door dit luisteren zal de voorlichter dikwijls tot de conclusie komen dat andere veranderingen gewenst zijn dan hij aanvankelijk op grond van zijn theoretische inzichten had gedacht. Goed voorlichten is geen eenrichtingsverkeer, maar evengoed moet hiervoor informatie stromen van de cliënten naar de voorlichters. Dit gaat het gemakkelijkste als er geen grote afstand is tussen de voorlichter en zijn cliënten. Zo kan een landbouwkundig ingenieur de meeste boeren minder goed voorlichten dan een oudleerling van een middelbare landbouwschool. Deze laatste spreekt immers veel meer dezelfde taal als de boer, zodat hij hier gemakkelijker mee kan praten. Bovendien kent de middelbare kracht de praktijk van de landbouw beter, zodat hij de boer beter kan laten zien hoe zijn advies in de praktijk uitgevoerd kan worden.

Conclusie

Mijn conclusie is dus dat men niet kan komen tot een snelle verspreiding van nieuwe methoden door alleen de onderzoeksresultaten te publiceren. Daarnaast is ook een groep voorlichters nodig, die regelmatig nauw contact heeft met de leerkrachten, maar tegelijkertijd goed op de hoogte wordt gehouden van het pedagogisch-didactisch onderzoek. Goed onderwijs lijkt mij voor ons land belangrijk genoeg om aan de ontwikkeling en overdracht van nieuwe methoden hetzelfde percentage van de bruto-omzet uit te geven als in de landbouw. Dit zou voor ons land komen op ongeveer dertig miljoen gulden per jaar voor onderzoek en vijftien miljoen gulden voor voorlichting. Ik heb de indruk dat dit een belangrijke uitbreiding is, die echter alleen geleidelijk bereikt kan worden, omdat bekwame mensen hiervoor schaars zijn. Bovendien is het gewenst om ook in Nederland onderzoek te gaan doen over de beste wijzen om nieuwe onderwijsmethoden over te dragen.

TAAL AS GEESTELIKE AANGELEENTHEID EN DIE VERHOUDING VAN DENKE TOT TAAL

PROF. DR. B. F. NEL

Universiteit van Pretoria
Suid-Afrika

I. Inleiding

Dis bekend dat daar gedurende die vorige en in die afgelope dekades van hierdie eeu 'n denkstroming ontwikkel het wat die mens, en alles wat hy is, volgens 'n natuuralistiese mensbeskouing probeer verklaar. Hiervolgens is die mens 'n *psigofiese organisme* wat hom gedurig aan sy omgewing moet „aanpas”. Hiervolgens word die taal as 'n uitdrukkingsverskynsel beskou, dus as 'n fisies-motoriese geluidsverskynsel wat deur die verstand in betekenisvolle klankbeelde en later skrifbeelde omskep word. Hiervolgens is taal niks anders as 'n fisies-psigies-gefundeerde simboolsisteem nie wat as kommunikasiemiddel met ander dien. In die werk „Psycholinguistics”¹ onder redaksie van Sol Saporta en Jarvis R. Bastian, sê John Lotz dat taal soos 'n ysberg is: een deel, die produksie van spraak in die vokalebaan, die gepaardgaande gebare, die gang van die geluid deur die lug en die kontak met die oor, kan uiterlik waargeneem word; maar die grootste deel egter, nl., die proses van vorming van die uitingswyses in die brein van die spreker, die ontvangsproses hiervan deur die hoorder en die assosiasie van die geluidsteken met die ervaring – van die hede en die verlede – wat of individueel of mede met ander gedeel word, lê benede die oppervlakte en kan alleen deur dieptepeilers bepaal word. Lees 'n mens die werke oor die linguistiek verder, dan word opgemerk dat die taal deurgaans in sy fisies-psigiese verband gesien word. En tog word daar deurgaans in die naturalisties-georiënteerde werke erken dat alleen die menslike wese tot taal in staat is, waardeur die mens dadelik bokant die dier verhef word. Waarom alleen die mens en nie die dier nie, taal besit, word as 'n selfevidente natuurverskynsel verklaar, die produk van evolusie, in dieselfde sin as wat 'n mens as 'n hoër dier beskou word.

Hierteenoor onderskryf ons 'n personologies-georiënteerde mensbeskouing waardeur die mens as 'n somaties-psigies-geestelike wese beskou word. Volgens die naturalistiese beskouing – en hier word na die Freudiaanse of gangbare psigoanalitiese beskouing verwys – is die mens 'n drifgedrewe wese met 'n ego en uiteindelijke superego. Die ego wat deur die proses van substituering van sosiaal-aanvaarbare reaksies in die plek

van ongekontroleerde drifbepaalde reaksies, en deur die sublimering van die energie van sulke drifreaksies in handelwyses, wat bevorderend is vir die samelewing as 'n geheel, gevorm word, is volgens die psigo-analise die koördinerende en integrerende faktor in die lewe van die mens. Die superego wat deur die norm-bepaling van die samelewing ontstaan, is dan eintlik die gewete of die sedelik-kontrolerende faktor. Hierteenoor stel die personologiese mensbeskouing 'n *ek* wat in die geestelike onbewuste setel, wat van meet af aan daar is en deur opvoeding gewek moet word om die stukrag, koers en rigtinggewende krag in die hele optrede van die mens te vorm. Hierdie *ek* staan vir die gewete, die verantwoordelikheid, die religiositeit, vir menswaardes en die diepste gevoelens van menswees. Die mens is dus nie net 'n psigiese wese nie, maar ook 'n geestelike wese, waardeur hy nie alleen bewussyn besit nie, maar ook selfbewussyn. Onder selfbewussyn verstaan ons die verskynsel dat die mens buite homself kan tree, hom kan distansieer van homself en homself kan deurskou en waardeur en beoordeel. Hierdeur is hy ook in staat om hom in die psigies-geestelike lewe van ander in te lewe, dit te deurskou, dit te interpreteer en te beoordeel. Om die rede sê ons ook die mens eksisteer (ex-sisteer d.w.s. buite te staan, jy staan dus buite jouself).

II. *Taal as geestelike aangeleentheid*

In die verband moet daarop gewys word dat taal nie 'n fisies-psigiese produk is nie, maar 'n skepping, van die gees. Om dit verder toe te lig word eerstens na sekere kenteoretiese² aangeleenthede verwys. In die eerste plek word beklemtoon dat die mens 'n eksistensiële wese is. 'n Grondkenmerk van die mens is dat hy as totaliteit intensioneel op die wêreld gerig is. Hierdie grondkenmerk van intensionaliteit bring mee dat die mens tot die wêreld, d.w.s. tot die dinge van die wêreld, tot ander in die wêreld, uitgaan. Ons kan dit ook so uitdruk: die wêreld rig 'n appél tot die mens en die mens antwoord op die appél. Elke mens is dus in 'n dialoog, in 'n gesprek, met die wêreld, waardeur hy gedurig besig is om 'n mens-wêreld-verhouding op te bou. Die uitgaan tot die wêreld kan ook so gestel word dat die mens *bekend-wil-wees-met* die wêreld. As eksisterende – dus as geestelike – wese is die mens in staat om buite homself te tree en die wêreld tegemoet te gaan; deurdat hy intensioneel gerig is op die wêreld, tree hy in 'n dialoog met die wêreld en deurdat hy bekend-wil-wees-met die dinge van die wêreld, moet hy die dinge ook *ken* en *onderskei*. Vandaar dat hy sy geluidsuitdrukkinge tot klank-

simbole omskep wat heenwysend is na die objekte van die wêreld, m.a.w. naamgewing. Hierdie naamgewing bring nie alleen mee 'n nouer kontak met die dinge van die wêreld nie, maar dien ook om die een objek in verhouding tot die ander te bring en dit ook van die ander te onderskei. Hierdeur ken en onderskei die mens nie alleen die wêreld nie, maar verower hy dit ook en hier dink ons veral aan die jong kindjie wat na sy ontdekking van die simboliese funksie van taal op $\pm 1\frac{1}{2}$ jr. leeftyd, die grense van sy kennis snel uitbrei deur onophoudelik na die name van voorwerpe te vra. Die mens gaan dus nie slegs tot die wêreld as 'n totaliteit uit nie, maar deur naamgewing, deur taal grens hy die dinge van die wêreld af, analiseer hy die wêreld en bou dit weer tot 'n sinvolle geheel op.

Kragtens die feit dat die mens 'n geestelike wese is, dus 'n eksistensiële wese is, is hy intensioneel gerig op die wêreld; en is hy in staat om tot die wêreld en die dinge van die wêreld uit te gaan en dit *kennend* te onderskei, omdat hy dit wil ken en dus 'n kennend-onderskeidende klanksimbool aan die dinge toeken. Hieruit blyk dit dat naamgewing, dat taal in die eerste plek 'n geestelike of eksistensiële aangeleentheid is, wat m.i. 'n deelfunksie is van die kennende en onderskeidende verstand. Dis 'n oerfenomeen in die geestelike dimensie van menswees, wat in die dialoog van die mens met die wêreld gestalte kry en later op formele vlak gebesig word.

Verder moet beklemtoon word dat die kennis van die objek, wat in 'n klanksimbool of naam gekristalliseer word, en die objek één word – *naam* en *objek* smelt dus saam tot 'n eenheid. Dis onder hierdie omstandighede dat die eenheid, hierdie kennis aan ander gekommunikeer word. Taal is in hierdie opsig dus kommunikasiemiddel. Maar die vraag is waarom gaan 'n mens tot kommunikasie oor. Die Franse filosoof Gabriel Marcel³ wys daarop dat die waarlike menselewe slegs daar begin waar 'n *ek-jy* verhouding is, m.a.w. die *ek* ontplooi hom eers wanneer 'n *ek-jy* verhouding intree. *Ek* is eers werklik *ek* as ek eers *ons* kan sê. In die *ek*, dus in die eksistensiële of geestelike dimensie is daar 'n onbepaalde drang na openheid en oorgawe. Hierdie drang kan weliswaar onderdruk word maar daarmee word die *ek* verkrag. Die *ek* gaan na die ander in vertroue en liefde uit. Dis 'n spanningstoestand waarin die *ek* en *jy* tot 'n *ons* oorgaan, waarin die *ek* en *jy* slegs 'n betreklike selfstandigheid bewaar, hoewel elkeen tog die *ander* bly.

Die noodsaaklikheid van kommunikasie as deel van my eksistensie word ook mooi deur Jaspers gestel. Delfgaauw⁴ druk dit as volg uit: „Ek moet my historisiteit op my neem: Ek kan my verlede nie ontken nie en ewemin die historiese beskawing waarin ek gebore is. Daarom

is my historisiteit die eenheid van my *Dasein*, d.w.s. van my feitelike bestaan, d.w.s. van dit wat in my feitelik is, en my eksistensie waarin ek ten aansien van my feitelikheid stelling neem. So verenig dit my gebondenheid, soos dit in die feitelike tot uitdrukking kom, met die vryheid van my keuse; die tydelike van my bepaaldheid met die bo tydelike van my selfbepaling. Ek eksisteer dus op historiese wyse. Elke poging om hierdie historisiteit te misken is 'n vorm van selfmisleiding waardeur ek nie meer in staat is om my eie wese te vind nie.

As eksisteer derhalwe beteken om my historisiteit op my te neem in 'n bewuste stellingname, dan kom werklike eksistensie alleen tot stand in kommunikasie. My historisiteit behoed my dus vir isolement, deurdat dit my aan die verlede bind met sy tradisie en daarin aan almal wat my direk of indirek gevorm het. Maar werklike eksistensie eis meer as dit: dit eis 'n werklike kontak in die hede met 'n *ander*, wat 'n *jy* vir my is. Eksisteer vereis dus 'n opehouding van myself vir die ander maar solank dit hierby bly, is ek slegs nog *moontlike eksistensie*; in die kontak met ander, in die kommunikasie vind ek eers my *werklike eksistensie*.

Dus my stellingname ten aansien van die wêreld kom eers tot volle bewustheid en volle erns, wanneer ek dit teenoor 'n *ander* verantwoord. Dis geen willekeurige ander nie, maar 'n *jy* vir my. Ek gee *jou* rekenskap van my lewenshouding en *jy* vir my van joue. Die rekenskap gee is geen starre uiteensetting van standpunte nie, maar die poging om in 'n dialoog ons eie houding en volle diepte te peil en te verwerklik." (in Afrikaans vertaal deur Skr.)

Hieruit sien ons nie net die behoefte tot kommunikasie by die mens nie, maar wel die noodsaaklikheid daarvan om as mens te eksisteer, (d.w.s. as *geestelike* wese te bestaan en voort te bestaan). Hierdie kommunikasie impliseer rekenskap gee, nie alleen van hoe *jy* die wêreld ken en waardeer nie, maar ook hoe *jy* jouself ken en waardeer, dus 'n kommunikasie nie alleen van bewussynskennis en -waardes nie, maar ook van selfbewussynskennis en waardes. Hiermee begryp 'n mens ook die belangrikheid van taal as kommunikasiemiddel en as skepping van die gees: Sonder taal as simboliese sisteem kan daar geen uitgroeiing van kennis plaasvind nie, is daar geen sprake van menswees nie, en is daar ook dus geen sprake van eksistensie nie. In die verband kan nie nagelaat word om 'n uitgebreide aanhaling van die begaafde Nederlandse vrou en medika-pedagoog, Dr. Nanninga-Boon⁵ hier aan te haal nie wat eintlik op taalremminge en -steurings betrekking het. „De geremde taalontwikkeling en het groeiend onvermogen van de verbale opvatting zijn niet alleen oorzaak, dat waardevolle gedachten en inzichten, ideeën voort-

gebracht door de menselijke geest in het verleden, niet meer toegankelijk worden voor de opgroeiende mens van heden, waardoor vervlakking van kennis en verlies van culturele waarden ontstaan: deze factoren zullen echter vooral fnuikend kunnen inwerken op de *zedelijke vorming* (kursief van my) van de individuele mens; terwijl de 'Verständigung' onder de mensen steeds moeilijker tot stand zal kunnen komen. Immers: *het is het vermogen tot taalbegrip, dat de mens – in onderscheid met het dier – in staat stelt uit te stijgen boven zijn lichamelijkeheid, dat de mens in staat stelt tot zedelijke vorming – tot ontwikkeling van een wezen met zedelijkheids- en normbesef, terwijl de taal de mens in staat stelt tot communicatie met zijn naasten* (kursivering van my).

'n Aspek van kennis en taal wat tot dusver nie pertinent uitgelig is nie, maar wat tog implisiet in ons redeneerwyse opgesluit sit, is die self-begryplike feit dat kennis en taal nie net aan die konkrete dinge van die wêreld gebonde is nie. Die kenvermoëns van die mens dring telkens tot die wese van dinge deur wat meebring kennis van 'n abstrakte, van 'n onsigbare aard. Vandaar dat kennis ook uitstrek tot waardekennis, omdat, as geestelike wese, die mens by uitstek waardekennende wese is: Kennis van die waardes van dinge en gebeure in sy wêreld, sowel as kennis van die waardes in die self. Dis begryplik dat hierdie kennis vir die kennissoekende persoon ook waarheidskennis is en ook in taal vir kommunikasiedoelindes vasgelê word.

Die bekende taalfilosoof Ernst Cassirer⁶ wys daarop dat taal onafskeibaar is van die menslike kenning en kenvermoë sodat 'n besinning oor die kennis ook 'n besinning oor die taal is. Kohnstamm beklemtoon dit ook dat die mens aan homself oor allerlei waarhede rekenskap gee deur middel van taal. Sonder naamgewing, d.w.s. die woord, is daar geen afgrensing of afbakening van kennis nie, met die gevolg dat jy hier-sonder ook nie tot waarheid kom nie. Die mens is gedurig in gesprek, in 'n dialoog met sy wêreld; hy is kommunikasie kragtens die feit dat taal onafskeibare deel is van sy eksistensie. Trouens deur taal stig of konstitueer hy sy wêreld.

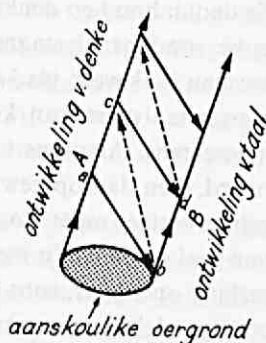
III. *Denke en Taal*

Sover het ons gesien dat taal onafskeibaar verbonde is aan die kennende en onderskeidende vermoëns van die mens, wat geestelik van oorsprong is. Ons het verder ook daarop gewys dat die intensionele gerigtheid van die mens tot kenning van die dinge van die wêreld lei, en kenning en naamgewing word dan één. Nou moet ons daarop wys dat die intensio-

nele gerigtheid op verskillende vlakke kan plaasvind: op 'n meer konkreet-aanskoulike vlak d.w.s. op 'n waarnemingsvlak, of ook op 'n meer abstrakte vlak, d.w.s. op denkvlak; net so kan die gerigtheid op voorstelling of op 'n fantasiewêreld wees. So kan ons praat van 'n kognitief-intensionele gerigtheid. Omdat taal en kenning onafskeibaar aan mekaar verbonde is, is dit telkemaal die taal wat die voornoemde intensionaliteitsvlak aandui, hetsy waarnemings-, voorstellings-, denkvlak ens. Daar is dus 'n parallelisme tussen denke en taal as ons onder denke verstaan die handelende uitgaan tot die wêreld hetsy dit op 'n konkreet-aanskoulike of op 'n meer abstrakte vlak is. Ons praat hier van 'n parallelisme tussen twee verskynsels omdat die een met die ander verband hou, soos reeds hierbo verduidelik. Psigologies en wel ontwikkelingspsigologies kan ons dit 'n *genetiese parallelisme* noem na aanleiding van W. en Clara Stern.⁷ Ontwikkelingspsigologies, of dan ook uit die oogpunt van die psigies-geestelike ontwikkeling van die kind, is dit 'n aanvaarde feit dat die jong kindjie se intensionele gerigtheid op die konkreet-aanskoulike vlak is – dus 'n taal wat konkreet-aanskoulike inhoude bevat. Al na gelang die kind ontwikkel, na die mate word die hoëre intensionaliteite soos die abstrakte denke geaktiveer, en gevolglik verloop die taal ook op 'n hoër niveau. Daar is dus 'n genetiese parallelisme tussen taal en denke. In verband met leermoeilikhede blyk dit ook baie duidelik dat 'n swak verstand of denke meebring dat die taal nie bokant die konkreet-aanskoulike verhef word nie en andersom, as daar faktore is waardeur die taal gerem word by 'n kind, soos swak gehoor, hoë frekwensie-dooftheid, motoriese en sensoriese aphasia ens., dan kan die denke weer nie geaktiveer word nie, al is die denke inherent van 'n hoë kwaliteit, met die gevolg dat die denke op 'n laer niveau stagneer.

Ontwikkelingspsigologies is die vraag egter of taal en denke gelyktydig hulle verskyning maak en of dit gelyktydig parallel ontwikkel. Ons besinning tot dusver oor die intensionele gerigtheid en uitgaan tot die wêreld van die mens deur middel van sy kennende en onderskeidende verstand, en die feit dat die verskynsel van naamgewing 'n funksie van laasgenoemde is, dwing ons om te aanvaar dat die ken- en onderskeidingsaktes – dus die denke – primêr is en die taal wat 'n funksie daarvan is, sekondêr is. Dit kan ook so uitgedruk word dat, deur die kognitiewe intensionaliteite, veral die verstand, moet die wêreld en die dinge van die wêreld eers geken word alvorens dit in 'n geluidsimbool of taal vasgelê word. Die betekenis van taal sien 'n mens dan daarin dat, indien die kennis wat deur die kognitiewe intensionaliteite opgedoen is, nie in taal vasgelê word nie, dan stagneer die denke, kan dit net nie verder ont-

wikkel nie. Dus, hoewel in opeenvolging denke primêr is en taal sekondêr, is taal die primêre voorwaarde vir die verdere ontwikkeling van die denke. In hierdie verband sien 'n mens die noodsaaklikheid van die bybrenging van taal vir die ontwikkeling van die denke van bv. die dowe kind. Om die genetiese parallelisme in sy regte perspektief te stel kan dit skematies soos volg illustreer word.



Genetiese Parallelisme tussen Denke en Taal

Hierdie skema kan so verklaar word: Denke en taal ontwikkel albei uit 'n aanskoulike oergrond, wat as 'n diffuse ongedifferensieerde kognitiewe toestand beskou moet word. Dit word as 'n aanskoulike oergrond bestempel omdat die jong kindjie in sy intensionele gerigtheid op die wêreld sy eerste kontak deur middel van die sintuie kry – dis bv. 'n ongedifferensieerde visuele, ouditiewe, tas-wêreld ens. waarin die potensiele denke opgesluit lê. Dit is vir die kind 'n ongedifferensieerde waarnemings- of aanskouingswêreld. Dis uit hierdie ongedifferensieerde aanskouingsoergrond dat die denke ontwikkel volgens lyn A in die skema. Dit geskied omdat die mens kragtens sy intensionele gerigtheid tot die wêreld uitgaan in 'n kennende hoedanigheid, maar die kenning van die wêreld, dus die denke, kom tot 'n stilstand by punt *a* wanneer die gekende nie in 'n taalvorm vasgelê word nie, d.w.s. wanneer die dinge van die wêreld nie deur 'n klanksimbool, dus 'n naam, verteenwoordig word nie. Die moment wanneer dit gebeur, ontwikkel die taal as simboliese funksie uit dieselfde aanskoulike oergrond (punt *b*). Die denke is die taal dus 'n endjie vooruit in sy ontwikkeling, maar sodra die denke in 'n taalvorm uitkristalliseer (punt *b*) dan bied hierdie taalvorm 'n steunpunt vir die denke om verder te ontwikkel, sê tot punt *c*, waar dit weer 'n remming, 'n vertraging of selfs 'n stagnasie sal ondergaan, indien die denkvordering nie telkens in taal uitgekristalliseer word nie. Sodra die kennende denke, al na gelang dit tot die wese van die dinge van die wêreld deurdring, sy denkinhoud in 'n taalvorm giet, skiet die taalniveau

omhoog – na punt *d* – en verskaf daardeur weer die steun en impetus vir die denke om verder te ontwikkel. Op die manier is daar gedurig 'n wisselwerking tussen denke en taal, wat as 'n *genetiese parallelisme* gekenskets word, met dien verstande dat die denke die taal altyd effens vooruit is.

Dit staan dus soos 'n paal bo water dat die denke nie kan ontwikkel nie as die denkinhoud en denkersultaat nie in taalvorm gegiet word nie. Dus: denke, sonder taal, stagneer: dit kan nie tot ontplooiing kom nie; omgekeer kan taal weer glad nie ontwikkel nie as daar geen denke is waaruit geen taalvorm kan kristalliseer nie. Dus: taal sonder denke, stagneer ewe-eens. Alvorens tot verdere besinning in die verband oorgegaan word, dien daarop gewys te word dat die skematiese voorstelling nie so geïnterpreteer moet word nie asof die verband tussen die ontwikkeling van taal en denke 'n meganistiese – en daarmee 'n outomatiese – wisselwerking openbaar, soos byvoorbeeld tussen twee vonkproppe wat op gesette tye elektriese vonke heen en weer stuur volgens 'n vooropgesette wetmatigheid. Veeleer moet dit gesien word as 'n gedagte-„stroom” wat as eksistensiële aangeleentheid soekend en kennend op die wêreld gerig is en wat verder op grond van die eksistensiële drang tot verantwoording en kommunikasie van die opgedane kennis, gedurigheid van klanksimbole gebruik maak, wat terselfdertyd 'n steun en 'n vastrapplek is vir die soekende en kennende gees in sy eksploratiewe op-weg-wees in die wêreld.

iv. *Hoe kom taal tot stand*

'n Baie wesenlike vraag kan gestel word, nl. hoe en wanneer gebeur dit dat kennis in 'n klanksimbool omgesit word, of eenvoudiger uitgedruk: wat bring die mens daartoe om tot naamgewing oor te gaan. Hier moet verwys word na die geniale siening van Langeveld⁸ wat sê dat die klein kindjie *ontdek* die taal. Hy onderskryf die konvergensieteorie van W. Stern omtrent „psigiese” ontwikkeling op grond waarvan Stern aantoon dat die kind enersyds die moontlikheid besit om sy spraakorgane te gebruik, maar andersyds moet hy hoor dat mense om hom heen praat ten einde self te kan praat en so leer hy dan die taal van die milieu aan. Maar, so beweer Langeveld, die kind leer praat, nie omdat die konvergerende faktore outomatiese beweginge in die spraakorgane laat plaasvind nie, maar omdat die kind die taal *ontdek*. Die omsetting van kennis in 'n klanksimbool soos hierbo gestel, geskied dus, ontwikkelingspsigologies beskou, deur die *ontdekking* van taal.

In sy psigies-geestelike ontwikkeling *ontdek* die kind dus die taal as

moontlikheid in hom. Die omgewing moet egter die geleentheid bied vir die moontlikheid om ontdek te word. As die geleentheid totaal afwesig is dan word die moontlikheid ook nie ontdek nie. Dit het dan ook gebeur met die wolfkinders in Indië by wie daar geen sprake van taal was nie, tydens die tydperk dat hulle onder die wolwe opgegroeï het. Sodra hulle egter weer onder hulle soortgenote gekom het, was die geleentheid daar en is taal *ontdek*. Tydens die verblyf onder die wolwe moes hulle 'n ander kommunikasiesstelsel ontdek het. Wat hulle onder hulle soortgenote ontdek is die vermoë om die klanksimboolstelsel van die soortgenote onder wie hulle verkeer, te gebruik. In die geval van die wolfkinders was dit Indiërs maar dit kon net sowel Engelse, Nederlanders, ens. gewees het.

Hoewel daar by die jong kind reeds 'n drang bestaan om sy moontlike eksistensie tot werklike eksistensie (G. Marcel) te omskep, d.w.s. om te kommunikeer met die ander, is dit begryplik dat die voorbeeld sowel as imitasie 'n groot rol speel in die ontdekking van taal.

Dis bekend dat in die ontwikkeling van die taal van die kind *voordoën*, *nadoën* en *selfdoën* 'n groot rol speel veral gedurende die eerste agtien maande; dat die selfdoën tenopsigte van taal ook voortspruit uit *selfontdekkinge* is egter net so waar. Die voordoen en nadoën is egter slegs hulpmiddele tot selfstandige selfdoën. Die ingrypende ontdekking dat taal simboolwaarde het (wat Kohnstamm die deurbraak van insig in die simboolkarakter van taal noem) vind ongeveer op 18 maande leeftyd en daarna plaas. Dit word gekenmerk deur 'n besondere sterk drang na naamgewing. Al ontdekkende gaan die kind dan verder voort om sy taal te leer.

Dis ons opvatting dat taal aanvanklik ook op dieselfde manier ontdek is en dat taalontwikkeling geskied as 'n gevolg van insigte in, of ontdekkinge van, nuwe taalvorme vir bepaalde kennis. Dis begryplik dat die ontdekking by bv. die mees primitiewe mens, op 'n fisiese en sinuiglik-aanskoulike niveau plaasvind. Die vraag is egter hoe vind die ontdekking plaas. Uit Cassirer se beskouinge van taal as ekspressiewe beweging op sinnelike niveau en die ontwikkeling daarvan tot die konseptuele niveau, is dit duidelik dat, wanneer beweging in 'n klanksimbool omgeset word, dit geskied deur 'n ontdekking van 'n moontlikheid in die mens om dit te *kan* doen terwille van die doeltreffender kenning van die dinge van die wêreld.

In ooreenstemming met ons opvatting van die intensionele gerigtheid van die mens op die wêreld, sê Cassirer dat elke elementêre ekspressiewe beweging van die mens in werklikheid 'n eerste stap vorm in sy geeste-

like ontwikkeling, in soverre as wat dit nog heeltemal in die onmiddellikheid van die sinlike lewe verkeer en tog terselfdertyd daar bokant kan uitstyg. Cassirer praat hier ook van 'n sensoriese drang. Hierdie sinlike drang wat in die ekspressiewe beweging opgesluit sit, berei dus die weg vir hoër handelinge voor. Daar word op gewys dat daar twee vorme van ekspressiewe bewegings of gebare bestaan soos aangetoon deur die psigologiese teorie van gebaretaal, of die taal van tekens, nl. aanduidende bewegings en nabootsende bewegings – ook genoem *dektiese* en *mimetiese* bewegings. Die aanduidende bewegings is biologies en geneties van die gryp- of reikbeweging afgelei. In 'n voortrefflike voordrag wat Prof. Dr. H. J. Pos⁹ in 1937 gehou het oor: „De Taal als Symbolische Functie” wys hy daarop dat die oorspronklike taal daad die gebaar is wat uit die beweging van die hand ontstaan. Die reikende hand wat nie toereik nie, gaan oor in 'n hand wat 'n taal daad voltrek; terwyl die hand vir homself nog slegs 'n ontoereikende orgaan is, word die hand begryp as 'n hand wat heen wys of aandui. Vóór die gesproke taal vind ons die gebaar, en as eerste begin van taal, die gebaar van die reikende hand wat 'n wysende hand word. Deurdat die mens 'n wese met 'n kennende en onderskeidende verstand is, *ontdek* hy die moontlikheid dat die hand 'n wysende hand kan word. Dis juis die wete dat die hand ontoereikend is, dat die ontoereikendheid oorwin word en dit *ontdek* die mens. Maar ook die aanwysende gebaar is in sy moontlikhede begrens al reik dit verder as die oorspronklike gebaar. Die wysende hand gee nie 'n aanduiding van die aard van die objek wat dit aanwys nie. Hier kom die mimetiese of nabootsende funksie ter sprake. Weer is dit die kennende verstand wat *ontdek* dat deur 'n nabootsende gebaar 'n mens 'n voorstelling van die bedoelde voorwerp kan wek, d.w.s. los van die aanskouing. Op die manier word die voorwerp wat jy naboots as't ware *by* jou gebring, terwyl dit nog *daar* in die ruimte is. Die imitasiegebaar word dus 'n representasiegebaar. Dis verder begryplik dat die imitasiegebaar nie 'n volkome reproduksie van die bedoelde voorwerp kan wees nie maar dis eintlik 'n nuwe skepping van sekere kenmerkende eienskappe wat 'n mens abstraheer. M.a.w. dis weer 'n *ontdekking* dat jy deur jou hand (e) die bedoelde voorwerp kan naboots deur die geabstraheerde kenmerkende eienskappe daarvan in die nabootsende gebaar te representeer of voor te stel. Hiermee sien ons hoedat die taal as ekspressiewe beweging op sinlike niveau deur die kennende en dus *ontdekkende* verstand tot 'n simboliese niveau kom.

Dit bly egter 'n feit dat sonder klank 'n mens nooit tot taal as 'n vrye, oorspronklike en skeppende aktiwiteit van die gees kom nie. In hierdie

verband sê Cassirer (volgens die Engelse vertaling van sy werk): „But this function of representation emerges in an entirely new freedom and depth, in a new spiritual actuality when for the gesture it substitutes the word as its instrument and sensuous basis.”¹⁰ Dan wys Cassirer verder daarop dat in die historiese ontwikkeling van taal hierdie proses van substituering van die *woord* vir die gebaar nie meteens plaasvind nie. Selfs vandag, onder primitiewe volkere, hou die taal van gebare nie alleen vol om naas die taal van die woord te bly voortbestaan nie, maar beïnvloed die vorming daarvan ook beslis. Orals vind ons die kenmerkende deurdringing as ’n gevolg waarvan die „verbale begrippe” van die tale nie ten volle begryp kan word nie, tensy hulle terselfdertyd as mimetiese en „manuele begrippe” verstaan word. Die hande, sê Cassirer, is so nou verbonde aan die verstand dat hulle skyn deel daarvan te wees.

Op dieselfde manier, aldus Cassirer, in die ontwikkeling van kinderspraak, breek die geartikuleerde geluid slegs geleidelik weg van die totaliteit van mimetiese bewegings; selfs in ’n relatief gevorderde ontwikkelingstoestand sit dit nog in die totaliteit ingebed. Maar sodra die skeiding voltooi is, verkry taal ’n nuwe fundamentele beginsel in die nuwe element (of vorm) waarin dit nou beweeg. Die ware geestelike of spirituele spontaneïteit van taal ontwikkel net in die fisiese medium van geartikuleerde klank. Die artikulasie van klank word nou ’n instrument vir die artikulasie van gedagtes, terwyl laasgenoemde vir sigself ’n meer en meer gedifferensieerde en sensitiewe orgaan skep in die uitwerking en vorming van die klanke. In vergelyking met alle ander vorme van mimetiese ekspressie het die gesproke klank die voordeel dat dit veel meer tot artikulasie in staat is. Hierop sê Cassirer: “Its very fluidity, which differs from the sensuous concreteness of the gesture gives it an entirely new capacity for configuration, making it capable of expressing not only rigid representative contents, but the most subtle vibrations and nuances of the representative process.”¹¹

Van belang in ons besinning nou is om daarop te wys dat die substituering van klank of van die klanksimbool vir die ekspressiewe beweging deur ’n *ontdekkingsakt* geskied. Die substituering van die woord vir die deïkties-mimetiese gebaar geskied beslis nie as ’n gevolg van ’n rasionaliseringsproses nie, *maar as gevolg van ’n deurbraak van insig in ’n bepaalde relasie, die relasie tussen die gebaar wat die bedoelde voorwerp voorstel en die geartikuleerde klank vir dieselfde voorwerp.* Hierdie insig in die bepaalde relasie is soveel begrypelyker omdat gebaar en klank by die mens omtrent altyd met mekaar gepaard gaan. Eintlik is dit so dat klanktaal net soos gebaretaal dieselfde ontwikkelingsgang deurgaang.

van die sensories-gebonde deïktiese en mimetiese geluid na die klank-simbooltaal. Die spoorslag vir die ontdekking is die feit dat die mens, kragtens die feit dat hy intensioneel op sy wêreld gerig is, kennend, soekend en eksplorerend tot die wêreld uitgaan om die wêreld te ken en die kennis te kommunikeer. Die wêreld rig 'n appél tot die mens; die mens antwoord op die appél en in sy strewe om te antwoord en om bevredigend te antwoord, skakel hy allerhande middele in, onder andere, die taal as simboolsisteem, as die draer van die denke, ja as draer van die hele kultuur van die volk.

Sonder om verder op besonderhede in te gaan behoort bogenoemde uiteensettinge dit duidelik te stel dat taal nie die blote eindproduk van 'n fisiologies-gebonde psigiese proses is nie, maar dat dit 'n eksistensiële aangeleentheid is, die produk van 'n *geestelik*-psigiese werkzaamheid waarin die geestelike of dan ook die eksistensie primêr funksioneer. Die aktivering en vorming van taal, m.a.w. taalonderwys is en bly in die eerste instansie 'n *opvoedings*aangeleentheid: taal as skeppingsproduk vanuit die gees is die middel, nie alleen waardeur die psigiese (die kognitief-affektiewe) geaktiveer en gevorm word nie, maar veral waardeur die mens waardes kan onderskei en beoordeel en waardeur die geestelike in die mens tot volle ontplooiing kan kom. Taal word geskep deur en in die gees, maar is ook self kreatiewe aktiwiteit en die draer van alle kreatiewe aktiwiteite in die mens.

Literatuurverwysings:

1. Red. Sol Saporta, JARVIS R. BASTIAN: *Psycholinguistics, A book of Readings*, Holt, Rinehart & Winston, New York, 1961, p. 1.
2. F. VAN DER STOEP: *Taalanalise en Taalevaluering as Pedagogies-didaktiese Diagnostiseringsmetode*. D. Ed.-proefskrif, geroneo, Merensky-Biblioteek, Universiteit van Pretoria 1963, hoofstuk 1.
3. BERNARD DELFGAAUW: *Wat is Existentialisme*, N.V. Noord-Hollandsche Uitg. Mij. Amsterdam, 1956, bls. 31 e.v.
4. Do: bl. 53-54.
5. DR. A. NANNINGA-BOON: *Denken en Taal*, J.B. Wolters, Groningen, 1958, bl. 20.
6. ERNST CASSIRER: *The Philosophy of Symbolic Forms* vol. 1. Yale Univ. Press 3rd Ed. 1961, hoofst. 2.
7. W. en CLARA STERN: *Die Kindersprache*, Leipzig, verl. J. Ambrosius Barth, 1928.
8. M.J. LANGEVELD: *Ontwikkelingspsychologie*, J.B. Wolters, 1953, Hoofst. II bl. 35.
9. H.J. POS: *De Taal als Symbolische Fuhctie in De Uitdrukkingswijze der Wetenschap*, P. Noordhoff N.V. 1933, Groningen.
10. E. CASSIRER: Sien nr. 6 hierbo, bl. 184.
11. E. CASSIRER: Sien nr. 6 hierbo bl. 184-185.

DE H.T.S.-ER EN ZIJN OPLEIDING

E. VELEMA

Enige tijd geleden werd mij door de Nederlandsche Maatschappij voor Nijverheid en Handel een rapport onder de titel „De H.T.S.-er en zijn opleiding” toegezonden. Het rapport dat werd samengesteld door de Commissie Onderwijszaken van voornoemde Maatschappij bevat voldoende belangwekkende gegevens om er aandacht aan te wijden.

De commissie heeft getracht een antwoord te formuleren op de van de zijde van het hoofdbestuur gestelde vraag *in hoeverre de ontwikkeling van het hoger technisch onderwijs beantwoordt aan de wensen van het bedrijfsleven*. Interessant is reeds aan het begin te vermelden dat de inzichten van onderwijszijde in belangrijke mate bleken overeen te stemmen met een aantal algemene wensen van het bedrijfsleven. Ik acht deze conclusie van niet geringe betekenis omdat bij velen nog vaak ten onrechte de gedachte leeft dat ons onderwijs *altijd* en *overal* achterloopt bij de ontwikkeling van de maatschappij.

De wensen die door het bedrijfsleven naar voren worden gebracht zijn ontleend aan een in 1963 gehouden enquête onder industriële en verwante ondernemingen, leden der Nederlandsche Maatschappij voor Nijverheid en Handel. De enquête waarvan de vragen betrekking hadden op de plaats van de H.T.S.-er, respectievelijk M.T.S.-er, in de onderneming en op de wensen van deze ondernemingen ten aanzien van de H.T.S.-er en zijn opleiding werd beantwoord door 355 van de 1110 benaderde ondernemingen. Van deze 355 ondernemingen, uiteenlopend naar grootte en naar bedrijfstak, alsmede verspreid over geheel Nederland, hadden 276 H.T.S.-ers in dienst. Wat de plaats van de H.T.S.-er aangaat kan worden opgemerkt – enkele uitzonderingen buiten beschouwing latend – dat de afgestudeerde H.T.S.-er meestal werkzaam is op middelbaar niveau.

De wensen, die ik hieronder laat volgen, hadden betrekking op de persoonlijkheidsvorming, op de organisatie van het onderwijs, op de inhoud van het onderwijs en op de docenten.

1. *Persoonlijkheidsvorming.*

De afgestudeerde H.T.S.-er dient te beschikken over algemene ontwikkeling, verantwoordelijkheidsbesef (ook ten aanzien van kwaliteitsnormen) en sociale vaardigheid (primair gevoel voor verhoudingen).

Hij dient in staat te zijn tot kritisch en creatief denken (ook ten aanzien van constructie) en tot praktische toepassing van theoretische kennis, gebaseerd op inzicht in de samenhang van de onderscheiden vakken enerzijds en de ondernemingsactiviteiten anderzijds. Dit impliceert enig eco-

nomisch (kostenbesef) en commercieel inzicht en begrip van organisatie en efficiency.

2. *Organisatie van het onderwijs.*

De school zal, waar mogelijk, doeltreffender didactische methoden (talenpracticum, geprogrammeerde instructie) moeten toepassen.

Economie, organisatiekunde en commerciële onderwerpen waren in te weven bij het doceren van de technische vakken.

Integratie van de verschillende leervakken is geboden.

Tevens dient gestreefd naar integratie van theorie en praktijk.

De schoolvakken zouden geprojecteerd moeten worden tegen de achtergrond van het bedrijfsgebeuren.

Aandacht wordt gevraagd voor tijdige aanpassing van de leerstof aan de technologische ontwikkeling.

Doelmatig leiden van en inhoud geven aan het praktische jaar wordt, mede in verband met het vorenstaande, van veel belang geacht.

Begrenzing van de stof zal nodig zijn om overvoering te voorkomen.

Specialisatie zal niet op de H.T.S. dienen te geschieden, doch pas na in-trede in de praktijk, naar gebleken aanleg, interesse en omstandigheden.

3. *Inhoud van het onderwijs.*

Bij de H.T.S.-ers die thans middelbare en hogere functies vervullen acht ca 40%, respectievelijk 50% van 233 ondernemingen een tekort aan kennis der maatschappijvakken aanwezig. Voor de talen bedragen de percentages respectievelijk 30 en 47. Met het oog op deze functies achten slechts 36 van de 270 ondernemingen het doceren van vakken als organisatiekunde en leidinggeven niet nodig; de overige wensen hieraan wel aandacht besteed te zien.

Voorzover de economische en organisatorische vakken niet reeds in de technische (kunnen) worden verweven, zullen zij afzonderlijk aan de orde dienen te komen.

In dit verband ware het nuttig de leerlingen een overzicht te geven van de commerciële functies die in de praktijk door de technicus vervuld worden.

Wat de talenkennis betreft wordt grotere vaardigheid in praktisch taalgebruik gewenst, waaronder rapportage in het Nederlands en lezen (vakpublikaties) en spreken van moderne talen.

4. *Docenten.*

De docenten zullen bereid moeten zijn te streven naar toepassing van doelmatige methoden van kennisoverdracht.

Voortdurend contact van de docenten met de bedrijfspraktijk is nodig.

Voor bijhouden van de vaktheorie zal eveneens gelegenheid gevonden moeten worden.

Selectie en vorming van docenten wordt een zaak van primair belang geacht. Wellicht ware de mogelijkheid te overwegen, afgestudeerde H.T.S.-ers de bevoegdheid te verlenen als docent bij het hoger technisch onderwijs te fungeren, na een examen in de desbetreffende vakken, af te nemen door een commissie van hoogleraren.

In het rapport worden voorts behartenswaardige opmerkingen gemaakt over de vooropleiding, over de toelating, over de aansluiting tussen H.T.S. en T.H. en over de inrichting van het onderwijs op de H.T.S. Wat het laatste betreft: de commissie is de mening toegedaan dat de verbetering van de vooropleiding niet alleen mislukking en vertraging van de studie, onvoldoende integratie zowel van de gedoeerde vakken als van theorie en praktijk in gunstige zin kan wijzigen, maar er ook toe kan leiden dat meer tijd beschikbaar wordt gesteld voor verwerking van de stof, voor studiebegeleiding, voor praktische oefening in laboratorium en op tekenzalen, voor zelfstandige en voor groepsopdrachten. In dit verband is voorts de opmerking van belang dat niet naar vroegtijdige specialisatie dient te worden gestreefd, maar naar differentiatie, naar aanpassing van de opleiding aan de aanleg en de belangstelling van de leerling. „Grotere aandacht voor de persoonlijkheidsvorming van de leerling, stimuleren van zijn creativiteit, streven naar betere verwerking van de leerstof en bevordering van zelfstandig denken zijn elementen die aan de behoeften van het bedrijfsleven tegemoetkomen. Het onderwijs aan de H.T.S. zal aldus immers de gediplomeerden in staat stellen, na intrede in de praktijk, doelmatig voort te bouwen op hun vooropleiding, zich aldus voor te bereiden voor de vervulling van middelbare kaderfuncties en tevens de grondslag te leggen voor een zelfontwikkeling die de besten, overeenkomstig hun aanleg, kan doen uitgroeien tot leidinggevende, respectievelijk gespecialiseerde functionarissen,” schrijft de Commissie.

Het rapport eindigt met enkele opmerkingen over de taken van het bestuur van de H.T.S. en van het bedrijfsleven. Het lijkt me nuttig de opvattingen van de Commissie uitvoerig weer te geven omdat ze mijns inziens niet slechts gelden voor de H.T.S. De Commissie schrijft het volgende: „Het is de Commissie Onderwijszaken gebleken, dat niet bij alle H.T.S.-en het bedrijfsleven zijn zeggenschap uitoefent op de wijze die hier als de meest gewenste werd geschetst. Van de vertegenwoordigers van het bedrijfsleven gaat te dikwijls niet de kracht uit die nodig is om de stem der ondernemers tot gelding te brengen. De misvatting dat het lidmaatschap van een H.T.S.-bestuur een erefunctie zou zijn, speelt hierbij een rol; ook

laat men zich weerhouden van het bezetten van een bestuurszetel door de gedachte dat dit werk een „soft job” is, of zo specialistisch dat men er als ondernemer beter niet aan kan beginnen. Gebrek aan interesse, soms berustend op gebrek aan informatie, soms op onderschatting van de waarde van het eigen inzicht, respectievelijk van de positie van het bestuur, werkt vaak absenteïsme in de hand. Door deze en dergelijke oorzaken kan van een goede communicatie zowel binnen het bestuurscollege als tussen het bestuur en de directeur, respectievelijk de inspectie, menigmaal niet worden gesproken. In een dergelijke situatie bestaat het bestuursbeleid in feite slechts hierin, dat het aan de directeur wordt overgelaten naar beste inzicht en vermogen te zorgen voor een goede gang van het onderwijs. Dit is niet alleen een onevenredige verdeling van verantwoordelijkheden, maar een principieel onjuiste en op den duur funeste toestand.

Wil het bedrijfsleven dat er met zijn inzichten rekening wordt gehouden, dan zal het, met overwinning van de bestaande weerstanden, de functionering van de H.T.S.-bestuursorganen moeten verbeteren. Van de verschillende manieren waarop het bedrijfsleven het onderwijs aan zijn H.T.S.-ers ten goede kan beïnvloeden, is dit de eerst aangewezen. En met goed onderwijs is de levenskracht van onze ondernemingen gemoeid.”

Wanneer ik tot slot nog vermeld dat blijkens de jaarverslagen van de hogere technische scholen het rendement veel te wensen overlaat – het percentage leerlingen dat in de eerste klas wordt verwijderd en/of niet bevorderd, is gemiddeld 46 à 47; voor de tweede klasse bedraagt dit percentage 20; in de zgn. sterklassen blijft de laatste jaren gemiddeld 30% zitten of verdwijnt, terwijl in de vierde klasse ongeveer 7% zakt van de nog aanwezige leerlingen – is het begrijpelijk dat de commissie zich op het brede en realistische standpunt stelt dat de verbetering van de H.T.S.-opleiding niet alleen mag worden overgelaten aan het onderwijs, maar evenzeer een zaak is van het bedrijfsleven. Ik voeg er gaarne aan toe dat ik deze opwekking nog van te vrijblijvende aard acht. Ik ga hierbij van de vooronderstelling uit dat de commissie waarschijnlijk van opvatting is dat de voorgestelde organisatorische, inhoudelijke en didactische verbeteringen niet alleen tot stand kunnen komen met behulp van voorlichtende rapporten en van toenemende bestuurlijke activiteit. Het wil mij voorkomen dat het empirisch-pedagogisch onderzoek evenzeer een belangrijke plaats bij de verbetering zal moeten innemen. Het bedrijfsleven zal er dan ook meer en meer van moeten worden overtuigd dat zij daarin gelden heeft te investeren opdat de wensen die in dit verdienstelijke rapport zijn vervat kunnen worden gerealiseerd.

PAEDAGOGICA HISTORICA

I. VAN DER VELDE

Paedagogica Historica, internationaal tijdschrift voor de geschiedenis van de pedagogiek, heeft zijn derde jaargang voltooid en daarmee, mag men constateren, zijn bestaansrecht bewezen. Het heeft talrijke medewerkers tot zich weten te trekken, de inhoud is gevarieerd en instructief. Men krijgt niet de indruk dat gewerkt wordt naar een bepaald programma, het reflecteert vooral individuele studievoorkeur en dan overwegend Duits en Angelsaksisch (Engels-Amerikaans). De Duitse voorkeur richt zich vooral, doch niet uitsluitend, op de meer theoretische onderwerpen, de Angelsaksische meer, doch evenmin uitsluitend, op gespecificeerde onderwerpen van praktische aard.

Tot de eerste categorie behoren o.a.:

Eric Ashmore: Wilhelm von Humboldt's Ideas on the Formation of Character through Education.

Hans-Michael Elzer: Didaktische Pädagogik, Erziehungspädagogik und Bildungspädagogik im 18. Jahrhundert.

Walter Asmus: Der junge Herbart, opgezet in de eerste jaargang, voortgezet en afgesloten in de derde.

Konrad Hartong: Der Begriff der „paedagogia perennis“ und die Auseinandersetzung Otto Willmanns mit Wilhelm Dilthey.

Hanno Langenohl: Die pädagogischen Leitbilder der frühen moralischen Wochenschriften Deutschlands.

Georges Rioux: La pensée pédagogique de Wolfgang Ratichius (Wolfgang Ratke).

Meer gespecificeerd-praktisch zijn:

Christian Kergel: Die Leibbeserziehung in der Pädagogik des 20. Jahrhunderts. Ein Beitrag zu ihrer Phänomenologie, Ortung und Wertung unter Verwendung eigener Tatsachenforschung.

Saul Sach: The Birth of American Medical Education.

Emily Kathryn Jones: An Historical Survey of the Developmental Treatment of Vulgar Fractions in American Arithmetics from 1719 to 1839.

Enkele andere artikelen blijven ongenoemd; het karakter van het tijdschrift blijkt althans naar zijn inhoud voldoende uit bovenstaande titels. Enkele medewerkers van Paedagogische Studiën vinden in de tweede categorie onderwerpen die hen zullen interesseren. Gerdes zal zich aan-

getrokken voelen tot de studie van Kergel, Mej. Boomsma tot de studie van Emily Jones.

Op een merkwaardigheid willen we nog wijzen voor we meer gedetailleerd op de inhoud van enkele artikelen ingaan. De theoretische themata concentreren zich opvallend rond Duitse pedagogen: Von Humboldt, Herbart, Willmann en Dilthey, Ratke en rond Duitse pedagogiek: het artikel van Elzer, het artikel van Langenohl. Grote namen en interessante onderwerpen, maar deze concentratie wekt licht de indruk van eenzijdigheid. Grote namen en interessante onderwerpen zijn ook buiten Duitsland te vinden. Meer internationale verscheidenheid zowel wat auteurs als wat de keuze der historische stof betreft lijkt ons aanbevelenswaard.

Ashmore: Von Humboldt.

Von Humboldt is helaas slechts zeer korte tijd, slechts zestien maanden, in 1808 en 1809, de pedagogische medewerker geweest van Stein en Fichte bij hun pogingen tot wederopbouw van de Pruisische staat na de nederlagen, die Napoleon Pruisen had toegebracht (slagen bij Jena en Auerstädt 1806). Voor hen en voor hem was opvoeding de belangrijkste factor voor alle geestelijke reconvalescentie. Von Humboldt zag het als zijn taak het onderwijs zo te organiseren dat het ieder gelegenheid zou bieden karakteraanleg en verstandelijke aanleg optimaal te ontwikkelen. Hij was een idealist, maar een nuchter idealist; basis was hem „Man as he is”; hij vormde zich geen ideaaltype naar rationalistische conceptie zoals zijn vriend Schiller deed, die een ideaalbeeld opbouwde „to which all men should try to conform”.

Von Humboldt zag de mens als sociaal wezen. Daarom pleitte hij voor opvoeding tot samenwerking, maar voor samenwerking op grondslag van vrijwilligheid. Hij kiest zeer bewust voor persoonlijkheidspedagogiek, contra staatspedagogiek, voor „a system of education which would cultivate personality and individual differences.” Men kan een mens niet uitsluitend beoordelen naar de „sum total” van zijn uitingen en gedragingen; achter dit kenbare veld schuilt een onbekend veld van krachten en mogelijkheden, niet vatbaar voor en niet te vatten door de rede, „das eigentliche Ich”. Daardoor zijn de resultaten van alle opvoedingspogen nimmer te voorspellen. De opvoeder heeft veel bereikt als hij het toevallige weet te onderscheiden van het wezenlijke, komt tot een beveiligde Wesensschau.

In zijn basisonderwijs streefde hij naar verbinding van Rousseau-iaanse

en Pestalozzi-aanse beginselen; voor het voortgezet onderwijs zag deze neo-humanist de beste vorm van opvoeding in een intensieve studie van de Griekse beschaving in al haar aspecten. Dat voortgezet onderwijs ontving vorm op instituten die aan schoolgemeenschappen doen denken – allen naar de basisschool, allen naar de gymnasia. Ongeschikten moesten worden geweerd van de universiteiten.

Een modern pedagoog, deze Von Humboldt. En een studie uitnemend geschikt om het idool modern ietwat te relativieren.

Hartong: Willmann en Dilthey.

Van te voren staat vast dat de vrome Katholiek Willmann en de belijder, in belangrijke mate de grondlegger van de leer van de Objectieve Geest Dilthey het over het probleem van een pedagogia perennis, een pedagogiek gegrondvest op algemeen-geldige, blijvende beginselen, het nimmer eens zouden kunnen worden. Hun discussie is een discussie in grote stijl geworden. Voor Willmann „blieb zu versuchen ob nicht umfassende historische Untersuchungen allgemeine Prinzipien aufdecken könnten." In zijn *Geschichte des Idealismus* komt hij tot de conclusie dat aan de basis van alle filosofische systemen intuïties van God en wereld liggen, uit welk dualisme de beide grondrichtingen van de filosofie zijn ontsprongen. Voor hem is de geschiedenis der pedagogiek meer dan materiaalverzameling, een principe dat thans nog teveel uit het oog wordt verloren.

Dilthey is het met het feit der splitsing eens, zij het onder ander namenbestel; hij aanvaardt ook een „Zweiteilung", maar als tegenstelling van realistisch en idealistisch standpunt. Dilthey meent de mens te kunnen leren kennen uit de historie; de tegenstellingen tussen de filosofische systemen berusten op wat hij noemt de „Mehrdeutigkeit des Lebens". Een algemeen geldende metafysiek kan voor hem niet bestaan.

De stellingen zijn betrokken – de polemiek wordt scherp, scherp vooral van Willmanns zijde. Dilthey's historische methode moet voor hem eindigen in relativisme en subjectivisme, omdat zij alle apriorismen uitschakelt. Daarom – Willmann richt zich nu tegen het bekende geschrift van Dilthey: *Ueber die Möglichkeit einer allgemeingültiger pädagogischen Wissenschaft* (1888) – kan Dilthey nimmer komen tot een wetenschappelijke pedagogiek. Ter verduidelijking citeren we de slotzin uit Dilthey's geschrift: „Denn dem historischen Sinn ist es klar, dasz das geschichtliche Ethos eines Volkes, das auch sein Erziehungswesen hervorgebracht hat, nicht verletzt und aufgelöst werden darf durch die Ein-

griffe einer radikalen Theorie, welche von einem allgemeingültigen System aus die Erziehung aller Völker regeln möchte" (p. 40). Het essentiële moment is, voor Willmann, Dilthey ontgaan. Historisch is immers be-
wezen dat in de christelijke opvoeding de fundamentele begrippen in de
juiste orde samenwerken: „Diese Praxis trägt aber zugleich eine Theorie
in sich: ethische, psychologische, metaphysische Grundanschauungen...,
eine allgemeine Pädagogik, allgemein, weil aus dem Wesen der Erziehung
geschöpft und überallgültige Normen in sich schliessend". Er moet iets
blijvends zijn, wil men pedagogisch niet tot absolute relativering ver-
vallen.

Alles tē zamen een oude maar boeiende strijd, die vandaag opnieuw met
dezelfde argumentatie en dezelfde slagvaardigheid kan worden gestreden.

*Elzer: Didaktische Pädagogik, Erziehungspädagogik und Bildungspädago-
gik im 18. Jahrhundert.*

Dit is een breed-opgezette studie (zij telt bijna 50 blz.) met significante,
levensbeschouwelijke, culturele, pedagogische componenten, Duits-nati-
onaal en internationaal. Het is een studie met diepgang.

Elzer gaat uit van de stelling dat het moderne Erziehungsbegriff en meer
speciaal het traditonele Bildungsbegriff eerst tussen 1700 en 1800 zijn
ontstaan. Erziehung en Bildung worden vaak als woorden voor hetzelfde
object gebezigd, maar de begrippen die aan de woorden ten grondslag
liggen, lopen toch sterk uiteen. Sinds de achttiende eeuw kent de peda-
gogiek (pedagogiek is voor Elzer Erziehungswissenschaft, de term Erzieh-
ungspädagogik wordt daardoor min of meer tot tautologie) geen een-
duidig object meer; diensgevolge is de pedagogische vaktaal niet meer
„prägnant und unumstritten-allgemeingültig." Hij ziet het als taak voor
de historische pedagogiek niet alleen dit feit bewust te maken, maar ook
de historische ontwikkeling van woord en begrip na te speuren. Histori-
sche pedagogiek is niet alleen materiaalverzameling, schreef Willmann.
Het overheersen van deze oudere, beperkte, instelling, onvoldoende in-
zicht in de ruimere mogelijkheden van een nieuwe taakvisie zijn er de
oorzaak van waardoor „der Gegenstand der Pädagogik so sehr an man-
gelnder Randschärfe leidet, eine Tatsache, die es Nicht-pädagogen und
besonders den Studierenden dieser Disziplin oft schwer macht, den Sach-
gegenstand und die historisch fixierten Aussagen darüber richtig zu ver-
stehen". Deze ambivalentie is het noodlottige product van de achttiende
eeuw. Elzers bedoeling wordt nu duidelijk; hij streeft naar wat voor hem
is een bevrijdende begripsdifferentiatie overeenkomstig de titel van zijn
artikel.

Over dit streven naar begripsdifferentiatie schreven we in „Over definiëren en definities van opvoeding (Persoon en Gemeenschap 1961): „Men behoort dit streven naar inhoudsbegrenzing te waarderen: wetenschap kan nu eenmaal niet zonder scherpe begripsonderscheiding worden bedreven, maar anderzijds wordt hier onvermijdelijk een nieuw vlak voor steeds subtieler discussies geschapen Men vervalt gemakkelijk tot wat meer en meer woordenspel wordt, woordenspel, dat dikwijls met aandoenlijk-tragische ernst wordt bedreven”. (blz. 232). Elzer is niet de eerste die zich in Duitsland met de verhouding Erziehung-Bildung bezighoudt; we verwezen op dezelfde pagina naar Wilhelm Flitner die in zijn *Allgemeine Pädagogik* een geheel ander onderscheidingscriterium aanlegt dan Elzer (blz. 26). Men – het geldt voor de historicus Elzer in verminderde mate – heeft te weinig oog voor de relativerende factoren die de binding van omschrijving, sterker de binding van definitie van begrippen als Erziehung en Bildung verzwakken: de persoonsgebondenheid, socio-pedagogische structuurwijzigingen, de historie, de landaard (vergelijk de Verantwoording in „Grote denkers over opvoeding”, blz. VII). In dit welmenende en misschien noodzakelijke streven schuilt het gevaar van een steeds toenemende terminologische anarchie.

We geven uit Elzers studie enkele hoofdgedachten.

De combinatie „Didaktische Pädagogik” is voor velen nieuw. Elzer doelt vooral op bepaalde hervormingsdidactici uit de zeventiende eeuw, „Projektemaker”, die streefden naar „General-Reformation”, naar eenheid, kerkelijk en maatschappelijk; hij doelt op Ratke en Comenius. Voor hen werd de didactiek „eine neue Heilslehre”; – sie versprach Vieles von dem, was man früher und vorher von der Gottesgnade erhofft hatte”. Dienovereenkomstig kreeg het instituut schola haast ecclesiastische waarde. Er wordt „eine grosz-angelegte Zeitwende” verwacht, „durch die eine grosze Union der Religionen, Völker, Staaten, Wissenschaften auf der Basis einer neuen Geschichtlichkeit erreicht werden”. De mens als individu moest opnieuw worden opgebouwd; „die neue Didaktik kann alles aus ihm machen”. Onmiskkenbaar prelude op het Aufklärungsoptimisme; hier worden, moet men wat ontnuchterend constateren, de illusies van de chiliast gekoesterd. Maar men doet goed de combinatie „Didaktische Pädagogik” vast te houden: Elzer heeft zelf grote illusies: de „doppelte” pedagogiek uitgedrukt door woord en begrip Erziehung en Bildung moet door een nieuw begrip van de didactiek samengevat en geïnterpreteerd worden: „Dasz wir gegenwärtig von so

etwas wie einer neuen *didaktischen* Pädagogik reden, die der Schularbeit die Erziehung und die Bildung retten und zur höheren Einheit hinaufheben soll, verrät eine betonte Unzufriedenheit mit dem traditionellen Erziehungs- und Bildungsbegriff, verrät besonders die Einsicht, dass dieser nicht ausgetragene Streit endlich beigelegt werden müsse."

De kern van deze studie is, geloven wij, in dit laatste citaat aangegeven. De begrippen Erziehung en Bildung verliezen hun zelfstandigheid en daarmee ieder motief tot onderlinge strijd.

Elzer zoekt nu verder naar de filosofische en theologische theorieën waaraan Erziehung en Bildung hun oorsprong ontlenen. Zijn uitgangspunten worden resp. het piëtisme en Herders opvatting van Bildung. Erziehung is voor hem een Sozialgeschehen, richt zich op Haltung en Charakter; Bildung is een Individualgeschehen – Selbsterziehung door het goede, ware, schone, heilige. Over het piëtisme schrijft Elzer breedvoerig. Men vraagt zich wat bezorgd af of allen die zich nadien met de studie der cultuurhistorie en daarbinnen met de studie van de geschiedenis der pedagogiek hebben beziggehouden, niet schromelijk de betekenis van het piëtisme hebben onderschat: „Neben dem Gedanken von der „Auferziehung“ als „Gemütpflege“ und Hinführung zum bürgerlichen Berufs- und Leistungsbewusstsein als „Weltklugheit“ hat der Piëtismus einige andere Leistungen aufzuweisen, die sowohl das Anthropologische, das Psychologische, das Literarische, besonders aber das Sozialökonomische betreffen". Komt dit niet zo ongeveer neer op usurpatie van grote delen van het culturele en maatschappelijke leven? De zeventiende en achttiende eeuw hebben toch meer predikers gekend dan Spener en Francke. Elzer schrijft ongetwijfeld lezenswaardige dingen, maar zijn betoog lijkt ons in zijn geheel niet bestand tegen kritiek van hen die de geschiedenis der pedagogiek minder met Duits-nationale ogen zien dan hij.

Met begrip en woord Bildung meent Elzer op nationaal terrein te kunnen blijven. Bildung „ist ein typisch deutsches Wort". Accoord. Maar: „Und auch der dazugehörige pädagogische Begriff ist ein Stück der deutschen Bewegung des 18. Jahrhunderts". Bij Bildung gaat het hem om „diesen deutschesten aller pädagogischen Gedanken". We aarzelen. Elzer zelf herinnert aan Plato's Paideia, aan Castiglione's Libro del Cortegiano, aan de Franse chevalier, aan de Engelse gentlemen. Om in beide laatste gevallen concreet te zijn: men denke aan Montaigne's „honnête homme", aan Locke's pupil en diens „virtue, wisdom, breeding, learning". De wereld heeft „gebildete Leute", zoals Von Humboldt die in Elzers studie omschrijft op blz. 46, die, naar Elzer, zich zelf hebben opgevoed in liefde voor het goede, ware, schone, heilige, gekend voor de

Duitse beweging van de achttiende eeuw, ook als opvoedingsdoel. De geschiedenis getuigt niet voor een Duits monopolie. Het is een knappe studie die Elzer geschreven heeft, goed-gecomponeerd, zij berust op grondige kennis en gedegen kennisbeheersing, maar zij bevat cultuur-annexionistische tendenties.

We hopen dat het uit bovenstaande overzichten duidelijk is geworden dat Paedagogica Historica op het terrein der theoretische historische pedagogiek veel te bieden heeft. Wat voor dit gebied geldt, geldt evenzeer voor andere. Men raadplege daarvoor blz. 31. Paedagogica Historica is haar plaats onder de internationale pedagogische tijdschriften ten volle waard.


 PEDAGOGISCH NIEUWS

HET VOLGEN VAN VOORTGEZET ONDERWIJS EN HET STAATSBURGERSCHAP

John M. Foskett van de University of Oregon heeft in twee plaatsen – verschillend van inwonertal, sociale structuur en economische mogelijkheden – het deelnemen nagegaan aan het politieke en sociaal-culturele leven door de bevolking. Van dit onderzoek is onder de titel „Social Structure and social participation”, verslag gedaan in *American Sociological Review*, vol. 20, 1955, page 431/438.

De kernvraag is: wie deelneemt en in welke mate deelgenomen wordt aan de plaatselijke aangelegenheden en welke factoren hierbij van betekenis zijn. In onderstaande tabel „Mean General Community Participation Scores by Educational Levels” wordt een overzicht gegeven van een deel van de resultaten van het gehouden onderzoek.

Education	Valley City I		Valley City II	
	No.	Mean Score	No.	Mean Score
Grades 1-6	12	0,75	42	1,45
Grades 7-9	101	1,63	240	2,01
Grades 10-12	105	2,74	370	3,11
College (non grad)	28	5,25	63	4,79
Colleges (graduate)	13	5,77	34	5,62
Total	260	2,63	749	2,92

Uit vorenstaande tabel is af te leiden:

1. hoe beter onderwijs men genoten heeft des te meer is men geneigd aan het politieke en sociaal-culturele leven deel te nemen;
2. in beide plaatsen is deze strekking waar te nemen.

De relatie blijkt duidelijk en onomstotelijk te zijn. Toch is deze complex van aard want uit de volgende tabel over „Mean General Community Participation Scores by Income Levels, is af te leiden dat, hoe hoger het gemiddelde inkomen is, des te intenser is de belangstelling voor de publieke zaak.

Income	Valley City I		Valley City II	
	No.	Mean Score	No.	Mean Score
Under \$ 2,000	36	1,64	90	1,88
\$ 2,000-\$ 3,999	102	2,51	226	2,51
\$ 4,000-\$ 9,999	99	2,90	382	3,38
\$ 10,000 and over	12	4,75	30	4,57
Total	249	2,65	728	2,97

Voorts toont een herindeling van de gezamenlijke gegevens over het genoten onderwijs en inkomen aan, dat het inkomen van minder betekenis wordt indien het onderwijs beneden een bepaald niveau blijft. Een relatie tussen het inkomen en het deelnemen aan de publieke zaak schijnt dan slechts aanwezig te zijn, indien het genoten onderwijs boven een bepaald niveau ligt. Deze uitkomst is dan ook een aanwijzing, dat het genoten onderwijs van meer betekenis voor de politieke en sociaal-culturele belangstelling zal zijn dan het inkomen.

Onderwijs op universitair niveau resulteert in hoge scores voor alle inkomensgroepen, terwijl het omgekeerde niet waar is. In geen enkel geval doet een hoog inkomen de gemiddelde score stijgen voor de groepen met een lagere schoolopleiding boven het gemiddelde van de gehele populatie.

Voorts is nog de leeftijd (indeling 21-34, 35-54 en 55 jaar en ouder) der proefpersonen als variabele genomen. De onderzoeker komt tot de conclusie dat voor het deelnemen aan het politieke en sociaal-culturele leven het genoten onderwijs van meer betekenis is dan het inkomen en dat het inkomen weer belangrijker is dan de leeftijd.

In een nabeschouwing wordt er de aandacht op gevestigd dat voor desociale participatie mondelinge en schriftelijke vaardigheid, kennis over het maatschappelijk leven en inzicht in de sociale structuur nodig zijn. Voor het leidinggeven is evenwel meer nodig, nl. tijd, geld en energie. J. H. N. G.

HET ONDERWIJS EN HET MILIEU IN VERBAND MET DE SOCIALE MOBILITEIT

In de *American Sociological Review*, Vol. 22, 1957, pp. 281/288, hebben Melvin M. Tumin van de Princeton University and Arnold S. Feldman van de University of Delaware onder de titel „Theory and Measurement of Occupational Mobility” verslag gedaan van een onderzoek naar de sociale mobiliteit i.v.m. het genoten onderwijs en de maatschappelijke afkomst. De onderzoekers hebben op het te onderzoeken materiaal de „Generational Occupational Mobility Score” toegepast en zij gaan uit van het beroep der proefpersonen, en de beroepen van hun vaders en broers. Het aantal proefgezinnen is gesteld op 1000.

Uit het onderzoek is o.a. gebleken dat:

de proefpersonen uit de drie laagste beroepsgroepen sociaal niet gestegen zijn; de mannen in deze beroepen, op het moment van onderzoek, in lagere posities zijn gekwalificeerd dan hun gemiddelde startposities; deze beroepen blijkbaar worden verkozen door arbeiders wier mobiliteit dalende is; de proefpersonen uit de 7 hogere en hoogste beroepsgroepen maatschappelijk gestegen zijn in die zin dat hun gemiddelde beroepspositie nu hoger is dan hun gemiddeld startniveau; het onderwijs en de sociale mobiliteit in direct verband met elkaar staan; de relatie tussen onderwijs en sociale mobiliteit dermate positief blijkt te zijn, dat geen enkele afwijking geconstateerd is; het beroep van de vader eveneens van betekenis blijkt te zijn voor de plaats, die de zons op de maatschappelijke ladder zullen innemen.

J. H. N. G.

MAATSCHAPPELIJKE ACHTERGRONDEN EN RASVERSCHILLEN I.V.M. DE LEER-
RESULTATEN VAN SCHOOLKINDREN

Martin Deutsch en Bert Brown hebben researchwerk verricht op het gebied van intelligentie-verschillen tussen neger- en blanke kinderen en daarvan onder de titel „Social Influences in Negro-White Intelligence Differences”, verslag gedaan in de *Journal of Social Issues*, vol. 20, 1964, pp. 24/35.

In het bijzonder zijn de intelligentie-verschillen in de sociaal lagere klassen nagegaan. Twee specifiek onafhankelijke variabelen zijn toegepast om te onderzoeken of er significante verschillen zijn te constateren indien:

vader nog in het gezin woont of afwezig is;

het kind wel of niet een „pre-school” heeft bezocht.

Uit het onderzoek is af te leiden dat:

de gemiddelde intelligentie van blanke kinderen significant hoger is dan die van negerkinderen;

de geconstateerde verschillen groter worden naarmate de kinderen tot een hogere sociale klasse behoren;

er een lineaire relatie blijkt te bestaan tussen het sociale niveau en het prestatie-niveau zowel voor neger als blanke kinderen;

binnen deze lineaire relatie de absolute toename in intelligentie voor de blanke kinderen groter is dan voor de negerkinderen.

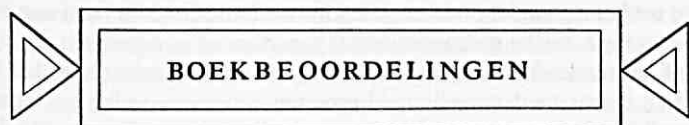
Een van de meest opvallende verschillen tussen negers en blanken blijkt de voortdurend hogere frequentie van „gebroken” gezinnen te zijn, die resulteert in gezins-desorganisatie in de negergroep.

Aanwezigheid van vader thuis

	Lagere klasse		Middenklasse		Hogere klasse	
	blank	bruin	blank	bruin	blank	bruin
wel	84,6	56,1	89,7	72,1	100,0	86,3
afwezig	15,4	43,9	10,3	27,9	0,0	13,7

Het verschijnsel van onvolledige gezinsomstandigheden wordt enkel empirisch vastgesteld zonder dat wordt ingegaan op de historische, sociale en economische aspecten, die het gezinsleven voor de negers zoveel problematischer hebben gemaakt. In dit verband is nog geconstateerd dat kinderen, die uit gezinnen komen waar een vader aanwezig is, significant hogere scores maken dan kinderen uit de vaderloze gezinnen en dat zij, die een kleuterschool hebben bezocht, bij het intelligentie-onderzoek significant hoger scoren dan zij, die daar niet aan zijn toegekomen. Het verschil blijkt echter niet significant te zijn voor de „first grade group” maar wel voor „grade 5”! Daar deze tendens ook geconstateerd is i.v.m. het al of niet aanwezig zijn van de vader is er reden om aan te nemen, dat deze uitkomsten de hypothese ondersteunen dat negatieve milieu-invloeden een grotere uitwerking hebben op latere ontwikkelingsfasen van het kind.

J. H. N. G.



BOEKBEoordelingen

DR. P. C. VAN DE GRIEND, *Leiderschapsvormen in de schoolklasse*. Enkele aspecten van de verhouding tussen leraar en leerling, J. B. Wolters Groningen 1964.

Van de Griend heeft een interessant, met bewonderenswaardige nauwkeurigheid vervaardigd proefschrift geschreven. Het lijkt ons daarom van belang aan dit werk de nodige aandacht te besteden.

De schrijver begint met een kritisch onderzoek van de bestaande literatuur omtrent de verschillende stijlen van leiderschap in de schoolklas. Hierbij komen vooral de autocratische en democratische stijl aan de orde. Met recht stelt hij vast, dat het bijzonder moeilijk is uit te maken, in hoeverre verschillende termen en omschrijvingen toch op een overeenstemmende zienswijze teruggaan. Toch neemt hij aan, dat een onderzoek naar de betekenis van het leiderschap volgens deze tweedeling zinrijk is. Hij acht een hernieuwd onderzoek noodzakelijk, gezien de tegenstrijdige opvattingen die in de literatuur tot uiting komen, mede ten gevolge van methodologisch niet voldoende verantwoorde onderzoeksmethodes.

Hier zouden wij een opmerking willen maken. Men kan zich namelijk afvragen of het – methodisch gezien – juist is deze twee „stijlen” als gegeven aan te nemen en daarop voort te bouwen. Ongetwijfeld, *Van de Griend* gaat uitermate voorzichtig in zijn onderzoek verder, maar het lijkt toch een ongewenste vernauwing van het vraagstuk zich van te voren reeds op deze twee of drie „stijlen” vast te leggen. In de onderzoekingen, die de tweede ondergetekende verrichtte kwamen héél andere wensen en percepties van de leerlingen naar voren. Om er slechts twee te noemen, helderheid en eerlijkheid. Deze twee gedragswijzen zijn verenigbaar zowel met de autoritaire als met de democratische „stijl”. Bovendien beheerste de behoefte aan helderheid en eerlijkheid zozeer het veld, dat alles wat men in de wensen en percepties met enige goede wil als samenhangend met autoritair en democratisch bewind kan interpreteren, daarbij in het niet valt. Vervolgens lijkt het niet gerechtvaardigd het onderscheid dat *Caselmann* maakt (logotroop en paidotroop) te verwaarlozen, al kan men toegeven dat hij met Duitse grondigheid zich in te veel distincties vermeit. In zijn onderzoek, dat van beschrijvende aard is, benut de schrijver zowel het *veldonderzoek* als het *veldexperiment*. Het veldonderzoek bestaat practisch geheel uit een enquête onder de leerlingen verricht, het veldexperiment uit verschillende „rollen”, die één leraar speelt. Nu kan men een enquête toch wel op z'n hoogst een magere vorm van veldonderzoek achten. Het is trouwens de vraag, of de schrijver een genuïne vorm van veldonderzoek hanteert. Daar hij toch *Prof. Dr. M. Mulder* als gezag aanhaalt, kan men met recht het verzamelwerk *Mensen, groepen, organisaties*, Deel I, Assen 1962, blz. 76 citeren, waar gezegd wordt: „Het essentiële kenmerk van de veldstudie achten wij dat in deze het gedrag, in *zijn sociale context, direct en van nabij bestudeerd wordt*”. Evenzo kan *Van de Griend* zijn experiment slechts met weinig recht een *veldexperiment* noemen. Wezenlijk is daarbij toch wel een ernstige poging tot isolering der kritische variabelen. Dit is o.i. niet geschied.

Om nu tot het eigenlijke onderzoek te komen. In de enquête werd aan de leerlingen gevraagd, welke gedragswijzen (23 werden er voorgesteld) zij bij drie, resp. vijf leraren hadden opgemerkt, opstijgend van het minst naar het meest, waarbij zij tevens naar mogelijkheid moesten aangeven, welke gedragswijzen zij wenselijk achtten. Ongetwijfeld kan men dit een ingenieuze methode noemen en de schrijver heeft de daarin vervatte mogelijkheden tot het uiterste toe benut. Wel willen we opmerken, dat we het geven van scores, b.v. voor „een vijandige houding tonen” (deel II, § 3), van twijfelachtige waarde achten, en vooral het nemen van het gemiddelde van dergelijke scores. Wat de statistische verwerking betreft, heeft de auteur zich overigens op een gelukkige wijze beperkt tot het toepassen van niet-parametrische methodes, en mede hierdoor zich niet schuldig gemaakt aan het toepassen van statistische beschouwingen die niet zouden passen bij de beschikbare gegevens. Bovendien blijkt uit de tekst op talrijke plaatsen, dat hij zich terdege van de relatieve waarde van een bepaalde interpretatie rekenschap heeft gegeven.

Door middel van de resultaten van het onderzoek komt de schrijver tot een indeling van de categorieën in twee groepen. Deze twee groepen duidt hij aan met de term autoritair (autocratisch) en democratisch, maar daarmede bedoelt hij niets anders dan een verzamelnaam van vijftien, respectievelijk acht gedragscategorieën, die op het enquêteformulier voorkomen. De ordening heeft hij gevonden door een nauwkeurige analyse van de gedragscategorieën. Hier wordt wel een uiterst zwak punt van het onderzoek openbaar, want vooreerst zijn de voorgestelde gedragswijzen op grond van een hypothese gekozen, nl. deze dat ze met autoritair of democratisch optreden zouden samenhangen en vervolgens (wat een ernstiger fout lijkt), de schrijver laat gedragswijzen onder autoritair gedrag vallen, die er niets mee te maken hebben. Straf geven of dreigen, vijandige houding tonen, schelden en schreeuwen b.v. zijn machteloze pogingen om zich te handhaven. De autocratische meerdere is gewoonlijk zeker van zich zelf (de Gaulle) en hij versmaadt scheldpartijen en dergelijke. De leerling die bij de vraag over de wenselijkheid van een bepaalde gedragswijze vroeg: „wordt met W (wenselijk) bedoeld, wat ik het beste vind of wat ik het lolligste vind?” (blz. 51), legde, zonder het misschien te beseffen, de vinger op de zere plek. Razen en schelden kan zwakte verraden en dan „lollig” zijn. Al met al is het te vrezen, dat héél nauwkeurig iets onnauwkeurig is berekend. Een bijzonder groot bezwaar rijst ten aanzien van het zgn. veld-experiment, waarin een lerares drie rollen speelt. Het lukt haar, zij het met moeite (blz. 138v.), let wel in een eerste klas die pas kort de school bezocht (blz. 186). Uit de gedeeltelijke les-protocollen blijkt inderdaad, dat deze ervaren lerares verschillende „rollen” speelde. De reacties van deze onervaren beginnelingen spreken een duidelijke taal. Maar wat voor belangwekkends heeft dit experiment naar voren gebracht? De auteur zegt: „Het bestaan van mogelijkheden tot variatie van het optreden in de klas is een gezichtspunt dat in de praktijk van het Nederlandse v.h.m.o. weinig naar voren komt.... Veelal acht men dergelijke variatie in strijd met de constante factor: de persoonlijkheid”. Welnu, het bewijs, dat deze opvatting niet juist zou zijn, heeft de schrijver in het geheel niet geleverd. De lerares speelde gedurende een zeer korte tijd bij wijze van experiment een „rol”. Dit spel stond uit de aard van de zaak buiten haar persoonlijkheid, zij deed „alsof”. Had *Van de Griend* nu willen bewijzen,

dat de persoonlijkheid geen constante factor is, dan had de leraar minstens gedurende lange tijd en in ernst verschillende gedragwijzen moeten hanteren.

Ten slotte nog deze opmerking: de opvatting, dat de persoonlijkheid een constante factor is, is niet van deterministische aard. Wel is het natuurlijk waar, dat er zekere mogelijkheden zijn tot het voorspellen van het gedrag op grond van de volwassenheid van de betrokken persoon. Het typische kenmerk van de onvolwassen volwassene is juist, dat men nooit weet, waar men met hem aan toe is. Ook de waarlijk volwassene spreekt zich zelf soms tegen, doch over het geheel genomen is hij herkenbaar. Oudere leerlingen weten dit, zoals onderzoekingen uitwezen, zeer goed van hun leraren.

Het is een uitvoerige bespreking geworden, omdat dit de enige manier is om aan gedegen werk, waar men het niet mee eens is, recht te doen. Bovendien roept het besproken werk belangwekkende methodologische vragen op, zodat een discussie daarover ongetwijfeld zinrijk is.

DR. L. N. H. BUNT en PROF. DR. N. C. A. PERQUIN

B. BIESEMAN, P. J. VAN DER GAAG, A. DEN HERTOEG en A. VAN WEEREN, *Expressieve handvaardigheid*, metaal en hout, onder red. van Dr. W. Bordewijk, 4e dr. 60 pag.

J. A. W. VAN DER ENT, *Vrije expressie*, schilderen, lijn en handtekenen, red. Dr. W. Bordewijk, 4e dr. 70 pag. Uitg. H. ten Brinks Uitg. mij N.V., Meppel-Amsterdam.

Het is niet gebruikelijk in Paedagogische Studiën leerboekjes te beoordelen, doch deze uitgaven, bijzonder verzorgd door de uitgever, zijn de moeite waard om een uitzondering op deze regel te maken. Nu niet vanwege de prima foto's van werkstukken – maar omdat deze boekjes ons duidelijk maken, hoe snel tegen ieders verwachting in, de vernieuwing van het technisch onderwijs haar gang kan gaan.

De leden der kerngroep voor onderwijsvernieuwing bij het technisch onderwijs moeten wel uitermate en wellicht zelfs aangenaam verrast geweest zijn, toen zij deze boekjes in handen kregen, waarin zij de resultaten van hun jarenlange bemoeienis met de technische vorming, beter dan op tentoonstellingen meen ik, konden waarnemen: zonder er nog aan gebonden te zijn, zo maar opgenomen in de boekenmarkt voor het L.T.O.!

Auteurs en redakteur tonen een opmerkelijk gemis: zij hebben geen oog voor de historie – vandaar deze bijdrage van enige voor de pedagoog belangrijke details.

Het is tenslotte maar enkele jaren geleden, dat ik met de hoogleraren Idenburg en Lievegoed naar Wanne-Eickel toog, om het werk van Dr. Fintelmann te bestuderen.

De werkgroepen voor esthetische vorming en „A.V.O.” van de Kerngroep verwerkten de opgedane ervaringen in hun adviezen, Dr. Fintelmann kwam naar Den Haag met een enorme voorraad werkstukken, en beide interne vakkommissies konden de kerngroep een plan voor het oriëntatiejaar voorleggen, zeven jaar geleden, meen ik.

Het departement verleende zijn toestemming tot een experiment en de zaak begon te draaien. Het eerste jaar verzorgde ik dat experiment alleen, daarna

nam Dr. Velema met een kleine staf medewerkers deze taak van mij over. Met Mevrouw Hetty van der Waerden, de heren Jan Beutener en J. Spoelstra kwamen de beide proefscholen (Veendam en Hoofddorp) tot een geheel nieuw en moedgevend niveau van modern technisch onderwijs. Dat leraren om te vormen zijn en dan gaarne van ganser harte meewerken, bewijzen deze boekjes: geheel eigen werk, maar toch zeer duidelijk het wezensmerk dragend van de geniale pionier Dr. Fintelmann¹.

De beide proefscholen kregen te veel aanvragen voor bezoek van groepen en leraren van andere L.T.S.-en. Ik vermoed, dat bij zo grote belangstelling de uitgave wel verantwoord is. Bovendien moet men in de schoolboekjeswereld op zijn tellen passen.

Evenwel: het zijn boekjes voor de leerlingen. Dat zal wel een uitgeverstechnische noodzaak zijn. Anders is het commercieel niet interessant, voor de uitgevers niet, noch voor de auteurs en de redakteur. Maar er schuilen gevaren in leerlingenboekjes: imitatie, werken naar het indrukwekkende voorbeeld. En zelfs in de keurigste namaak ontbreekt het essentiële: de eigen creativiteit, de vindingrijkheid: het eerste doel. De auteurs wijzen er wel steeds met nadruk op, dat de voorbeelden niet *nagemaakt* moeten worden doch....

Vlak na de Tweede Wereldoorlog, toen de „vrije expressie” op gang gebracht moest worden, hebben we tal van tekenmethoden, net zo geredigeerd, met plezier om hals gebracht. Waarschijnlijk zijn de omstandigheden anders, stellig de tijd. Het scholingsplan van de kerngroep werkt door, derhalve is er een steeds sterker contact met de schoolwereld.

Deze publikaties kunnen we net nemen; daar moet het echter m.i. maar bij blijven, want uitgaven voor het A.V.O. met voorbeeldprojecten, uitgewerkt totaleitsonderwijs voor technische scholen, zonder meer, zouden ons niet verder brengen.

P.

PROF. DR. G. C. HERINGA, *De Student*, J. B. Wolters' Uitgeversmaatschappij N.V., Groningen 1963, 104 blz.

Prof. Heringa was van 1926-1960 hoogleraar aan de Universiteit van Amsterdam. Hij heeft in die tijd met woord en daad getoond dat de belangen van de studenten en de studentengemeenschap hem ter harte gingen. De sociale en de medische positie van de studenten hadden zijn bijzondere aandacht. Hij legde de grondslag voor de Amsterdamse Civitas Academica. Hij heeft daardoor in de universitaire wereld steeds een bijzondere plaats ingenomen. Er zijn helaas slechts weinig hoogleraren, die hun verantwoordelijkheid voor de studerende jongelingschap op deze wijze hebben beleefd. Nu, na zijn emeritaat, heeft prof. Heringa een boeiend boekje aan de student gewijd, dat getuigt van zijn onverflauwde belangstelling voor het onderwerp. Het is gedocumenteerd met alle relevante gegevens, die wij in Nederland omtrent de studentenwereld bezitten en bovendien vele buitenlandse. Op deze basis rusten vooruitstrevende overtuigingen b.v. op het stuk der medische verzorging, over welke situatie de auteur zeer kritisch is; over de groentijd, waarin hij een ernstig gevaar ziet;

1. Dr. Fintelmann heeft enige jaren aan het Nutsseminarium gedoceerd: dit was een uitstekende greep van het Instituut.

over het studieloon, waar hij voor pleit al gaat het daarbij niet om de naam; over het studentenhuwelijk, dat hij onder bepaalde voorwaarden, positief waardeert, enz. Ik hoop, dat allen, die in de universitaire gemeenschap verantwoordelijkheid dragen, dit stimulerend geschrift zullen bestuderen.

PH. J. I.

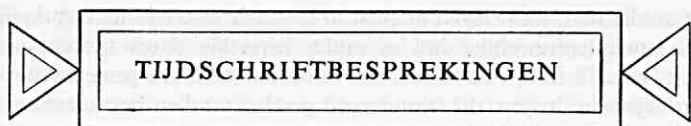
PROF. DR. JOS J. GIENEN, *Het sociale in opvoeding en opvoedkunde*. Publicatie 2 van de Nijmeegse bijdragen tot de opvoedkunde en haar grensgebieden. 's-Hertogenbosch, 1964. 257 pag., f 17,50.

De ondertitel van deze publicatie „Sociaal aspect, sociopedagogiek, globopedagogiek. Verkenningstocht naar een program”, informeert de lezer bij voorbaat, dat deze studie niet een wetenschappelijke theorie biedt, die reeds volledig is doordacht. Vandaar dat de schrijver spreekt van „verkenningstocht” en voorts merkt hij in zijn voorwoord op dat het schrijven van een studie als de onderhavige, eigenlijk pas goed mogelijk is indien daar detailstudies aan vooraf zouden zijn gegaan. Gezien de betekenis van zijn probleemstelling heeft de schrijver daar niet op willen wachten. Reeds eerder heeft Prof. Gielen in verscheidene tijdschriftartikelen zijn opvattingen inzake „het sociale in opvoeding en opvoedkunde” medegedeeld. Thans poogt hij het gehele „sociaal-pedagogisch gebied” in kaart te brengen en voor enige specifieke disciplines voert hij de namen „sociopedagogiek” en „globopedagogiek” in.

Daar de schrijver er blijk van geeft enorm belesen te zijn en veel bronnen te hebben geraadpleegd is het merkwaardig, dat hij, ten aanzien van de na-oorlogse bijdragen op het gebied van het sociaal-pedagogisch denken, wel uitvoerig Lievegoed, Perquin, Velema en Ten Have citeert, maar niet Dr. L. van Gelder en Drs. Ph. H. van Praag, die in 1956 in het tijdschrift „Volksopvoeding” – een blad dat Prof. Gielen bekend is – instructieve bijdragen over deze problematiek hebben gepubliceerd. Zo heeft Van Gelder o.a. de afbakening van de „technieken” binnen de sociale pedagogiek aan de orde gesteld. Ook valt het op dat Prof. Gielen, wanneer hij de na-oorlogse belangstelling voor het „sociale” in de opvoeding bespreekt de studie van Prof. Nieuwenhuis „Het onderwijs en de sociale pedagogiek”, waarin systematisch wordt nagegaan wat onder sociale opvoeding te verstaan is, onbesproken laat. Vanzelfsprekend kan men van een auteur niet verlangen dat hij alles, wat over zijn onderwerp verschenen is, bespreekt. Wel is het aanbevelenswaardig dat deze zijn keuze nader adstrueert opdat het voor de lezer mogelijk is om na te gaan, van welke beoordelingsmaatstaven de auteur is uitgegaan.

Als geheel bevredigt het boek niet daar te veel problemen schetsmatig zijn aangegeven. Toch moeten wij Prof. Gielen dankbaar zijn dat hij zich de niet geringe moeite heeft willen getroosten om zo overzichtelijk mogelijk de problematiek van het sociaal-pedagogisch denken te omschrijven en te rangschikken. De verder door hem aangekondigde nadere uitwerkingen o.a. over „De verhouding tussen school en maatschappij” als voorbeeld van „globo-pedagogiek” en over „Het staatsburgerlijk aspect van de opvoeding” als een voorbeeld van een „socio-pedagogische studie” zien wij met belangstelling tegemoet.

J. H. N. G.



TIJDSCHRIFTBESPREKINGEN

L'EDUCATION NATIONALE, oktober 1964.

Aangezien twee grote artikels uit afl. 26 gewijd zijn aan specifiek franse onderwijsvragen, kunnen wij hier volstaan met het noemen van:

a. een ingezonden stuk ter verdediging van geprogrammeerde instructie. De schrijver, *G. Gourevitch*, is leraar aan een technische school en hij oordeelt gunstig over de daar met deze methode behaalde resultaten; een gunstige factor is z.i. vooral de individuele aandacht die de leerling kan krijgen. Wel wijst hij op de sterkere vermoedigheid van de l.l.; er mag niet meer dan een uur achtereenvolgend op deze wijze worden gewerkt.

b. In de pop.-wetensch. reportage bespreekt dokter *Jacq. Couvreur* het verschijnsel van de versnelde groei in de laatste 50 à 100 jaar. Natuurlijk spelen verbeterde voedingsgewoonten daarbij een grote rol, maar ook socio-economische omstandigheden. De schr. vraagt zich af, hoe de wereldgeschiedenis zou zijn verlopen, wanneer de uit een arme en ondervoede landstreek afkomstige Napoleon forser gebouwd en minder agressief zou zijn geweest!

No. 27 is een speciale aflevering, geheel gewijd aan de lagere school. We geven een kort oriënterend overzicht van de inhoud, die naar onderwerpen als volgt is ingedeeld:

I. De school in de gemeenschap

Insp. *Jean Palmero* behandelt de schriftelijke expressie, het leren zich ook op papier uit te drukken, als een functie in de ontwikkeling tot staatsburger.

Mej. J. Bandet, hoofdinspectrice van het kleuteronderwijs klaagt over het tekort aan goede kleuterscholen op het platteland.

Het al eerder besproken thema van het gebruik van een dorpschool als cultureel centrum en middel tot vorming van volwassenen wordt hier opnieuw aan de orde gesteld door insp. *Rob. Mélet*.

II. De leerkrachten

Uit een art. van insp. *Gaston Hantute* blijkt dat er bij de onderwijzers te weinig animo is voor een betrekking in de onderbouw van het L.O. Een eerste gevolg is, dat er meer en meer uitsluitend vrouwelijke leerkrachten in deze sector werken, maar een gevaar is bovendien, dat de onderwijsvernieuwing zich hier niet doorzet bij gebrek aan capabele didactici.

In een ingezonden stuk bespreekt de schoolpsycholoog *Cl. Saint-Marc* de beroepskeuze van de a.s. onderwijzer; waarbij hij ook kritiek geeft op de kweekschoolopleiding.

III. De *onderwijsstructuur*, bevat enkele hier minder ter zake doende artikelen over opvang- en aansluitingsproblemen bij begin en einde van de lagere school.

IV. *De methodes*

Allereerst vinden we in deze rubriek een geïll. bijdrage van *André Conquet* over de techniek van het lezen en onderzoekingen op dit terrein, terwijl de inspecteurs *Mandra* en *Wurceldorf* voor het schrijfonderwijs aandacht vragen.

v. Het *buitengewoon onderwijs* wordt besproken door *A. Labregère*, die pleit voor meer voorzieningen voor de vorming van abnormale en gehandicapte kinderen.

Rubriek vi tenslotte bevat het verslag van een rondetafelgesprek over een typisch frans facet van buitenschoolse activiteiten van de onderwijzer, nl. de combinatie met een gemeentesecretariaat.

Het hoofdart. van no. 28 is een bijdrage van *Roger Gal* over geprogrammeerd onderwijs. Als positieve waarde noemt hij de mogelijkheid tot individuele aanpassingen van de leerstof bij aanleg en tempo van de l.l., als bezwaar, vooral bij de in Amerika ontwikkelde technieken, de mogelijkheid dat door het verbrokelen van de stof in zijn kleinste logische eenheden het totaaloverzicht en de vruchtbare hypothesen in het denken niet meer aan bod komen. Men experimenteert nu in welke programma's en met welke stof de voordelen zo groot mogelijk en de gevaren zo klein mogelijk kunnen zijn.

De foto-rep. geeft een indruk van de nieuwbouw bij de letterenfaculteit in Parijs, terwijl de pop.-wetensch. rep. van *Henri Cazals* is gewijd aan *Michel-Angelo* als architect.

No. 29 opent met een overzicht van de inschrijvingen aan de verschillende instellingen voor hoger onderwijs. Ook in Frankrijk rolt de „geboortegolf” hier nu binnen: er zijn 37000 studenten méér dan vorig jaar. In totaal 357000, gespreid over 21 universiteiten, met een uitzondering voor Parijs, dat alleen al een derde herbergt. Verder blijkt het aantal docenten en stafleden in vier jaar meer dan verdubbeld te zijn.

In de eerste rep. wordt door *M. le Brizault* aandacht gevraagd voor het werk van de UNICEF voor de jeugd in de achtergebleven gebieden.

Henriette Psichari geeft een kijkje achter de schermen van de Parijse Opéra (in de letterlijke zin) met een reportage van het onderwijs aan de balletmeisjes. De leeftijd van de l.l. varieert van 8-19 jaar en voor de leerplichtigen is er dus naast de danslessen een programma van „gewone” schoolvakken, terwijl bovendien muziek, literatuur en cultuurgeschiedenis gedurende de gehele opleiding worden onderwezen.

Het hoofdart. in no. 30 van de hand van *A. Isambert* behandelt het ontstaan en de taak van scholen voor ouders. Ontstaan bij de eeuwwisseling in de Ver. Staten kwamen derg. instituten in de dertiger jaren ook in Europa op; het eerst in Frankrijk en Rusland. Langzamerhand wordt de oorspronkelijk kinderpsychologisch informatieve en adviserende taak verruimd tot een vorm van algemeen onderwijs aan volwassenen.

De geïllustreerde rep. bevat een rondetafelgesprek tussen enkele vertegenwoordigers van regering, onderwijs en lichamelijke opvoeding over de sport in Frankrijk, als nabetrachting op de Olympische Spelen. Met name de plaats van de sport in voortgezet en hoger onderwijs is hier in het geding en de vraag of het een verplicht onderdeel van het baccalaureaatsexamen moet vormen.

In de tweede reportage wijdt *Françoise Fourastie* aandacht aan de grote veranderingen in het leven op het platteland, die zich ook in Frankrijk voltrekken n.a.v. een diepgaand sociologisch onderzoek in een Bretons dorp. Er heerst een onbehagen bij landbouwers en tuinders over hun achterblijven bij de toenemende welvaart.

Tenslotte wijdt *Rob. Misrahi* een korte beschouwing aan Sartre's weigering van de Nobelprijs, die tegelijk een verklaring en een verdediging van dit besluit is.

CAHIERS PÉDAGOGIQUES, september 1964, no. 49

We kunnen opnieuw een belangwekkende afl. van dit tijdschrift aan onze lezers voorstellen. Dit sept. no. is nl. gewijd aan onderwijs en cultuur in die Afrikaanse landen met negerbevolking, waar het frans de cultuurtaal is, met authentieke bijdragen van daar werkende leraren en leraressen. Naast algemene beschouwingen over het onderwijs in Afrika vindt men hier artikels over technisch, natuurwetenschappelijk en literair onderricht en over de problemen van de inheemse adolescent op school.

In het tweede deel komen o.a. vraagstukken van sociologische en ethnologische aard ter sprake, terwijl op blz. 97 e.v. een uitvoerige bibliografie is opgenomen van werken, die de cultuur, de godsdienst, de kunst en de sociologie van de verschillende negervolken behandelen. Dit alles ten dienste van de franse leraren, die in de hoogste klassen van het v.H.M.O. les moeten geven over deze beschavingskringen.

Groningen.

U. J. BOERSMA

DE HELDRING STICHTINGEN

G. VAN LEEUWEN

IETS UIT DE HISTORIE

Het werk van de „Heldring Stichtingen” (vroeger „Heldring-gestichten”) dateert van 1848, toen de predikant van Hemmen Ottho Gerhard Heldring in Zetten het „asyl” Steenbeek stichtte. Aanleiding daartoe was een bezoek, dat hij een jaar tevoren bracht aan de vrouwengevangenis te Gouda. De toestanden, die hij daar aantrof riepen in hem het besef wakker, dat een evangelische handreiking ter reclassering van de daar gedetineerden noodzakelijk was. Heldring, man van het Reveil, de stroming die in de vorige eeuw een persoonlijk geloofsleven en een in de daad zich realiserende vroomheid zocht, liet het niet bij de theoretische overweging van deze noodzaak maar vatte het werk aan. Dit was typerend voor hem, zonder veel theorie liet hij zich leiden door het appèl van de praktische behoefte. Zo ging het ook met de verdere uitbouw. Vanuit het reclasseringswerk voor vrouwen, die reeds met justitie in aanraking gekomen waren, kwam hij in contact met de kinderen van deze vrouwen of uit haar omgeving. Dit leidde tot de stichting van het meisjeshuis „Talitha Kumi” (een in het aramees overgeleverd woord uit de evangeliën: „meisje, sta op”). Tussen het werk van Steenbeek en dat van Talitha Kumi groeide – evenzeer uit de praktijk – de arbeid voor opgroeiende meisjes, die zedelijk bedreigd werden, in het „gesticht” Bethel. De schema’s waren eenvoudig: men wist wat „zonde” en „verlorenheid” was, men wist wat genade en redding was. Het eigenlijke scharnier was de bekering. De opvoedingsmiddelen waren „liefdevolle tucht” en „nuttige arbeid”, maar vooral werd ook grote nadruk gelegd op de godsdienstige opvoeding, waarbij bijbel en geestelijk lied centraal waren. Later zou de liederenbundel, die in de Vluchtheuvelkerk van de „gestichten” gebruikt werd en die door Pierson werd samengesteld, de „Vluchtheuvel zangen” een grote betekenis krijgen voor duizenden in Nederland. Uit deze eenvoudige, maar toch echt-evangelische impulsen groeide een werk, dat met grote liefde en wijsheid geleid werd.

Heldring legde ook de grondslag voor wat later zou uitgroeien tot de onderwijs-afdeling van het Zettense werk, doordat hij in 1864 een kweekschool (normaalschool) voor onderwijzeressen stichtte met een internaat. Ook hiertoe kwam hij niet door theoretische overwegingen. Een vraag van een collega uit Bohemen, of zijn dochttertjes in Zetten konden worden opgevoed was de uiterlijke aanleiding. Maar de praktijk paste weer

geheel in de visie van het Reveil: getuigen en redden. Naast het „reddende” werk was het nodig „christelijke persoonlijkheden” te vormen en te bewaken voor getuigende en dienende arbeid in de samenleving.

Onder Heldrings opvolger Dr. Hendrik Pierson, de strijder – samen met Josephine Butler – tegen de reglementering van de prostitutie werd aan Zetten een element toegevoegd, dat grote bekendheid zou krijgen en nog steeds door velen in den lande voor het typisch Zettense gehouden wordt: het werk voor ongehuwde moeders. Daarnaast vestigde Pierson de „Opleidingshuizen voor meisjes”, die uitgroeiden tot de landbouwhuishoudschool „de Christine Hermine School”. Kenmerkend was – vandaar het meervoud in de naam: „gestichten”, later „stichtingen” – dat ieder „tehuis” een aparte vereniging was met eigen bestuur, zoals er ook twee schoolverenigingen waren.

INVENTARISERING VAN HET HUIDIGE WERK

a. Onderwijs

Bij de invoering van de nieuwe kweekschoolwet in 1956 is de kweekschool gefuseerd met de Klokkenberg te Nijmegen.

De driejarige H.B.S. die als voorscholing voor de kweekschool een functionele plaats had verloren deze plaats en is omgezet in een vijfjarige H.B.S., nu met A en B-afdeling. Bij deze H.B.S. – het „Heldring College” – behoort een meisjesinternaat. Het type van de school, waar geprobeerd wordt meer aandacht te geven aan de leerlingen persoonlijk, dan veelal op grote middelbare scholen mogelijk is, heeft er bovendien toe geleid, dat een aantal mannelijke leerlingen uit het hele land in Zetten en omgeving bij particulieren ondergebracht is. Het aantal leerlingen bedraagt ongeveer 300.

De reeds genoemde Christine Hermine school, waarbij vijf internaten behoren, telt – ongeacht degenen, die speciale cursussen volgen – ongeveer 400 leerlingen. Deze school omvat verschillende soorten nijverheidsonderwijs voor meisjes: B.L.N.O. (voor meisjes uit de kinderbeschermingshuizen); L.N.O., U.L.N.O. en M.N.O. De driejarige „Vooropleiding” geeft aan leerlingen, die als „primairen” opvielen door mogelijkheden een voorbereiding waarmee ze in de leraressenopleiding kunnen komen. Verder vindt men er een Vormingsklas, Assistenten-, Inas- en Huishoudkundigen opleiding en een opleiding N. XIX (lerares Landbouwhuishoudkunde) en N. XX (lerares Kinderverzorging, Opvoeding en Handenarbeid).

Onder de Heldring Stichtingen ressorteren voorts een lagere school met

een Z.M.O.K.-afdeling en – tezamen met een stichting uit de omgeving – een U.L.O.-school.

Wanneer men weet dat buiten de Heldring Stichtingen in Zetten-Andelst ook nog een lagere technische school en middelbare landbouwschool staan, kan men zien hoe in dit kleine dorp een hele scala van onderwijsmogelijkheden te vinden is, die een unieke kans geeft om te geraken tot een scholengemeenschap, die een realisering van een aantal bedoelingen van de zgn. Mammoetwet binnen het bereik brengt.

b. Kinderbescherming

Het interne kinderbeschermingswerk omvat een „observatiehuis” (de Arenhorst) voor meisjes van 14 jaar en ouder en een observatie-afdeling voor leerplichtigen. Het is de bedoeling dat de observatie-periode door een gezamenlijke verwerking van psychologisch en psychiatrisch rapport, indrukken uit gedrag in de groep, in de werksituatie en de ontspanning leidt tot een advies t.a.v. de verdere behandeling van het meisje. Voorzover het advies de meisjes niet naar elders verwijst – andere huizen met lichtere of zwaardere indicaties dan in Zetten, pleeggezinnen e.dgl. – ligt in het verlengde van de observatie een van de eigen behandelingshuizen: Linge-huis, Rietkamp, Steenbeek of Klein-Talitha. Voor de steeds ook minderjarige niet-gehuwde moeders is er het behandelingshuis Pella. Verreweg de meeste meisjes, ook de over het algemeen zéér jonge ongehuwde moeders, komen bij ons via de kinderrechter krachtens een „onder toezichtstelling”. Alle huizen staan onder leiding van een directrice, die bijgestaan wordt door een aantal groepsleidsters en assistent-groepsleidsters. Voor de laatsten hebben we de mogelijkheid van een eigen opleiding voor de diploma's Kinderbescherming A en B. Ten dienste van het geheel staat het I.P.A. (Instituut voor Pedagogische Adviezen), bemand door een pedagoog en een psychologe. De staf telt verder enige maatschappelijke werksters, die als rapportrice, milieu-onderzoekster, inspectrice van de voogdij-afdeling of ter begeleiding van de pupillen werkzaam zijn. Het laatste geldt met name van Pella, waar de maatschappelijke werkster behalve voor het mede-zoeken van pleeggezinnen en nazorg, vooral haar werk vindt in de geregelde gesprekken waarin gepoogd wordt de meisjes te helpen om tot een decisie te komen t.a.v. hun toekomst, bijv. het al dan niet afstand doen van de baby.

Voor ontspanning is er een royaal centrum, het Trefpunt, met o.a. film- en toneelzaal, een zwembad, sportvelden en een helaas nog ontoereikende gymnastiekzaal en een handenarbeidlokaal. Als eigen werkobjecten zijn er een wasserij en een confectie-atelier.

Naast het interne kinderbeschermingswerk is er de reeds genoemde voogdijafdeling. De Heldring Stichtingen hebben als voogdij voerende vereniging zorg en verantwoordelijkheid voor kinderen, die geplaatst worden in pleeggezinnen of andere tehuizen.

NOTITIES OVER ACHTERGRONDEN EN METHODIEK MET NAME VAN HET KINDERBESCHERMINGSWERK

a. Du Boeuffs mentaliteitenleer

De in 1962 overleden geneesheer-directeur van Zon en Schild te Amersfoort Dr. C. W. du Boeuff was jarenlang adviserend psychiater van de Heldring Stichtingen. Zijn werk heeft een grote invloed gehad doordat hij hier een mogelijkheid zag om te experimenteren met de pedagogische toepassing van zijn „mentaliteitenleer”. Hij heeft deze leer uiteengezet o.a. in zijn samen met Dr. P. C. Kuiper geschreven boek „Psychotherapie en Zielzorg”. Onder mentaliteiten verstaat hij fundamentele vormen van aanpassing. Zijn leer is dan ook eerder een anthropologie dan een karakterologie of typologie. Vooral twee mentaliteiten springen naar voren, die hij de namen gaf „absolutisme” en „perfectionisme”. Tegenwoordig zijn we eerder geneigd omdat deze nomenclatuur niet zonder misleidende associaties is neutraler te spreken van eerste en tweede mentaliteit.

Kort – en ongetwijfeld te kort en daardoor te ongenueanceerd – komt zijn gedachtengang hierop neer, dat iedere mens twee activiteits-systemen heeft in zijn relatie tot de Umwelt: hij dient zijn Ik te consolideren en hij dient de relatie met de wereld in stand te houden.

Het een kan niet zonder het ander, maar de „keuze”, de energie-verdeling is verschillend. Wanneer nu het systeem van de Ik-consolidatie primair is aan dat van de relatie-stichting spreekt Du Boeuff van absolutistische mentaliteit. Deze kan, optredend in deficiente vorm, hysterische trekken hebben.

Is het systeem van de relatie-stichting primair aan dat van de Ik-consolidatie, dan spreekt hij van perfectionistische mentaliteit. In deficiente vorm optredend kan deze paranoïde trekken hebben. Volgens Du Boeuff kan deze leer een toepassing vinden in de praktijk van het pedagogisch handelen. Absolutist en perfectionist hebben een verschillend opvoedingsklimaat nodig.

De absolutist zal een wat strakke, stevige opvoeding behoeven, hij moet leren gezag te aanvaarden, in de groep te leven, in een „circuit” te gaan, de dingen samen met anderen te doen. Bij de perfectionist zal het

Ik, de persoonlijkheidsbeleving versterkt moeten worden, er zal „liefde toegevoerd” moeten worden, hij zal moeten leren dingen alleen te doen en aan te durven, het opvoedingsklimaat zal zachter en warmer dienen te zijn.

Deze leer werd toegepast bij de selectie in het observatiehuis voor de plaatsing in de verschillende paviljoens, waar een scheppen van gedifferentieerd opvoedingsklimaat beoogd wordt. Nog steeds speelt deze methode een belangrijke rol.

Uiteraard staat deze wijze van werken bloot aan veelal terechte critiek. Is er niet het gevaar van een te schematisch hanteren?

Zijn er geen grote bezwaren tegen de „homogene opvoeding (Mulock Houwer)? Is deze methode niet aanvechtbaar met het oog op de voorbereiding van een terugkeer in de maatschappij?

We zijn zeker bereid deze critiek ernstig te nemen. Toch valt niet te ontkennen, dat de ervaringen positief zijn. Het is althans een methode, die minder uiterlijk is dan de vroegere differentiatie op grond van de voorgeschiedenis en minder willekeurig dan de intuïtieve, die schat bij welke directrice of leidster een kind wel het beste zou passen, laat staan de nauwelijks meer methode te noemen manier van plaatsen waar toevallig een plaats open is.

Wel werd het ons duidelijk, dat de oorspronkelijk zeer streng volgehouden scheiding der mentaliteiten verzacht moet worden o.a. door een menging in ontspanning en werk. Ook zien we in, dat de homogene opvoeding slechts kan dienen in een betrekkelijk korte behandeling. Ons ideaal is deze te laten uitmonden in een ander type behandelingshuis – liefst geografisch wat op een afstand van Zetten – waarin de scheiding der mentaliteiten is opgeheven en dat iets meer het karakter heeft van een huis voor werkende meisjes.

b. De integratie der deskundigheden

In het opvoedingspatroon van een inrichting is een belangrijke vraag hoe de verschillende disciplines gecoördineerd en in de opvoeding geïntegreerd kunnen worden. Men kan streven naar een „behandelingsplan”, maar de vraag is steeds weer of in de dagelijkse leiding van de groep dit plan gerealiseerd kan worden. We kunnen ons niet aan de indruk onttrekken, dat het multidisciplinaire nog te veel in het litteraire, het verbale blijft steken. Toch is het zaak hardnekkig bezig te blijven aan teambesprekingen en leidersbesprekingen om de verschillende specialismen tot ontmoeting en samenwerking te brengen. Dit is vooral van belang

opdat met name in de inrichting de enkeling niet aan het collectieve wordt opgeofferd, opdat niet het ideaal van de groepsleidster wordt de goed-marcherende en gedisciplineerde groep. Met een zekere passie zal het prevaleren van het persoonlijk belang van het enkele kind verdedigd moeten worden. Wat is vanuit de resultaten van de observatie, van psychologisch en psychiatrisch onderzoek speciaal voor dat meisje nodig als onderwijs, beroepsopleiding, lichamelijke, motorische vorming, creativiteit? Waar we hier veelal te doen hebben met tamelijk zwak begaafde meisjes is in de gespreksbehandeling vaak weinig bereikbaar. Des te meer zal naar andere vormen gezocht moeten worden. De besprekingen zullen vooral hebben te dienen om de leiding geattendeerd te houden en het juiste evenwicht te vinden tussen het collectieve en individuele groep en persoon.

In het algemeen moeten we nog meer spreken van zoeken naar coördinatie en integratie dan dat we het besef hebben de weg reeds gevonden te hebben.

Een zeer urgente kwestie is daarbij die van de opleiding van de groepsleidsters. Door het klemmende personeelsgebrek moeten te vaak verantwoordelijkheden opgedragen worden aan mensen met veel goede wil en liefde – en de betekenis daarvan willen we zeker niet onderschatten – maar met een minimum aan opleiding en van wie ook niet verwacht kan worden, dat ze tot een gedistanceerde bewustmaking en verantwoording van hun werk in staat zullen zijn. Het gevaar bestaat daardoor, dat te vaak in de „top” woorden gebezigd, gedachten gevormd en plannen gemaakt worden, die in de dagelijkse praktijk van de groep – en daar gebeurt ten slotte het werk! – nauwelijks realisering vinden.

c. De opvoedbaarheid

Onze inrichting bedoelt bewust een pedagogische inrichting te zijn. De psychiater speelt bij onderzoek en gesprek zijn rol, maar psychiatrische behandeling als zodanig is uitzondering. Uiteraard is het bij gestoord en afwijkend gedrag vaak moeilijk te bepalen of we overwegend met exogene of met endogene oorzaken te maken hebben en waar de grens van de pedagogische – zo men wil orthopedagogische – behandeling ligt. Opvoeden is helpen bij de menswording, helpen om te komen tot een echte volwassenheid, een „zelfverantwoordelijke zelfbepaling” (Langeveld). Maar ons opvoedingswerk heeft een bijzonder accent: wij hebben de moeder – de euvele moeder? de gelovige moeder? – opvoedend te willen handelen aan „moeilijk opvoedbare kinderen. Maar is deze term al niet mis-

leidend? Loopt onze terminologie niet om de eigenlijke vraag heen? De term „moeilijk opvoedbaar” stelt in elk geval de principiële opvoedbaarheid. Maar geldt dat wel? Of hebben we niet vaak te maken met jonge mensen, die vanuit voorgeslacht, milieu en ervaring al vastgelegd zijn? „Haar moeilijk karakter is toch niet te veranderen. Dat is aangeboren”, schreef dezer dagen een moeder over haar dochter, die in een van onze paviljoens verblijft. Blijft alle opvoeding niet volkomen machteloos tegenover aangeboren en verworven driften, neigingen, disposities? Hebben we niet vaak reden tot pessimisme ten aanzien van de opvoedbaarheid? Moeten we ons niet vaak tevreden stellen met de gedachte, dat er niet veel aan te doen is; we kunnen hoogstens het kind gedurende een periode beschermen? Hoogstens is er sprake van uiterlijke dressuur, zonder innerlijke verandering, passieve aanpassing uit opportunistische, zonder persoonlijke aanvaarding?

Of zouden we optimistischer mogen denken en is dit pessimisme uiting van gemis aan liefde en geloof, kundigheid en menselijkheid? Zeker, de omstandigheden, de invloeden van afkomst en milieu zijn er wel, maar als we maar liefde weten te geven, geloven in het kind, betere omstandigheden en beter milieu weten te scheppen, dan zal het gelukken om op te voeden tot andere mensen.

Dit laatste zouden we wel willen geloven. In elk geval zal het waarheidsgehalte van deze gedachtengang erkend moeten worden. Veel mislukkingen houden verband met de beperktheid van ons kunnen en kennen, de kleinheid van onze liefde en ons geloof. Maar beide – het pessimisme, dat eigenlijk de opvoedbaarheid van vele opvoedingen principieel ontkent en het optimisme, dat idealistisch grenzen en onmogelijkheden negeert, zijn te eenvoudige formules voor een gecompliceerde werkelijkheid. We hebben onze weg te gaan tussen pessimisme en optimisme, wetend van de feitelijke beperktheid van ons vermogen, onze liefde en deskundigheid en van de feitelijke beperkingen en begrenzingen door aanleg, begaafdheid en karakter van het kind, zonder ons daardoor te laten verlammen. Hier speelt de evangelische achtergrond van ons werk in denken en – naar we hopen – practijk een belangrijke rol. We menen, dat de eigenlijke bron voor een moedig en verwachtend gaan op deze weg zal mogen liggen in de evangelische visie, dat de mens en de waarde van de mens niet opgaat in zijn eigen aangeboren en verworven mogelijkheden en onmogelijkheden maar in Gods liefde voor de gehavende mens; in het geloof, dat God voor iedere mens een eigen vorm van vrijheid, keuze, verantwoordelijkheid kent. Waar we pedagogisch voor grenzen komen te staan zullen we dit reëel hebben te erkennen. In deze erkenning

wordt het mens-zijn-voor-God van dat „onmogelijke” kind niet ontkend. We zullen hardnekkig mogen speuren naar alle mogelijkheden, waarin we, hoe voorlopig en aanvankelijk ook, een menselijke ontmoeting kunnen realiseren en een eigen persoonlijk leven kunnen wekken. Het zal wel waar zijn, dat we telkens te maken hebben – zoals we reeds opmerkten – met pupillen, wier verstandelijke en persoonlijk-morele mogelijkheden zeer beperkt zijn, wier leven weinig genuanceerd is en bij wie het pedagogisch gesprek en de psychotherapeutische „behandeling” weinig uitzicht bieden. En ook waar de mogelijkheden ruimer zijn is er vaak een gemis aan bereidheid om opgevoed te worden. In de leeftijdsgroep, waarmee we vooral te maken hebben pleegt deze bereidheid niet groot te zijn. Dit geldt in versterkte mate wanneer we met kinderen te maken hebben, wier ervaringen geleid hebben tot verlies van vertrouwen in de medemens en in de toekomst. Al is deze houding vaak meer lot dan keuze, de opvoeder staat tegenover opvoedelingen, die zich afsluiten, zich niet geven, zich niet openstellen. Maar de pedagogische houding mag niet bepaald worden door de fixatie van het verleden en de presente mogelijkheden, maar veeleer door de toekomst. Niet door de voorstelling vanuit de gegevens, maar door de verwachting van wat ergroeien kan uit het kind met zijn beperkingen en onmogelijkheden. Dit vraagt om de pedagogische hulp aan te passen aan de persoon, voortdurend te experimenteren en de geringste mogelijkheden uit te buiten. Ons pedagogisch program, het behandelingsplan, zal zich moeten wachten voor „inrichtings-schablonen” en steeds meer bezig moeten zijn met de vraag: „kunnen we bieden wat dat kind nu net nodig heeft?” Uiteraard zal daarnaast – ook dat hoort tot de „condition humaine” – gerekend moeten worden met het gemeenschappelijke, de collectieve orde, het disciplinair patroon. Algemeen kan gezegd worden, dat juist onze meisjes een duidelijke structurering voor hun opvoeding nodig hebben. Maar de eigenlijke drijfveer zal niet moeten zijn „het huis”, de aanpassing aan de noodzakelijke orde, maar de toekomst van dit ene kind.

d. De arbeid als pedagogisch middel

Menselijk leven geschiedt in een complex van relaties en situaties. Globaal kunnen we deze onderscheiden in de relatie met de ander, met de groep, met de wereld. Dienovereenkomstig gebeurt de opvoeding ook in het contact van de opvoeding met een volwassene, in het contact met de groep, in de relatie tot de wereld, de maatschappij.

De opvoedingssituaties zijn verschillend: o.a. gesprekssituatie, spel- en

ontspanningssituatie, arbeidssituatie. Deze gevarieerdheid is onontbeerlijk voor de opvoeding. De situaties maken elkaar wederkerig mogelijk. Het eigen karakter van bijv. spel en ontspanning is alleen mogelijk tegen de achtergrond van de arbeidssituatie. Generaliserend gesproken is arbeid, gebonden aan vastgestelde tijden en regelmatig terugkerend, met taken, die zonder meer vervuld moeten worden van positieve betekenis voor de opvoeding tot volwassenheid. Het loskomen van toevallige omstandigheden en stemmingen, het zakelijk kunnen handelen is een van de kenmerken van de volwassenheid. Hierbij is uiteraard verondersteld, dat de arbeid aangepast is aan leeftijd, capaciteit, aanleg enz..

Deze algemene opmerkingen zijn ook geldend voor de „inrichtingsopvoeding”. Daar is in de nu eenmaal kunstmatige opvoedingssituatie een zeer bewust scanderen van relaties en situaties extra noodzakelijk. De inrichting dreigt immers de opvoeding passief te maken: men wordt geleefd, men laat zich verzorgen.

Daarom geldt – zoals al bij O. G. Heldring het geval was – voor ons werk dat de arbeid als zeer belangrijk wordt gezien. Juist in de inrichting is het nodig dat een serieus gehanteerde arbeidssituatie plaatst voor een zakelijke taak en verantwoordelijkheid. Wij menen, dat daarbij de werksituatie zoveel mogelijk dezelfde moet zijn als buiten een inrichting. Ook wanneer de meisjes in de paviljoens zelf werken – het merendeel van de huishoudelijke taken moet als het even kan door de meisjes zelf worden vervuld – geldt dat.

Er moet een afgebakende eigen taak en verantwoordelijkheid zijn, men moet zich houden aan werktijden en alle schijn van alleen maar bezigheid te worden moet vermeden worden.

Waar we niet aan de propaedeuse voor de maatschappij kunnen voldoen door huishoudelijk werk (in paviljoen en „buitenbetrokkingen” en gezinnen) en cursussen staan we in Zetten voor bijzondere moeilijkheden. Het kleine dorp biedt te weinig mogelijkheden en slechts bij uitzondering is het heen en weer reizen naar een grotere plaats in de omgeving verantwoord. Dit betekent, dat we zelf voor werkobjecten moeten zorgen. Daarvoor hebben we een eigen wasserij en een confectie-atelier, terwijl in enkele gevallen ook de eigen tuinderij en boerderij een functie hebben.

Het is duidelijk, dat de gevarieerdheid te klein is, zodat te weinig gerekend kan worden met eventuele interesses en aanleg. We zullen dus naar meer mogelijkheden moeten streven, al kan dat bij onze huidige capaciteit maar beperkt gerealiseerd worden. Een probleem, dat we nooit glad weten op te lossen is, dat een werkobject, dat een normale arbeids-

situatie wil bieden, moet kunnen rekenen op een minimum aan werkrachten. Dit is een puzzle, „weil nicht erzieherische sondern anstalts-wirtschaftliche Rücksichte die Art und die Dosierung bestimmen” (Hanselmann). Wij moeten daarom, gezien de grote waarde van het goede werkobject voor het totaal vaak meer enegativo redeneren: „Er zijn geen bezwaren, dat dit meisje dit werk doet” dan e positivo: „Het is wenselijk dat juist dit meisje juist dit werk doet.” Wanneer er echter duidelijke psychologische en pedagogische bezwaren zijn, mag het „anstaltswirtschaftliche” niet de doorslag geven. In ons confectieatelier hebben we vanuit deze overwegingen een aantal meisjes uit de omgeving gewoon in loondienst, waardoor het bedrijf continuïteit heeft en dwangposities vermeden worden. Bovendien vergroot dit het zo wenselijke normale karakter van de arbeidssituatie.

e. De godsdienstige opvoeding

We willen onze overwegingen afsluiten met een enkele opmerking over een onderwerp, dat een artikel op zich zelf zou vragen: de godsdienstige opvoeding. Impliciet is daar overigens al sprake van geweest. Dat is niet toevallig: wij menen dat t.a.v. het godsdienstig karakter van het werk het impliciete prevaleert boven het expliciete. Het gaat allereerst om de achtergrond, de anthropologische visie, de levenshouding van de opvoeder. Het expliciete, de godsdienstige opvoeding als zodanig is vol vragen. Het eenvoudige patroon van de vorige eeuw, waar ik al over schreef en dat duidelijk uitgedrukt wordt in een gevonden naamlijst van het huis Bethel, waarop achter de namen kolommen ingevuld konden worden met o.a. een kolom „gered” en een kolom „volkomen gered”, bestaat niet meer. Men kan in zwakke momenten wel eens even een heimwee hebben naar die weinig aangevochten klaarheid. Maar men kan niet terug. Onze meisjes komen gedwongen. In hun leven kwam de hand van een voor hen ondoorzichtige „macht”, die vond dat een uithuisplaatsing nodig was. Zeker – geen straf maar een maatregel, maar de maatregel wordt vaak als straf beleefd. De plaatsing in de inrichting geschiedt wel met rekening houden met de „godsdienst” van het gezin, maar in vele gevallen is dat een vrij fictieve zaak en wordt de plaatsing eerder bepaald door de aard van de inrichting in de differentiatie t.a.v. de pupillen.

Mag men deze gedwongen situatie uitbuiten voor godsdienstige propaganda? Het is duidelijk dat alle propagandistische godsdienstige activiteit uit den boze is. Iets anders is dat een inrichting al evenzeer een sfeer,

een stijl nodig heeft als een gezin. Men zal mogen en moeten weten welke die stijl is en hopenlijk een sfeer beleven. Die stijl kan – zo gaat het althans bij ons – betekenen, dat de zondagmorgen kerkgang verplicht is, ook al om de kinderen in de groep niet te belasten met een voor hen onmogelijke keuze. Ook de catechese behoort bij deze stijl. Het behoeft geen betoog, dat de catechese – in 't algemeen al een moeilijke zaak – in de inrichting al bij uitstek moeilijk is. Het zal meer gaan om gesprek dan instructie, om de „herder” dan de „leraar”. Idealiter zou de catecheet het inrichtingswerk van binnen uit moeten kennen.

Bovendien is het van belang, dat hij deelneemt aan stafgesprekken, niet als deskundige-godsdienst, maar als representant van een heel eigen dimensie in de overwegingen over de kinderen.

Intussen zal de eigenlijke godsdienstige vorming meer een zaak zijn van de leidster door de onopzettelijkheden, de houding, de inzet, dan van de „specialist-godsdienst”.

Simplel en extreem geformuleerd: op een moment kan een ritmische oefening, het stimuleren van een gave hobby, een uur handenarbeid bijna meer met Christus te maken hebben dan kerkdienst en catechese.

Het was onontkoombaar om naast het beschrijvende ook overwegingen en verantwoordingen te geven in dit artikel. Zo moge het althans enigszins een beeld gegeven hebben van de inrichting als zodanig en ook van gedachtengang en problemen van de leiding.

G. van Leeuwen, geboren 1916 in Den Bommel. Gymnasium: Rotterdam, Doetinchem. Theologiestudie: 1934–1938 Utrecht, 1938–1939 Bazel; Hervormd Predikant april 1940: Aalsum; 1943: Koudum; 1946: Den Haag (jeugdpredikant); 1954: Amsterdam (studentenpredikant). In 1961 directeur Heldring-Stichtingen te Zetten. Doctoraal examen: 1956: Amsterdam (Gem. Un.); promotie: 1959 Amsterdam (Dissertatie: „Christologie en Anthropologie”).

Publicaties o.a.: Het Blijde Waagstuk; Beschouwen en Beslissen; Om de jeugd of om de Kerk. Bezigt met een studie over de verhouding van Theologie en Paedagogie.

AUDIOVISUELE HULPMIDDELEN IN DE GESCHIEDENISLES

M. LEEFLANG

Kleio spreekt

Het laatste jaar is het gebruik van audio-visuële hulpmiddelen bij de geschiedenisles meer en meer in de belangstelling gekomen. Dit heeft vooral betrekking op de behandeling van de Tweede Wereldoorlog, waarover naast een stroom van literatuur ook grammofonplaten zijn verschenen.

Tot voor kort werden de platen, afkomstig uit Engeland en vooral Duitsland, niet uitgegeven voor het onderwijs, maar voor de generatie, die de oorlog heeft beleefd. Mede omdat de tijd van de oorlog door middel van film en foto al bij een groot gedeelte van de schooljeugd was geïntroduceerd, kwamen de bekende opnamen binnen de sfeer van de middelbare school.

Een gevolg van deze ontwikkeling was dat het gebruik van geluidsopnamen een onderwerp van de didaktiek werd. Hebben ze een werkelijke betekenis voor de lessen, zijn de bestaande opnamen pedagogisch verantwoord of moet uit de enorme hoeveelheid speciaal voor de schooljeugd een keus worden gemaakt? En hoe moeten deze auditieve middelen worden aangepast en toegepast bij de lessen?

Men ontdekte dat radio en film een ongekende hoeveelheid geluidsopnamen opleverden uit de periode van ongeveer 1900 tot heden. Men was dus niet gebonden aan de Tweede Wereldoorlog, maar kon een enorm groot terrein bestrijken.

Al spoedig was het duidelijk, dat authentieke geluidsopnamen een wezenlijke verrijking van de geschiedenisles inhielden. De stem van een bij een bepaald gebeuren betrokken man of vrouw kan de leerling het dreigende, vrolijke of tragische van een situatie beter doen aanvaarden.

Merkwaardig bleef slechts dat men pas sinds kort en langs een omweg deze opnamen van recente datum in didaktische overweging nam. Langs een omweg omdat het een initiatief uit de commerciële sector van de platenmaatschappijen betrof, die hier blijkbaar een beperkte markt zagen en waarschijnlijk ook op het onderwijs mikten. Commerciëel geïnteresseerd doordat een zo breed mogelijk publiek wordt bestreken en vooral een volwassen publiek.

Didaktische waarde

Wat betreft de didaktische waarde van het gebruik van geluidsopnamen stelt het vak geschiedenis andere eisen dan b.v. de talen. Bij het literatuuronderwijs kan en moet voor het grootste deel gebruik worden gemaakt van nagesproken of nagespeelde opnamen. Dat is geen bezwaar omdat de inhoud prevaleert en het gebruik van de stem waardigheid en vakkenis vereist. Bovendien is het niet essentieel dat de schrijver, om de waarde van het stuk tot zijn recht te doen komen, zelf zijn werk voordraagt. Nog levende schrijvers en dichters doen dit meer en meer, zoals wij weten, maar het verhoogt of verlaagt de waarde van het voorgelezene stuk niet.

Anders ligt dit bij de historische opnamen. Tijd, plaats en handeling vormen voor het vak geschiedenis een onlosmakelijk geheel. Gaat men deze trits uiteen halen door een acteur uit de twintigste eeuw een rede van een staatsman van eeuwen terug voor te laten dragen, dan blijft het een benadering die de sfeer van de tijd mist. Mensen veranderen, de intonatie van het uitgesproken woord wisselt en het karakter van de mens en het ogenblik kunnen beslissend zijn voor de geladenheid of de ontspannenheid van een menselijk gebeuren. De betekenis van het gebeuren of de inhoud van het gesprokene blijken onmogelijk te abstraheren van de tijd of de plaats. Kinderen reageren daar direct op en zijn teleurgesteld als de mensen het niet zelf zijn. Belangrijk blijft dus de sfeer die het gesprokene uit die tijd oproept. Niet slechts de inhoud geeft de waarde van de opnamen aan, men kan ook gebruik maken van de tekst maar de wijze waarop het gesprokene is gebracht, en dat kan niet beter geschieden dan door de man zelf op het ogenblik dat dit in werkelijkheid plaats vond.

Toch is het niet zo dat het alleen om het geluid gaat en de inhoud van het gebeuren niet belangrijk is. Beide zijn van even grote waarde, maar de didactische waarde van de inhoud komt pas aan de orde als de toepassing van de geluidsopnamen in de les onderwerp is.

Geen geschiedenisleraar is gekant tegen de behandeling van de periode 1900-1945. Voor de tijd daarna zijn de meningen nogal verdeeld, al kunnen we constateren dat de behandeling van "current affairs" gelukkig steeds meer terrein wint. Van groot belang blijft het 't verleden aan te laten sluiten op het heden en dat betekent het recente verleden tot leven roepen o.a. door middel van authentieke geluidsopnamen. Onloochenbaar gaan mensen van een halve eeuw of minder geleden weer leven en men is in staat die tijd te benaderen op een wijze die overeenkomst ver-

toont met de wijze waarop we onze eigen tijd benaderen: filmfragmenten, nieuwsberichten, reportages, kranten en boeken.

Beperken we ons tot de geluidsopnamen, dan gaat het er niet slechts om de politieke geschiedenis tot leven te wekken door middel van authentieke opnamen, maar de sfeer van de hele tijd te laten beleven. Muziekfragmenten, tophits en reportages kunnen ertoe bijdragen dat de eigen tijd het verleden nadert en omgekeerd.

Geluidstechnicus?

Gaan we van dit standpunt uit, dan is er één gevaar dat reuzegroot de leraar bedreigt, nl. dat hij geplaatst wordt in de positie van een geluidstechnicus. Deze neiging tot overdrevenheid wordt versterkt door de overstelpende hoeveelheid geluidsmateriaal, dat beschikbaar komt en de weinige uren die de leraar tot zijn beschikking staan. Hij moet zich hoeden voor overdaad in een tijd dat de jeugd toch al overvoerd is met geluid.

Vooropgesteld dient dat de leraar niet de nederige dienaar van het geluid moet worden, maar andersom dat het geluid zijn lessen moet illustreren en ondersteunen. Gaat het om authentieke opnamen, dan komt de periode Duitsland 1914-1945 het best tot zijn recht. Uit deze periode zijn talloze opnamen bekend en op grammofoonplaten gebracht.

Deze grammofoonplaten bezitten nadelen, die blijkens recensies en mondelinge opmerkingen nog niet tot iedereen zijn doorgedrongen. Kant en klare platen met verbindende tekst en commentaar vervangen de leraar en beantwoorden in wezen niet aan het doel. Mogelijk is het voor de leraar een korte inleiding te houden, maar daarna zet hij de plaat op en is vanaf dat moment passief. Bijna een uur lang rolt het verleden in een stroom van geluiden over de leerlingen heen en daarna is alles weg. Slechts een vage herinnering en een ongrijpbare sfeer zijn achtergebleven. Snel zullen de leerlingen verzadigd zijn en even snel weer vergeten. Hetzelfde kan gezegd worden van kant en klare geluidsbanden, ondanks de bewondering die ik koester voor de arbeid die is verzet. Geluidsbanden hebben het voordeel dat ze afgedraaid worden op een bandrecorder, die elk ogenblik kan worden stopgezet en eventueel teruggedraaid. Maar ook hier zijn banden, waarop een programma is samengesteld en dat uren kan duren, in wezen uit de boze. De leraar wordt tot passiviteit veroordeeld en geeft de les over aan het klankhistorisch instituut.

In Nederland hebben we sinds korte tijd het Geluidsarchief van het Instituut voor Geschiedenis van de Rijksuniversiteit Utrecht onder lei-

ding van Drs. R. C. Schuurmsma, dat op dit gebied goed werk verricht. Het is mogelijk gevraagde opnamen op een band te laten samenstellen en deze voor een aangegeven tijd te huren. Hier ligt dus de keuze bij de leraar. Duidelijk blijkt ook uit de uitgegeven grammofoonplaat van dit Instituut over Nederland in de Oorlog 1940-1945, dat de heer Schuurmsma slechts de authentieke geluiden wil geven, chronologisch, en zich wil onthouden van commentaar via een verbindende tekst.

Doch ook hier blijven nadelen bestaan als we letten op het gebruik van de opnamen in de les. Banden huurt men en moet men binnen een bepaalde tijd weer terugzenden. Grammofoonplaten kan men moeilijk halverwege laten stoppen en ergens anders opnieuw laten beginnen. De opnamen op de platen zijn gekozen door een ander en men heeft rekening gehouden met een zo breed mogelijk publiek. Zijn deze platen speciaal voor het onderwijs bestemd, zoals de plaat van het Geluidsarchief, dan is bij de keuze vooral gelet op de pedagogische zijde van het werk. Dat betekent dat de opnamen bruikbaar moeten zijn voor alle klassen en heeft tot gevolg dat enkele opnamen geschikt zijn voor de eerste klassen, maar minder voor de hoogste en omgekeerd.

Tenslotte zijn al deze platen (ook de commerciële) of banden uitsluitend chronologisch en met betrekking tot de achtergronden van het gebeuren wel eens verwarrend voor de kinderen. Alles bijeen genomen vormen de authentieke geluidsopnamen als klankhistorie, zonder meer, geen bruikbaar materiaal voor de lessen. Zij moeten bruikbaar worden gemaakt!

Toepassing

Ideaal is het, als de leraar zelf, of de school, de platen bezit en de leraar de klankhistorie tot een bruikbare hobby heeft gemaakt. Het bezitten van verschillende geluidsbronnen stelt de leraar in staat deze te gebruiken op een door hem te bepalen tijdstip met de mogelijkheid tot uitstel. Hij is niet gedwongen binnen de uitleentermijn of een verlengde uitleentermijn de opnamen te gebruiken. Op deze wijze kunnen de geluiden in de lessen worden gepast of bij een bepaalde gelegenheid worden gebruikt.

Naast de platen is het bezit van een bandrecorder onontbeerlijk, maar vrijwel alle middelbare scholen bezitten zo'n onmisbaar apparaat.

De leraar is nu in staat van verschillende platen fragmenten te kiezen en die in een door hem gewenste volgorde op de band te plaatsen. Hij is dus niet verplicht zich te richten naar de plaat of de band, maar de

band richt zich naar de wensen van de leraar en de mogelijkheden, die de klas hem geeft.

Mogelijk is het ook de thematische methode in het geschiedenisonderwijs op deze wijze toe te passen. Het nationaal-socialisme kan als een voorbeeld van totalitarisme behandeld worden, waarbij scènes en fragmenten van redevoeringen als ondersteuning van het betoog van de leraar kunnen dienen.

Naarmate het geluidsarchief van de leraar of de school groter wordt zijn ook klankhistorische vergelijkingen toepasbaar. Ik wil er ten overvloede even op wijzen dat het Geluidsarchief te Utrecht deze mogelijkheid bezit.

Raadzaam is het wel over tekstboeken te beschikken en die, op stencils, te laten vermenigvuldigen zodat iedere leerling de opnamen kan volgen en begrijpen. Het gaat tenslotte niet alleen om de sfeer, maar ook om het instructieve element. Voor de leerling is het vaak de nieuwsgierigheid die hem belust doet zijn op de geluidsopnamen. Zij verschaffen een bepaalde sensatie, waarvan de leraar gebruik moet maken. In de meeste gevallen zijn de geluidsopnamen slechts bruikbaar in de hoogste klassen van de middelbare scholen. Mijn ervaring is dat vrijwel alle klassen met verwondering en gespannenheid de opnamen beluisteren, mits zij iets ervan begrijpen, wat in verband met de taal voor de lagere klassen vaak uitgesloten is.

Wanneer men echter niet alleen op bepaalde gedenkdagen als intermezzo en experiment een explosie van opnamen wil laten horen, maar les geven over de Eerste Wereldoorlog, de periode tussen de wereldoorlogen, de Tweede Wereldoorlog en de tijd daarna, dan zal men spaarzaam met zijn opnamen moeten zijn, zodat sleur wordt voorkomen en de leerlingen bij het geheel worden betrokken. Dat kan vnl. in de hoogste klassen geschieden. Daar kan men tevens een beroep op de aanwezige talenkennis doen. Gebleken is dat, mits voorzien van tekst en vooraf besproken, de Duitse en Engelse fragmenten goed gevolgd kunnen worden door de leerlingen. Ook hier is het mogelijk te komen tot een samenspel met de talen-leraren of leraressen.

Boeken, atlas, aantekenschrift en het bord blijven hun functie naast de bandrecorder vervullen. Zij moeten elkaar aanvullen, de leerling activeren tot discussie of gesprek. Interessant is het de leerlingen zelf de vergelijking te horen trekken tussen het tumult in de Rijksdag rond 1932 en de Tweede Kamer praatjes in 1964, wat kan leiden tot een vergelijking van de politieke verhoudingen. In het algemeen wordt de activiteit van de leerlingen gestimuleerd en worden zij bij de les betrokken.

Pedagogisch verantwoord

Tenslotte rest nog de belangrijke vraag of de beschikbare opnamen pedagogisch verantwoord zijn. Naar mijn mening is de bruikbaarheid van de opnamen voor een bepaalde leeftijdsgroep de maatstaf voor de pedagogisch juiste keuze. De reactie van de kinderen op een gegeven situatie zegt ons meer over de pedagogische waarde dan alle theoretische beschouwingen vooraf. Met het meeste effect en daardoor met het beste resultaat zijn alle opnamen te gebruiken in de hoogste klassen van de middelbare school, mits de leraar er voldoende tijd voor uittrekt. Inleiding en toelichting zijn beslissend voor de wijze waarop de kinderen iedere opname ontvangen en beschouwen als een integrerend deel van de les.

De kinderen van de laagste klassen, zeker de eerste klas, zouden vanuit bovenstaand gezichtspunt niet bereikbaar zijn. Dat is jammer omdat de stof hen mateloos interesseert en zij er in het algemeen niets van weten en begrijpen. Gaan we deze leerlingen proberen een beeld te geven van de Tweede Wereldoorlog, zodat ze iets begrijpen en aanvoelen van de jaarlijkse herdenkingen, dan moeten we waken voor een wild-west-verhaal. Uiteraard kan in een eerste of tweede klas alleen Nederland in de oorlog worden behandeld en moet de leraar dus Nederlands gesproken opnamen tot zijn beschikking hebben. Hitler laten horen heeft geen zin. De kinderen verstaan er niets van, begrijpen er niets van en schieten in de lach. Mussert is te droog en zegt hun evenmin iets. Verhalen van Engeland-vaarders zijn spannend maar doen een oorlog vervallen tot een televisie-film à la Bonanza. Dat is pedagogisch onverantwoord. Nieuwsuitzendingen, zoals die van 10 mei 1940, de stem van de Koningin, een reportage van het strand van Normandië vormen waardevolle illustraties, waarbij de leraar naar eigen inzicht deze opnamen met zijn lessen kan verweven.

Gewaakt moet worden voor zwaarwichtige theoretische bespiegelingen, maar ook moet de leraar oppassen door een onvoorbereid en daardoor onverschillig gebruik van de geluidsopnamen de belangstelling te doden, de sensatie weg te nemen om dan later de schuld te geven aan dit nieuwe hulpmiddel. Het vergt nu eenmaal grotere activiteit van de leraar, maar geeft tevens een grotere voldoening.

De schrijver, oud 34 jaar, heeft staatsexamen H.B.S. gedaan en is in het bezit van de akte M.O. geschiedenis. Hij studeert politieke en sociale wetenschappen en is leraar geschiedenis aan een rijks H.B.S.. Voorts verzorgt hij het historisch archief van de gemeente Enkhuizen.

ONDERZOEK NAAR DE ONDERWIJSRESULTATEN VAN LEERLINGEN VAN DE LAGERE TECHNISCHE SCHOOL OP DE UITGEBREID TECHNISCHE SCHOOL

H. K. F. KALDENBACH

Inleiding

Na de tweede wereldoorlog heeft zich, als gevolg van de snelle en zich over een breed front uitstreckende economische en sociale ontwikkeling tussen de reeds bestaande lagere technische school en de hogere technische school (de toenmalige middelbare technische school), een nieuw soort onderwijs ontwikkeld, het uitgebreid technisch onderwijs. De technische sector van de beroepsbevolking bleek van structuur te veranderen. Globaal bezien bestonden er vóór deze verandering in het bedrijf drie groepen: directie-kader-arbeiders. De verandering bestond uit een splitsing van de middengroep in hoger en lager kader. Dit lagere kader moest beschikken over een theoretische en praktische scholing op technisch gebied, met de nadruk op het theoretische gedeelte. Vóór de intrede van deze verandering kwamen voor een aantal kaderfuncties door het bedrijf geselecteerde L.T.S.-ers in aanmerking, die in karakter en bekwaamheid boven de andere arbeiders uitstaken. Hun scholing en aantal bleken echter niet aan de bestaande behoeften te kunnen voldoen. De L.T.S. was geenszins ingesteld op de voorbereiding die dit lagere kader nodig had en de H.T.S. was hiertoe ook niet geschikt; het niveau van haar afgestudeerden lag in het algemeen te hoog en was bovendien te theoretisch. Het ontstaan van een tussenschool, de uitgebreid technische school (in de wet op het voortgezet onderwijs middelbaar technische school genoemd), was een noodzakelijk gevolg van de geschetste situatie. Snel en over het gehele land verspreid heeft dit nieuwe schooltype zich ontwikkeld.

Was er in 1948 nog maar 1 U.T.S., in 1961 waren er 31; het aantal leerlingen nam toe van 100 in 1948 tot 3850 in 1961; het aantal uitgereikte diploma's steeg van 20 in 1948 tot 1161 in 1961)¹.

De U.T.S. heeft een cursusduur van 3 jaren, waarvan het laatste jaar een praktijkjaar is. Tot de eerste klas van de U.T.S. kunnen worden toegelaten *zonder* toelatingsexamen: bezitters van een onder rijkstoezicht afgegeven diploma U.L.O. A met wiskunde, een onder rijkstoezicht af-

1 Ontleend aan de door de minister van economische zaken op 24 april 1963 aan de Tweede Kamer der Staten-Generaal aangeboden achtste Nota inzake de industrialisatie van Nederland.

gegeven diploma U.L.O. B of een bewijs dat tenminste drie klassen van een school voor V.H.M.O. met goed gevolg zijn doorlopen; *met toelatingsexamen*: bezitters van een bewijs dat tenminste drie klassen van een school voor U.L.O. (met wiskunde) of twee klassen van een school voor V.H.M.O. met goed gevolg zijn doorlopen.

Doel en omvang van het onderzoek

Ook leerlingen van de lagere technische scholen kunnen via een voorbereidende klas (meestal schakelklas genoemd) tot het U.T.O. worden toegelaten. Teneinde te weten te komen welke L.T.S.-ers van deze mogelijkheid tot doorstroming bij het technisch onderwijs gebruik maken en wat hun resultaten zijn bij deze nieuwe tak van het onderwijs, zijn aan de U.T.S. te Arnhem de antecedenten en schoolresultaten nagegaan van alle L.T.S.-ers, die in 1959 tot het aan deze U.T.S. verbonden voorbereidende jaar werden toegelaten.

Vanzelfsprekend zijn de uitkomsten niet algemeen geldend voor alle scholen; het onderzoek vindt echter zijn rechtvaardiging in het feit dat er met betrekking tot dit onderwerp zo weinig gegevens en zo veel vragen zijn.

Het onderzoek strekte zich uit over de volledige studietermijn van vier jaren (voorbereidend jaar met drie jaar U.T.O.). Gegevens over de groep zijn verzameld door middel van een schriftelijke enquête gehouden onder alle leden van de groep en door inzage van de persoonskaarten uit het archief van de U.T.S. Algemene gegevens betreffende selectie en opleiding van de schakelklassers werden verstrekt door de directeur van de betrokken U.T.S. en door een der leden van de commissie belast met de voorbereiding van het toelatingsexamen tot de schakelklas. Door middel van een landelijk ingestelde schriftelijke enquête werden algemene gegevens verkregen over de voorbereiding van U.T.S.-kandidaten bij het L.T.O.

Bepaling en samenstelling van de groep

Bij de keuze van de groep, die voor het onderzoek in aanmerking kon komen, is uitgegaan van de wens dat gegevens over deze groep zo volledig en recent mogelijk moesten zijn. Van de leerlingen, die in 1959 tot de twee schakelklassen werden toegelaten maken als gevolg van doubleren nog 6 leerlingen deel uit van de praktikantengroep 1963-1964¹.

¹ Inmiddels zijn deze 6 leerlingen gediplomeerd.

Daar het praktijkjaar weinig selectief meer is ten aanzien van de voorgaande leerjaren is de keuze gevallen op de schakelklassers uit het cursusjaar 1959-1960. De groep omvat 52 gediplomeerde L.T.S.-ers. Hiervan hebben 15 leerlingen een jaar U.L.O. gevolgd. 12 leerlingen twee of meer jaren U.L.O. en 1 leerling een jaar v.H.M.O. De overige leerlingen volgden alleen G.L.O. en L.T.O. Leerlingen met alleen het L.T.O.-diploma worden in het verdere verloop *a*-leerlingen genoemd, zij die daarvóór nog een of meer jaren U.L.O. of v.H.M.O. gevolgd hebben *b*-leerlingen. Teneinde een duidelijk beeld van de groep te verkrijgen werd aan alle 52 leerlingen een enquête-formulier gezonden. Er kwamen 42 formulieren terug, welk aantal groot genoeg werd geacht om een representatief beeld te geven van de groep.

Het volgende staatje geeft de gevolgde vakrichting op de L.T.S. weer voor 42 leerlingen:

	<i>a</i> -leerlingen		<i>b</i> -leerlingen		totaal	
bankwerken	16 %	abs.: 7	41 %	abs.: 17	57 %	abs.: 24
elektrotechniek	7 %	3	-	-	7 %	3
instrumentmaken	2,5 %	1	2,5 %	1	5 %	2
timmeren	12 %	5	19 %	8	31 %	13
totaal	37,5 %	16	62,5 %	26	100 %	42

Slechts 18 van de 52 jongens woonden in Arnhem, de overigen waren nagenoeg allen afkomstig uit de naaste omgeving van die stad. Onder de ouders van de leerlingen kwam een groot aantal hoger geschoolden en leidinggevendenden voor (52 %). In totaal oefenden 13 ouders zelfstandig een beroep uit (25 %). Het aantal leerlingen uit het agrarisch milieu was zeer gering (6 %). De gemiddelde leeftijd van de *a*-leerlingen was 16,6, van de *b*-leerlingen 16; het algemeen gemiddelde was 16,3. Van 42 leerlingen bleken er 19 tijdens hun studie niet de beschikking te hebben gehad over een eigen kamer, zij deelden een kamer met een broer of maakten het huiswerk in de woonkamer. Het gemiddelde aantal kinderen per gezin was 4,7 (*a*-leerlingen 4,9, *b*-leerlingen 4,6).

Selectie en voorbereiding

Ter verkrijging van een algemene indruk van de selectie en voorbereiding van L.T.S.-ers die naar het U.T.O. willen gaan werd aan 50 lagere technische scholen, verspreid over het gehele land, een vragenlijst aangeboden. Bij de keuze der scholen is gelet op de bevolkingsdichtheid en op een verdeling over confessioneel en niet-confessioneel onderwijs.

41 Scholen zonden een bruikbare vragenlijst terug. Deze 41 scholen reikten in 1963 aan 5482 leerlingen diploma's uit; 521 van hen werden tot de schakelklas van een U.T.S. toegelaten, een gemiddelde van 9,5 %. Het hoogste percentage per L.T.S. was 25, het laagste $\frac{1}{2}$. Van de 41 scholen leidden 26 hun leerlingen onder schooltijd op door zes lessen praktijk te vervangen door theorielessen (Nederlands, moderne talen en exacte vakken)¹; acht scholen gaven in het laatste jaar 1 of 2 extra theorielessen per week buiten de normale schooltijd en zeven scholen leidden de leerlingen niet op. Een speciale opleiding werd op de meeste scholen voor de goede leerlingen gewenst geacht en ook gegeven. Van de scholen die hun goede leerlingen geen extra lessen gaven ging gemiddeld een zeer laag percentage nl. 3 % naar een schakelklas van het U.T.O. Aangaande de selectie werd duidelijk dat op de meeste scholen aan de hand van de waarderungen, gegeven voor vlijt en vorderingen, in een vergadering van leraren werd uitgemaakt welke leerlingen voor een speciale opleiding in aanmerking konden komen.

Bekend is dat 29 van de 42 leerlingen, die bij het onderzoek waren betrokken, extra theorielessen op de L.T.S. volgden, dat 5 's avonds een gedeeltelijke O.B.A.O.- of V.M.T.O.-cursus volgden en dat één leerling een dagcursus voor V.U.T.O. volgde². De overige zeven leerlingen waren niet speciaal voorbereid, twee van hen hadden wel gedeeltelijk U.L.O. gevolgd. Naar aanleiding van de vraag op wiens advies de leerling naar het U.T.O. was gegaan werd duidelijk dat de L.T.S. stimulerend heeft gewerkt bij de doorstroming (50 % van de leerlingen was nl. op advies van het onderwijzend personeel van de L.T.S. naar het U.T.O. gegaan).

Een groot aantal leerlingen had een duidelijke eigen motivering zoals: belangstelling voor techniek, plezier in studeren, mogelijkheid een goede positie te verkrijgen, tegenzin in arbeiders- en sleurwerk, overname van het bedrijf van de ouders en vooropleiding voor verdere studie. De verdeling naar vakrichting op de U.T.S. was als volgt: bouwkunde: 18, elektrotechniek: 6, werktuigbouw: 27, weg- en waterbouw: 1.

Overgang naar een vakrichting afwijkend van die welke op de L.T.S. was gevolgd kwam voor bij drie leerlingen.

¹ Volgens richtlijnen gegeven in het ministerieel schrijven van 25 juli 1961 no./1 no. 263290 I.

² O.B.A.O.: opleiding bewijs algemene ontwikkeling,
V.M.T.O.: voorbereidend middelbaar technisch onderwijs,
V.U.T.O.: voorbereidend uitgebreid technisch onderwijs.

Toelating Schakelklas

Na een toelatingsexamen in de vakken: meetkunde, algebra, rekenen en Nederlands werden uit een totaal van 93 leerlingen de 52 leerlingen, op grond van de examencijfers en de laatste rapportcijfers van de L.T.S., geselecteerd en verdeeld over twee klassen. De *b*-leerlingen hadden een numerieke meerderheid bij de toegelatenen (56 %). Ook bleken zij gemiddeld op het toelatingsexamen en op de L.T.S. hogere cijfers voor de vier genoemde vakken te hebben behaald. Zij bezaten bij het toelatingsexamen een grotere stabiliteit dan de *a*-leerlingen, welke het duidelijkst was bij Nederlands (*a*-leerlingen daalden 1,1 punt, *b*-leerlingen daalden 0,3 punt)¹.

Het voorbereidende jaar

De opleiding in de schakelklas als voorbereiding voor het uiteindelijke U.T.O. duurt een jaar en omvat 36 lessen van 50 minuten. Voor de leerlingen wordt het een totale omschakeling, wat duidelijk tot uiting komt bij vergelijking van de lesroosters voor het laatste jaar van een L.T.S. met 3-jarige cursus en van de schakelklas. Samengevat geeft deze vergelijking het volgende beeld:

	L.T.S.	schakelklas
<i>Algemene vakken:</i>		
Nederlands, Engels, Duits, aardrijkskunde, geschiedenis, ontwikkeling van de techniek en menskunde	5 uur	18 uur
<i>Exacte vakken:</i>		
rekenen, algebra, meetkunde, natuur- en werktuigkunde	4 uur	8 uur
<i>Praktische vakken:</i>		
tekenen en werkplaatsoefeningen	22 uur	8 uur

Het accent van de opleiding ligt duidelijk bij de algemene vakken. Veel en moeilijk huiswerk moet er worden gemaakt, aan de zelfwerkzaamheid en studiezijn van de leerling worden hoge eisen gesteld. De leerlingen zelf wijzen op de volgende verschillen met het L.T.O.: meer huiswerk, zelf bepalen wat je te doen hebt, talen zijn erg moeilijk, veel werk en weinig lessen voor wiskunde, een andere classesfeer, betere mentaliteit bij de leerlingen, veel hoger tempo dan op de L.T.S., omgang met de leraren vrijer en gepaster, meer contact met de leraren, veel oudere leerlingen, groepsvorming (H.B.S.-ers, U.L.O.-leerlingen en L.T.S.-ers),

¹ Onder stabiliteit willen wij verstaan de verandering van het examencijfer ten opzichte van het laatste rapportcijfer op de L.T.S.

manier van lesgeven werd beter geacht, andere stijl, veel algemene ontwikkeling, de leerlingen weten wat zij willen.

Over de L.T.S. werd opgemerkt: veel praktischer, gericht op één vak, heel weinig huiswerk, op school doen wat gezegd wordt, veel discipline.

De resultaten aan het einde van het voorbereidende jaar waren als volgt:

	<i>a</i> -leerlingen	<i>b</i> -leerlingen	totaal
toegelaten tot de schakelklas	23	29	52
school verlaten om bijzondere redenen	1	3 ¹	4
niet bevorderd tot het eerste leerjaar	7	2	9
doubleren	n i e t t o e g e s t a a n		
toegelaten tot het eerste leerjaar	15	24	39

1 Eén leerling ging naar de schakelklas van een H.T.S.

Alle negen afgewezen leerlingen kregen voor de talen gemiddeld een onvoldoend cijfer, vier leerlingen eveneens voor de exacte vakken. De prestaties van de *b*-leerlingen werden gemiddeld weer hoger gewaardeerd dan die van de *a*-leerlingen. Dat het door de *b*-leerlingen partieel gevolgde U.L.O. of V.H.M.O. hier van invloed is geweest is niet uitgesloten. Deze gedachte wordt echter doorkruist door die van een mogelijke aanwezigheid van een hoger begaafdheidspotentiaal bij de *b*-leerlingen, wat ook de reden kan zijn geweest voor de keuze van U.L.O. na het G.L.O.

Resultaten van het eerste leerjaar

Waren het in de schakelklas de algemene en exacte vakken, in het eerste leerjaar worden het de technisch-theoretische vakken, die het grootste aantal lesuren gaan vergen, tevens stijgt het aantal lesuren per week van 36 tot 40. Twee lesuren praktijk worden voor de schakelklassers in dit jaar vervangen door 1 extra lesuur Engels en 1 uur extra Duits. De schakelklassers vingden de studie aan met nog 85 andere leerlingen met de volgende vooropleiding:

V.U.T.O.	5	U.L.O.-diploma-B	13
Gedeeltelijk U.T.O.	3	3 jaar V.H.M.O.	7
3 of meer jaren U.T.O.	7	2 jaar V.H.M.O.	3
U.L.O.-diploma met wiskunde	47		

Gezien de vooropleiding waren de klassen heterogeen van samenstelling. Dit is een bij U.T.S.-en algemeen voorkomend verschijnsel, wat leraar en leerling in het begin van het eerste leerjaar veel moeilijkheden geeft; de ervaring leert echter dat deze moeilijkheden in een tijdsbestek

van ongeveer een half jaar tot normale proporties zijn terug te brengen. De resultaten aan het einde van het eerste leerjaar waren als volgt:

	<i>a</i> -leerlingen	<i>b</i> -leerlingen	totaal
toegelaten tot het eerste leerjaar	15	24	39
niet bevorderd en vertrokken	2	3	5
doubleren	—	1	1
school verlaten om bijz. redenen	—	4	4
toegelaten tot het tweede leerjaar	13	16	29

Aan het einde van het eerste leerjaar zijn twee *b*-leerlingen naar een schakelklas van een H.T.S. gegaan. De leerlingen die niet werden bevorderd bezaten gemiddeld een onvoldoende voor wiskunde en de technisch-theoretische vakken. Opvallend was dat in dit jaar de waarderingen voor wiskunde en de technisch-theoretische vakken bij nagenoeg alle leerlingen weinig verschilden.

Resultaten in het tweede leerjaar

In het tweede leerjaar krijgen de leerlingen een verdere technische scholing waarbij zij zich nog meer in hun vakrichting gaan specialiseren. Dit jaar is tevens de afsluiting van de periode van klassikaal onderwijs. Aan het einde van het jaar wordt onder toezicht van gecommiteerden een schoolexamen afgenomen. Het examen bestaat uit een schriftelijk, een mondeling en indien nodig een praktisch gedeelte. Het mondelinge gedeelte vervalt als voor het schriftelijke gedeelte tenminste het cijfer 7 is behaald. Niet alle vakken worden geëxamineerd, het zijn overwegend de technisch-theoretische vakken die hiervoor in aanmerking komen. De onderstaande tabel geeft de resultaten in het tweede jaar weer:

	<i>a</i> -leerlingen	<i>b</i> -leerlingen	totaal
toegelaten tot het tweede leerjaar	13	16	29
school verlaten om bijz. redenen	—	—	—
niet geslaagd en vertrokken	—	—	—
niet toegelaten tot het examen (doubleren)	1	2	
niet geslaagd (doubleren)	1	2	
geslaagd	11 (85 %) ¹	12 (75 %) ¹	23 (79 %) ¹

¹ percentages van het aantal leerlingen toegelaten tot het tweede leerjaar.

Van alle 6 leerlingen die niet werden toegelaten tot het examen of die niet slaagden waren de waarderingen voor de technisch-theoretische

vakken en de exacte vakken aan het einde van het tweede leerjaar onvoldoende. Een jaar later slaagden 5 van deze 6 leerlingen. Eén leerling slaagde weer niet en moest als gevolg daarvan de school verlaten. Van de 29 schakelklassers slaagde 79 %, van de overige tweede-klassers 80,6 % en landelijk gemiddeld 83 %. Onder deze laatste twee percentages zijn echter begrepen de leerlingen, die een of tweemaal doubleerden. In 1963 slaagden te Arnhem 102 leerlingen; het aandeel van de schakelklassers was 22,5 % (23 leerlingen). Voor de tekenvakken en het technisch-practicum bleken, evenals in het voorgaande jaar, de hoogste waarderingen te zijn gegeven, waarin zich dan de praktische vooropleiding van deze leerlingen afspiegelde.

Resultaten in het praktijkjaar

„Om het onderwijs dat de U.T.S. zich tot doel stelt beter te doen slagen is een praktijkjaar in het bedrijfsleven nodig, waar de leerling door ondervinding datgene kan leren wat in direct schoolverband niet mogelijk is. Men verwacht van het praktijkjaar dat het een bijdrage levert voor de sociale vorming van de leerling, een aanvulling en verdieping is van zijn vakopleiding en zal leiden tot een bepaalde mate van georiënteerd zijn ten aanzien van de diverse bedrijven en functies”¹.

Hiertoe brengen de leerlingen dit jaar op drie verschillende fabrieken, laboratoria of bouwwerken door. Een contactleraar bezoekt de leerlingen in de bedrijven. Van de 23 leerlingen die in 1963 slaagden konden er na het praktijkjaar 1963-1964, aan de hand van door de bedrijven ingevulde beoordelingsstaten en de door de leerlingen van hun werkzaamheden gemaakte verslagen, 22 worden gediplomeerd. De enige leerling die niet slaagde is nu in militaire dienst; voor hem bestaat de mogelijkheid zijn laatste stage na zijn dienstdienst over te doen. Op het ogenblik volgen nog 6 leerlingen het praktijkjaar; hun resultaten zijn tot nu toe voldoende². Het praktijkjaar werd door 22 praktikanten nuttig gevonden, 4 vonden het niet nuttig, van 2 leerlingen is de mening niet bekend. De volgende opmerkingen met betrekking tot het praktijkjaar werden door de praktikanten veelvuldig gemaakt: je kunt nergens je schoolkennis gebruiken; men beschouwt je als iemand die niets van het

1 Ontleend aan het U.T.O.-rapport van de commissie voor het ontwerpen van een structuurplan voor de ontwikkeling van U.T.S.- en V.U.T.S.-, Hoofdsteeq 10, Rotterdam.

2 Inmiddels zijn deze 6 leerlingen gediplomeerd.

vak afweet; het financiële voordeel is voor de werkgevers (vooral aannemers) vaak van doorslaggevende betekenis bij het aantrekken van praktikanten; je wordt volwassen en leert met mensen uit verschillende milieu's omgaan; een schooljaar na het praktijkjaar zou nuttig zijn om je ervaringen in de studie te verwerken.

Deze reacties geven een indruk van de moeilijkheden die aan het praktijkjaar zijn verbonden. De mogelijkheid om met de ervaringen opgedaan in het praktijkjaar te komen tot een gemotiveerde keuze uit de vele richtingen die er in elke bedrijfssector zijn, werd door de meeste leerlingen als het belangrijkste voordeel van dit jaar gezien. Overwegend negatief waren de reacties op de aard van het werk dat moest worden gedaan.

Verdere studie

Na het behalen van het U.T.S.-diploma zal een gering aantal geslaagden de studie voortzetten in de eerste klas van de H.T.S.; één geslaagde leerling maakte van deze mogelijkheid reeds gebruik. Drie leerlingen waren tussentijds reeds naar het H.T.O. overgegaan; zij begonnen de studie echter niet in de eerste klas doch in de schakelklas van de L.T.S. Twee van hen konden de studie niet verwerken, de resultaten van de derde zijn tot nu toe zeer goed. Van alle geslaagden zet 50 % (11 leerlingen) de studie voort. Zij volgen opleidingen voor: bouwkundig tekenaar (3), radio-radar-monteur (1), makelaar (1), M.O. economie (1), nijverheids- onderwijsakten (3), hogere wiskunde (1) en H.T.S. (1).

Van de overige geslaagden vervult een groot deel de militaire dienstplicht, waardoor van verdere studie voorlopig moest worden afgezien.

Van de leerlingen die zonder diploma de school verlieten (23) volgt 48 % nog enige vorm van onderwijs, t.w.: nijverheids- onderwijsakten (1), middenstandsdiploma (1), hogere zeevaartschool (1), vliegtuigmonteur (1), automobieltechniek (2), constructeursopleiding (1), U.L.O.-B (1), opzichter-tekenaar (1), aannemersdiploma (1) en H.T.S. (1).

Moeilijkheden en mogelijkheden

1. Uit het gehouden onderzoek is gebleken dat het verschil tussen het onderwijs op de L.T.S. en de U.T.S. bijzonder groot is.
2. Ter bevordering van een flinke doorstroming van L.T.O. naar U.T.O. geeft een groot aantal L.T.S.-en aan de leerlingen die naar het U.T.O. willen extra lessen in de exacte vakken en een of twee moderne talen.

3. De gegevens bijeengebracht over het voorbereidende jaar, de overgang naar het eerste leerjaar zonder examen en de vervanging van twee praktijklessen door theorielessen in het eerste jaar tonen op overtuigende wijze aan dat ook de U.T.S. veel aandacht besteedt aan de L.T.S.-ers.
4. Dat deze pogingen de doorstroming van L.T.O. naar U.T.O. te doen slagen niet te vergeefs zijn geweest bewijst wel het grote aantal L.T.S.-ers dat gebruik maakt van de geschapen mogelijkheden.
5. Van de bij het onderzoek betrokken leerlingen, kreeg een groot gedeelte (89 %) ook extra lessen op de L.T.S.
6. Opvallend was dat meer dan de helft van de tot de schakelklassen toegelaten leerlingen een of meer jaren U.L.O. of V.H.M.O. hebben gevolgd. Van deze leerlingen konden na het voorbereidende jaar 93% tot het eerste leerjaar worden toegelaten, van de overigen 75%; slechte resultaten bij de talen veroorzaakten dit lagere percentage.
7. Het is opmerkelijk dat bij dit bij uitstek technische onderwijs de helft van de bij het onderzoek betrokken leerlingen gedurende hun studie de meeste moeite met de talen hebben gehad. Vooral in het voorbereidende jaar werkten de talen als „scherprechter”. Vele leerlingen besteedden in dit jaar dan ook zoveel uren aan huiswerk voor de talen dat andere vakken er vaak geheel of gedeeltelijk bij inschoten. Het bezit van een redelijke taalbeheersing is van belang voor het volgen van een studie op enig niveau; het is echter de vraag of de belangrijkheid van deze vakken wel in haar ware verhouding wordt gezien en of met een overgang van 3 lessen voor taalonderwijs (L.T.S.) naar 12 lessen (schakelklas) het „acceleratievermogen” van deze juist wat de taal betreft zo weinig ontwikkelde leerlingen niet wordt overschat!
8. De schakelklassers vormden 32 % van alle tot het eerste leerjaar toegelaten leerlingen; landelijk is dit percentage 50¹. De school verkeert op dit punt in een uitzonderingspositie doordat tot nu toe het aantal aanmeldingen voor de eerste klassen (overwegend leerlingen afkomstig van het U.L.O.) elk jaar veel groter is geweest dan het aantal aanmeldingen voor de schakelklassen (leerlingen afkomstig van het L.T.O.).
9. Van de schakelklassers die tot het eerste leerjaar werden toegelaten zal naar alle waarschijnlijkheid 75 % het diploma behalen. Voor de leerlingen met een algemeen vormende vooropleiding is dit percen-

¹ Tijdschrift voor het U.T.O., 2e jaargang, nr. 3, blz. 46.

tage lager (67 %) tengevolge van de omstandigheid dat deze leerlingen veelal weinig bekend zijn met het technisch onderwijs en zijn speciale eisen.

10. 22 leerlingen behaalden in de normale tijdsduur het diploma, een rendement van 42 %; zij vormden 22,5 % van alle geslaagden. Wanneer wordt aangenomen dat de 7 leerlingen die het praktijkjaar nog moeten beëindigen ook het diploma behalen – en dit is geenszins denkbeeldig – dan komt het „totale rendement” op 55 %, een zeker niet laag te noemen percentage.

Conclusies:

Naar aanleiding van het gehouden onderzoek komen wij tot de volgende conclusies:

1. de overgang van L.T.O. naar U.T.O. is bijzonder moeilijk;
2. een speciale voorbereiding voor het toelatingsexamen tot de schakelklas is nodig als de L.T.S.-er met een redelijke kans van slagen aan dit examen wil deelnemen;
3. een eventuele voorbereiding op de L.T.S. zal er op gericht moeten zijn de leerling vooral in het begin van zijn studie bij het U.T.O. die steun te geven welke nodig is voor het bepalen van zijn houding ten aanzien van deze zo sterk van het L.T.O. afwijkende vorm van onderwijs;
4. het aantal L.T.S.-ers dat naar het U.T.O. overging bestond voor een groot deel (55 %) uit leerlingen met een of meer jaren U.L.O. of V.H.M.O.;
5. het zijn overwegend de leerlingen van het algemeen voortgezet onderwijs die niveau en tempo bij het U.T.O. bepalen;
6. de taalvakken waren voor 50 % van de L.T.S.-ers de moeilijkste vakken op de U.T.S.; zeer waarschijnlijk wordt de belangrijkheid van deze vakken, vooral in het voorbereidende jaar, overschat;
7. de praktische vooropleiding van de L.T.S.-ers spiegelde zich af in de gemiddeld hoge waarderingscijfers die werden gegeven voor de tekenvakken en het technische practicum;
8. de groep L.T.S.-ers bleek gemiddeld, gelet op de bereidheid de studie met of zonder U.T.S.-diploma voort te zetten, een hoog ambitie-niveau te bezitten;
9. de bevindingen aangaande het praktijkjaar maken een afzonderlijk onderzoek met betrekking tot het praktijkjaar zeer gewenst.

De schrijver, die in 1936 te Nieuwer Amstel geboren is, heeft, na het behalen van het L.T.S.-diploma in 1952, tot 1960 gewerkt als technicus bij het fysisch laboratorium van T.N.O. te 's-Gravenhage. Sindsdien is hij als leraar bij het technisch onderwijs werkzaam; tot 1963 aan de L.T.S. te Delft en daarna aan de U.T.S. te Arnhem. Met avondstudie heeft hij behaald de akten natuurkunde (NI), instrumentmaken (NK) en electrotechniek (NV). Hij studeert thans voor de akte M.O. paedagogiek voor het technisch onderwijs aan het Nutsseminarium.

HET PRAKTIJKEXAMEN TWEEDE LEERKRING PLEIDOOI VOOR REËLER WAARDERING

I. VAN DER VELDE

De Tweede Kamerleden Kleywegt en Tans hebben blijkens o.k.w. Mededelingen van 3 augustus 1964 de regering enkele vragen gesteld met betrekking tot toekomstige examenregelingen. Uit het antwoord van staatssecretaris Mr. Grosheide blijkt dat deze toekomstige examenregelingen voorwerp van studie zijn binnen een werkgroep onder leiding van de inspecteur-generaal, zoals dat reeds eerder gebleken was uit de Memorie van Antwoord aan de Eerste Kamer, d.d. 28 april 1964. Deze werkgroep heeft binnen haar overleg betrokken „de vragen naar een betere vooropleiding en een doelmatiger praktijkscholing bij de onderwijzersopleiding.” „Een doelmatiger praktijkscholing achten de eerste en de tweede ondergetekende (d.w.z. minister Bot en staatssecretaris Grosheide) van groot belang voor de opleiding van onderwijzers”.

Met deze laatste zinsnede is ieder die als docent of gecommiteerde bij opleiding en/of examen betrokken is, het natuurlijk volmaakt eens. Voor ons persoonlijk is de invoering van het praktijkexamen het grote winstpunt geweest van de „nieuwe” opleiding en wij willen gaarne erkennen: een zeer attractief gedeelte van het examen tweede leerkring, ondanks bezwaren die bij gecommiteerden, ook bij ons, tegen de praktijk van het praktijkexamen bestonden. Een van deze bezwaren mogen wij hier naar voren brengen.

Dit bezwaar richt zich tegen artikel 12 sub 1 van het Besluit van 6 september 1955 tot regeling van de kweekschoolindexamens (kweekschoolindexamenbesluit) Stb. 409 en wel tegen het slot.

Lid 1 luidt:

„Op grond van een door de candidaat in een hem bekende klasse te geven les, die na 1 maart van het tweede leerjaar van de tweede leerkring valt, wordt beoordeeld, of zijn bekwaamheid in de praktijk van het lesgeven voldoende, twijfelachtig of onvoldoende is”.

Het k.b. laat dus slechts drie beoordelingsgraden toe: voldoende, twijfelachtig, onvoldoende, negeert daarmee een groot gedeelte van de feitelijk bestaande verschillen in „bekwaamheid in de praktijk van het lesgeven” en wel juist die verschillen, welke liggen boven de graad „voldoende” in de betekenis die dit woord in schools gebruik bezit. Een typisch voorbeeld van, naar wij menen, meer en meer uit de tijd rakend streven naar

nivellering omlaag en daardoor in strijd met wat in de Memorie van Antwoord genoemd is „doelmatiger praktijkscholing”. Een doelmatige praktijkscholing zal toch moeten streven naar herkenning en erkenning van feitelijk bestaande capaciteiten, zich vooral moeten toeleggen op het ontdekken van en het stimuleren van de bekwamen onder de kandidaten, al zijn wij er ons van bewust dat „doelmatige praktijkscholing” zoals dat in de Memorie van Antwoord wordt gebruikt, vermoedelijk meer betrekking zal hebben op de wijze van organisatie.

Wij kunnen ons niet herinneren of deze driegraadsnuancering in de waardering van het praktijkexamen bij de totstandkoming van het K.B. is gemotiveerd en, zo ja, met welke argumenten. Alleen de waardering van het praktijkexamen kent deze normering; bij alle andere onderdelen wordt de gebruikelijke normering 1-10 gevolgd. Bij alle andere onderdelen acht men dus docent en gecommitteerde in staat tot meer verfijnde beoordeling overeenkomstig de aanwezige, soms geringe, verschillen in capaciteit en kennis. Bij de beoordeling van „de bekwaamheid in de praktijk van het lesgeven” niet? De pedagoog is dezelfde die het opstel pedagogiek beoordeelt en het cijfer voorstelt na het mondeling gedeelte van het examen; de gecommitteerde is veelal inspecteur voor wie beoordeling van praktische bekwaamheid dagelijkse arbeid is. De subjectiviteitsgraad zal niet groter zijn dan bij de beoordeling van de opstellen Nederlands en pedagogiek en van de diverse werkstukken. Het zijn steeds dezelfde factoren die de waarderingsgraad bepalen. Ik noem er enkele:

De houding voor de klas,
 het overzicht over de klas,
 de opzet van het lesschema,
 de duidelijkheid van de mondelinge toelichting,
 de leertoon,
 het contact met de leerlingen,
 de beurtenverdeling en de beurtenspreiding,
 de correctie bij foutieve antwoorden of bij schriftelijk werk van de
 gemaakte fouten,
 het taalgebruik,
 het bordgebruik,
 keuze en aanwending van demonstratiemiddelen: voorwerpen, modellen,
 platen, kaarten, tekeningen,
 enz.

Met elkaar voldoende factoren voor een ruimere spreiding der waardering dan met voldoende, twijfelachtig, onvoldoende wordt aangegeven.

Die spreiding is er dan ook. In de jaren 1963 en 1964 is bij de praktijkexamens aan een grote kweekschool door de pedagogiekdocenten en mij behalve de voorgeschreven waardering een persoonlijke waardering toegepast. Voor onvoldoende gold 4, voor twijfelachtig 5, voor voldoende 6, voor betere resultaten dan voldoende golden de cijfers 7, 8, 9. Tot een 10 zijn wij niet gekomen. Tussen twijfelachtig en voldoende is een kolom 5/6 ingelast; deze kolom geeft het aantal gevallen aan waarin wij aarzelden tussen 5 en 6, doch waarin overeenkomstig de voorschriften bij het theoretisch examen besloten werd tot 6.

Ziehier het resultaat.

	9	8	7	6	5/6	5	4	Totaal
1963	2	9	21	28	12	10	1	83
1964	6	7	19	35	9	10	2	88
	8	16	40	63	21	20	3	171
		64			21			

Wij verbinden enkele conclusies aan dit overzicht:


- a. 64 van de 171 kandidaten worden officieel gewaardeerd beneden hun prestatie, d.i. $37,4\%$
- b. Te hoog gewaardeerd zijn de 21 kandidaten uit kolom 5/6, d.i. $12,3\%$
- c. Overeenkomstig hun prestatie zijn beoordeeld:
 $63 + 20 + 3 = 86$ kandidaten = $50,3\%$
- Te zamen 100%

De term voldoende reikt hier dus van de 21 dubieuze kandidaten met 5/6 tot en met de 8 kandidaten met een 9, d.w.z. van kandidaten die bij wat kritischer gezindheid van docent en gecommiteerde, wil men – van de gecommiteerde omdat deze ten slotte beslist – tot een herexamen waren veroordeeld, tot en met de kandidaten die nu reeds zeer lofwaardige prestaties leverden, volkomen gelijkwaardig aan de prestaties van vak-bekwame, geroutineerde onderwijzers en onderwijzeressen. Wij, docenten en gecommiteerde, gevoelden deze onderwaardering als een grote onbillijkheid tegenover de 64 ondergewaardeerde kandidaten. Er is geen reden de verschillen in prestatie bij de praktijkexamens te verzwijgen; de cijferlijsten openbaren immers de prestatieverschillen bij alle andere onderdelen.

Het zou o.i.:

- a. Aanbeveling verdienen ook voor de praktijkexamens de normale cijferwaardering toe te passen;
- b. de aldus verkregen cijfers voor de praktijk van het lesgeven op te nemen in de officiële cijferlijst;
- c. aan deze cijfers dezelfde compensatierechten toe te kennen als aan de overige onderdelen. Nu heeft een kandidaat bij het berekenen van de uitslag in geval van nood meer aan een zeventje voor schrijven dan aan de 9 die hij verdient voor een zeer goed praktijkexamen. Bij een „doelmatige praktijkscholing” behoort een dergelijke absurditeit te vervallen.

Dat men de eis van voldoende praktijkexamen handhaaft, accoord. Maar wordt dit voldoende een kandidaat ooit onthouden?



PEDAGOGISCH NIEUWS

STUDIE EN MILIEU IN HET ZOEKLICHT DER STATISTIEK

In het Orgaan van de Werkstudenten-Liga, „Demokrater”, jaargang 3, nr. 3, sept. '62, pag. 5-11, heeft Drs. R. Z. Swaab - wetenschappelijk medewerker aan het Nutsseminarium en daarvoor werkzaam bij het c.b.s. - onder bovenstaande titel een belangwekkende beschouwing geschreven waaraan, daar het tijdschrift weinig bekend is, het volgende wordt ontleend.

De cijfers over de sociale herkomst der studenten hebben enige bekendheid gekregen. Minder bekend zijn evenwel de gegevens over de betekenis van de sociale omstandigheden voor het selectieproces dat de weg naar de universiteit bepaalt.

In de publieke opinie hebben gymnasium en H.B.S. een geheel ander „klimaat”, hetgeen zich weerspiegelt in de samenstelling van de leerlingen naar sociale herkomst. Op het gymnasium was 44 % van de jongens uit „hoger milieu” afkomstig en niet meer dan 6 % uit arbeiderskring, op de H.B.S. waren de overeenkomstige percentages 18 en 20. Het lyceum neemt met 29 % en 13 % een tussenpositie in. Swaab vraagt zich af of het alleen de vreemdheid van het gymnasium is dat met zijn niet-pragmatische inslag bepaalde groepen afschrikt, of dat het feit van de langere studieduur de jongeren uit arbeidersmilieus er van weerhoudt een gymnasiale opleiding te volgen.

Van de tot het middelbaar onderwijs toegelaten leerlingen behaalde 21 % zonder zittenblijven het einddiploma, een cijfer dat in elk der sociale groepen vrijwel gelijk is.

TABEL I

Percentage jongens geslaagd voor het indexamen v.H.M.O.

	hoger milieu	middelbaar gesalarieerden	middelbaar zelfstandigen	arbeiders milieu
zonder zittenblijven	21	22	20	22
na 1 × zitten blijven	23	21	17	15
na 2 of meer × blijven zitten	17	14	9	8
Totaal	61	57	46	45

De kinderen uit de „hogere milieus” doen als groep langer over hun studie dan de anderen; zo is de gemiddelde studieduur van de geslaagden voor het H.B.S.-diploma:

Voor de leerlingen uit het arbeidersmilieu 5,7 jaar
 voor de leerlingen uit de middelbaar zelfstandigen 5,9 jaar
 voor de leerlingen uit de middelbaar gesalarieerden 6,0 jaar
 voor de leerlingen uit het hoger milieu 6,2 jaar.

Na geslaagd te zijn voor het v.H.M.O. examen wordt de vraag: wat nu? als volgt beantwoord:

TABEL 2

Plannen der mannelijke geslaagden v.H.M.O. (in procenten)

	hoger milieu	middelbaar gesalarieerden	middelbaar zelfstandigen	arbeiders milieu
wetensch. onderwijs	74	51	44	25
H.T.S. (e.d.)	6	12	13	17
kweekschool	0	6	5	10
andere opleidingen	16	18	21	20
betrekking zoeken	4	13	18	28
Totaal	100	100	100	100

Uit het hoger milieu gaat dus drie kwart van de mannelijke geslaagden universitair studeren, uit de middelbare groepen ongeveer de helft en van hen die tot het werkersmilieu behoren maar een kwart. Volgens Drs. Swaab is dit gedeeltelijk om financiële redenen want er is ook nog de kwestie van mentaliteit en van ambitie.

Het zeer hoge percentage geslaagden uit het „hoger milieu” dat universitair gaat studeren maakt het aannemelijk dat zich hieronder ook een aantal „middelmatige leerlingen” bevinden. Het universitair studiesucces van deze groep zou dus naar verwachting lager liggen dan dat van de studenten uit de andere sociale groeperingen. *Dit blijkt niet waar te zijn!* De kracht van het hoger milieu in deze berust op traditie en begrip voor de studie. Het psychisch klimaat voor de leerlingen uit het hoger milieu is meer geschikt om het studeren aan te moedigen hetgeen zich uit in de studie-resultaten!

Dat van de studenten 6 % uit werkersmilieus komt is te begrijpen daar aan het begin van de middelbare school 15 % van alle toegelaten leerlingen uit deze kringen komt en zij blijven bij elke daaropvolgende keuzemogelijkheid iets achter. Dit blijkt nl. uit de volgende door Drs. Swaab samengestelde tabel.

TABEL 3

	Sociaal milieu					totaal
	hoger milieu	middelb. gesalar.	middelb. zelfst.	lager admin. personeel	arbeiders milieu	
Vermoedelijke verdeling bij het lager onderwijs	5	15	25	3	52	100
toegelaten leerl. v. H. M.O. '49 geslaagden eindexamen	25	25	29	6	15	100
v.H.M.O. (1955) geslaagden v.H.M.O. naar de universiteit (1955)	29	27	25	6	13	100
studenten (1958)	42	26	21	4	7	100
	45	25	21	3	6	100

Aangezien vooral de op het platteland wonende jongeren „achterblijven” acht Swaab het van betekenis dat ook daar voorlichting wordt gegeven over voortgezette studie.

De helft van de studenten, die een rijksstudietoelage ontvingen, kwam uit gezinnen, waarvan het inkomen beneden de toenmalige „loongrens” der sociale verzekering (f 7.500,—) viel. Van deze groep behoort:

- 14 % tot het „hoger” milieu
- 28 % tot de middelbaar gesalarieerden
- 28 % tot de middelbaar zelfstandigen
- 30 % tot het „lager” milieu.

Het sociaal milieu geeft een sociaal-culturele indeling aan. Het sociaal milieu wordt nl. bepaald door beroep en opleiding die elk een mate van deelname aan bepaalde culturele waarden aangeven.

Toegepaste milieu-indelingen

- hoger milieu = academici, kunstenaars, directeuren, hoger personeel.
- middelbaar gesalarieerden = middelbaar personeel, onderwijzers.
- middelbaar zelfstandigen = winkelier, ambachten, landbouwers.
- arbeidersmilieu = industrie- en landarbeiders.

Litteratuur:

- C.B.S. „Statistiek van het hoger onderwijs. Studierendement van de kandidaatsstudie van enige na-oorlogse studenten-generaties. (1948-1950)”. Zeist, 1958.
- C.B.S. „De sociale en regionale herkomst der studenten bij het hoger onderwijs, 1958/59”. Zeist, 1960.
- C.B.S. „Rijksstudietoelagen bij het hoger onderwijs, 1958/59”. Zeist, 1961.
- C.B.S. „De overgang v.H.M.O. - hoger onderwijs, regionaal bezien, 1954-1956”, Zeist, 1958.
- C.B.S. „Schoolloopbaan van de leerlingen bij het v.H.M.O. (generatie 1949)”, Zeist, 1960. J.H.N.G.

HET STREVEN DER JONGEREN NAAR VOLWASSENHEID EN HET VERLENGEN VAN DE LEERPLICHT

Dale B. Harris van de Pennsylvania State University heeft onder de titel „Work and the adolescent transition to maturity” in Teachers College Record, Vol. 63, 1961, pag. 146/153, verslag gedaan van een onderzoek onder leerlingen van „high schools” die beroepsarbeid verrichten. Aan deze studie wordt het volgende ontleend.

Tot voor kort werd gemeend dat alleen de school van betekenis is voor de intellectuele ontwikkeling en het geestelijk- en lichamelijk welzijn van het kind. De laatste jaren vraagt men zich evenwel in Amerika af of de ervaringen, die jongeren met het verrichten van loonarbeid op doen, niet eveneens van waarde zijn voor hun maatschappelijke vorming. Voorts heeft men vastgesteld, dat de lange vacaties het nietsdoen en het buiten rondlummelen bevorderen, waardoor opgeschoten jongeren kunnen vervallen tot straatsechderij en zelfs wel tot crimineel gedrag. Verder is geconstateerd, dat jongeren zich aan het onderwijs onttrekken daar in het leerprogramma weinig of geen rekening is gehouden met de behoefte en belangstelling der adolescenten. Hoewel het aantal

leerlingen, dat zich voor een „high school” laat inschrijven, de laatste decennia is toegenomen, is het ook zo, dat bijna de helft van de jongeren in de leeftijd van 14 tot 17 jaar naast de schooltaak een betaalde baan heeft geaccepteerd niettegenstaande het verrichten van loonarbeid door deze leeftijdsgroep niet wordt aangemoedigd. Adolescenten wensen echter arbeid te verrichten, die betaald wordt. Deze neiging mag er evenwel niet toe leiden dat jeugdigen voortijdig hun opleiding aan een „high school” afbreken. Zij hebben dan minder toekomstperspectief en komen, volwassen geworden, moeilijker aan de slag, verdienen minder, moeten werk doen waarvan de sociale status laag ligt en de kans is groot dat zij tenslotte in ongeregelde arbeid vervallen.

Het is goed dat volwassenen zich realiseren dat de adolescenten, door hun vitaliteit, behoefte hebben aan lichamelijke arbeid en er naar streven in sociaal-, psychisch-, financieel- en intellectueel opzicht meer zelfstandig te worden. Aangezien het schoolwerk aan deze behoeften maar gedeeltelijk tegemoet kan komen, wordt in de betaalde arbeid naar compensatie gezocht. Ook is het niet uitgesloten dat het verrichten van loonarbeid voor de adolescenten verantwoordelijkheid betekent. In dit verband merkt de schrijver op dat één van de weinige positieve uitkomsten van studies over het gedrag van adolescenten wel deze is, dat is aangetoond dat het verantwoordelijkheidsgevoel van kinderen nauw is verbonden met het gevoel van sociale verantwoordelijkheid van hun ouders.

Voorts geeft het hebben van een „job” de adolescent een zekere status, een bepaald prestige en hij heeft gelegenheid, door het verrichten van werk, zich in te leven in de wereld der volwassenen.

Het grootste deel der jongeren verricht loonarbeid gedurende de zomervacaties. Bij voorkeur gaan zij onder vreemden en niet bij familieleden werken. Deze voorkeur hangt samen met het zelfstandig willen worden los van familie- en gezinsleden. Bovendien staan zij dan vrijer tegenover het te verrichten werk en tegen de opdrachtgever.

Het streven van jongeren, die nog hun schoolopleiding moeten afmaken, om loonarbeid te verrichten heeft er toe geleid dat onderwijsinstellingen en industrie enerzijds trachten daaraan tegemoet te komen en anderzijds proberen het binnen bepaalde grenzen te houden.

J. H. N. G.

VAN DE INSTELLINGEN

Part-time opleiding Personeelswerk Amsterdam

Na uitvoerig overleg met personen en instanties uit het bedrijfsleven hebben de drie Amsterdamse sociale academies besloten een opleiding in part-timeverband per februari 1965 te starten. Deze opleiding wordt gedragen zowel door de algemene de katholieke en de protestantse sociale academies te Amsterdam, alsook door functionarissen uit het bedrijfsleven. Dit vindt o.m. zijn uitdrukking in de samenstelling van begeleidingscommissie en de cursusleiding en in de keuze van de docenten.

Bij het ontwerp van de leergang werd vooral aan cursisten gedacht uit een tweetal groeperingen:

- A. In de eerste plaats is de cursus bedoeld voor hen, die betrokken zijn bij het personeelswerk en daarin leidinggevend (zullen gaan) optreden. Wij denken aan: personeelchefs, assistent-personeelchefs, selectie- en beoordelingsfunctionarissen e.d.

B. Functionarissen uit een aantal beroepsvelden, die door de aard van hun werk herhaaldelijk worden geconfronteerd met vraagstukken, die het personeelsbeleid raken, kunnen ook als cursist worden toegelaten, wanneer hun werkzaamheden, naar het oordeel van cursusleiding, daartoe de vereiste achtergrond bieden.

Voor deze en soortgelijke beroepen, waarvan de werkzaamheden een medebepalende invloed hebben op het personeelsbeleid, zal de opleiding de zo gewenste conceptuele beroepsachtergrond kunnen bieden.

Duur en opzet van de opleiding

De opleiding begint in februari 1965 en duurt 4 jaar. Ieder cursusjaar loopt van februari tot en met januari van het daarop volgend jaar. Gedurende het eerste studiejaar worden de 6 lesuren gegeven in twee perioden buiten werktijd. Dit eerste jaar geeft in hoofdzaak de grondslagen, die noodzakelijk zijn voor de vakstudie in de latere jaren.

In het tweede, derde en vierde jaar worden gemiddeld 10 lesuren per week gegeven die in principe overdag gegeven zullen worden. De dagen waarop de lessen worden gegeven zullen tijdig bekend worden gemaakt.

Naast de doorlopende lessen is bij de opzet van de cursus rekening gehouden met de behoefte verschillende thema's in studiedagen aan de orde te stellen.

Leerplan

Heel globaal kan men in de opleiding drie aspecten onderkennen:

- a. theorie van het personeelswerk: beroepsbeeld, arbeidsorganisatie, opleidingen.
- b. de methoden van het personeelswerk: vaardigheid in gespreksvoering, omgaan met groepen, hanteren van de eigen rol, opbouw en hanteren van het bedrijfsoverleg onderzoek, technieken van personeelbeheer, rapportage e.d.
- c. basisscholing (algemeen en specialistisch): hoofdstukken uit de sociologie, economie, psychologie, recht en filosofie, hoofdstukken uit bedrijfs- en sociale psychologie, arbeidsrecht e.d.

Deze vakken worden niet als losse kennisgebieden behandeld. Gestreefd wordt door een samenhangende behandeling een grondige basis te geven voor een duidelijk inzicht in personeelsvraagstukken.

Vanaf het tweede jaar zal de cursus in toenemende mate in de vorm van discussie- en werkgroepen plaatsvinden. Behalve het feit, dat op deze wijze een aantal belangrijke onderwerpen worden behandeld, betekent zij een training in het functioneren in groepen, de verbale expressie, het kunnen luisteren, discussieren, samenvatten e.d. Wij denken aan onderwerpen als:

- aspecten van leiderschap
- de mens en zijn werkmotivatie
- de plaats van de arbeid in de samenleving
- sociale verandering en personeelsbeleid e.d.

Een integrerend facet van het leerproces is de praktijkbegeleiding. Hieronder verstaan wij het methodisch en regelmatig doorspreken van bedrijfssituaties van

elke cursist afzonderlijk met een door de cursusleiding daarvoor aangezochte medewerker. Het doel van deze praktijkbegeleiding is de cursist te ondersteunen in het vinden van een adequate beroepshouding, een juiste hantering van methodische gezichtspunten en een integratie van theorie en praktijk.

Gedurende de opleiding moet de cursist een aantal opdrachten uitvoeren, een scriptie schrijven en tentamina afleggen. De voortgang van het leerproces zal regelmatig getoetst worden. De resultaten van elk cursusjaar zijn beslissend voor de toelating tot het volgend cursusjaar.

De opleiding wordt afgesloten met een eindexamen. Het niveau van dit eindexamen, het diploma van deze parttime opleiding personeelswerk zijn gelijk aan die van de vierjarige dagopleiding personeelswerk van de sociale academies.

Kosten van de cursus

Het cursusgeld bedraagt *f* 175,— voor het eerste jaar en *f* 300,— voor elk volgend jaar.

Toelatingseisen

De toelating geschiedt op de volgende voorwaarden:

1. leeftijd tenminste 25 jaar;
2. als vooropleiding wordt geëist een diploma van een middelbare opleiding (H.B.S., Gymnasium, of daarmee gelijk te stellen opleidingen). Zij die een dergelijk diploma niet bezitten, kunnen na een toelatingsexamen/onderzoek tot de cursus worden toegelaten, indien blijkt dat zij over de noodzakelijke kennis en ontwikkeling beschikken;
3. de cursist dient bij voorkeur reeds bij de aanvang van de cursus op enigerlei wijze werkzaam te zijn in het personeelswerk;
4. de candidaat dient een recent bewijs van doorlichting over te leggen.

Voor nadere inlichtingen wende men zich tot de cursusleiding „Part-time Opleiding Personeelswerk Amsterdam”, drs. G.J. Avelingh, Karthuizersplantsoen 2, Amsterdam, tel. 233164 (spreekuur maandags 2-3 uur).

STEINMETZ STICHTING OPGERICHT

Dezer dagen vindt de officiële oprichting plaats van de Steinmetz Stichting voor het Opslaan en Toegankelijk Maken van Bestaand Materiaal van Sociaal Onderzoek. Hiermee komt een einde aan een lange periode waarin vage plannen van allerlei mensen die zich met sociaal onderzoek bezighouden meer en meer concrete vorm aannamen en werden gecoördineerd. Met name Prof. Dr. H. C. J. Duijker, Prof. Mr. Dr. M. Rooij en Drs. M. Brouwer van de Universiteit van Amsterdam hebben zich lange tijd ingespannen voor het tot stand komen van een „archief” waar het materiaal van sociaal onderzoek kan worden bewaard en toegankelijk gemaakt. Nadat de Sociaal-Wetenschappelijke Raad van de Koninklijke Nederlandse Akademie van Wetenschappen begin 1964 een aantal mensen in Nederland, die belang konden hebben bij het tot stand komen van een dergelijke instelling, had bijeengeroepen werden de plannen snel geconcretiseerd.

De behoefte onderzoekmateriaal te bewaren

Verskillende behoeften hebben tot de oprichting van de Steinmetz Stichting geleid.

1. Ten eerste was er de wereld van het onderwijs, met name het universitaire onderwijs.

Steeds meer aandacht wordt er bij het onderwijs in de sociale wetenschappen besteed aan research-training. Hiervoor is het noodzakelijk de beschikking te hebben over onderzoekmateriaal dat door de studenten nader kan worden geanalyseerd.

Ook voor werkstukken en proefschriften kan dit materiaal vele waardevolle gegevens bevatten, vooral omdat het verrichten van primair onderzoek steeds een kostbare aangelegenheid is.

2. Dit leidt tot een tweede gebruiksmogelijkheid, nl. die door sociaalwetenschappelijke onderzoekers. Het is mogelijk op grond van door anderen verzamelde gegevens onderzoek te doen, zg. secundair onderzoek. Dit onderzoek strekt zich vaak uit over meerdere onderzoeken die hetzij op verschillende tijdstippen zijn gedaan (onderzoek naar een sociale ontwikkeling) hetzij in verschillende streken of landen zijn gedaan. Ook kan onderzoekmateriaal worden gebruikt voor het d.m.v. computers opstellen van modellen van de sociale werkelijkheid.

3. De sociale onderzoekers die primair onderzoek doen, en hieronder begrijpen wij ook de bureau's voor markt- en opinieonderzoek hebben ook behoefte aan een „archief” voor sociaal onderzoek. Bijna steeds zullen zij voortbouwen op wat anderen hebben gedaan. Het is daarbij niet voldoende als men beschikt over de eindverslagen of rapporten van eerder gedaan onderzoek. Juist de oorspronkelijke gegevens zijn voor een vergelijking onontbeerlijk. Zo is het denkbaar dat een onderzoeker die zich wil verdiepen in de relatie tussen politieke overtuigingen van vrouwen van 23 t/m 65 jaar en de grootte en samenstelling van hun gezin, die gegevens wel kan vinden in het grondmateriaal van eerder gedaan onderzoek maar niet in de rapporten daarvan. Het is zelfs denkbaar dat hij deze gegevens kan halen uit grondmateriaal van een onderzoek naar het gebruik van verschillende types wasmachines.

4. Diegenen die zich bezighouden met het onderzoek van de eigentijdse cultuur, alsmede toekomstige cultuurhistorici zullen in een archief van materiaal van sociaal onderzoek een onschatbare bron van gegevens vinden.

5. De onderzoekers en onderzoekinstellingen hebben vaak noch de ruimte, noch de financiële middelen om het materiaal van door hen gehouden onderzoeken te bewaren, laat staan voor anderen toegankelijk te maken. Meestal vernietigen zij het materiaal daarom na enige jaren, hoezeer zij ook zelf de behoefte voelen aan een mogelijkheid het materiaal in voorkomende gevallen nog eens te kunnen analyseren.

De Steinmetz Stichting nu wil aan al deze behoeften tegemoet komen door zoveel mogelijk bruikbaar materiaal te verzamelen en voor anderen toegankelijk te maken.

Aard van het materiaal

De Steinmetz Stichting bewaart in principe alle materiaal van sociaal onderzoek in Nederland gedaan, dat aan minimumeisen van betrouwbaarheid voldoet en bruikbaar is voor derden. Er is geen beperking wat de onderzoeksmethode of het onderwerp van onderzoek betreft, zij het dat het natuurlijk alleen om sociaal onderzoek gaat, ruim opgevat, waaronder bijvoorbeeld ook marktonderzoek wordt begrepen.

Het is mogelijk dat niet alle belangrijke materiaal zonder meer aan de Steinmetz Stichting zal worden afgestaan. Met name de bureau's voor markt- en opinieonderzoek en hun cliënten, belangrijke leveranciers van materiaal¹ zullen er bezwaren tegen hebben materiaal af te staan waarbij concurrenten van de cliënt belang kunnen hebben. Er wordt daarom een classificatieschema opgesteld dat aan de wensen van deze onderzoekinstellingen tegemoet wil komen. Het houdt rekening met de vaak vernomen wens van de oorspronkelijke opdrachtgevers op de hoogte te blijven, door wie en voor welk doel het materiaal wordt gebruikt. Ook is het mogelijk dat gedeelten van het onderzoekmateriaal niet in het archief van de Steinmetz Stichting worden opgenomen, of dat het materiaal eerst na enkele jaren voor anderen toegankelijk wordt gemaakt. Het is voor de onderzoekinstellingen ook van belang te weten dat de Steinmetz Stichting als zodanig geen onderzoek verricht doch slechts haar diensten wil verlenen aan het sociale onderzoek.

Polls

Reeds vòòr er van een Steinmetz Stichting sprake was, bestond er bij dezelfde mensen die ook het plan koesterden voor de oprichting van een archief van onderzoekmateriaal de gedachte dat er een internationaal tijdschrift diende te komen waarin uitslagen van opinieonderzoek zouden worden gepubliceerd. Het eerste nummer van dit tijdschrift, Polls genaamd, zal zeer binnenkort verschijnen. Het wordt uitgegeven door de n.v. Internationale Uitgeversmaatschappij „Systemen Keesing” te Amsterdam. Door deze activiteit beschikt de Steinmetz Stichting thans over een uitgebreide, wereldomvattende collectie van uitslagen van opinieonderzoek, welke voor gebruikers toegankelijk zal worden gemaakt.

Gebruik van materiaal

Zoals in de naam van de Steinmetz Stichting tot uitdrukking komt is het niet de bedoeling dat het door haar verzamelde materiaal alleen maar wordt opgeslagen maar dat er een intensief gebruik van wordt gemaakt. Dit kan alleen wanneer het materiaal zodanig wordt gecatalogiseerd dat op de meest uiteenlopende vragen van de meest uiteenlopende potentiële gebruikers een doeltreffend antwoord kan worden gegeven.

¹ Bij een schriftelijke enquête onder alle instituten op het vasteland van Europa die sociaal onderzoek doen d.m.v. surveys bleek, dat de instituten die aan deze census hebben deelgenomen in 1963 tesamen 2,772 surveys hebben verricht. Hiervan namen de commerciële instituten 2,614 surveys voor hun rekening (94 %) en de niet-commerciële 158 (6 %). - Marten Brouwer, The 1963 Production of Sample Surveys in Continental Europe, Report on a Census. International Social Science Council/CDA/64/5.

Aan het samenstellen van een catalogussysteem dat aan deze eisen voldoet wordt op dit moment gewerkt waarbij de ervaring die vergelijkbare instellingen in Europa en Amerika hebben opgedaan van groot nut is. Daarbij zal worden gebruik gemaakt van ponskaarten.

Internationale contacten

Hoewel de Steinmetz Stichting enig is in de wereld zijn er in Amerika en Europa toch een aantal instituten die verwante doelstellingen hebben. Met deze instellingen bestaan goede contacten, welke nog eens op de conferentie van de International Social Science Council over Data Archives van 28-30 september 1964 te Parijs gehouden, zijn bevestigd.

Daar werd ook in principe besloten tot oprichting van een Europese en een wereld-organisatie die de samenwerking tussen alle „archieven” van sociaal onderzoek moeten regelen, alsmede de samenwerking tussen de Amerikaanse en Europese overkoepelende organisaties. Deze plannen zullen nog nader worden uitgewerkt.

Het is duidelijk dat internationale samenwerking van groot belang is:

1. omdat internationaal vergelijkend onderzoek alleen mogelijk is wanneer onderzoekers in welk land ook de beschikking hebben over vergelijkbare onderzoeken uit verschillende landen.
2. omdat voorkomen moet worden dat verschillende instellingen zich op hetzelfde werkterrein begeven, zodat concurrentie tussen „archieven” gaat optreden.

European Seminar

Het ligt in de bedoeling in 1966 een tweede Europees Seminarium over het gebruik van survey research te organiseren, ditmaal te Amsterdam. (Het eerste seminarium werd in juni 1964 te Keulen gehouden). Daarbij zal de Steinmetz Stichting door het beschikbaar stellen van onderzoekmateriaal, van machines, van ruimte en van personeel een belangrijke rol spelen.

Organisatie

Aan de Steinmetz Stichting wordt gastvrijheid verleend door de Universiteit van Amsterdam, die personeel, gebouw en inrichting van het Seminarium voor Massapsychologie, Openbare Mening en Propaganda voor het werk van de Stichting beschikbaar heeft gesteld. De overige Universiteiten en Hogescholen in Nederland zal om een bijdrage in de verdere kosten worden gevraagd terwijl ook nog andere fondsen zijn aangeboord.

De Steinmetz Stichting kent een algemeen en een dagelijks bestuur waarin volgens de statuten zitting kunnen hebben, vertegenwoordigers van de Nederlandse Universiteiten en Hogescholen, van overheids- en semi-overheidsinstellingen alsmede van particuliere instellingen die zich met sociaal onderzoek bezighouden. Voorzitter is thans Prof. Mr. Dr. M. Rooij en secretaris Drs. M. Brouwer. De dagelijkse leiding is in handen van Drs. M. Brouwer en Drs. H. 't Hart. Drs. M. Brouwer en Mej. Drs. I. Bouman verzorgen het Polls-Journal.

Het adres van de Steinmetz Stichting is vanaf begin januari 1965: Herengracht 457, Amsterdam, tel. 020-23 53 85.

Belang voor het sociaal onderzoek

Het sociale onderzoek in Nederland is met het goed functioneren van de Steinmetz Stichting ten zeerste gebaat. Alleen wanneer de verzameling onderzoekmateriaal, waaronder codeboeken, ponskaarten, interview-formulieren, observatie-rapporten e.d. representatief is voor het in Nederland verrichte sociale onderzoek kan de Steinmetz Stichting goed functioneren. Daartoe is de medewerking noodzakelijk van elke Nederlandse sociale onderzoeker en van elke instantie die sociaal onderzoek verricht of laat verrichten. Deze medewerking wordt bij deze ingeroepen.

VAN DE INSTELLINGEN

Geslaagden van het Hoogveld instituut te Nijmegen voor het examen M.O.-A, Pedagogiek op 26 november 1964:

1. J. J. Th. M. van Cruchten, Echt. (Werkstuk: De Pedagogische situatie in het observatiehuis).
2. Mej. H. A. J. M. Drenth, Maastricht. (Werkstuk: Een Pedagogisch-didactische beschouwing over de Pre-clinische opleiding).
3. Th. C. Edixhoven, Utrecht. (Werkstuk: De onderwijzer aan een L.O.M.-school.)
4. Zr. E. Groothuizen, Den Haag. (Werkstuk: De aandachtsconcentratie, bestudeerd bij 10 debiele meisjes van 10 tot 14 jaar.)
5. Zr. H. van Kampen, Tilburg. (Werkstuk: Van strakke merklap tot vrije expressie.)
6. Zr. I. Bergmans, Roosendaal. (Werkstuk: Montessori of Fröbel?).
7. P. G. F. Spit, Nijmegen. (Werkstuk: De pedagogische betekenis van het Uitgebreid Technisch Onderwijs)
8. Zr. Th. van Bennekom, Tilburg. (Werkstuk: Biologie aan de vormingsklas in het Nijverheidsonderwijs voor Meisjes).
9. Sr. Th. Timmermans, Breda. (Werkstuk: Beeldtekens in de Kleutertekening.)
10. Pater H. C. M. de Vilder, s.j. (Werkstuk: De jongeman in puberteit en adolescentie op weg naar geloof).
11. L. J. E. M. Weusten, Boxtel. (Werkstuk: Het Individueel Technisch Onderwijs.)

Aan het Nutsseminarium voor Pedagogiek te Amsterdam slaagden:
voor de Middelbare Akte Pedagogiek A:

29 september 1964

H. A. Mommers, Voorburg (scriptie: „Leren in de Bedrijfssituatie”).

op 26/27 november 1964

L. Th. A. Alting von Geusau, Santpoort (scriptie: „Problematiek der communicatie tussen mensen in een groeiend bedrijf”).

Mej. I. Bentz v. d. Berg, Amsterdam (scriptie: „Het waarnemen”).

- T. R. Bergshoeff, Amsterdam (scriptie: „Critische beschouwingen over het aanvankelijk rekenonderwijs volgens de methode van Dr. Montessori”).
- B. Bil, Utrecht (scriptie: „De funktie van de vakbondspers”).
- Mej. B. Boersma, Twello (scriptie: „Het probleem van de zittenblijfsters bij het lager nijverheidsonderwijs voor meisjes”).
- W. Boomsluiter, Epe (scriptie: „Handenarbeid. Stromingen in de Ned. handenarbeid”).
- J. Fontijne, Geldrop (scriptie: „Funktie-analyse en personeelsbeleid”).
- C. J. de Graaf, Leiden (scriptie: „Wat is de plaats van het voortgezet gewoon lager onderwijs in ons nederl. schoolwezen?”).
- B. Jansen, Rotterdam (scriptie: „Een verkennend onderzoek naar de prognostische waarde van de Vineland Social Maturity Scale bij de opname van enkele kinderen van 12-15 jaar in een open inrichting”).
- I. P. van Leerdam, Driebergen (scriptie: „Enkele opmerkingen over doelstellingen, uitgangspunten en methoden van het scholings- en vormingswerk der Nederlandse vakbeweging”).
- G. F. M. van der Linden, Amsterdam (scriptie: „Het exit interview in het kader van een humaniserend personeelsbeleid”).
- Tj. Pel, Utrecht (scriptie: „Vergaderen als organisatievraagstuk in de vakbeweging”).
- Mej. D. W. Swets, Amersfoort (scriptie: „Enige aspecten van de na-oorlogse cultuur- en onderwijspolitiek van de gemeente Amersfoort”).
- J. P. Tange, Koog a. d. Zaan (scriptie: „Over leren discussiëren en het leren door discussiëren”).
- Mej. T. Venekamp, Hilversum (scriptie: „Heeft de pedagoog een taak in de commissie van toelating van de school voor kinderen met leer- en opvoedingsmoeilijkheden?”).

voor de Middelbare Akte Pedagogiek B:

op 26/27 november 1964

- G. J. van der Feen, Beverwijk (scriptie: „Een onderzoek naar de relatie tussen schoolpsychologen en leerkrachten bij het lager onderwijs”).
- Th. M. Jansen, Beverwijk (scriptie: „Analyse van een clubhuis”).



BOEKBEORDELINGEN

WATKIN WILLIAMS, *Current ideas on higher education in Britain*. 16 p., J. B. Wolters, Groningen, 1964.

Prof. Williams, hoogleraar in de plantkunde aan de universiteit van Newcastle, heeft ter gelegenheid van een inter-universitair contact met de Rijksuniversiteit te Groningen een rede gehouden over de vernieuwing van het Brits wetenschappelijk onderwijs. Het is te waarderen dat zij thans is uitgegeven. De lezer vindt hier een boeiend overzicht van de radicale veranderingen, die in Engeland vooral als gevolg van het Robbins-report aan de gang zijn. De spreker heeft een pragmatische kijk op het doel van het wetenschappelijk onderwijs. „It must not delude itself that it ever has successfully, or more importantly that it can now, exist for its own sake.”

PH. J. IDENBURG

G. BAUER, *Geschichtlichkeit, Wege und Irrwege eines Begriffs*. De Gruyter, Berlin, 1962.

In zijn overzicht van de geschiedenis van het begrip historiciteit bepaalt de schrijver zich tot Duitsland en hij behandelt het buitenland slechts voorzover dit het Duitse begrip heeft bediscussieerd. Dit geldt o.m. voor Croce, Y Gasset en onze landgenoot Huizinga. Vele historici als Ranke distanciëren zich van de discussies over dit onderwerp. Veel belangstelling ervoor vinden we bij filosofen, revolutionairen of bouwers van ideologieën na verloren oorlogen: Plato, Fichte, Heidegger, Jaspers, de Marxisten. In hun gezelschap treffen we ook een aantal theologen als Kierkegaard en Bultmann en uiteraard ook pedagogen als Litt. Voor wie zich wil verdiepen in het probleem historiciteit (volgens Heidegger de eigenlijke zijnswijze van de mens) lijkt me Bauer een betrouwbare gids.

N. F. NOORDAM

BASIL A. FLETCHER, *De kunst van het onderwijzen*, serie Mens en medemens, Het Spectrum, Utrecht/Antwerpen, 1963.

Waarom dit slordige en weinig zeggende boek moest worden vertaald, is niet duidelijk. Er staat over veel velerlei in, maar het is geen geheel. Ook bevat het zeer apodictische beweringen: niet de Grieken zouden een filosofie (wat dat ook moge betekenen) hebben voortgebracht, maar de Joden. Wat de schrijver over historische pedagogiek beweert is er vrijwel overal naast. Voor de vertaler, die hier en daar de Engelse tekst heeft trachten pasklaar te maken voor Nederlandse toestanden geldt hetzelfde. De dissenters worden bij hem dissidenten, de Orfiek het Orfisme, de Engelse titel „a philosophy for the teacher” wordt „de kunst van het onderwijzen”, een slechte weergave, die bovendien iets suggereert waaraan het boek niet beantwoordt.

N. F. NOORDAM

JAKOB MUTH *Das Ende der Volksschule*. Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft, Essen, 1963, 53 Seiten, D.M. 2,80.

De „Volksschule” is een verouderde instelling, daar deze school geen aansluiting biedt op het voortgezet onderwijs. Deze instelling stamt nog uit de 18e eeuw en is opgericht om de kinderen der armen gelegenheid te geven ook onderwijs te volgen. Aangezien naast deze volksscholen zgn. standenscholen werden gesticht zijn de leerlingen der „Volksschule” in een uitzonderingspositie geplaatst daar voor hen de weg naar meer en beter onderwijs was afgesloten. Tijdens de periode van de republiek van Weimar, nl. 11 augustus 1919, is een eerste poging gedaan de standenscholen op te heffen door voor alle leerlingen, ongeacht rang of afkomst, een vierjarige „Grundschule” te stichten. Na de „Grundschule” te hebben bezocht konden de kinderen, die om één of andere reden niet naar het voortgezet onderwijs zouden gaan, de met de „Grundschule” verbonden „Volksschuloberstufe” bezoeken. Het is voor de leerlingen, die de „Volksschuloberstufe” hebben bezocht, praktisch niet mogelijk daarna nog een school voor voortgezet onderwijs te bezoeken daar zij, eenvoudig op grond van hun vooropleiding, niet worden ingeschreven. De discriminerende houding en opvattingen t.o.v. de „Volksschule” is daarmee blijven bestaan.

Een nieuwe ontwikkeling in het Duitse schoolstelsel vangt aan in 1959 met de publicatie van het „Rahmenplan des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen”.

In het „Rahmenplan” komt op de vierjarige „Grundschule” een tweejarige „Förderstufe”. Deze zgn. „bovenbouw” moet ieder kind in de gelegenheid stellen de voor hem meest geschikte vorm van voortgezet onderwijs te vinden. Na de „Förderstufe” kan het kind nl. kiezen uit drie mogelijkheden:

1. de „Hauptschule”, een 3 à 4 jarige opleiding, die in de plaats komt van de tegenwoordige „Volksschuloberstufe”;
2. de „Realschule (Mittelschule)”;
3. het „Gymnasium (höhere Schule)”.

Van wezenlijke betekenis in het „Rahmenplan” is dat:

ieder kind minstens 9 à 10 jaar onderwijs krijgt;

het begrip „volksschool” verdwijnt;

na het basisonderwijs een leerperiode mogelijk is van twee jaar, die een voorbereiding geeft op het voortgezet onderwijs.

Voorts wordt door de schrijver een overzicht gegeven van een variant op het „Rahmenplan” dat in de jaren 1960/1962 is opgesteld door de „Arbeitsgemeinschaft Deutscher Lehrerverbände”.

Verder wordt de betekenis van de leerplichtverlenging i.v.m. de industriële ontwikkeling nagegaan. Ten aanzien van het kunnen volgen van onderwijs beroept de schrijver zich op onderzoeken, waarin wordt aangetoond, dat het feit, dat ouders een bepaald onderwijsdoel of opleidingsmogelijkheid voor hun kinderen nastreven voor de leerprestaties vermoedelijk van minstens evengrote betekenis is als de zgn. „intelligentie” der kinderen.

Een beknopte studie waarin achtergronden belicht en informatie verstrekt worden over het Duitse schoolstelsel.

J. H. N. G.

STEPHAN WISEMAN, *Education and Environment*, Manchester University Press, 1964, p. 202, 37S. 6d.

Deze studie bevat een door Professor Wiseman geschreven verslag van een breed opgezet onderzoek van de Manchester School of Education waarbij in 1951, 1956 en 1957 ruim 13.000 jongeren van bijna 300 onderwijsinstellingen zijn getest, die in Manchester en omgeving scholen voor het voortgezet onderwijs bezoeken en 14 jaar oud zijn. Het onderzoek is ter hand genomen om meer inzicht te krijgen in de relatie tussen onderwijscapaciteiten der leerlingen en hun sociale en huiselijke omstandigheden.

In het voorwoord, geschreven door Professor Oliver, wordt geconstateerd dat er op het terrein van opvoeding en schoolwezen te weinig research plaatsvindt, waardoor onze kennis van bepaalde aspecten van het onderwijs te fragmentarisch is. Ook in Engeland wordt een te bescheiden bedrag voor onderwijsresearch ter beschikking gesteld. Op een totale uitgave van £ 800.000.000 aan onderwijsuitgaven mag $\frac{1}{50}$ procent of £ 160.000 worden gebruikt voor research. Voor het industrieel onderzoek wordt evenwel $80 \times$ zoveel uitgegeven!

In het onderzoek zijn de kinderen getest op „reading comprehension”, „mechanical arithmetic” en „verbal intelligence”. Vervolgens zijn de testresultaten, voor het vaststellen van bepaalde relaties, getoetst aan gezinsomstandigheden, het buurtmilieu, het schooltype en de wijze waarop en de omstandigheden waaronder het onderwijs gegeven wordt.

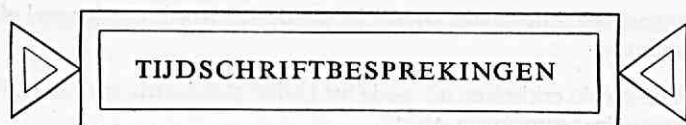
Ook dit onderzoek beklemtoont dat de leerprestaties der kinderen in hoge mate worden bepaald door gezinsomstandigheden, woongerief, opvattingen der ouders over het onderwijs en hun instelling tegenover de school. Daarbij is van bijzondere betekenis het gedrag van de moeders t.o.v. de schooltaken die hun kinderen moeten verrichten.

Een resultaat, wat door de onderzoekers in het geheel niet is verwacht, is wel, dat de sociale factoren meer van invloed blijken te zijn voor de resultaten van de intelligentie-test dan voor die van „reading comprehension” en „mechanical arithmetic”.

Ten aanzien van het onderwijs in de scholen wordt met enige reserve geconcludeerd, dat goede onderwijsresultaten nauw zijn verbonden met moderne leermethoden, kleine klassen, goede schoolaccomodatie, gering schoolverzuim en een gunstige buurt waar de school gevestigd is. De invloed van de grootte van de school is onduidelijk en blijkt ondergeschikt te zijn aan bovengenoemde factoren.

N.a.v. de verkregen resultaten van hun onderzoekingen zijn de onderzoekers verder van mening – en dat is wel een zeer belangrijk gezichtspunt – dat het slagen van de jongeren op scholen voor het voortgezet onderwijs meer afhankelijk is van houding en motivatie der leerlingen dan van welke andere schoolfactor dan ook. Een conclusie waarover, mede in verband met de paedagogische verantwoordelijkheid der ouders, het laatste woord nog niet zal zijn gezegd.

J. H. N. G.



TIJDSCHRIFTBESPREKINGEN

INTERNATIONAL REVIEW OF EDUCATION, vol X, 1964, nr 1

J. van Baal betoogt in *Education in non-Western Countries* dat de school daar een meer omvattende taak heeft dan bij ons, omdat ze naast de inleiding in het eigen cultuurbeeld bovendien nog het Westerse aspect van wetenschap en techniek moet laten zien.

Chang-tu-Hu laat in *Recent Trends in Chinese Education* zien hoe na een wat al te weinig doordacht begin (China moest in 15 jaar het economisch niveau van Engeland halen!) het moderne communisme de grondslag heeft gelegd voor een wel langzame, maar degelijke opbouw van het onderwijs.

A. Clause pleit in *Les objectifs de la psychologie éducationnelle* voor research als een van de noodzakelijkheden in de pedagogiek.

D. L. Barnes zoekt de *Reading disability* in de v.s. niet in een bepaald type kind, maar in emotionele moeilijkheden.

Verder bevat het nummer de gewone verslagen o.a. 't congres in Rotterdam van 18-20 november 1963 en een overzicht van het Unescowerk van de laatste 10 jaar.

INTERNATIONAL REVIEW OF EDUCATION, vol X, 1964, nr 2

Colin D. Ewers geeft aanwijzingen hoe de pedagogische planning moet worden opgenomen in de economische.

O. Anmiller schrijft over de Russische pedagoog *Scharzky* (1878-1934), voorstander van een collectieve opvoeding volgens Tolstoj en Dewey, wat warmer en minder strak van organisatie dan die van *Makarenko*.

J. S. Roucek gaat de geschiedenis na van de negeropvoeding in de v.s. gedurende de 17e eeuw.

R. Dujardin tracht met een rekentest te bewijzen dat het niet juist is, als zouden Congolese kinderen psychisch en intellectueel meer labiel zijn dan bijv. Vlaamse scholieren.

P. Leach pleit voor het aankweken van verdraagzaamheid als deugd. Elk schoolvak geeft aanleiding, maar bij biologie ligt de zaak heel gunstig: de verklaring van de verschillen tussen de rassen.

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK, jrg. 10, nr 3, juni 1964

O. Anweiler zoekt naar de juiste verhouding tussen *Geschichtswissenschaft* und *Geschichtsunterricht*: de wetenschap mag geen geweld worden aangedaan en het kind moet toch „geschiedenis” leren.

K. Saller geeft een informatief overzicht van de acceleratie zonder veel nieuwe gezichtspunten.

J. Dolch bespreekt kritisch en uitvoerig het Duitse standaardwerk van H. Frank - *Kybernetische Grundlagen*, 1962.

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK, jrg. 10, nr 4, augustus 1964

Het nummer is gewijd aan W. Flitner's 75e verjaardag.

A. Flitner en *W. Hornstein* bespreken kritisch wat bij verschillende schrijvers als bijv. Muchow en Ariès te vinden is over de geschiedenis van de jeugd. Ze dringen aan op meer genuanceerder studies.

C. L. Furck zet de Calvinistische arbeidsascese van bijv. de Heidelberger Catechismus tegenover 't meer statische standenbeeld van het Lutheranisme.

J. Dolch beschrijft in hoeverre de opvoeding van haar tijd afhankelijk is en zijn moet.

M. J. Langeveld maakt duidelijk dat het onderzoek naar Tatsachen afhankelijk moet zijn van de *pedagogische* vraagstelling en context. Het descriptieve stadium, wat velen min of meer „neutraal” zullen vinden is dit juist niet en daarom is een waarschuwing op haar plaats. Een tweede waarschuwing geldt 't gebruik van statistieken.

BILDUNG UND ERZIEHUNG, 17e jrg., nr. 2, maart 1964

W. Loch wijst er op dat de pedagogiek klaarblijkelijk een affiniteit vertoont tot het vormen van ideologieën en dat de pedagoog bovendien nog de neiging heeft zich in eigen ervaring op te sluiten, wat weer ideologievorming in de hand werkt.

R. Lengert meent in Freiheit als Bildungsauftrag der Schule dat de school minder een gesloten cultuurbeeld moet laten zien, dan wel de jeugd moet voorhouden dat ook dit beeld im Frage gesteld moet worden. Ook de docent moet eigen subjectiviteit in deze niet verbergen, maar juist laten uitkomen.

H. Dietz geeft, gegrond op enquêtes en literatuur, een opsomming van wat leerlingen van de school en de docenten verwachten.

BILDUNG UND ERZIEHUNG, 17e jrg., nr. 3, mei 1964

O. Bollnow behandelt het probleem van Sicherheit und Freiheit aan de hand van Herbart's onderscheid in subjectief en objectief karakter. Het is zijn rede van het Montessoricongres in Amsterdam, 1964.

H. Granzow laat zien wat verschillende landen doen om studenten toelagen te verschaffen: leningen, beurzen, renteloze voorschotten. Engeland geeft voor meer dan 90 % stipendia, op de voet gevolgd door de DDR, Rusland geeft 75 % en Nederland 30 %.

N. F. NOORDAM

KUNNEN WIJ IN DE BRUGKLASSE DETERMINEREN?

P. PLOEGER¹ en P. DE GROOT²

De onderwijscommissie van de Geografische Vereniging in Nederland heeft op 21 oktober j.l. in Amersfoort een druk bezocht congres georganiseerd dat gewijd was aan de aardrijkskunde in de brugklasse.

Aan de schrijvers van dit artikel werd verzocht te spreken over het onderwerp: „Hoe determineren wij met de aardrijkskunde in de brugklas?”

Bij de voorbereidende werkzaamheden bleek dat de beantwoording van deze vraag eerst mogelijk is, wanneer er een bevredigende oplossing gevonden is voor het determineren in het algemeen in de brugklas. In verband hiermee hebben wij dan ook in de eerste plaats getracht een antwoord te vinden op de vraag: „Kunnen wij in de brugklas determineren?” Voor een goed begrip van de zaak zullen wij de gehanteerde termen kort omschrijven en/of toelichten, opdat bij interpretatie van de tekst geen misverstanden zullen ontstaan.

Het instellen van de brugklas heeft ten doel voor de leerlingen de overgang van lagere school naar voortgezet onderwijs met minder moeilijkheden te doen plaatsvinden. Door middel van studiebegeleiding, verzorgd door klasseleraar en/of mentor – aan te wijzen door de docentenvergadering – kunnen de problemen rond de aanpassing aan de nieuwe situatie worden opgevangen. Het verlenen van een onmiskenbaar grotere vrijheid bij de studie en bij het maken van het huiswerk zal op deze wijze minder leerlingen in de brugklas doen stranden. Naast deze integrerende functie moeten wij ook de naselecterende en determinerende functie van het brugjaar in het oog houden. De leerlingen zullen bij het verlaten van de lagere school een drempel moeten passeren. Hoe hoog deze drempel zal zijn en waaruit deze drempel bestaat, is nog niet bekend.

De leraarsvergadering zal aan het einde van het eerste jaar de leerlingen adviseren een schooltype te kiezen in overeenstemming met geconstateerde intelligentie en karaktereigenschappen. In de praktijk komt dit tot dusver neer op het verwijzen van de beste leerlingen naar die afdeling van de school die – intellectueel of moeten wij zeggen intellectualistisch – de hoogste eisen stelt. De overige leerlingen blijven zitten, gaan naar een andere school of nemen plaats in een tweede klasse van een minder eisende afdeling van deze of een andere school.

¹ Drs. P. Ploeger, adj.-directeur van de gemeentelijke H.B.S. en M.M.S. te Hilversum.

² Drs. P. de Groot, conrector van het Goois Lyceum te Bussum.

Wanneer wij de bovenstaande aanpak met selectie aanduiden, dienen wij – wil er sprake zijn van een verantwoord advies – de leerlingen die niet tot de uitverkorenen behoren door middel van determinatie de juiste koers te wijzen. Wat moeten wij onder determinatie verstaan? Wellicht benaderen we dit begrip het beste door de volgende omschrijving: het bepalen van de richting die de leerlingen zullen kunnen gaan op grond van eigenschappen en factoren die we bij de scholieren kunnen vaststellen. Selecteren en determineren op deze wijze omschreven, zijn onlosmakelijk met elkaar verbonden en zo verstrengeld, dat het achterwege blijven van of selectie of determinatie zal leiden tot een onvolledig en dientengevolge minder verantwoord advies.

De vraag is nu: „Kunnen wij selecteren en determineren?”

Voor we hierop antwoord geven dienen we ons het volgende af te vragen:

Beschikken wij over een apparaat waarmee het lerarencorps in de eerste klas in staat wordt gesteld de factoren en eigenschappen die het schoolsucces van een leerling(e) in de aanbevolen en/of gekozen richting mede bepalen, te meten? Weten wij welke richtingen de leerlingen zullen kunnen kiezen? Zijn wij op de hoogte van de eisen die genoemde richtingen aan de leerlingen stellen?

In het kader van de mammoetwet onderscheiden wij bij het vwo het gymnasium en het lyceum, dat een gymnasium en een atheneum omvat, waarvan tenminste het eerste leerjaar gemeenschappelijk is. Het atheneum dat ook buiten het raam van een lyceum een zelfstandig bestaan kan leiden, zal de huidige hbs deels vervangen. Het havo – niet tot het vwo behorend – zal de taak van de hbs overnemen, die Thorbecke bij de oprichting van dit schooltype voor ogen heeft gestaan.

Nu zijn – voor zover ons na speuren bekend – de eigenschappen en factoren die de leerlingen dienen te bezitten om succes te boeken op de bestaande schooltypen niet wetenschappelijk onderzocht en daardoor niet nauwkeurig bekend. Aangezien we evenmin op de hoogte zijn van de vormen, die de toekomstige schooltypen zullen gaan aannemen noch van de eisen welke deze typen zullen gaan stellen, mogen wij geen illusies koesteren omtrent de resultaten, voortvloeiende uit het selecteren en determineren. Hier wreekt zich het gebrek aan research, dat op het gebied van het onderwijs had moeten geschieden. Of dit gebrek nu te wijten is aan het ontbreken van enthousiasme of tijd en geld bij docenten en/of lerarenorganisaties of aan het tekort schieten van het ministerie of door het ministerie gesubsidieerde instellingen, doet nu weinig meer ter zake.

Wanneer de schooltypen ons dan niet verder brengen, kunnen we het vraagstuk misschien van een andere kant benaderen. Is het doenlijk – meer dan tot nu toe – van de leerlingen uit te gaan en met hun aard, aanleg en omstandigheden rekening te houden? Is het in dit verband mogelijk om in de brugklasse bij de leerlingen verschillende typen te onderscheiden en hierop de schooltypen te baseren? Voor zover wij hebben kunnen vaststellen is er geen typologie van leerlingen, waardoor ook in dit opzicht exact determineren niet zal kunnen plaatsvinden. Wanneer wij nu de vraag: „Kunnen wij exact determineren in de brugklas?” op grond van het bovenstaande niet bevestigend kunnen beantwoorden, dienen we na te gaan, wat we wèl kunnen doen om in en aan het einde van het brugklasjaar met een advies te komen, dat hout snijdt.

Wij zijn bij de huidige gang van zaken – op basis van jarenlange ervaring en daardoor gevoede intuïtie – toch wel min of meer in staat verschillende eigenschappen factoren en omstandigheden te constateren, die een rol spelen bij het wel of niet slagen, bij het wel of niet geschikt zijn voor een bepaald type van onderwijs. Leren wij deze eigenschappen enz. in de brugklas kennen – meer dan tot nu toe – dan weten we althans meer dan bij de huidige aanpak. Het gaat daarbij vooral om die factoren, die niet reeds goddeels gevangen worden door het cijfer zoals wij dit nu geven.

We kunnen ons nu afvragen welke factoren en welke eigenschappen het falen of slagen van de leerlingen doorslaggevend beïnvloeden. Logisch inzicht en denktempo, verbale vaardigheid en vlotheid, ruimtelijk inzicht, waarneming en geheugen spelen een belangrijke rol, terwijl we allen weten hoe doorzettings- en concentratievermogen, systematisch of slordig werken, belangstelling en eerzucht, zelfvertrouwen en nervositeit naast huiselijke omstandigheden het schoolsucces verregaand kunnen bepalen. Wij zouden moeten weten of we met een auditief of een motorisch of visueel type van leerlingen te maken hebben, zodat wij met onze aanpak daarmee rekening kunnen houden. Bovendien moeten we ons afvragen in hoeverre bovengenoemde eigenschappen en factoren bij leerlingen in een brugklas op die leeftijd constant mogen worden genoemd. Men behoeft geen specialist in de ontwikkelingspsychologie te zijn om te weten hoe onevenwichtigheid en emotionaliteit op deze leeftijd de resultaten op school en bij testonderzoek variabel kunnen doen zijn. Uit dien hoofde zou een brugklas voor 15- à 16-jarigen meer op zijn plaats zijn, omdat een prognose dan meer houvast biedt voor een langer tijdvak.

Het Nederlandse onderwijsstelsel – het huidige en toekomstige – staat

ons evenwel niet toe te wachten tot het 16de jaar eer wij de leerlingen een definitieve keus kunnen laten doen. We moeten eerder beginnen en lopen dan de kans, dat we iemand op het verkeerde spoor zetten. Voor iemand die bij een te moeilijke vorm van onderwijs terecht gekomen is, moet het in de toekomst mogelijk zijn om – als het kan op die school en met minder tijdverlies dan tot dusver – naar een eenvoudiger schooltype over te gaan. Ook het omgekeerde zal evenals nu voorkomen.

Leerlingen, die aanvankelijk niet of nog niet voldoende ontwikkeld, aangepast, rijp of wat dan ook waren – denk aan laatbloeiers! – moeten in de gelegenheid worden gesteld de overgang van eenvoudiger naar hogere vormen van voortgezet onderwijs waar te maken.

Hoe slagen wij er nu in de brugklas in te komen tot een gefundeerd oordeel over de leerlingen?

Wij menen dat het mogelijk is een situatie in en met de klas te scheppen, waarbij het waarnemen van een beperkt aantal bepaalde factoren en eigenschappen gemakkelijker wordt gemaakt en bewuster geschiedt. Op waarnemingslijsten, waarop de namen van de leerlingen worden genoteerd zijn de belangrijkste – vooral niet te veel! – eigenschappen en factoren vermeld, die wij nodig hebben voor ons advies. Willens en wetens gaan we doelgericht waarnemen en alle docenten die in die klas lesgeven gaan vooral op de genoteerde eigenschappen en factoren letten. We zullen daarbij ervoor moeten oppassen ons doel niet voorbij te schieten door teveel gegevens bijeen te willen garen. Het klassikale systeem met 25–26 leerlingen of meer per klas biedt de leraar in 3 à 4 lessen per week nauwelijks een kans tot bewust waarnemen. Naast de klassikale les zullen studie- of werkuren moeten worden geschapen, waarin de docenten van de brugklas er inderdaad toe komen rustig de betrokken leerlingen „werkelijk door te lichten”. Willen wij b.v. het doorzettingsvermogen van de leerling(e) beoordelen, dan zullen we meer gegevens nodig hebben dan waarover we nu meestal beschikken. Wil het systeem van waarnemingslijsten inderdaad een kans maken dan zal het aantal leerlingen in een brugklas niet groter mogen zijn dan het door de Commissie Schoolgrootte vhm geadviseerde aantal van 15–20 leerlingen.¹

De vragen, waarop de leraren een antwoord zullen moeten geven, dienen zo geformuleerd te worden dat zij op concrete school- en lessituaties betrekking hebben. Met betrekking tot het geheugen is een antwoord op

1 De gedifferentieerde klasgrootte die de Commissie Schoolgrootte voor de hoogste en laatste leerjaren wenselijk acht, willen wij – gelet op de huidige onderwijspolitiek – buiten beschouwing laten.

vragen als: onthoud geleerde lessen goed of leert woorden gemakkelijk of kent besproken zinnen goed, gemakkelijker te noteren dan wanneer men vraagt of een leerling over een vaardig, betrouwbaar geheugen of een niet-vaardig, niet-betrouwbaar geheugen beschikt.

Wij realiseren ons dat allerlei omstandigheden – klassegrootte, roosterproblemen, leraarsopleiding, schoolorganisatie en – accommodatie, het beschikken over een voldoende aantal docenten met een volledige betrekking verbonden aan een school, instelling van het docentencorps – het verrichten van waarnemingen zoals hier geschetst in gunstige of minder gunstige zin zullen kunnen beïnvloeden. Bij het ontbreken van andere, grondiger determinatiemethoden en – middelen zullen wij met een alternatief moeten komen, hoe gebrekkig dit zich op het eerste gezicht ook moge voordoen.

Samenvattend en concluderend stellen wij het volgende vast:

1. Nauwkeurig determineren in de brugklas is onder de gegeven omstandigheden met de nu ter beschikking staande middelen nauwelijks mogelijk. In plaats daarvan zal gerichte observatie door middel van waarnemingslijsten meer basisgegevens kunnen verschaffen.
2. Aangezien het kind in volle ontwikkeling is, zal ook in de volgende leerjaren – na de brugklas – aandacht aan het determineren moeten worden besteed.
3. Het is dan ook noodzakelijk dat de doorstroming naar boven in het tweede en derde leerjaar mogelijk blijft. Indien aan deze voorwaarde wordt voldaan, is er ook meer kans, dat de ouders de adviezen aan het einde van het brugklasjaar zullen opvolgen. Zouden de ouders zo lang mogelijk vasthouden aan het schooltype waarvan het eindexamen de meeste mogelijkheden voor hun kinderen biedt, dan komen we met de nieuwe organisatie van het voortgezet onderwijs niet veel verder.
4. De adviezen aan de ouders zullen beter kunnen zijn als ons kennis van de leerlingen groter is.
5. Onze kennis van de leerlingen zal groter zijn naarmate wij meer op de juiste factoren en eigenschappen bij de leerlingen letten.
6. In samenwerking met de psychologische en pedagogisch-didactische instituten, onderwijskundige studiecentra en met – in de toekomst – schoolpsychologen, zullen de docenten kunnen komen tot de research op het gebied van de in de praktijk gevonden problemen.

HET MAKEN VAN EEN WERKSTUK IN DE BIOLOGIE

W. P. POSTMA

Mijn eerste les in de biologie begon zo veelbelovend. Wij kregen ieder een vrucht van de esdoorn op onze bank en bovendien kregen wij elk een loupe en een tweetal prepareernaalden. Er werd even verteld hoe wij aan het werk moesten gaan en toen ging iedereen enthousiast aan de gang.

Tot onze grote verbazing werd een dergelijke les het hele jaar nooit meer gegeven en moesten wij dit vak uitsluitend uit een boek leren. Pas veel later vraag je je af wat toch de redenen geweest kunnen zijn voor een dusdanige methode van onderricht. Was het materiaal voor de lessen moeilijk in een grote stad te krijgen? Zag de docent het nut van zelf zien en ontdekken niet in en was zijn eerste les dus een vergissing? Wist hij wellicht niet hoe hij het verder moest aanpakken of zag hij op tegen de extra moeite die het hem zou kosten?

Nu zovele jaren later is er in het biologieonderwijs heel wat veranderd. Toch zou ik niet graag willen beweren, dat de leerlingen van alle scholen leren waarnemen aan levend materiaal. Helaas moet gezegd worden, dat voor velen het leerboek hoofdzaak is en blijft en dus de levende natuur voor hen een gesloten boek blijft.

Het is daarom misschien zinvol een en ander te bespreken over een bepaalde aanpak van het biologieonderwijs, die aan de genoemde bezwaren tegemoet komt. Ik denk hierbij aan het maken van een werkstuk. In dit verband verstaan wij onder een werkstuk het bestuderen van levende planten en dieren aan de hand van een aantal concrete opdrachten. Een volledig werkstuk bestaat uit een inleiding over het onderwerp en wordt samengesteld uit enkele boeken; uit beschrijvingen, waarnemingen en proeven, en uit een literatuurlijstje. Wanneer een dergelijk stuk werk alleen uit een paar boeken wordt gemaakt spreek ik dus niet van een werkstuk maar van een uittreksel.

De vele en grote klassen maken het in de praktijk onmogelijk veelvuldig met alle leerlingen naar buiten te gaan; zeker in de grote steden stuit dat op bezwaren. Maar het is wel goed mogelijk de leerlingen zelf er op uit te sturen, buiten waarnemingen te laten doen en het materiaal mee naar school en huis te laten nemen.

Wanneer wij onze lessen zo inrichten, dat wij een van de twee uren per week de leerlingen aan dit meegebrachte materiaal laten werken, dus laten determineren, beschrijven, waarnemen en tekenen, dan schieten zij voldoende op zonder er thuis te veel aan te moeten werken.

Natuurlijk kunnen alle leerlingen van een klas aan hetzelfde onderwerp

bezig zijn, bijvoorbeeld in het najaar van de eerste klas aan de bladeren van bomen en struiken of in het voorjaar van dezelfde cursus aan een voorjaarswerkstuk over een 30-tal planten. Daarna kunnen zij volgens mijn ervaring beter zelf een keuze doen uit een aantal onderwerpen of wat nog beter is zelf een onderwerp bedenken.

Wanneer wij de problemen rondom het werkstuk nader analyseren komen wij tot de volgende punten:

- A. Wat willen wij met een werkstuk bereiken?
 - B. Hoe stimuleren wij de leerlingen verder?
 - C. Welke voorbereidingen zijn nodig voor het maken van een werkstuk?
 - D. Op welke manier laten wij de leerlingen er aan werken en wanneer?
- A. 1. Het opwekken tot meerdere eerbied en belangstelling voor alles wat leeft.
 - 2. Het meer of minder spelenderwijs leren van biologische bijzonderheden aan levend materiaal en niet zo maar uit een boek.
 - 3. Het leren kijken en waarnemen en leren dit onder woorden te brengen.
 - 4. Door het maken van een inleiding leren een uittreksel te maken.
 - 5. Het leren in de hogere klassen om experimenten te doen, te bedenken en daaruit conclusies te trekken.

We zien aan de punten onder A genoemd, dat de eerste twee daarvan biologische doelstellingen zijn. De volgende punten hebben een wijdere strekking, omdat zij van meer algemene aard zijn en als zodanig horen tot het leren studeren.

- B. 1. Door hen zelf een onderwerp te laten kiezen, waarvoor zij belangstelling hebben.
- 2. Door hen de gelegenheid te geven er in eigen optimaal tempo aan te werken.
- 3. Door de aard van de opdrachten er voor te zorgen dat meer en minder begaafden aan hun trekken komen.
- 4. Door te leren hun werk over een langere periode (enkele maanden) in te delen.

De onder B2 en 3 genoemde punten zijn volgens mij onafhankelijk van het schooltype. Het maken van een werkstuk, waarbij deze punten verwezenlijkt worden, kan net zo goed met succes op een klassikale school verwezenlijkt worden als op een Montessori Lyceum. Wat misschien moeilijker te bereiken valt voor vakken als Latijn of wiskunde kan juist

voor biologie zonder enig bezwaar nagestreefd worden. Wij zullen dan menigmaal zien, dat de leerlingen onverwacht tot een initiatief komen en al in lagere klassen tot vraagstellingen komen, die zij met zelf bedachte experimenten trachten op te lossen. Ik noem in dit verband een leerling uit de 3de klas, die bezig zijnde met de territoria van vogels, zich afvroeg of de uitwendige omstandigheden ook invloed hadden op het zingen van bepaalde vogels. Hij noteerde wanneer zanglijster en merel zongen en schreef bovendien op hoe de temperatuur en de bewolking op die momenten waren en of het regende of niet. Hij kon na enige tijd vaststellen dat de merels pas begonnen te zingen als de temperatuur 7° C of hoger was.

- C. 1. Het kunnen gebruiken van enkele termen.
2. Het kunnen maken van een plantbeschrijving.
3. Het kunnen gebruiken van een flora.
4. Algemene aanwijzingen voor het verzamelen en drogen.
5. Het kunnen maken van eenvoudige tekeningen.

De meeste punten behoeven geen nadere verklaring. Elke docent zal de leerlingen hiervan gemakkelijk op de hoogte kunnen brengen. Van punt 5 kan gezegd worden, dat de ideale oplossing van het leren tekenen van bijvoorbeeld bloemen of vogels het inschakelen van de tekendocent is. Deze is meestal graag bereid te helpen als wij hem de nodige bloemen of andere levende wezens verschaffen.

- D. 1. Zij werken er iedere werktijd en thuis als huiswerk aan.
2. Zij krijgen bepaalde opdrachten voor ieder werkstuk.
3. De opdrachten zijn zodanig, dat de leerlingen eigen initiatief moeten ontplooiën; niet alles is dus voorgeschoteld. Wie vastloopt krijgt hulp.
4. Paddenstoelen, vruchten, waterdieren enz., die gedetermineerd zijn, moeten getoond worden om te laten zien, dat de determinatie in orde is. Gedetermineerde planten komen in het herbariumschrift.
5. De leerlingen mogen er samen op uitgaan; ieder moet een werkstuk met een eigen karakter maken.

Als voorbeeld van de opdrachten voor een werkstuk over herfstverschijnselen kan het volgende gelden:

1. Maak een inleiding van tenminste drie bladzijden in je werkstukken-schrift (een groot folioschrift). Bespreek hierin elk geval:

- a. de invloed van het weer en van het klimaat.
 - b. de herfsttinten en het afvallen van de bladeren bij bomen en heesters.
 - c. het gedrag van kruidachtige planten in het koude jaargetijde en de wijze van overwinteren.
 - d. een en ander over paddestoelen.
 - e. bespreek de bevruchting. Geef het verschil aan tussen een zaad en een vrucht.
2. a. Verzamel een tiental bladeren van verschillende bomen en heesters met sprekende herfstkleuren. Droog deze en plak ze in je herbarium-schrift. Zet de namen erbij.
- b. Verzamel een vijftal bladeren van verschillende bomen en heesters die hun bladeren in de winter behouden. Ook weer drogen, inplakken en van naam voorzien.
- c. Teken naar de natuur een bol, een knol en een wortelstok. Maak hiervoor ook doorsneden.
- d. Determineer en beschrijf 5 niet te kleine paddestoelen. Maak tekeningen naar de natuur.
- e. Determineer en beschrijf vijf vruchten met hun zaden. Teken zoveel mogelijk wat je ziet. Let bij de beschrijving vooral op:
1. vorm en grootte van de vrucht.
 2. kleur.
 3. sappig (vlezig) of droog.
 4. noteer van de zaden: vorm, grootte, kleur en aantal.
3. Geef een lijstje van de boeken, die je gebruikte.

Wanneer wij nogmaals nagaan wat wij met het maken van een biologisch werkstuk willen bereiken, dan komen wij tot de slotsom, dat het vooral ook om algemeen didactische problemen gaat. Het zou daarom de moeite waard zijn te onderzoeken of er in vakken als aardrijkskunde, geschiedenis en kunstgeschiedenis niet op dezelfde grondslagen werkstukken te maken zijn. Of gebeurt dat reeds op vele scholen en ben ik er alleen maar niet op de hoogte van?

W. P. Postma, geboren te Amsterdam op 16-2-'13. Deed in 1939 doctoraal biologie en promoveerde in 1946. Was gedurende 7 jaar assistent aan de Hortus botanicus. Sinds 1951 leraar aan het Montessori Lyceum te Amsterdam. Schreef voor het v.H.M.O. „Plant en dier in hun domein” en voor het U.L.O. „Levend landschap”. Daarnaast publiceerde hij o.a. „Kleine Flora”, „Paddestoelen” en „Onze blonde duinen”.

PROBLEMEN RONDOM DE SCHOOLTUIN

J. C. VAN DER STEEN en H. J. SAALTINK

I. INLEIDING

Inderdaad problemen. Wel een tuin, geen tuin? Voordelen, nadelen? Waar de tuin? Waarom een tuin? Wie zorgt er voor? En zo kunnen wij doorgaan, want de problematiek van de schooltuin bestrijkt een uitgebreid terrein.

Wie als leraar in biologie aan een middelbare school wordt verbonden, kan het soms treffen (?) dat hij een schooltuin tot zijn beschikking krijgt, maar deze tuin geeft hem dan de morele plicht er zijn zorg aan te besteden en van het materiaal gebruik te maken. Met het probleem van de aanleg behoeft hij zich dan niet meer bezig te houden. Dit is al opgelost. Anders wordt het, wanneer een nieuwe school zal worden gebouwd. Zijn voorstellen en adviezen zullen dan gevraagd worden, maar dikwijls is dit geen eenvoudige zaak.

Om een overzicht te krijgen hoe het met de schooltuinen in Nederland gesteld is, welke opvattingen hierover bestaan en welke problemen zich voordoen, werd een enquête gehouden.

2. ENQUÊTE

A. *Enquête formulier*

Aan 100 leraren aan middelbare scholen werd het volgende vragenformulier toegezonden, waarvan er 77 terug werden ontvangen.

ENQUÊTE

De botanische tuin bij de middelbare school

1. Beschikt U over een botanische tuin?
2. Zo neen: welke zijn dan de beperkende factoren voor de aanleg daarvan?
3. Zo ja: hoe is deze ingericht?
 - a. systematisch
 - b. oecologisch
4. Hoe wordt deze tuin door U gebruikt? (s.v.p. kort beantwoorden, o.a. didactisch uitgangspunt, methodiek, in welke klas(sen)).
5. Door wie wordt de tuin onderhouden?
 - a. Uzelf
 - b. Amanuensis
 - c. Tuinman
 - d. Gemeentelijke plantsoendienst
 - e. Leerlingen

Algemeen:

6. Welke inrichting verdient de voorkeur en waarom? (zie vraag 3). Of beide?
7. Welke eisen moeten aan een botanische tuin tenminste gesteld worden?
 - a. Ligging (o.a. ten opzichte van het biologie-lokaal)
 - b. Materiaaltuin
 - c. Instructieve tuin (leerlingen erin)
 - d. Experimenteertuin (plantenfysiologie, genetica)
 - e. Vijver (niet) nodig.
8. Wat is Uw oordeel over de betekenis van een botanische tuin voor het biologie-onderwijs op de middelbare school?
 - a. geen betekenis
 - b. geringe betekenis
 - c. aanwezigheid gewenst
 - d. grote betekenis
9. Zou het aanbeveling verdienen een standaard-type botanische tuin te ontwerpen met verwijzing naar de praktische mogelijkheden.
10. Geeft U les op een:
 - a. Lyceum
 - b. H.B.S.
 - c. Gymnasium
 - d. M.M.S.
 - e. Kweekschool
 - f. Ander schooltype?
11. Algemene opmerkingen.

B. Resultaten der enquête

1. Ongeveer $\frac{1}{3}$ (26) der ondervraagden bezit een botanische tuin.
2. De redenen die de overige $\frac{2}{3}$ (51) opgaven voor het ontbreken van een tuin waren:

geen ruimte (30), geen tijd (7), geen geld (3), geen reden (3), geen hulp (2), geen belangstelling (2), tuin in aanleg (3), gebruik gemeenteplantsoen (1).
3. Van de 26 aanwezige tuinen zijn er 8 systematisch, 3 oecologisch en 7 volgens beide systemen ingericht; 8 tuinen zijn niet volgens een bepaald systeem ingericht, maar bevatten eenvoudig een aantal planten.
4. Als didactische uitgangspunten voor het gebruik van de tuin werden genoemd:
 1. zelfwerkzaamheid der leerlingen.
 2. confrontatie met de vormenrijkdom in de natuur.
 3. levend materiaal is beter dan en noodzakelijk naast platenmateriaal.
 4. het bezit van een tuin is voor het plantkundeonderwijs aan scholen in de grote stad belangrijk.

5. Kennisname met cultuurgewassen.
6. Verzorgen van planten door leerlingen.

Wat betreft het gebruik van de tuin, werden de volgende gegevens verstrekt:

1. determineren en morfologie, inclusief demonstratie en systematiek van een aantal families, alles in klas 1 en 2 (27)
 2. proefmateriaal voor lagere en hogere klassen (9)
 3. anatomie (hogere klassen) (4)
 4. erfelijkheidsproeven (2)
 5. geen gebruik (2)
 6. geen ervaring (2)
 7. demonstratie oecologie (2)
 8. kruidentuin (genees- en keukenkruiden) voor M.M.S. (1)
 9. oecologie van zoetwaterwieren (vijver) (1)
5. Onderhoud.

Bij deze en de vorige vraag, moet men bedenken dat vaak meer mogelijkheden tegelijkertijd worden genoemd. „Zelfwerkzaamheid” van de docent, met hulp van amanuensis, tuinman of leerlingen komt vaak voor.

1. gemeentelijke plantsoendienst (18)
 2. tuinman van de school (14)
 3. docent (11)
 4. leerlingen (8)
 5. amanuensis (5)
 6. conciërge (2)
 7. docent (toezicht) (1)
6. De vraag, welke inrichting in het algemeen de voorkeur verdient, werd als volgt beantwoord:
1. systematisch (9)
 2. oecologisch (6)
 3. beide (37)
 4. geen van beide; alleen planten, die nodig zijn voor het onderwijs (5)
 5. geen mening (7)
 6. niet beantwoord (13)

In vele gevallen ging de wens om een gecombineerde systematische-oecologische tuin te bezitten vergezeld van de opvatting dat een oecologische tuin minder goed realiseerbaar is.

7. De eisen welke aan een botanische tuin gesteld moeten worden zijn voor wat betreft:

a. Ligging:

1. naast het biologi-lokaal, in elk geval vandaar uit gemakkelijk bereikbaar. (61)
2. in de buurt van de school (3)

Opmerkingen:

1. Niet storend voor andere klassen.
2. Zon- en schaduwpartijen moeten aanwezig zijn.
3. Zichtbaar vanuit biologi-lokaal is gewenst.
4. Voldoende ruimte, brede paden, banken.
5. Geen ingesloten tuin.

b. Gewenste typen:

1. Materiaaltuin (60)
2. Instructieve tuin (41)
3. Experimenteertuin

In de meeste gevallen werd de combinatie 1-2 gewenst geacht.

c. Vijver:

- | | |
|----------------|------|
| wel nodig | (40) |
| niet nodig | (14) |
| gewenst geacht | (13) |

Algemene opmerkingen:

In enkele gevallen werd de aanwezigheid van een warme kas, aangesloten op de centrale verwarming, gewenst geacht om ook 's winters over materiaal te kunnen beschikken. Op enkele plaatsen is zo'n kas aanwezig of wordt deze gebouwd.

Er werd één suggestie gedaan voor een openlucht-terrarium.

8. De betekenis van een botanische tuin voor het biologieonderwijs aan de middelbare school werd als volgt gezien:

- a. geen betekenis (1)
- b. geringe betekenis (11)
- c. aanwezigheid gewenst (43)
- d. grote betekenis (22)

c. en d. werden in 5 gevallen gesteld in afhankelijkheid van de aanwezigheid van planten in de omgeving der school.

c. in 1 geval, indien de mogelijkheid voor practisch werk aanwezig is.

9. De vraag naar de wenselijkheid van het ontwerpen van een standaardtype botanische tuin voor de middelbare school, met verwijzing naar praktische mogelijkheden, werd in 47 gevallen in strikt positieve zin beantwoord („uiteraard“!), in 20 gevallen in strikt negatieve zin („nee a.u.b.“!).

Onbeantwoord (7).

Geen standaardtype, maar praktische wenken (3).

Men noemt de volgende punten ter ondersteuning van de wenselijkheid:

1. Oriëntatie op dit gebied van onervaren of beginnende docenten.
2. Voorkomen van teleurstelling, geld- en tijdverlies.
3. Van belang bij de inrichting van nieuwe scholen, waarbij de aanleg van de tuin moet worden ingecalculeerd.
4. Met een algemeen plan is, ten gerieve van het Ministerie, ook een globale kostenberekening aanwezig.
5. Men behoudt de vrijheid om van het standaardtype af te wijken, doch kan profiteren van suggesties.
6. Tuinarchitecten zijn vaak niet op de hoogte van de eisen van het onderwijs.
7. Van belang in geval van wisseling van docenten.

In enkele gevallen wordt de mogelijkheid van een keuze uit meer typen gewenst geacht.

De volgende opmerkingen vergezellen de negatieve antwoorden:

1. Men moet een tuin naar eigen idee en eigen omstandigheden zelf ontwerpen.
 2. De mogelijkheid en wensen zijn van school tot school en van streek tot streek verschillend.
 3. Er heerst waarschijnlijk geen eenstemmigheid t.a.v. inrichting en gebruik van de tuin.
10. Algemene opmerkingen.
1. De klacht wordt geuit dat er te weinig tijd beschikbaar is om de leerlingen, naast het bijbrengen van de noodzakelijke theoretische kennis, in contact te brengen met de levende natuur.
De schooltuin kan voor dit contact een wezenlijk hulpmiddel zijn met een tijd-besparend element.
 2. De tuin kan tevens dienen ter decoratie van het schoolgebouw.
 3. De samenwerking met de Haagse Gemeentedienst voor School- en Kindertuinen wordt goed genoemd.

4. Het gebrek aan tijd en lesuren werkt remmend op de verwezenlijking van het idealisme.
5. De spoedige instelling van een Botanische Tuin-Commissie is gewenst.
6. De enquête heeft weinig zin (?) door grote variatie in belangstelling en mogelijkheden.
7. De botanische tuin moet verplicht worden gesteld.
8. In gemeenten met meer scholen is de aanleg van een centrale tuin aan te bevelen.
9. Door contacten met het Ministerie van Onderwijs, Kunsten en Wetenschappen moet getracht worden bij de bouw van nieuwe scholen een ontwerp van de schooltuin te doen incalculeren.
10. Er wordt aandacht gevraagd voor cultuurgewassen met economische betekenis.
11. In de stad is plantkunde-onderwijs zonder tuin onvoorstelbaar.

Wanneer wij deze resultaten overzien, blijkt dat ongeveer $\frac{1}{3}$ der ondervraagden over een schooltuin beschikt, zodat uitbreiding zeker gewenst is. Dat zal niet altijd mogelijk zijn, daar het ontbreken van een tuin meestal een kwestie van ruimtegebrek blijkt te zijn. Het is jammer, te constateren dat er enkele docenten zijn, die er geen belangstelling voor hebben of er geen reden voor zien.

Dat het aantal systematische tuinen groter is dan dat der oecologische hangt samen met de moeilijker aanleg en het lastiger onderhoud van laatst genoemde.

Op de didactische uitgangspunten mag wel even de nadruk worden gelegd, daar deze eigenlijk bewijzen dat een tuin noodzakelijk is, vooral in grote steden. Het blijkt dat de tuin op verschillende manieren gebruikt wordt (in uitzonderingsgevallen niet wordt gebruikt), wat samenhangt met het praktische werk dat op de school verricht wordt.

Voor het onderhoud blijken een aantal scholen (meer dan de helft) over een tuinman te beschikken, wel een ideale toestand. Ook de docent brengt er vaak een deel van zijn „vrije tijd” door. Wat de inrichting betreft gaat de voorkeur in sterke mate uit naar een tuin, die zowel systematisch als oecologisch is ingericht. Dit is duidelijk daar de mogelijkheden voor het gebruik hierdoor sterk toenemen.

Met de wens betreffende ligging, „gemakkelijk bereikbaar vanuit biologi-lokaal” is bij nieuwe scholen vaak al rekening gehouden. Als leverancier van materiaal blijkt een tuin zeer op prijs gesteld te worden, maar ook als instructieve en experimenteertuin. Een vijver kan dan ook van belang zijn, daar deze andere mogelijkheden biedt.

Gelukkig zijn velen overtuigd van de betekenis van een tuin voor het biologie-onderwijs en wordt het ontwerpen van een standaardtype voor een groot percentage (60 %) op prijs gesteld. Hier staat tegenover dat bijna 26 % dit niet wenst. Maar zelfs als men dit niet verlangt, kan het toch van belang zijn dat dit type bestaat, daar het dan mogelijkheden biedt om suggesties over te nemen en op de gegeven basis verder te borduren. De zeven punten die de wenselijkheid onderstrepen, verdienen in dit verband zeker onze bijzondere aandacht. Ook de drie, die er tegen zijn, al lijken deze argumenten wel zwakker.

De elf punten bij: „Algemene opmerkingen” bevatten enkele belangrijke gegevens, zoals het verplicht stellen van een botanische tuin, de centrale tuin in grote gemeenten, de instelling van een „commissie voor Schooltuinen”, enz.

3. HET GEBRUIK VAN EEN SCHOOLTUIN

Het is van belang op dit onderwerp iets verder in te gaan in verband met didactische problemen bij het onderwijs.

In eerste instantie is de tuin bedoeld als hulpmiddel voor het plantkunde-onderwijs in de lagere klassen. Daarnaast verschaft zij materiaal voor demonstratie- en leerlingenproeven, en kunnen een aantal waarnemingen in de tuin worden gedaan. Het is de opzet om de leerlingen der lagere klassen, alvorens ze te laten determineren, een inzicht te geven in een aantal fundamentele morfologische gegevens; in de methodiek van het groeperen van planten in families en in de familiekenmerken. Dit alles volgens de inductieve methode.

Zij moeten zich eerst een aantal begrippen eigen maken, voordat zij zelf plantenbeschrijvingen kunnen uitvoeren. Hiervoor wordt in ruime mate demonstratiemateriaal gebruikt. Slechts planten, die de bedoelde eigenschappen zo duidelijk mogelijk demonstreren, kunnen hierbij dienst doen.

Een van de vele mogelijkheden van het gebruik van de in de tuin aanwezige planten is de volgende. Wanneer een aantal, vooraf geselecteerde, kenmerken zijn bestudeerd, wordt begonnen met een bloembeschrijving. Er worden een aantal aan de leerling onbekende, families uitgekozen, waarvan hij in volstrekt willekeurige volgorde een aantal vertegenwoordigers ter bestudering in handen krijgt. De beschrijving gaat volgens een voorafgesteld systeem.

Wil men dit in september doen, dan kiest men de families Solanaceae, Liliaceae, Oenotheraceae en Papaveraceae en daarvan de soorten:

Oenothera missouriensis, *Nicotiana sanderae*, *Galtonia candicans*, *Eschscholzia californica*, *Godetia hybrida*, *Petunia spec.*, *Kniphofia uvaria*, *Hyoscyamus niger* en *Papaver rhoeas*. Al deze soorten bloeien namelijk in september. Al vlug zijn de leerlingen in staat meer planten in één lesuur te bestuderen. Zij moeten van elke plant een standaardtypebeschrijving geven en een bloemdiagram tekenen. Wanneer alle planten zijn bekeken laat men de leerlingen een overzicht maken en de planten zo groeperen dat diegenen met overeenkomstige kenmerken bij elkaar komen te staan. Zij vallen dan in 4 groepen uiteen en de leerling heeft eigenlijk zelf vier plantenfamilies „ontdekt”. Vanzelfsprekend moet men deze ontdekking induceren door er voor te zorgen dat de volgende eigenschappen in elk geval worden opgemerkt:

Solanaceae

5-tallig
vergroeiide kroon
vergroeiide kelk
5 meeldraden op de kroon ingeplant
bovenstandig vruchtbeginsel
2-hokkig

Papaveraceae

2 kelkbladen (vroeg afvallend)
4 = losbladige kroonbladen
zeer vele meeldraden, op de bloembodem ingeplant
bovenstandig vruchtbeginsel
1 hokkig, schijnbaar meerhokkig door wandstandige zaadlijsten

Oenotheraceae

4-tallig
kroon en kelk niet vergroeid
onderstandig vruchtbeginsel
4 hokkig

Liliaceae

3-tallig
bloemdek
bloembladen en meeldraden in 2 kransen
3 hokkig

Wanneer de leerlingen de groepen bepaald hebben, kunnen de namen van de planten en de families worden vastgesteld en volgt confrontatie in de tuin met een aantal andere vertegenwoordigers der families en kunnen algemene wetenswaardigheden worden verstrekt. Bij minder strenge selectie der voorafbestudeerde kenmerken wordt de opdracht moeilijker en ontlokt men waardevolle discussies over de waarde van de kenmerken. Op deze wijze zijn vele variaties mogelijk en kunnen ingewikkelde en eenvoudige opdrachten worden verstrekt. Bij de familie- en soortenkeuze is zodanig rekening gehouden met de bloeitijden, dat zowel in het voorjaar, als in het begin van de zomer, als in het najaar kan worden gewerkt.

Op deze wijze wordt getracht de leerlingen een bewuste confrontatie te geven met de vormenrijkdom in de natuur en tegelijk een inductieve methode te ontwikkelen om deze vormen te groeperen.

Voor bovenstaande werkmethode biedt het gebruik van tuinplanten voordelen boven dat van planten uit de nederlandse flora. Bestudering van de Solanaceae bijv. kan beter geschieden aan de hand van de grootbloemige Tabak of Petunia, dan met behulp van de kleine aardappel- of Solanum dulcamara-bloemen. Als voorbeeld van een composiet kan men de leerlingen een zonnebloem in handen geven. Vanzelfsprekend is naderhand een confrontatie met de nederlandse flora door middel van determineren noodzakelijk. Kennismaking met de soortenrijkdom, de morfologie en de systematiek kan, wanneer bovenstaande methodiek wordt gevolgd, beter geschieden met behulp van tuinplanten. Met dit uitgangspunt voor ogen, groot en duidelijk materiaal, werd dan ook de hier achter genoemde soortencollectie samengesteld.

Samenvattend kan men zeggen dat het gebruik van in hoofdzaak tuinplanten niet alleen praktische (gemakkelijker kweekwijze en onderhoud) en esthetische, maar ook didactische voordelen biedt.

Na de leerlingen een inzicht te hebben verschaft in de grondbeginselen van systematiek en morfologie op bovenbeschreven wijze, verloopt de determineerarbeid onder grotere belangstelling en met beter resultaat. De leerlingen beschouwen de planten nu anders dan als een „object waarvan, met behulp van een ingewikkeld soort kruiswoordpuzzel, de naam moet worden vastgesteld”.

Vele andere begrippen zijn aan de planten te bestuderen. Wij noemen: een- en tweehuizig, een- en tweeslachtige bloemen (Cortaderia, Mais); insectenbestuiving (bijen-, hommelen- en vliegenbloemen); windbestuiving (Gramineae); etherische oliën (Dictamnus albus, „vuurwerkplant”); verspreiding van vruchten en zaden (Impatiens glandulifera, Primula, Monnikskap); groeisnelheid (Ricinus zanzabariensis); relatie bloembouw en insecten en bevruchting (Centaurea, Salvia, Orchidaceae, Tropaeolaceae), bloeiwijzen, heterostylie (Primula), zaad- en vruchtvorming; guttatie (Tropaeolaceae). Van de vele mogelijkheden zijn er slechts enkele genoemd.

Behalve bovenstaande gegevens kan de tuin ook veelsoortig materiaal verstrekken voor het leerlingenpracticum en voor demonstratieproeven. Er bestaat hiervoor op het ogenblik een verheugende belangstelling en er zijn vele mogelijkheden beschikbaar. Ook hiervoor geldt weer, dat de voorbereidingen zeer arbeidsintensief zijn. De mogelijkheid om op ge-

makkelijke wijze te kunnen beschikken over proefmateriaal werkt in deze stimulerend.

Voor een groot aantal fysiologische experimenten is de soortenkeuze niet van doorslaggevende betekenis; bij andere proeven moet rekening worden gehouden met de mogelijkheden die bepaalde soorten bieden.

Zo kan men protoplasmastroming en plasmolyse bestuderen aan de meeldraden van *Tradescantia virginiana*. Er zijn van deze soort verschillende kleurvariëteiten in de handel. De lichtblauwe variëteit leent zich het beste voor het bekijken van de protoplasmastroming, de donkerblauwe bezit ook in de filamentharen een grotere hoeveelheid pigmenten en is daarom beter geschikt voor plasmolyse-experimenten. Zuurgraadgevoeligheid van anthocyaan is te bestuderen aan bloemen van de *Boraginaceae* en *Solanaceae* (Tabak). De assimilatieproeven (zetmeelproef) is in de tuin uitvoerbaar (*Tropaeolum*) en uit de vijver betreft men *Elodea* voor de zuurstofproef. Experimenten over de worteldruk zijn eveneens in de tuin uit te voeren. Men snijdt daartoe een zonnebloemplant tot op enkele centimeters boven de grond af en bevestigt met een gummislang een ongeveer 1 meter lange buis op de stengelstomp. Men kan gedurende enkele dagen de stijging van de waterspiegel in de buis meten of de druk met behulp van een kwikmanometer bepalen. Negatieve geotrópie van stengeldelen laat zich goed aan de *Gramineae* demonstreren. Een platgelegde en aldus gefixeerde halm vertoont reeds na een dag een verlenging van de knopen aan de onderzijde. De volgende dag begint de halm zich op te richten.

De soortenkeuze biedt voldoende mogelijkheden voor plantenanatomisch werk. Bijv.: *Helianthus*-merg (parenchym); *Acorus* (aërenchym); *Dahlia* (zetmeel in de knol); *Iris* (kristallen in de schizonen); *Verbascum* en *Cheiranthus* (haren); *Iris*, *Tradescantia*, *Sedum* (huidmondjes); *Allium*, *Iris* (worteldoorsneden, endodermis); *Verbascum* (verloop van vaatbundels in het bloemkroonblad); *Elodea* (chloroplasten); *Tropaeolum* (chromoplasten in de jonge kelkbladen); *Iris* (leukoplasten in het rhizoom); *Tradescantia* (witte variëteit, celdeling in de filamentharen); *Lathyrus* (chemotropie van de zaadknop op groeiende pollenkorrels). Vanzelfsprekend zijn lang niet alle mogelijkheden in verband met de beschikbare tijd realiseerbaar. Men dient een keuze te maken. Bovenstaande opsomming dient slechts om aan te tonen op welke wijze de tuin voor het verrichten van praktisch werk van betekenis kan zijn.

4. ALGEMENE ASPECTEN VAN DE SCHOOLTUIN

I. *Indeling*

De volgende typen van schooltuinen zijn te onderscheiden (Steinecke, 1951).

a. De centrale tuin. Er is één schooltuin ten behoeve van meer, soms ook verschillende typen (land- of tuinbouw) scholen. Het onderhoud ligt bijvoorbeeld in handen van de gemeentelijke plantsoendienst of van een speciale schooltuindienst (Den Haag). De tuin levert materiaal voor het plantkunde-onderwijs in de klas, terwijl tevens onderwijs in de tuin zelf kan plaatsvinden. Uit een in 1959 gehouden enquête, uitgaande van de „Centrale Vereniging voor Schoolwerktuinen en Boomplantdagen” en van de „Nederlandse Vereniging voor School- en Kindertuinen” blijkt dat ruim 80 gemeenten in het bezit zijn van grote of kleinere tuinen. Deze zijn echter vooral bestemd voor praktische werkzaamheden van kinderen van de lagere school. Er zijn 14 gemeenten, die beschikken over een centrale tuin voor het kweken van lesmateriaal voor de scholen, waarbij inbegrepen zijn een aantal gemeenten die de kwekerij van de plantsoendienst als zodanig benutten.

De dienst voor school- en kindertuinen in Den Haag beschikt behalve over werktuintjes voor kinderen, ook over een systematische en landschappelijke afdeling. Aan de docenten wordt op aanvraag materiaal verstrekt, het wordt op de gewenste tijd aan de school bezorgd. In de landschappelijke tuin vindt men o.a. een veenplas met moerassige oevers, blauwgrasland, elzebroek, natte en droge heide, hoogveenvorming, eikenberkenbos, eiken-haagbeukenbos en de kalkflora van Zuid-Limburg.

De mogelijkheid om op deze wijze voortdurend lesmateriaal voor de scholen beschikbaar te hebben is zeer aantrekkelijk. Zij ontheft de docenten van de, vooral in de stad, vaak moeitevolle arbeid om materiaal in voldoende hoeveelheid en soortenrijkdom bijeen te brengen. Het uitzonderlijke belang van de mogelijkheid om op gemakkelijke wijze de leerlingen te kunnen laten kennismaken met de belangrijkste landschapstypen van Nederland is zonder meer duidelijk. Eén der ondervraagden van de enquête betreft, tot zijn volle tevredenheid, het lesmateriaal van de Haagse-School- en Kindertuinen.

Het verdient aanbeveling de mogelijkheden van centrale schooltuinen met betrekking tot het middelbaar onderwijs aan een diepgaand onderzoek te onderwerpen. De concentratie van de tuinen binnen één gemeente is vanzelfsprekend arbeid- en kostenbesparend. Tevens dient daarbij te worden onderzocht in hoeverre een dergelijke tuin een recreatieve functie kan vervullen voor de stadsbevolking.

b. De Schooltuin in engere zin. In dit geval behoort de tuin bij één school. Men kan hierbij de volgende typen onderscheiden:

1. *De materiaaltuin.* In de tuin wordt een groot deel van het voor het onderwijs benodigde materiaal gekweekt. Deze tuin is niet alleen van belang voor scholen die ver verwijderd liggen van de vrije natuur, zij scheidt tevens de mogelijkheid tot keuze van bepaalde families, soorten, (grootbloemig materiaal) en bloeitijden. Desgewenst kan zij gebruikt worden als een inleiding tot een kennismaking met de nederlandse flora.
2. *Werktuin.* Deze heeft tot doel de leerlingen zelf belangrijke cultuurgewassen te laten kweken en hen zó vertrouwd te maken met de praktische zijde van het tuinieren. Dit tuintype is in de huidige situatie belangrijker voor het lager dan voor het middelbaar onderwijs.
3. *Onderwijs (instructieve-, experimenteer-) tuin.* Hierbij vindt in tegenstelling tot de materiaaltuin het onderwijs in de tuin zelf plaats. Er moeten daarom diverse voorzieningen en verschillende afdelingen aanwezig zijn. Dit type is vooral van belang voor het geval de tuin niet in de onmiddellijke omgeving van de school ligt.

Vanzelfsprekend zal in de praktijk naar een combinatie van de in deze schematische indeling genoemde typen gezocht moeten worden. De keuze van deze combinatie is zeer afhankelijk van de bestaande mogelijkheden.

II. *Practische problemen*

Uit de resultaten der enquête blijkt dat ruimtegebrek de belangrijkste reden is voor het ontbreken van een tuin. Daarom is het voor nieuw te bouwen scholen van het grootste belang reeds vooraf een plaats voor een tuin te reserveren. Daarbij dringt zich de gedachte op dat het van betekenis is om te kunnen beschikken over duidelijk omschreven eisen i.v.m. de plaats en de afmetingen. Hiervoor is een grondig onderzoek noodzakelijk. De volgende opmerkingen kunnen gemaakt worden:

a. Ligging. De tuin moet zich in de onmiddellijke nabijheid van de school bevinden, liefst aansluitend bij het biologielokaal. Men kan de tuin dan ook tijdens de les voor kortdurende waarnemingen benutten. Vanzelfsprekend kan bij een centrale schooltuin niet aan deze voorwaarde worden voldaan. Ligt de tuin verder van school verwijderd dan zal men er in het algemeen minder plezier van beleven. Men moet dan tevens voor de aanwezigheid van bijzondere inrichtingen zorgdragen, zoals een opslagplaats voor gereedschappen een schuilplaats voor slecht weer. Bovendien heeft

men veel meer last van vernielingen en diefstal en dient meer zorg te worden besteed aan de omheining. Is het niet mogelijk de tuin bij de school te projecteren, dan verdient het aanbeveling haar zo mogelijk in de nabijheid van een kwekerij of een gemeenteplantsoen aan te leggen. Er is dan meer toezicht. De tuin mag niet te veel door belendende gebouwen worden beschaduwd, maar anderzijds moet bij voorbeeld een aanplant van bomen en heesters voor enkele schaduwpartijen zorgdragen. Men bedenke echter dat hoge bomen en dichte struwelen de grond zeer verarmen en doen uit drogen.

b. Grootte. Het is moeilijk hiervoor algemene richtlijnen vast te stellen. Enkele vierkante meters verdienen nauwelijks de naam schooltuin. Is een tuin groter dan 1000 m² dan is zij moeilijk goed te onderhouden en het gevaar bestaat dat zij eerder als last dan als lust wordt ondervonden. Een uitzondering hierop vormen de landschappelijke tuinen of afdelingen, welke niet veel onderhoud vragen.

Men dient vooral te letten op kwaliteit van de grond en om teleurstelling te voorkomen hieraan hoge eisen te stellen. Wanneer bij nieuwbouw slordig wordt omgesprongen met puin of grof rivierzand ondervindt men later hiervan de nadelen. Een bodemanalyse is vrijwel altijd noodzakelijk.

c. Beplanting. Bij het ontwerpen van een beplantingsschema dient men zich duidelijk voor ogen te stellen hoe de tuin er over een aantal jaren zal moeten uitzien. Struiken en bomen moeten worden beoordeeld op hun dan bereikte grootte. De vaak voorkomende fout van een veel te dichte beplanting kan door een nauwkeurige planning worden voorkomen.

Het esthetische element mag niet verwaarloosd worden. Een tuin moet niet alleen doelmatig zijn, maar ook aantrekkelijk.

d. Water. De watervoorziening is eveneens een belangrijk punt. Aanvoer van water over grote afstanden is ondoenlijk. Er dient een aansluiting op de waterleiding te zijn, ook al om in perioden van droogte te kunnen sproeien.

III. *Didactische problemen*

Wie de problemen samenhangend met het begrip „de botanische tuin bij de middelbare school” tracht te overzien stuit in feite op problemen van zeer fundamentele biologisch-didactische aard. De vraag naar de wezenlijke waarde en de aard van het biologie-onderwijs op de middelbare school dringt zich hierbij op.

De situatie van het biologie-onderwijs op de middelbare school is ver-

anderd. Deze verandering is onvermijdelijk en noodzakelijk. Deze situatie is als volgt te formuleren: de verandering uit zich in de overgang van een synthetisch naar een meer analytisch didactische vorm. Dit is een gevolg van de sterke specialisatie van het onderzoek, waarbij zeer fundamentele gegevens aan het licht komen.

Wanneer men het wezenlijke karakter van het onderwijs als cultuur-overdracht nagaat, ontstaat echter de vraag of stofoverdracht in deze sterk analytische vorm niet te kort schiet wanneer het synthetische element ontbreekt. Er valt veel te zeggen voor de vaak gehoorde klacht dat deze synthese voor het middelbaar onderwijs een utopie is. Een onderdeel van deze synthese is echter, althans in didactisch opzicht, het doorbreken van het isolement waarin, naar de veel verbreide, veelal niet uitgesproken en misschien zelfs onbewust levende mening van de „middelbare” scholier, de wetenschappen verkeren. Juist hierom is het zoeken naar en wijzen op de relatie tussen de verschillende natuurwetenschappen zo uitermate belangrijk. In dit verband moge worden gewezen op de gedachte van Perquin (1964) om de natuurwetenschappen rondom de biologie te concentreren. De ontwikkeling die in deze richting plaats vindt is zeer verheugend, doch ook binnen de didaktiek der biologie moet gezocht worden naar een synthese, En waar ligt deze anders dan bij het levende wezen zelf. Confrontatie met de organismen en hun grote vormenrijkdom kan daarom in de moderne didaktiek niet worden gemist. De botanische tuin is hierbij een belangrijk (hoewel beslist niet het enige) hulpmiddel.

Een tweede didactisch aspect van de botanische tuin (als hulpmiddel bij het biologie-onderwijs) is het feit dat zij in ruime mate materiaal kan verschaffen voor het leerlingen-practicum, waarvoor zowel de mogelijkheden als de belangstelling zich uitbreiden. Het gebrek aan tijd is hier weer een beperkende factor. Men moet echter bedenken dat bij de aanleg van een tuin een hoeveelheid arbeid wordt geïnvesteerd die bij de organisatie van een practicum in ruime mate profijt oplevert.

5. VOORBEELD VAN EEN SCHOOLTUIN

1. Aanleg

Bij de bouw der school werd de plaats van de tuin reeds geprojecteerd. Zij bestond uit een rechthoekig gazon ter grootte van 18 bij 20 meter, gelegen in het centrum der school en omgeven door hall, directeurskamer, gangen en aardrijkskundelokaal, terwijl het biologielokaal er in zijn volle lengte langs is gelegen. Deze situatie is zeer ideaal, vooral wat betreft de ligging ten opzichte van het biologielokaal, dat als het ware nu een ver-

lengstuk in de vorm van de tuin heeft verkregen. Zij schept echter ook consequenties voor wat betreft inrichting en onderhoud, omdat de tuin voortdurend en vanuit vele punten zichtbaar is.

Allereerst moest een keuze worden gemaakt tussen de aanleg van een systematische tuin, een oecologische tuin of een tuin die beide types in zich verenigt. De aanleg van een oecologische tuin is moeilijker te verwezenlijken dan een systematische. Niet alleen dient men de beschikking te hebben over een groot, liefst geaccidenteerd terrein, maar ook over diverse grondsoorten (kalkrijke en zure bodem) welke elkaar niet of weinig mogen beïnvloeden. De aanwezigheid van verschillende grondwaterstanden is eveneens vereist. De aanlegkosten zijn dus beduidend hoger en de aanleg zelf is veel arbeidsintensiever.

Zo viel de keuze op de aanleg van een tuin met een overwegend systematische indeling, waarbij echter een vijver werd ontworpen met een moeraspartij, zodat tenminste enkele plantengEZellschaften niet zouden ontbreken.

In het gazon werden een aantal rechthoekige perken aangebracht van verschillende vorm. De keuze van de strakke vorm der perken hing samen met de architectuur van het schoolgebouw. Voor de vijver werd om dezelfde redenen eveneens een rechthoekige vorm verkozen boven een ronde of een ovale.

In elk der perken werd een of een klein aantal families ondergebracht en van elke familie een aantal soorten. Er is plaats voor 18 tot 20 families, waarvoor werden gekozen de meest bekende en die welke aansluiting vinden bij de nederlandse flora. Bij de soortenkeuze werd voor zover mogelijk, rekening gehouden met de volgende punten:

1. Door de centrale ligging van de tuin zijn min of meer decoratieve planten aan te bevelen.
2. De planten moeten hun systematische en morfologische kenmerken duidelijk demonstreren, liefst grootbloemige soorten en bijvoorbeeld geen dubbele papavers.
3. Zij moeten zo weinig mogelijk eisen stellen en niet te veel onderhoud vergen.
4. Het aantal één- en tweejarige planten moet zoveel mogelijk worden beperkt.
5. Er moet worden gelet op de bloeitijd der planten. Deze moet zoveel mogelijk buiten de zomervakantie vallen.

II. Beplanting

Gebruik makend van de catalogi van de kwekerijen Moerheim te Demersvaart en van Tubergen te Haarlem werden de volgende soorten familiesgewijs aangeplant. (* = eenjarige plant, ** = tweejarige plant).

VASTE PLANTEN

A. *Rosaceae*

1. *Chaenomeles lagenaria*
2. *Aruncus silvester*
3. *Geum borsii*
4. *Potentilla chrysocraspeda*
5. *Poterium obtusum*
6. *Fragaria spec.*
7. *Filipendula spec.*
8. *Potentilla spec.*

B. *Ranunculaceae*

1. *Aconitum henrii*
2. *Eranthis hyemalis*
3. *Anemone blanda*
4. *Anemone hupehensis*
5. *Paeonia lactiflora*
6. *Helleborus atrorubens*
7. *Trollius spec.*
8. *Aquilegia caerulea*
9. *Anemone coronaria*
10. *Cimicifuga racemosa*
11. *Helleborus niger*
12. *Pulsatilla vulgaris*
13. *Ranunculus gramineus*
14. *Delphinium spec.*

C. *Dipsacaceae*

D. *Crassulaceae*

1. *Sedum spectabile*
2. *Sempervivum hybridum*
3. *Sedum acre*
4. *Sempervivum arachnoideum*
5. *Sedum caeruleum*
6. *Sedum middendorffianum*
7. *Sedum album*
8. *Sedum kamtschaticum*
9. *Sedum telephium*

ZAAIPLANTEN

15. *Nigella damascena* *

Dipsacus sylvestris **

E. Onagraceae (Oenotheraceae)

- | | |
|-----------------------------------|-------------------------------------|
| 1. <i>Oenothera missouriensis</i> | 3. <i>Godetia spec.</i> * |
| 2. <i>Oenothera tetragona</i> | 5. <i>Epilobium angustifolium</i> * |
| 4. <i>Oenothera fruticosa</i> | |

F. Lamiaceae (Labiatae)

- | | |
|-----------------------------------|-------------------------------|
| 1. <i>Dracocephalum sibiricum</i> | 12. <i>Salvia splendens</i> * |
| 2. <i>Lamium galeobdolon</i> | 13. <i>Salvia farinacea</i> * |
| 3. <i>Monarda didyma</i> | |
| 4. <i>Lavandula hybrida</i> | |
| 5. <i>Physostegia virginiana</i> | |
| 6. <i>Thymus britannicus</i> | |
| 7. <i>Ajuga reptans</i> | |
| 8. <i>Stachys lanata</i> | |
| 9. <i>Prunella grandiflora</i> | |
| 10. <i>Nepeta nervosa</i> | |
| 11. <i>Salvia juricii</i> | |

G. Scrophulariaceae

- | | |
|--------------------------------------|------------------------------------|
| 2. <i>Mimulus luteus</i> | 1. <i>Digitalis purpurea</i> ** |
| 3. <i>Veronica armstrongi</i> (Hebe) | 5. <i>Antirrhinum majus</i> * |
| 4. <i>Verbascum hybridum</i> | 6. <i>Mimulus hybridus</i> * |
| | 7. <i>Nemesia strumosa</i> * |
| | 8. <i>Penstemon gentianoides</i> * |

H. Solanaceae

- | | |
|-------------------------------|-----------------------------------|
| 3. <i>Physalis franchetii</i> | 1. <i>Nicotiana sanderae</i> * |
| 6. <i>Solanum dulcamara</i> | 2. <i>Nierembergia caerulea</i> * |
| 8. <i>Atropa bella-donna</i> | 4. <i>Petunia spec.</i> * |
| | 5. <i>Hyoscyamus niger</i> * |

I. Boraginaceae

- | | |
|--------------------------------|----------------------------------|
| 1. <i>Symphytum peregrinum</i> | 4. <i>Anchusa officinalis</i> ** |
| 2. <i>Pulmonaria rubra</i> | 5. <i>Cynoglossum amabile</i> * |
| 3. <i>Anchusa capensis</i> | 6. <i>Echium plantagineum</i> * |
| | 7. <i>Borago officinalis</i> * |

J. Iridaceae, Liliaceae en Amaryllidaceae

1. *Fritillaria imperialis*
2. *Allium neapolitanum*
3. *Ornithogalum umbellatum*
4. *Ornithogalum thyrsoides*
5. *Yucca flaccida*
6. *Iris germanica*
7. *Crocus chrysanthus*
8. *Gladiolus nanus*

9. *Iris sibirica*
10. *Iris* „oriental glory”
11. *Iris* „Constant Wattez”
12. *Crocoshmia crocosmiflora* (Monbretia)
13. *Sparaxis tricolor*
14. *Narcissus major*
15. *Tulipa kaufmannia*
16. *Fritillaria meleagris*
17. *Lilium spec.* (Black Magic)
18. *Lilium spec.* (Cinnaber)
19. *Lilium spec.* (Golden Chalice)
20. *Lilium regale*
21. (*Tulipa spec.* diverse var.)
22. *Galtonia candicans*

K. *Fabaceae*

1. *Lespedeza thunbergii*
2. *Lupinus polyphyllus*
3. *Sarothamnus scoparius*
4. *Lathyrus latifolius*
5. *Trifolium repens*
6. *Orobus vernus*
7. *Cytisus decumbens*

Commelinaceae

8. *Tradescantia virginiana*

Phytolaccaceae

9. *Phytolacca americana*

Rutaceae

10. *Dictamnus albus*

Balsaminaceae

11. *Impatiens glandulifera*

L. *Compositae*

- | | |
|--------------------------------------|-------------------------------------|
| 1. <i>Echinops ritro</i> | 10. <i>Helianthus annuus</i> * |
| 2. <i>Liatris spicata</i> | grootbloemig |
| 3. <i>Ligularia clivorum</i> | 11. <i>Helianthus annuus</i> * |
| 4. <i>Achillea millefolium</i> | bruin * |
| 5. <i>Santolina chamaecyparissus</i> | 12. <i>Chrysanthemum segetum</i> * |
| 6. <i>Dahlia spec.</i> | 13. <i>Cichorium intybus</i> * |
| 7. <i>Chrysanthemum maximum</i> | 14. <i>Dimorphoteca annua</i> * |
| 8. <i>Doronicum orientale</i> | 15. <i>Helichrysum monstrosum</i> * |
| 9. <i>Centaurea hypoleuca</i> | |

M. Campanulaceae

3. *Campanula glomerata*
4. *Campanula garganica*
5. *Campanula lactiflora*
6. *Campanula carpatica*

1. *Campanula rapunculoides* *
2. *Campanula medium* **

N. Primulaceae

1. *Lysimachia punctata*
2. *Primula acaulis*
3. *Primula nutans*
4. *Dodecatheon hybridum*

5. *Anagallis grandiflora* *

O. Gramineae

2. *Bambusa metake*
3. *Cortaderia spec.* ♂
4. *Cortaderia spec.* ♀
5. *Festuca glauca*

1. Diverse Gramineae o.a. *Briza maxima* en *Lagurus ovatus* *
6. *Zea mais* *
7. *Zea japonica* *

P. Orchidaceae

1. *Bletha hyacinthina*
2. idem var. *alba*
3. *Cypripedium pubescens*
4. *Epipactus giganteus*
5. *Pleione limprichtii*
6. *Orchis maculata*

Q. Euphorbiaceae

1. *Euphorbia polychroma*
2. *Euphorbia cyparissias*

3. *Ricinus zanzibariensis* *
4. *Euphorbia marginata* *

R. Cruciferae

2. *Iberis sempervirens*
3. *Alyssum saxatile*
4. *Arabis albida*
5. *Draba repens*

1. *Cheiranthus cheiri* **
6. *Matthiola annua* *
7. *Lunaria biennis* **

S. Caryophyllaceae

2. *Dianthus deltoides*
3. *Lychnis chalconia*
4. *Lychnis haageana*
5. *Lychnis coronaria*
6. *Saponaria officinalis*

1. *Agrostemma githago* *
7. *Dianthus barbatus* **
8. *Dianthus caryophyllus* *
9. *Gypsophila elegans* *

T. Papveraceae

- | | |
|------------------------------------|--------------------------------------|
| 1. <i>Papaver orientale</i> | 7. <i>Eschscholzia californica</i> * |
| 2. <i>Corydalis lutea</i> | geel |
| 3. <i>Dicentra formosa</i> | 8. idem rood * |
| 4. <i>Macleaya cordata</i> | 9. <i>Papaver rhoeas</i> * |
| 5. <i>Meconopsis betonicifolia</i> | |
| 6. <i>Meconopsis cambrica</i> | |

Langs de vijver bevinden zich o.a.:

Tropaeolaceae

- | | |
|--------------------------------|-----------------------------------|
| 1. <i>Tropaeolum tuberosum</i> | 2. <i>Tropaeolum majus</i> * |
| | 3. <i>Tropaeolum canariense</i> * |

Convolvulaceae

- | |
|--------------------------------|
| 1. <i>Convolvus tricolor</i> * |
| 2. <i>Ipomoea purpurea</i> * |

De vijver is gemaakt van gewapend beton, de wand is afgemetseld met baksteen. Het diepste gedeelte (I) is 1,20 meter diep, langzaam oplopend tot 50 cm (II). Tussen I en II is op de bodem een 10 cm hoge wand aangebracht tussen II en III een gemetselde wand met openingen. Deze wand reikt tot de oppervlakte van het water. In gedeelte II is een zandlaag aangebracht, overdekt met grof rivierzand. Het gedeelte III is 30 cm diep en tot aan de waterspiegel met zand gevuld. Er is in een der hoeken van de vijver een overloop aangebracht en in het centrum een fonteintje. Deze inrichting maakt verversing en afkoeling op warme zomerdagen mogelijk.

In I (het diepste gedeelte) worden aangeplant:

Nymphaea alba var. *froebelii* (rode bloemen)

Nymphoides peltata

Calla palustris

Ceratophyllum demersum

Elodea canadensis

In II:

Acorus calamus

Butomus umbellatus

Menyanthes trifoliata

Alisma plantago aquatica

Sagittaria sagittifolia

In III:

Iris pseudacorus

Typha latifolia

Typha angustifolia

Om een zinvol gebruik te kunnen maken van de tuin dienen alle leerlingen van een klas materiaal in handen te krijgen. Van de diverse soorten zijn dus meer exemplaren nodig.

Achter het schoolgebouw werd een aparte materiaaltuin aangelegd. Van elke soort uit het systeem werden drie exemplaren besteld. Een werd in de systematische en twee werden in de materiaaltuin geplant.

De Liliaceae hebben in het algemeen een vroege bloeitijd en hun groene delen sterven snel af. Daarom werd deze familie gecombineerd met de Iridaceae en Amaryllidaceae.

De Orchidaceae moeten over het algemeen een beschaduwde plek hebben en werden daarom aan de schaduwzijde van een aantal hooggroeiende Gramineae geplant. Sommige verlangen een meer zure, andere een meer kalkrijke bodem. Zij worden dan in twee groepen geplant, waarbij turfstrooisel, respectievelijk kalk in de grond worden gebracht. Vele Boraginaceae moeten eveneens in een kalkrijke bodem staan.

Het is meestal aan te bevelen de kwaliteit van de grond te laten onderzoeken. Men kan hiervoor contact opnemen met de Rijkstuinbouwconsulent van het district. Er worden dan, tegen geringe kosten, een aantal bodemonsters genomen en geanalyseerd. De uitslag van deze analyse gaat vergezeld van een bemestingsvoorschrift.

De vijver wordt bevolkt met karpers. Deze vissoort verdraagt de wisselende watertemperaturen, welke in de zomer in deze kleine vijvers kunnen optreden, het beste. Van de slakken is de posthoornslak bruikbaar. Limnaea richt te grote verwoestingen onder de waterplanten aan. Andere dieren zoals waterkevers, waterscorpionen, libellenlarven, waterspinnen, kokerjuffers, wantsen en kleine crustaceen komen er meestal vanzelf wel in. Wel verdient het aanbeveling om, voorzover zij niet met de andere planten zijn meegekomen, wat wieren zoals Spirogyra, in de vijver te kweken.

In het biologielokaal werd een bijenobservatiekast geplaatst, met het vlieggat aan de tuinzijde. Behalve alle andere waarnemingen, die met behulp van zo'n kast aan het bijenvolk mogelijk zijn, kan men nu de relatie tussen insecten en bloemen bestuderen; zoals de bloemvastheid van bijen, in tegenstelling tot hommels, en het ontdekken van typische bijenbloemen (Borago, Echium) hommelsbloemen (Aquilegia, Delphinium, Lamium, Salvia) en vliegenbloemen (Sedum). Wanneer de bijen met de stuifmeeldracht bezig zijn, ontstaan er eveneens aardige waarnemingsmogelijkheden.

III. Onderhoud

Hoewel men het aantal één- en tweejarige planten dient te beperken zijn er toch altijd enkele onmisbare. Zo zijn er weinig winterharde Solanaceae beschikbaar.

In het biologielokaal werd een houten kweekbak geplaatst, waarin vroeg in het voorjaar diverse soorten werden gezaaid. Na enkele malen te zijn verspeend, worden ze op het geschikte tijdstip buiten uitgeplant. In het najaar worden een aantal niet winterharde soorten (Petunia, Tabak) uit de tuin gehaald en in deze bak geplaatst. Men beschikt dan gedurende de winter over een weelde van bloemen.

Men kan tegen geringe kosten in het voorjaar een aantal van de benodigde éénjarigen aanschaffen (Petunia, Cheiranthus, Salvia); andere, zoals Tabak, ziet men vrijwel nooit aangeboden. Het aardigste is om ze zelf te kweken. Wanneer de ruimte voor een kweekbak in het biologielokaal ontbreekt, kan met een eenvoudige bak worden volstaan.

De benodigde zaden kan met jaarlijks aanschaffen, maar beter zelf na de bloeitijd in de tuin verzamelen. Voor sommige soorten is dat zelfs noodzakelijk, omdat zij moeilijk zijn te verkrijgen (Agrosstemma, Cichorium).

Er zijn een aantal soorten (o.a. de niet-winterharde Boraginaceae) die direct in de volle grond gezaaid moeten worden.

Het is noodzakelijk de planten te etiketteren. De familienamen werden op geschilderde houten bordjes aangebracht, de soortnamen met water-vaste inkt op metalen steeketiketten, welke in de handel verkrijgbaar zijn. Wanneer een plattegrond van de tuin aanwezig is, kunnen in het najaar alle etiketten worden opgenomen en in het voorjaar gemakkelijk herplaatst.

Men dient te beschikken over enig tuingereedschap, leidstokken, raffia en een voorraad kunstmest, kalk en turfmoel. Wanneer de ruimte het toelaat, is de aanleg van een compostgat aan te bevelen. Men kan hierin niet alleen een voorraad stalmest of compost opslaan maar ook alle tuin-afval werpen. Een mestgat moet zich op een wat afgelegen, beschaduwde plaats bevinden en kan worden omzoonmd door een ligusterheg. De inhoud moet enige malen per jaar worden omgewerkt en met kalk of kalkstikstof worden vermengd.

De aanleg van de tuin is vanzelfsprekend zeer arbeidsintensief. Het duurt enkele jaren voor men het meest bevredigende plantenschema en de juiste soortenkeuze heeft bepaald. Het is daarbij zeer wenselijk op de hulp te kunnen rekenen van tuinman of amanuensis. De leerlingen zijn goed bij dit werk in te schakelen. Velen hebben grote belangstelling voor de praktische kanten van het werk. Men kan hen bijvoorbeeld de zorg voor een

bepaalde familie in handen geven. Wanneer de inrichting eenmaal vaste vorm heeft gekregen, vergt het onderhoud, behoudens de voorjaars- en najaarsarbeid, alsmede het maaien van het grasgazon niet meer dan 2 à 3 uur per week.

In de praktijk blijkt het noodzakelijk voortdurend compromissen te sluiten t.a.v. wensen en mogelijkheden. Het is daarbij noodzakelijk steeds te letten op de mogelijkheid van een gering arbeidsintensief onderhoud. De vaak gehoorde klacht „een botanische tuin wordt altijd een rommeltje” vindt zijn oorzaak in het niet voldoende erkennen van deze noodzaak. Het is mede hierom dat in het bovenomschreven ontwerp hoofdzakelijk tuingewassen worden gebruikt en niet werd getracht zoveel mogelijk soorten uit de Nederlandse flora aan te planten, al behoeven deze natuurlijk niet te ontbreken. Er zijn zeker „wilde planten”, die in dit ontwerp een plaats kunnen vinden.

IV. Kosten

De kosten van bovenbeschreven tuin bedragen ongeveer f 1500,—, als volgt gespecificeerd:

aanschaf planten	f 500,—
aanleg vijver	f 800,—
aanschaf gereedschap, leidstokken, raffia, mest, enz.	f 200,—

Hierbij moet worden opgemerkt dat de eigenlijke aanleg, het bemesten en het graven van de vijver niet werd verricht door betaalde werklieden, maar in samenwerking met de amanuensis, de leerlingen en de tuinlieden der school werd uitgevoerd.

Wanneer deze werkzaamheden betaald moeten worden, zal men het bedrag met circa f 500,— moeten verhogen.

6. SAMENVATTING

In dit artikel werd, aansluitend bij de resultaten van een enquête onder leraren in biologie bij het v.h.m.o., een aantal aspecten van de schooltuin behandeld. Het hierboven besproken ontwerp had voornamelijk tot doel een aantal vragen te belichten en dient slechts als voorbeeld hoe met beperkte mogelijkheden en met geringe kosten een bruikbare tuin kan worden aangelegd.

Enkele theoretische en praktische problemen werden bekeken, waarbij de wenselijkheid naar voren komt een uitvoeriger onderzoek in te stellen.

Deze wens werd ook door een aantal geenquêterden geuit, terwijl 60 % van hen belangstelling heeft voor een ontwerp van een standaardtype botanische tuin met verwijzing naar praktische mogelijkheden.

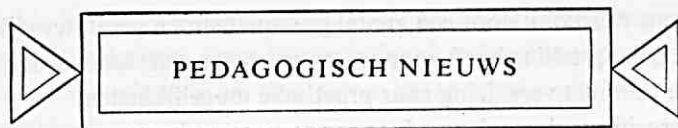
Een dergelijk onderzoek zou door een werkgroep kunnen worden uitgevoerd, gebruik makend van een voor deze werkgroep aanvaardbaar type tuin en uitgestrekt over een aantal jaren. Het ligt op de weg van de Vereniging van Leraren in Biologie deze werkgroep te constitueren. Deze groep zou gegevens kunnen verzamelen, adviezen kunnen verstrekken, contact kunnen zoeken met het Ministerie en aldus kunnen bewerkstelligen dat de botanische tuin bij de middelbare school de belangstelling verkrijgt die zij verdient.

Literatuur

1. BROUWER, DR. G., *Meer begrip en beter inzicht in de biologie*. Vakblad voor Biologen, jrg. 43, 1963.
2. EDE, IR. M. VAN, *De wetenschappelijke namen der gekweekte zaaiplanten en bolgewassen*. Uitg. Turkenburg, Bodegraven.
3. HANA, C., *Tuinplanten*, 1957.
4. HANCOCK, P. E., *The schoolgarden*, book I and II, London, 1956.
5. HARDY, J. AND FOXMAN, S., *A textbook of Gardening for Schools and Students*, London, 1950.
6. HERBERG, M., *Der Schulgarten*, 1928.
7. NIJKAMP, J. A., *Artikel over de Haagse-School- en Kindertuinen in „Kinder-tuinwerk in Nederland“*. 1960.
8. PEARSON, C. E., *Practisch tuinieren in woord en beeld*, Wageningen, 1961.
9. PERQUIN, PROF. DR. N., *Algemene Didactiek*. Roermond, 1964.
10. PULLE, PROF. DR. A. A., *Compendium van de Terminologie, Nomenclatuur en Systematiek der Zaadplanten*. Utrecht, 1952.
11. REINDERS, PROF. DR. E., *Didactica Botanices*. Groningen, 1954.
12. STEEN, DR. J. C. VAN DER, *Tuin encyclopaedie voor iedereen*. Zeist, 1961.
13. STEINECKE, J., *Der Schulgarten*. Heidelberg, 1951.
14. TOBLER, M. VON, *Zweck und Aufgabe eines Schulgartens*.
15. *Uitvoerige handleiding voor de plantenkweek*. Uitg. N.V. van Tubergen, Haarlem.

Dr. J. C. van der Steen wetenschappelijk hoofdamtenaar A aan het Pedagogisch Instituut afd. Leraarsopleiding van de Rijksuniversiteit te Utrecht en docent in de didactiek der biologie aan de Rijksuniversiteit te Utrecht en Leiden.

Drs. H. J. Saaltink, leraar biologie aan het Chr. Lyceum te Zeist, onlangs doctoraal examen gedaan. Heeft bij zijn vorige school, Chr. H.B.S. te Hardenberg, een schooltuin ontworpen en verzorgd.



SPORT EN LEERPRESTATIES

In de hieronder genoemde studie wordt verslag gedaan van een onderzoek in tien „high schools”, gelegen in het Midden-Westen van Amerika, om inzicht te krijgen in de status-systemen van de pubergroepen en om na te kunnen gaan welke invloed de status-systemen uitoefenen op de bij de groepen aangesloten jongeren.

Uit de gegeven antwoorden blijkt, dat de atleten zeer populair zijn en daarom een hoge statusrang bereiken; zij doen wat voor de schoolgemeenschap daar zij hun sportteams tot de overwinning voeren, hetgeen voor de school zeer eervol is. De leerling die niet aan het sportleven deelneemt, zeer hard studeert, en goede leerresultaten behaalt, heeft een lagere sociale status. Hij wordt gezien als uitsluitend voor zichzelf te werken en over hem worden dan ook minder vriendelijke opmerkingen gemaakt.

Zie: Coleman, James S., „The Adolescent Subculture and Academic Achievement”, pp. 87/97, in „Readings in the Social Psychology of Education, ed. by W. W. Charters, jr. and N. L. Gage. Boston, 1963. J. H. N. G.

TOENEMENDE BELANGSTELLING VOOR HET VOORTGEZET ONDERWIJS

In de studie van Halsey, Floud en Anderson „Education, Economy and Society” – zie de bespreking van Prof. Langeveld in Paed. Studiën 1964 pag. 158, 41e jg. – is onder de titel „Occupation and Education” een bijdrage opgenomen van Brunner en Wayland, waarin geconstateerd wordt dat de gemiddelde scholing van hen, die in Amerika beroepsarbeid verrichten, niet onaanzienlijk toegenomen is. In 1940 hadden de in het beroepsleven opgenomen mannen in de leeftijd van 18 tot 64 jaar een gemiddelde schoolopleiding van 9,3 jaar gehad, in 1957 bleek deze te zijn verlengd tot 11,8 jaar. Voor de beroepsarbeid verrichtende vrouwen is in deze periode de gemiddelde duur van de schoolopleiding gestegen van 10,2 tot 12,2 jaar.

Deze ook in Europese landen te constateren ontwikkeling betekent niet dat thans alle ouders de betekenis van voortgezet onderwijs inzien. Onderzoekingen hebben nl. aangetoond, dat in de sociaal lagere milieus nog onvoldoende aandacht voor het volgen van onderwijs bestaat, hetzij door een zekere onverschilligheid, hetzij door onkunde. Dit leidt er toe dat talenten verloren gaan en intellectuele capaciteiten niet worden benut.

Vanuit dit gezichtspunt is het te verstaan dat Wolffe in zijn rede op de conferentie van juni 1961 van de Organisation for Economic Co-operation and Development in Zweden, tot de conclusie gekomen is dat de intellectuele potentie van een natie niet als een vaststaand en onveranderlijk gegeven mag worden beschouwd. Deze is variabel daar de natie, door het voeren van een daarop afgestemd sociaal- en onderwijsbeleid haar intellectuele hulpbronnen kan doen toenemen of verminderen. Hij is tot deze gevolgtrekking gekomen na te hebben

uiteengezet dat, voor het verkrijgen van een goede schoolontwikkeling, aan verscheidene voorwaarden moet worden voldaan waarvan de vier voornaamste zijn:

- 1e. de leerlingen dienen in de gelegenheid te worden gesteld voldoende van de hun geboden onderwijsmogelijkheden te profiteren, zodat zij hun intellectuele disposities kunnen ontplooiën om een zo hoog mogelijk ontwikkelingsniveau te bereiken;
- 2e. de jongeren moeten een levendige interesse worden bijgebracht voor hun opleiding en studie;
- 3e. de leerling moet zich een juist studiegedrag en leermethode eigen maken;
- 4e. het onderwijs moet in zijn strekking te overzien zijn; het kind dient nl. in verband met zijn opleiding een doel voor ogen te hebben waarnaar het streeft en de school moet de leerling in staat stellen dit te bereiken. J. H. N. G.

NASCHOLING VOOR LEERKRACHTEN, DIE ONDERWIJS GEVEN AAN LEERLINGEN OP-GROEIEND IN DE ACHTERBUURTEN DER GROTE STEDEN

In The Times Educational Supplement van 25 dec. '64 no. 2.588 wordt melding gemaakt, door een correspondent uit New York, van een onlangs gehouden congres van de National Education Association, waar 15 staten aan hebben deelgenomen, over de dringende noodzaak de pas benoemde onderwijzers en leraren aan scholen, gevestigd in de achterbuurten der grote steden, eerst een speciale opleiding te doen volgen alvorens hen hun onderwijstaak te laten verrichten.

De meeste van hen, die nog niet eerder aan kinderen, die in achterbuurten zijn opgegroeid, les gaven, hebben geen flauwe notie van wat hen daar te wachten staat en voor welke moeilijkheden zij kunnen worden geplaatst. Zij staan zeer onzeker tegenover hun onderwijstaak en sommigen zijn zelfs bevreesd door de wat grotere leerlingen te worden mishandeld.

Besloten is de leerkrachten die op scholen, gevestigd in achterbuurten, hun onderwijs- en opvoedingstaak moeten verrichten een opleiding te geven om hen voor deze sociaal-pedagogische taak meer bekwaam te maken. De „United States Office of Education” heeft besloten \$ 32 000 000 per jaar voor dit scholingswerk beschikbaar te stellen. J. H. N. G.

ONDERWIJSRESEARCH EN SOCIALE VERANDERINGEN

Nummer 3 van volume xxxii, jg. 1962, van „Review of Educational Research” is besteed aan het onderwerp „Educational Research in Countries other than the United States”.

Een interessante bijdrage daarin is o.a. die van Egidio Orellana van het „Institute of Statistical Research” van de „University of Chile” in Santiago. Het volgende wordt daaraan ontleend.

In Chili is een stijgende belangstelling voor het volgen van onderwijs en voor het bestuderen van onderwijsproblemen waar te nemen. Deze belangstelling wordt aangewakkerd door de wetenschap, dat het onderwijs van betekenis is voor de economische ontwikkeling van het land. Dit heeft geleid tot het stichten van wetenschappelijke centra voor onderwijsresearch waarvan de staf voor het merendeel opgeleid is in Amerika.

De onderwijsresearch is in Chili in het bijzonder gericht op het „ontdekken van talenten”. Van de schoolgaande kinderen wordt getracht vast te stellen wie geschikt zijn voor het voortgezet onderwijs en tot welk niveau zij dit kunnen volgen. Daardoor is het democratiseringsproces, dat thans in Chili op het gebied van het onderwijs plaatsvindt, bevorderd. Deze ontwikkeling, die op zichzelf toe te juichen is, geeft evenwel ook haar problemen. Vele kinderen uit sociaal lagere milieus gaan nu, hetgeen vroeger niet voor kwam, naar het voortgezet onderwijs. Dit heeft tot gevolg dat kinderen met gevarieerde gedragspatronen, tegengestelde interesse, afwijkende opvattingen- vanwege hun heterogene achtergronden – de scholen bevolken. De gewijzigde samenstelling van de schoolbevolking heeft een kritische evaluatie – niet alleen van de kwaliteit van het lesgeven, maar ook of dit voldoende aangepast is aan de behoefte en omstandigheden van de individuele leerling – noodzakelijk gemaakt, hetgeen weer stimulerend heeft gewerkt op de verdere ontwikkeling van de onderwijsresearch.

J. H. N. G.

ONDERWIJS EN RASSENINTEGRATIE

Een voor onze tijd zeer actuele beschouwing over deze problematiek is te vinden, met literatuurverwijzing (Brookover, Gottlieb, e.a.) in *Review of Educational Research*, Vol. xxxi, jg. 1961, pp. 38/56, waaraan het volgende wordt ontleend:

- Resultaten van verschillende onderzoekingen ondersteunen de hypothese dat neger-ouders, die wat meer onderwijs hebben genoten, eerder geneigd zijn hun kinderen naar scholen te zenden, waar de rassenintegratie is aanvaard, dan zij, wier algemene ontwikkeling beperkt is.
- Degenen, die hoger onderwijs hebben gevolgd, zijn in het algemeen gunstiger t.o.v. rassenintegratie gezind dan zij, wier scholing minder is.
- Blanke leerkrachten zijn meer gekant tegen integratie van negerleerkrachten dan tegen de integratie van neger-kinderen. Vooral blanke vrouwelijke leerkrachten verzetten zich tegen de integratie van neger-leerkrachten.
- Blanke leerkrachten, die ervaringen hebben opgedaan met lesgeven aan kleurlingen, zijn veel meer geneigd tot integratie dan zij, die geen ervaringen hebben.
- Verder hebben de onderzoekers Ketting (1957); Dwyer (1957); Spruill (1958); Tumin, Barton and Burns (1958); Dodson and Linders (1959); Van Til (1959); Weinstein (1960); aangetoond hoezeer rassenvooroordelen berusten op stereotypen, die emotioneel zijn gekleurd en met verstandelijke overwegingen weinig van doen hebben.

De resultaten van onderzoekingen op het gebied van rassenscheiding en integratie zullen, naar te verwachten is, in de samenleving een gunstige sociaal-pedagogische invloed uitoefenen.

J. H. N. G.

DE ECONOMISCHE BETEKENIS VAN HET ONDERWIJS IN EEN ZICH INDUSTRIALISERENDE MAATSCHAPPIJ

De groei sinds 1945 van de Japanse economie is één van de meest opmerkelijke verschijnselen in de economische ontwikkeling van de wereld. In sommige jaren is de industriële productie wel met 15 % toegenomen en slechts enkele keren is het beneden de 10 % per jaar gebleven. Het resultaat van deze economische

expansie is wel, dat Japan alle Aziatische landen voorbij gestreefd heeft. Geen van deze landen bereikt het niveau van economische en sociale ontwikkeling waarop in Japan wordt geleefd.

Voor een belangrijk deel is deze groei en ontwikkeling te verklaren uit een wijdvertakt schoolstelsel over het land daar de mogelijkheden, voor uitbreiding van het onderwijs, volledig worden benut.

Deze uitbreiding wordt gebaseerd op statistische gegevens en op het nagaan van de relatie tot de economische ontwikkeling als geheel. Het percentage, dat van het nationale inkomen voor het onderwijs wordt besteed, heeft sinds 1945 geschommeld tussen $4\frac{1}{2}$ en 6. De sterke uitbreiding van het Japanse schoolwezen heeft niet geleid tot een verhoging van dit percentage. Het is zelfs sinds 1955 kleiner geworden daar het nationale inkomen zo sterk toegenomen is.

Zie: Vaizey, John., „Youth Education in a Changing Society”. International Review of Education, Vol. VIII, 1962. pp. 477/478.

J. H. N. G.

SCHOOLOPLEIDING EN HET VERRICHTEN VAN LOONARBEID

In het artikel „Work and School as Partners in Education” van Milton J. Gold (International Review of Education, Vol. VII, 1961, pag. 449/453) wordt er de aandacht op gevestigd, dat de laatste jaren bij het voortgezet onderwijs in Amerika wordt geëxperimenteerd om jongeren in de gelegenheid te stellen ervaringen op te doen met het verrichten van loonarbeid naast de schoolopleiding. Het experiment is niet eenvoudig uit te voeren daar een voortdurend overleg tussen school en bedrijf noodzakelijk is voor een juiste voorbereiding en evaluatie. Het verrichten van loonarbeid heeft tot strekking de jongeren maatschappelijke ervaringen te laten opdoen en hen zelf een deel van hun studie te laten betalen. Het experiment beoogt dus in de eerste plaats niet, de jongeren een beroepsopleiding te geven.

De pedagogische aspecten van het experiment worden belangrijk geacht daar de puber gelegenheid krijgt zich in en door het te verrichten werk te ontplooiën, tot zelfkennis en zelfwaardering te komen en te kunnen beschikken over eigen financiën.

De wijze waarop de schoolopleiding wordt gecombineerd met het verrichten van loonarbeid is onderling zeer afwijkend en varieert van part-time studie en werk tot het deelnemen aan werkkampen.

De schrijver deelt nog mede dat eveneens in Rusland en Israël bepaalde onderwijsinstellingen hun leerlingen in de gelegenheid stellen tijdens de studie loondienst te verrichten.

J. H. N. G.

ONDERWIJSRESEARCH IN ISRAËL

De onderwijsresearch is in Israël van betrekkelijk jonge datum en aanvankelijk verricht door de „Henrietta Szold Institute”. Voorts is onlangs aan de Hebrew University's School of Education een Department for Educational Research gesticht. Men is in dit land vooral geïnteresseerd in „follow-up” en in „longitudinal studies”. De maatschappelijke omstandigheden in Israël en de mentaliteit en opvattingen van zijn bewoners bieden nl. meer mogelijkheden tot experimenten dan in andere landen. Getracht wordt daarom tijdens het experiment de

onderwijs- en opvoedingssituatie zo volledig mogelijk onder controle te houden. Zo is de Szold Institute gestart, in samenwerking met de Youth Aliyah en de Child Department of Unesco, met een longitudinale studie. De bedoeling is de lichamelijke en psychische ontwikkeling van een groep twaalfjarige kinderen, die ondergebracht zijn in een Youth Aliyah kibboets, gedurende 4 achtereenvolgende jaren te volgen.

Mede op initiatief van het Szold Institute heeft het vorig jaar het Ministerie van Onderwijs pensionaten geopend voor begaafde kinderen, die komen uit de sociaal-cultureel minder ontwikkelde lagen der samenleving en die om verschillende redenen niet in de gelegenheid zijn in hun woonplaats voortgezet onderwijs te volgen. Deze kinderen gaan in de ochtenduren, vanuit het pensionaat, een instelling voor voortgezet onderwijs bezoeken. In de namiddag nemen zij deel aan activiteiten, die vanuit het pensionaat worden georganiseerd. The Szold Institute stelt zich verantwoordelijk voor het aanwijzen van begaafde kinderen voor deze pensionaten en verstrekt adviezen over hun verdere ontwikkeling en opleiding.

Een groot deel van de research op het gebied van opvoeding en onderwijs is echter gericht op de problematiek van de massa-immigratie en op de sociaal-cultureel minder ontwikkelde milieus, die in achterbuurten zijn gehuisvest. Het helpen van de daar gevestigde gezinnen betekent het doorbreken van een visieus cirkel gezien de culturele achtergrond van de ouders, het lage niveau van ontwikkeling door gebrekkig onderwijs, en een beroepsopleiding en ervaring die niet zijn afgestemd op de sociale en economische structuur van een maatschappij, die een versnelde technische ontwikkeling doormaakt. De leden van deze milieus verrichten in het algemeen ongeschoolde arbeid, die slecht wordt betaald. Verder zijn de gezinnen zeer kinderrijk, de voeding is vaak onjuist en de kinderen verlaten zo spoedig mogelijk de school om te gaan verdienen. De integratie van deze jeugdigen in de Israëliische samenleving mislukt vaak door onvoldoende steun van hun ouders. De jongeren komen dan niet aan een beroepsopleiding toe, gaan eveneens als ongeschoolde arbeidskracht hier en daar werken en vervallen in extreme gevallen tot criminaliteit. Deze problematiek heeft de onderwijsresearch nieuwe impulsen gegeven, die geleid hebben tot een omvangrijk experiment waarin begaafde kinderen uit sociaal lagere milieus al van het begin van hun schoolcarrière worden voorbereid op het volgen van voortgezet onderwijs. Aan dit project liggen de veronderstellingen ten grondslag dat:

- kinderen uit de onderontwikkelde milieus hun intellectuele aanleg niet volledig tot ontplooiing kunnen brengen op de gewone lagere school;
- de bestaande intelligentietests hen verkeerd beoordelen daar zij in andere sociaal culturele verhoudingen zijn opgegroeid;
- het op school gelijk behandelen van de kinderen tot discriminatie leidt daar zij, die uit de onderontwikkelde milieus afkomstig zijn, minder profijt van het onderwijs hebben;
- bijzondere zorg aan deze kinderen dient te worden besteed vanaf twee jaar voor zij de lagere school zullen verlaten.

Zie: Moshe Smilansky „Educational Research in Israël”. Review of Educational Research, Nr. 3, Vol. xxxii, 1962. p. 280/293.

BELGISCHE VOORSPRONG - NEDERLANDSE ACHTERSTAND. EEN AANVULLING

Het november-december-nummer van het Belgische zusterblad *Persoon en Gemeenschap* is gewijd aan het vraagpunt: „Pedagogische Centra”, ja of neen?, een kwestie die in België langzamerhand urgent begint te worden. Wat deze kwestie betreft, heeft Nederland een voorsprong. Maar in dit nummer geeft Dr. E. Christiaens (zie het december-nummer van *Paedagogische Studiën*) een aantal belangwekkende bijzonderheden over het Belgische rijkschooltoezicht. Een ervan betreft de bevoegdheden, de pedagogische bevoegdheden, waarover de 119 inspecteurs „in het Vlaamse land”, beschikken. Onder de 119 inspecteurs vallen:

- 4 doctors in de pedagogische wetenschappen
- 11 licentiaten in de pedagogische wetenschappen
 - 1 doctor in de filosofie
- 10 beroepsadviseurs
- 72 gediplomeerden van een Hoger Instituut voor Opvoedkunde
- 8 gediplomeerden van andere hogere instellingen (conservatorium, academie, enz.)
- 2 docenten aan een universiteit
- 24 docenten aan een Hoger Instituut voor Opvoedkunde”.

Dit is toch wel een benijdenswaardige situatie.

V. D. V.

NEDERLANDSE VERENIGING VAN OPVOEDKUNDIGEN

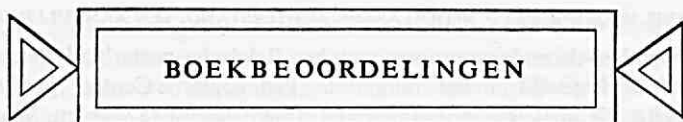
De Nederlandse Vereniging van Opvoedkundigen houdt haar tweedaagse voorjaarsconferentie op vrijdag 19 en zaterdag 20 maart te Baarn; conferentiecentrum „Drakenburgh”.

Het programma luidt als volgt:

- vrijdag 19.00 Aankomst van de deelnemers
- 20.00 Lezing door *Drs. Ph. H. van Praag: Opmerkingen over het vraagstuk van de predictie in de opvoedkunde.*
- zaterdag 9.00-12.00 Ledenvergadering.
- 14.00 Bijeenkomsten van de secties van Onderwijsproblematiek, Orthopedagogiek en Sociale Pedagogiek.

Totale kosten: afgestudeerden f 17,50
 studenten f 8,50

Aanmeldingen: Drs. J. D. C. Dranger (secretaris), Frankrijklaan 36, Haarlem.



BOEKBEoordelingen

JOHN BARRON MAYS, *Education and the Urban Child*, Social Research Series, Liverpool University Press, 1962, p. 208, 25 S.

De schrijver, die als lector in de research verbonden is aan de faculteit voor sociale wetenschappen van de universiteit van Liverpool, heeft als onderwijzer, jeugdleider en sociaal werker een veeljarige ervaring opgedaan in het onderwijs en in het maatschappelijk werk. In de wetenschappelijke wereld is Mays bekend geworden door zijn studie „Growing Up in the City: A Study of Juvenile Delinquency in an Urban Neighbourhood”, dat eveneens verschenen is bij de Liverpool University Press en wel in 1954. De auteur heeft toen 80 jongens, die in een achterbuurt van Liverpool wonen, uitvoerig geïnterviewd. Voorts heeft hij „case history” toegepast om de „criminele traditie” van deze achterbuurtbewoners nader toe te lichten. Het opmerkelijke van deze studie is, dat de jeugdcriminaliteit niet beschouwd wordt als een symptoom van persoonlijke onevenwichtigheid of niet aangepast zijn, maar als een verschijnsel van aangepast zijn aan een subcultuur die in conflict is met de cultuur van de maatschappij. Mays is van mening, dat de inspanningen om de jeugdcriminaliteit terug te dringen onvoldoende succes sorteren daar deze te weinig zijn verbonden met reeds aanwezige sociale constructieve krachten van de buurt. De behandeling is te veel aangepakt vanuit het oogpunt van de individuele delinquent inplaats van de criminaliteit producerende gemeenschap.

In zijn laatste studie „Education and the Urban Child” worden problemen aan de orde gesteld, die betrekking hebben op „primary and secondary modern schools” gelegen in sociaal minder gunstige wijken van Liverpool. Het hoofdmotief voor het onderzoek is geweest na te gaan, in hoeverre de democratische beginselen, waarop de „Education Act” van 1944 is gebaseerd, effectief zijn geweest voor de mogelijkheden van gelijke kansen voor hen, die in achterbuurten zijn opgegroeid. Mays uitgangspunt is dat de klasse-tegenstellingen zeer groot zijn geweest zodat van wederzijdse beïnvloeding weinig sprake was. Dit heeft er toe geleid, dat in de onderste sociale laag der samenleving zich een subcultuur heeft kunnen ontwikkelen. Hij acht het gewenst dat de scholen, gevestigd in de buurten der subcultuur, pogen de leerlingen een andere stijl van leven en denken bij te brengen, die meer in overeenstemming is met de algemene cultuur zodat het ideaal van gelijke kansen realiseerbaar kan worden.

Voor zijn studie heeft Mays informatie laten inwinnen bij 574 gezinnen. De meeste gezinshoofden behoren tot de groep der on- en halfgeschoolde arbeiders. De belangstelling voor het verenigingsleven is in deze gezinnen uitermate gering: niet meer dan 12 % van de schoolkinderen neemt aan het jeugdwerk deel en van de pubers slechts 6 %. Ruim 60 % van de gezinnen heeft geen enkel contact met het verenigingsleven.

Vanuit het gezichtspunt van gelijke kansen voor ieder is het te betreuren, dat er veel te weinig kleuterscholen in de sociaal minder bedeelde wijken zijn. Voor de opvoeding van de kleuters zijn deze scholen daarom zo belangrijk daar deze

kinderen overwegend tot gezinnen behoren, waar aan hun vorming en ontwikkeling geen aandacht wordt besteed. Gezien deze gezinssituaties is het dan ook niet verwonderlijk dat de onderwijzers der lagere scholen uit deze buurten van mening zijn, dat slechts enkele gezinnen in staat moeten worden geacht, gezien de wijze waarop en de omstandigheden waaronder in deze sociaal minder beedeelde wijken wordt geleefd, hun kinderen naar de „grammarschool” te zenden en deze leerlingen voldoende steun te geven om hun onderwijstaak te verrichten. De ouders hebben, uitzonderingen daargelaten, geen belangstelling voor het schoolwerk en zij tonen verder geen enkele ambitie.

Ook Mays is in zijn onderzoek gestuit op het probleem van de gebrekkige taalontwikkeling der kinderen. Hij veronderstelt dat hier sprake is van een retardatie van het intellect door de culturele armoede van het gezinsmilieu, dat de verstandelijke ontwikkeling der kinderen praktisch niet stimuleert. De taalarmoede der kinderen verhindert hen voldoende van de onderwijsmogelijkheden gebruik te maken.

Hoewel de Education Act van 1944 wel de voorwaarden heeft gecreëerd voor het verwezenlijken van het ideaal van gelijke kansen voor een ieder ongeacht diens maatschappelijke afkomst, kan na bijna 20 jaar niet worden geconstateerd dat het al is gerealiseerd. Niettemin kan John Barron Mays wijzen op hoopvolle tendenties in de maatschappij die gaan in de richting van een toenemende democratisering der samenleving. Deze ontwikkeling kan door het schoolwezen worden gestimuleerd. De paedagogische taak en verantwoordelijkheid van kleuterleidsters, onderwijzers, leraren en docenten zijn – zoals uit de stimulerende en instructieve studie van Mays kan worden afgeleid – tengevolge van de maatschappelijke ontwikkeling en een scherper inzicht in menselijke verhoudingen, in niet geringe mate toegenomen.

J. H. N. G.

PROF. SHELDON GLUECK en PROF. DR. ELEANOR GLUECK (University of Cambridge, U.S.A.) *Jugendliche Rechtsbrecher. Wege zur Vorbeugung.* Nach der amerikanischen Ausgabe übersetzt von Dr. Helga Gilbert. Ferd. Enke Verlag, Stuttgart, 1963, 202 Seiten, D.M. 18,50.

Deze studie is een vertaling van „Delinquents in the making. Paths to Prevention”, een vereenvoudigde uitgave van een uitgebreid en diepgaand onderzoek naar de oorzaken van criminele recidivisme die in 1950 is verschenen onder de titel „Unraveling Juvenile Delinquency”. De onderzoekingen van dit geleerdenechtpaar naar de oorzaken van criminaliteit hebben tot het inzicht geleid dat factoren van psychologische-, sociologische- en biologische aard hieraan debet zijn. Met andere woorden, voor het crimineel worden van een mens is nooit een enkele oorzaak aan te wijzen; criminaliteit blijkt te ontstaan uit vele factoren van onderscheidene aard. Wel blijkt dat het milieu in het algemeen en het gezinsmilieu in het bijzonder van beslissende betekenis kan zijn t.a.v. het ontstaan van crimineel gedrag. De onderzoekers zijn van mening dat veel kinderen uit burgelijke kringen, ook al staan zij minder vaak voor het gerecht, crimineel zijn. Desondanks blijkt criminaliteit een gedragsvorm te zijn, die hoofdzakelijk in de maatschappelijk verarmde milieus aan te treffen is.

Het onderzoek heeft 10 jaar geduurd waarin 500 criminele- en 500 niet

criminele jongeren, die opgroeiën in de volksbuurten der grote steden, in de leeftijd van 11 tot 17 jaar zijn betrokken. Bijzonder interessant is de „case-study” over Frankie en Jimmy. Hoewel beider omstandigheden verre van ideaal zijn, ontwikkelt zich bij de ene jongen wel een crimineel gedragspatroon en bij de ander niet. In beide gezinnen ontbreekt de eierzucht hun sociale omstandigheden te verbeteren. Wel zijn zij er op uit het zich zo gemakkelijk mogelijk te maken. Ook over de toekomst van Frankie en Jimmy heeft niemand van het gezin, waartoe de jongens behoren, nagedacht. Blijkbaar moeten beide knapen zelf hun weg in het leven, zo goed en zo kwaad als zij dit kunnen, maar vinden (pag. 25).

In verband met het voorafgaande is het nog van betekenis te vermelden, dat het echtpaar Glueck geconstateerd heeft dat 90 % van de ouders, wier kinderen tot de delinquenten behoren, nimmer aan de toekomst denkt. Van de ouders, wier kinderen geen crimineel gedragspatroon ontwikkelen, is dit percentage 70 (pag. 47). Voorts blijkt 60 % van de jeugdige delinquenten uit onvolledige gezinnen te komen tengevolge van langdurige afwezigheid van één der ouders, scheiding of dood. Onder de niet-criminele jongeren bedraagt dit percentage 30.

Het is pedagogisch zeer bedenkelijk dat slechts 40 % van de vaders der criminele jongeren voor hun zoons sympathie, aandacht en belangstelling toont. Onder de vaders, die geen criminele zoons hebben, is daarentegen dit percentage 80 (pag. 59).

Geconstateerd is verder dat in de gezinnen der onderzochte 1000 jongens in het algemeen weinig ouders bij hun kinderen proberen te appeleren aan gevoelens van zelfrespect, het geweten, idealen of de eer van de familie (pag. 63).

Opmerkelijk is dat de criminele jongeren ambivalent zijn in hun houding tegenover autoriteiten en heel sterk het gevoel hebben niet gewenst of niet geliefd te zijn. Voorts hebben zij vertrouwen in eigen bekwaamheid om zelf met hun problemen klaar te komen. Verder zijn zij impulsief en geneigd hun emotionele spanningen uit te leven.

Het echtpaar Glueck is van mening, op grond der resultaten van hun studie, dat een onderzoek naar de druk, die vanuit het milieu op de enkeling wordt uitgeoefend, van betekenis is. Nog belangrijker achten zij het om na te gaan, hoe de verschillende kinderen op deze druk reageren. Criminaliteit is nl. niet uit het feit te verklaren, dat mensen ongezonde milieu-invloeden hebben ondergaan maar hoe deze invloeden op de vorming van de persoonlijkheid en het karakter hebben ingewerkt en wat hun betekenis is t.a.v. het onder controle krijgen en het sublimeren van de primitieve impulsen (p. 152). De onderzoekers gaan niet alleen in op de betekenis van een goed gezinsleven voor de lichamelijke en geestelijke ontwikkeling van het kind, maar zij wijzen ook op de pedagogische taak van de school. Het criminele kind blijkt evenwel een aversie tegen deze instelling te hebben; het spijbelt dan ook en verwisselt vaak van school.

J. H. N. G.

HANS-HEINRICH PLICKAT, *Die Schule als Instrument des sozialen Aufstiegs*. Verlag Julius Beltz, Weinheim, 1959, 114 Seiten.

Het uitgangspunt van deze studie is dat grote delen van de bevolking onderkend hebben dat de school van niet geringe betekenis is voor de maatschappelijke toekomst van het kind. Deze zienswijze, die in overeenstemming is met de

thans algemeen erkende democratische aanspraken op maatschappelijke stijging, sociale zekerheid en welstand voor een ieder, is bepalend geweest voor de tegenwoordige politieke onderwijssituatie in Duitsland; er zijn meer mogelijkheden gekomen, voor het volgen van voortgezet onderwijs, voor steeds meer leerlingen.

Belangwekkend is de uiteenzetting over de rol, die de school heeft vervuld in de emancipatiestrijd der arbeidersklasse: „Allein die Schule vermag dem Arbeiterkind die Fertigkeiten und Kenntnisse zu vermitteln, die in einer sich differenzierenden Arbeitswelt und in einem vielgestaltigen kulturellen Leben Voraussetzung einer echten Gleichberechtigung sind" (S. 23 und 24).

Het „recht op gelijke kansen" inzake het volgen van onderwijs kon lange tijd niet geëffectueerd worden daar naast de volksscholen zgn. „Vorschulen" zijn gesticht waar kinderen uit de beter gesitueerde milieus werden opgeleid voor het volgen van middelbaar en hoger onderwijs. De hoge schoolgelden, die voor het bezoeken van deze scholen werden geheven, en het standsgevoel dat er heerste, maakten het voor de kinderen uit de arbeidersklasse onmogelijk deze te bezoeken. De splitsing in het „lager onderwijs" heeft geleid tot de „Einheits-schulbewegung" opdat ieder kind gelegenheid krijgt, ongeacht sociale afkomst, zijn mogelijkheden te ontplooien door het volgen van middelbaar- en hoger onderwijs indien het daartoe in staat is.

Nu meer dan vroeger kinderen uit de arbeidersklasse het voortgezet onderwijs bezoeken, is er een verband geconstateerd tussen de sociale afkomst van het kind en diens leerprestaties op school. Gebleken is nl. dat kinderen uit de meer gesitueerde kringen aanvankelijk betere leerresultaten boeken en dat het een aantal jaren duurt voordat de leerlingen uit de sociaal lagere milieus hun achterstand hebben ingehaald.

De democratisering van het middelbaar- en het universitair onderwijs wordt nauwgezet door de schrijver nagegaan. Het aandeel uit de klasse der arbeiders is nog zeer gering. Voorts constateert hij, dat nog steeds zeer weinig bekend is over de potentiële begaafdheid van het Duitse volk. Een instructieve studie.

J. H. N. G.

W. S. FOWLER, *The development of Scientific Method*, Pergamon Press Oxford, London, New York, Paris, 1962.

Een aardig uitgegeven boekje, dat zonder veel pretenties een beknopte inleiding geeft in de geschiedenis van de natuurwetenschappelijke methode, waarbij het woord methode nogal ruim, om niet te zeggen vrij, wordt opgevat. Aardige illustraties en een vlotte tekst doen dit kennelijk voor technici bestemde werkje aangenaam lezen.

N. F. NOORDAM

M. KEILHACKER, *Pädagogische Grundprobleme in der gegenwärtigen industriellen Gesellschaft*, Klett, Stuttgart, 1964.

Als eerste oriëntering in moderne pedagogische problemen is dit boekje geschikt, maar het geeft weinig nieuwe gezichtspunten. De schrijver pleit voor een geheel andere grondconceptie van ons onderwijssysteem, maar zijn pleidooi komt niet uit boven een aantal vanzelfsprekendheden: juiste zedelijke vorming, ware wetenschappelijkheid, ware cultuur. Een gemis is ook het gebrek aan historisch besef. Veel van wat K. bedenkelijke moderne verschijnselen noemt,

kwam vroeger evenzeer voor: de uniformiteit op geestelijk gebied bijv. Men denke slechts aan de dorpspraak en de mores onder intellectuelen in de 19e eeuw. Ook lijkt mij zijn opvatting dat onze tijd alleen belangstelling heeft voor het kwantificeerbare, te weinig genuanceerd, men denke slechts aan de waardering van de moderne mens voor de kunst.

N. F. NOORDAM

S. WIEGERSMA, *Beroepen-interesstest*. Nederlandse bewerking van de Berufts-Interessen-Test van Irle. Tweede druk. J. B. Wolters Uitgeversmaatschappij, N.V., 1962, Groningen.

De zg. B.I.T. van Wiegiersma, die reeds 3 jaar na het verschijnen een tweede druk beleefde, is een instrument bedoeld voor het analyseren van het belangstellingspatroon en voor het kwantificeren van de intensiteit der belangstelling in verschillende richtingen. Er wordt onderscheid gemaakt tussen negen belangstellingsgebieden: technische handarbeid, ambachtelijke vormgeving, techniek en natuurwetenschap, voedselbereiding, agrarische arbeid, handel, administratief werk, literaire en geesteswetenschappelijke arbeid, sociaal werk en opvoeding. Voor een groot deel is de test ontstaan door vertaling van een analoge Duitse test van Martin Irle, uiteraard met aanpassing aan de Nederlandse situatie. Alleen ten aanzien van het belangstellingsgebied „handel” moest de samenstelling bij de eerste druk en nogmaals bij de tweede grondig worden herzien.

Als „items” fungeren bondig omschreven bezigheden; bijv.: „Schrijfmachines monteren”; of: „Onderzoek doen naar nieuwe steenkoolgebieden”. Op deze wijze worden binnen elk belangstellingsgebied 18 bezigheden genoemd. De geteste heeft niet anders te doen dan telkens voor bijeengebrachte viertallen van zulke bezigheden aan te wijzen naar welke zijn voorkeur het sterkst uitgaat. De 9×18 bezigheden zijn op een zeer vernuftige wijze gerangschikt zodanig dat elk daarvan 4 maal in een vergelijking wordt betrokken, dus aan 3 andere wordt geconfronteerd; bovendien zijn steeds in de 4×3 vergelijkingsitems de andere 8 belangstellingsgebieden alle vertegenwoordigd (sommige gebieden uiteraard tweemaal).

Om dit te bereiken is het testformulier in een op het eerste gezicht nogal gecompliceerde vorm gegoten: bovendien lijkt de instructie niet eenvoudig. Toch blijkt dat ook kinderen (de test is bedoeld voor 11-jarigen en ouderen) nauwelijks enige moeilijkheid ondervinden bij het uitvoeren van de test-opgave.

Naast de aangepaste vertaling respectievelijk de herziening van de Duitse versie vormt vooral de ijking op 11-14-jarigen de essentie van Wiegiersma's bijdrage tot het Nederlandse belangstellingsonderzoek. Gebleken is, dat de homogeniteit der items binnen 7 der belangstellingsgebieden bijzonder bevredigend is; voor „voedselbereiding”, maar vooral voor „handel” is zulks minder het geval. Daarentegen is, zoals geëist mag worden, de samenhang tussen de gebieden op een enkele uitzondering na zeer gering of zelfs negatief van aard.

Bij het validiteitsonderzoek van belangstellingstests ontstaan complicaties. Men kan zich afvragen, of het door de test geleverde belangstellingsprofiel een reële weerspiegeling geeft van de bij de proefpersoon bestaande belangstellingsstructuur; men kan ook de prognostische waarde van de testuitkomsten met betrekking tot bijv. succes in school of beroep ter discussie stellen. Beide vragen heeft Wiegiersma tot uitgangspunt voor onderzoek genomen.

Daarbij kon de eerste vraag niet anders dan indirect worden beantwoord. De verdelingen der gemiddelde scores op de 9 belangstellingsgebieden voor een representatieve steekproef van ruim duizend 6e klassers van 11 tot 14 jaar bleken vrijwel geheel overeen te stemmen met de verdelingen die Irle vond. En Irle heeft voor oudere personen die in een beroep werkzaam zijn dat volgens hun zeggen geheel past bij hun hoofd-belangstellingsrichting, gevonden dat hun testprofiel in de meeste gevallen in goede overeenstemming daarmee was.

In het kader van de andere validiteitsvraag bleek bij een onderzoek op scholen voor v.h.m.o., „dat de leerlingen, die in hun belangstellingsprofiel de typerende trekken van het karakteristieke belangstellingspatroon van dit schooltype het meest geprononceerd vertonen, een significant betere kans hebben aan het einde van de eerste klas te worden bevorderd, dan leerlingen met een afwijkend belangstellingsprofiel”.

De scoring geschiedt door middel van 9 getallen, één voor elk belangstellingsgebied. De ruwe score voor een gebied is het totaal aantal keren dat bezigheden uit dat gebied zijn gekozen. Op basis van het op bovenstaande steekproef verzamelde materiaal zijn daaruit percentiele rangscores afgeleid, (uiteraard) lopend van 0 tot 100. Desgewenst kan men de ruwe scores ook omzetten in genormaliseerde standaardscores (met gemiddeld 0 en standaarddeviatie 1). Percentiele rangscores en standaardscores zijn ondergebracht niet in tabellen maar in twee normprofielschema's, één voor jongens, één voor meisjes. Gebleken is, dat deze normen niet alleen voor 11-14-jarigen maar ook voor ouderen zeer goed bruikbaar zijn.

De normprofielen gelden voor de Nederlandse bevolking als geheel. Karakteristieke profielen voor een aantal schooltypen en een aantal beroepen, ten dele gebaseerd op Duits materiaal, worden in tabelvorm of in een grafische weergave gegeven, uitgedrukt in scores op beide algemene normprofielschema's.

In de normprofielschema's zijn nog twee extra schalen opgenomen, de L-schaal en de M-schaal. In elk van deze schalen zijn uit verschillende belangstellingsgebieden een zorgvuldig geselecteerd aantal der geformuleerde bezigheden bijeengebracht. De L-activiteiten worden meer gekozen door kinderen, die een vorm van lager voortgezet onderwijs kiezen, de M-activiteiten meer door kinderen, die middelbaar voortgezet onderwijs kiezen. De berekende normen voor beide schalen vindt men terug zowel in de algemene normprofielen als in de karakteristieken van afzonderlijke groepen.

Het afnemen der test duurt 30 à 40 minuten, met een minimum van 20 en een maximum van 80 minuten; het kan collectief geschieden. Het testformulier bestaat uit een tweezijdig bedrukt blad, slechts éénmaal per geteste te gebruiken. De correctie vindt plaats door middel van schablonen. Per proefpersoon kunnen de ruwe scores op voorgedrukte profielschema's rechtstreeks worden ingetekend. Karakteristieke groepsprofielen, instructie en alle overige gegevens vindt men in de handleiding.

Een proefbundel, bevattende de handleiding, 10 testformulieren, 1 stel schablonen en 10 profielschema's voor jongens en 10 voor meisjes, kost f 16,—. De prijs voor de handleiding afzonderlijk is f 2,50, die voor de schablonen f 12,50. Voorts betaalt men f 6,25 voor 25 testformulieren en f 2,50 voor een bloc van 50 profielschema's, hetzij voor meisjes hetzij voor jongens. Bij de levering worden geen voorwaarden betreffende bevoegdheden gesteld.

J. C. SPITZ


 TIJDSCHRIFTBESPREKINGEN

DRUKPERS OP SCHOOL EN SPELLINGZUIVERHEID

In het „Tijdschrift voor Opvoedkunde”, 9e jaargang, no 6, 1963-1964 schrijft D. Scheurs, docent aan de Normalschool te Lier (B.), een – zeer wiskundig gebaseerde – studie over *De invloed van het drukken op de spellingvaardigheid in de lagere school* (blz. 321-354). We nemen enkele van zijn conclusies over. Inleidend tot deze conclusies schrijft hij:

„Onze opzet was een onderzoek in te stellen betreffende de waarde van het drukken op school, als medium tot verbetering in de spelling. Gezien een categorische, radicale houding, pro of contra de schooldrukkerij, meestal gebaseerd is op subjectieve stellingnemen, drong zich de noodzaak op van een kwantitatief georiënteerd onderzoek. Daarom hebben wij gepoogd systematisch dit complexe probleem te benaderen en dichter tot een oplossing te brengen.

Thans zijn we in staat om successief te antwoorden op de hypothesen die wij aanvankelijk stelden.”

De studie leidde allereerst tot de conclusie dat het inschakelen van systematische spellingoefeningen, volgens welke oefenmethode ook, steeds een nuttig rendement heeft. Scheurs meent te mogen aannemen dat deze invloed constant is. De twee getrainde groepen onderscheidden zich progressief duidelijker van de controlegroep naarmate het experiment vorderde. Het accent in deze passage zal wel moeten vallen op systematische spellingoefeningen. Deze conclusie verheugt ons, omdat ze een bevestiging betekent van een standpunt dat wij zelf meermalen hebben verdedigd, omdat spellingzuiverheid, vooral in de lagere klassen, berust op het geheugen, vooral op het visueel geheugen, en systematiek de kracht der inprenting en de samenhang der ingeprente leerstof bevordert.

De tweede conclusie heeft meer rechtstreeks betrekking op de resultaten van het drukprocédé:

„Anderzijds constateerden wij geleidelijk grotere vorderingen in het correct schrijven bij de kinderen die drukten, dan bij de andere. Daaruit leiden we af, dat het „drukken” een zinvolle activiteit schijnt te zijn. De vaardigheid in de correcte orthografie, aangeleerd door het drukken, blijft bewaard bij het schrijven. Al de resultaten wijzen in die richting. De gegevens van de laatste twee proeven manifesteren duidelijk de succesvolle invloed van het drukproces.”

Het werken met de drukpers schijnt het spellinggeweten van het kind te stimuleren. Het kind voelt de noodzaak elk detail te bestuderen, om een perfecte kopij in te leveren. Vandaar dat, dit is een derde conclusie,

„het effect van het drukken efficiënter werkt bij de minder begaafden dan bij de meer begaafden.”

De schrijver is gelukkig nuchter genoeg om te constateren dat het drukken geen panacee is voor alle spellingkwalen: „De geconstateerde feiten mogen niet geïnterpreteerd worden alsof het drukken nu *het* middel is bij het onderricht in de spelling”. Maar inschakeling van de schooldrukkerij acht hij zeker verantwoord.

Het zou interessant zijn te weten of de geest van *Freinet* met zijn *L'imprimerie à l'école* (1935) en zijn „*Technique de l'imprimerie à l'école*” (1949) in Nederland nog leeft.

V. D. V.

BILDUNG UND ERZIEHUNG, 17e jrg., nr. 4, juli 1964

H. Lensen laat in *Die Idee der Verjüngung bei Herder* zien hoe deze altijd leefde in de spanning: tussen *Aufklärung* en *Klassieken*, tussen elite- en volksovoeding, tussen *Romantiek* en *Antiek humanisme*.

K. Daniëls betoogt in *Kultur und Technik* dat alle geestelijke werkzaamheid van de mens cultuur moet heten.

N. Perquin Zur phänomenologisch orientierten Pädagogik. Hij zet verschillende zaken recht, ruimt misverstanden uit de weg, zoals de zgn. a-normatieve opvatting van pedagogiek en tracht zich te rechtvaardigen tegen de critiek van *Brezinka* in het *Zeitschrift für Pädagogik*, jrg. 9, nr. 4, oktober 1963, p. 442 vlg.

Amsterdam.

N. F. NOORDAM

L'ÉDUCATION NATIONALE, november 1964

No. 31 opent met de Franse miljoenennota. Met enige zelfvoldaanheid wordt geconstateerd dat voor het eerst sinds dertig jaar de staatsbegroting sluit en dat voor 't eerst in de geschiedenis de onderwijsbegroting meer dan een zesde van het totaal belooft.

In het hoofdart. bespreekt *meij. J. Bandet* de taak van de moderne kleuterschool. Naast het sociale aspect (omgang met leeftijdgenootjes en verkenning van de omgeving) wil schr. ook het intellectuele aspect (voorbereiding op lezen, schrijven en rekenen) daarin betrekken.

André Galan brengt nogmaals de kweekschool in discussie; hij zou het liefst zien, dat de *Ecole Normale* zich beperkte tot uitsluitende beroepsopleiding voor leerkrachten bij het basisonderwijs en niet langer quasi-wetenschappelijke aspiraties koesterde.

In de pop.-wetensch. rep. van *Oliver Guichard* wordt aandacht besteed aan de stedenbouw en het scheppen van een leefbaar woonklimaat. Planologen willen spreiding van grotere stedelijke centra om de uitgroei van Parijs wat af te remmen.

Het hoofdart. van no. 32 is een pleidooi van *Prof. R. Debré* voor meer onderricht in kennis der natuur (vooral biologie, geologie en meteorologie) bij alle middelbaar onderwijs en wel op de volg. gronden: deze vakken leren goed observeren, de biologische menskunde helpt de jonge mensen bij hun zelfontdekking en kennis van plant- en dierkunde en aardkunde geeft een verrijking en verdieping aan de vrije tijdsbesteding in de natuur.

De geïll. rep. van *P. B.-Marquet* geeft een indruk van wat de gemeente Boulogne-Billancourt organiseert voor de jeugd op de vrije donderdag: een heel scala van mogelijkheden op het gebied van sport, dans, hobby-beoefening, excursies en bezichtigingen.

In de pop.-wetensch. rep. wordt de lezer geconfronteerd met enkele boeken en artikels waarin bezorgde vragen gesteld worden over de toekomst van de mensheid, bedreigd door o.a. de gevaren van atoomexplosies, overbevolking en verontreiniging van de elementaire levenselementen lucht en water. Deze vragen raken ook de opvoeders van de komende generatie.

In no. 33 waarschuwt *Jacq. Honoré* tegen het misverstand dat op de kweekschool beroepsopleiding primair zou moeten zijn ten koste van een gedegen algemene ontwikkeling. Verder wordt in deze afl. een nieuwe rubriek aangekondigd, nl. een vergelijking van de overgang van middelbaar naar hoger onderwijs in de schoolsystemen van versch. Europese landen. De rij wordt hier geopend met een beschouwing van *R. E. Williams* over het Engelse systeem van keuzevakken voor O- en A-level.

Insp. *Ch. Ayméric* beschrijft de methode van een rekenboek uit 1814, toen het ontbreken van een uniform tientallig metriek stelsel tot de meest ingewikkelde omrekening van maten en gewichten leidde.

De rep. van *Etienne Souriau* behandelt de pedag. vragen die rijzen wanneer een schoolkind een specifieke begaafdheid vertoont. Ouders en opvoeders worden gewaarschuwd om niet te snel op ieder talent de illusie van een carrière in die richting te bouwen ten koste van andere toekomstmogelijkheden.

„Kunst, onderwijs en opvoeding” is de titel van het hoofdart. in no. 34, geschreven door prof. *M. Debesse*, die pleit voor meer kunstzinnige vorming en creatieve expressie in het voortgezet onderwijs.

De geïll. rep. van *Jean Guilhem* geeft een kijkje op het werk en de mogelijkheden van het informatiecentrum ten dienste van onderwijzers en leraren, het „Institut pédagogique national” te Parijs.

Dr. *L. Chambost* leverde een bijdrage over de medische begeleiding van het schoolkind: hij dringt vooral aan op nauwe samenwerking tussen onderwijzer, schoolarts, schoolpsycholoog en/of -pedagoog, en eventueel maatschappelijk werk(st)er.

Het meest interessant in deze afl. is misschien de beschouwing van *Roger Sandri* over de positie van de landbouw bij de economische eenwording van Europa. Een uiterst actueel artikel, waarin gesteld wordt, dat Frankrijk nog een overwegend agrarisch gericht land is, dat zijn landbouw moet beschermen tegenover de sterk geïndustrialiseerde landen, (w.o. Nederland!) die hun eigen agrarische sector opofferen. Zijn conclusie is, dat er geen politieke eenwording kan ontstaan, als de vraagstukken van de landbouwpolitiek niet worden opgelost, maar dat omgekeerd er voor deze vraagstukken geen oplossing is, als er niet de wil is om tot politieke eenwording te komen.

TER GEDACHTENIS AAN
WOUTER HENDRIK BROUWER EN GERRIT VAN VEEN

P. POST

Brouwer en Van Veen zijn twee belangrijke medewerkers van het Nutsseminarium geweest. Januari '65 is Brouwer heengegaan, in '64 stierf Van Veen.

Brouwer behoorde tot de kleine groep leerlingen van het Nutsseminarium voor wie Kohnstamm zeer veel moeite gedaan heeft – in de dertiger jaren – om voor hen toelating te verkrijgen tot universitaire examens. Kohnstamm kon het conservatisme van Roëll en Delprat niet overwinnen, hoewel de B-examens van deze groep boven het niveau der toenmalige doctorale examens lagen.

Brouwer is naar Indië gegaan, werd daar leraar en later directeur der Gouvernementskweekschool te Djocjakarta. Hij heeft zich in Indië bijzonder verdienstelijk gemaakt voor de vernieuwde opleiding tot onderwijzer en hoofdonderwijzer. Zowel ten aanzien van de zeer moderne grondslagen voor die opleidingen als voor de praktijk zelf. Brouwer begreep de moeilijkheden: de distantie tussen oosterse en westerse ethiek werd door hem helder gezien en zijn scherpe analyses waren waardevol voor de pedagogische vorming van jongelui uit de islamitische en de javaanse denkwereld, waar de heel oude hindoe-boeddhistische levenswijze zo 'n voornaam rol speelde. Velen van zijn leerlingen bekleeden thans posities, waaraan men in die tijd niet kon denken. Anderen verzorgen nu nog het onderwijs in Indonesië vanuit sleutelposities. Zij allen hebben veel aan Brouwer te danken.

Maar na '47, na jaren ellende in de japanse kampen, begon Brouwer opnieuw: als wetenschappelijke medewerker aan het Nutsseminarium, waaraan de toenmalige president-curator Kohnstamm hem gaarne benoemde. Aan vele onderzoeken werkte hij mede. Enkele deed hij geheel zelfstandig. Zijn verhandeling over „Selectie en schoolsucces” van 1951 wordt nog steeds bestudeerd en geciteerd.

Brouwer was een strenge leermeester, een goede, openhartige kameraad en een toegewijde consciëntieuze en scherpzinnige onderzoeker. In veler herinnering leeft hij voort en blijft men hem dankbaar.

Van Veen was in Brouwers studietijd (1927–1932) onderdirecteur van het Nutsseminarium en voor de studenten al een wat ouder man, uitmuntend door enthousiasme en werkkraft. Hij heeft met zijn medewerkers van

die tijd, onder leiding van Professor Kohnstamm een goed hanteerbaar apparaat voor beter taalonderwijs gemaakt, dat in de school van vandaag druk gebruikt wordt: de stilleesboekjes op experimentele grondslag, die naar het schijnt, niet verouderen.

Voorts is Van Veen jarenlang redactielid en medewerker van Paedagogische Studiën geweest.

Van Veen heeft zich volledig kunnen inzetten voor de twee grote onderwijscongressen in de twintiger jaren. Het is niet denkbaar dat deze omvangrijke gebeurtenissen in het pedagogische veld hadden kunnen slagen zonder zijn doorzetten en werkkraft. De twee dikke congresverslagen – samen meer dan 1500 pagina's, vol nog steeds belangrijke voordrachten – konden meer de aandacht hebben van jonge pedagogen in deze tijd.

Van Veen heeft het Nutseminarium na vele jaren succesvolle arbeid verlaten om in Friesland als predikant van de doopsgezinde gemeente te Boven-Knipje met een andere kant van zijn rijke geest goed te zijn voor zijn medemensen.

Als emeritus heeft hij met verscheidene gelukkige jaren in Friesland zijn leven beëindigd. Hij schreef mij enige tijd voor zijn dood:

„Ik zie jullie nog altijd als een jonge generatie. Het kan alleen bewijzen, dat ikzelf met een toegift bezig ben, die als voorrecht en dus met dankbaarheid moet worden gezien. De belangrijkste bagage, die je naar dat domein meebrengt, zijn de herinneringen. Die duiken geregeld op, als je een ogenblik stil in je stoel zit en meer nog en met de grootste luciditeit in de slaap op de grens van de droom. Dan komen velen met wie je lotsverbonden bent geweest, op je af in allerlei belevenissen. Zij rangeren zich als hoofd- en bijfiguren waarbij je merkt, hoezeer ook die bijfiguren hebben bijgedragen tot het klimaat, waarin je hebt geleefd.

Maar van de hoofdfiguren ervaar je dan in lange gesprekken, hoe zij niet anders konden dan ze deden, terwijl je van jezelf constateert, dat je meer geleefd bent dan geleefd hebt ... Mijn levensavond is een spiegelende bosvijver, rustig aan de oppervlakte met onvermoede diepte en rijk aan beelden van alles, wat daaromheen eens existentieel is geweest”.

Hij rustte reeds in vrede.

TWEEMAAL DRIE PEDAGOGEN

M. J. LANGEVELD

Uit de nalatenschap van Heinrich Weinstock – die in 1960 stierf en hoogleraar geweest was aan de universiteit van Frankfort aan de Main – werd in 1963 een bundel gepubliceerd, die vnl. bestond uit drie historische twee meer systematische en enkele kleine opstellen. In de drie historische opstellen hield Weinstock zich bezig met Maria Montessori, John Dewey en Georg Kerschensteiner.

In 1964 leidt Bollnow een bundel in, waarin Theresia Hagenmaier zich met Kerschensteiner, Correll zich met Dewey en Brigitte van Veen-Bosse zich met Montessori bezighouden, met de juiste opmerking, dat uit deze gelijke keus van „klassieken” toch wel blijkt, dat onze tijd zich met dit drietal moet bezighouden of hij wil of niet.

Heinrich Weinstock's: *Erziehung ohne Illusionen. Auf der Suche nach pädagogischen Grundsätzen* (Quelle & Meyer, 135 blz.) is overwegend kritisch gericht ten opzichte van Maria Montessori en John Dewey, terwijl de medewerkers aan het bundeltje van Bollnow overwegend positief op deze auteurs zijn ingesteld.

Men kan tegen de keuze van Dewey, Montessori en Kerschensteiner weinig bezwaar maken: hun invloed is groot geweest en is, ten dele, nog zeer groot. Wie hen filosofisch, systematisch-pedagogisch, wetenschappelijk-didactisch (enz.) te lijf wil, heeft licht spel, want men kan wel zeggen: hun bronnen en hun ontwikkeling ligt daarvoor te ver terug dan dat niet reeds in dat feit zelf een verklaring voor veel aanvechtbaars liggen zou. Eigenlijk „geschoold” in de materie van opvoeding en onderwijs waren zij op een wijze, die veel compensatie vereist – en: vindt – in hun grote, persoonlijke gaven, wanneer men hen meten zou aan de ontwikkeling van psychologie, pedagogiek en didaktiek tijdens hun leven. Zou men nog een vierde figuur zoeken, dan ware misschien aan Petersen te denken geweest, die voor de school-ontwikkeling m.i. meer toekomst heeft dan een der drie genoemden.

Voor Weinstock is Maria Montessori echter nauwelijks meer dan absurd: ze miskent de volwassene en zijn taak, zij overschat „de natuur” en de „natuurlijke” ontwikkeling. Dewey is voor hem een levensfilosoof van biologische aard: de zin des levens (vita) ligt in het leven (vivere) zelf, gemeten aan de maatstaf van de maatschappij. Aanpassing is het hoogste goed. „Das Individuum wird zum Massenteilchen einer gleichgeschalteten Gesellschaft” bij Dewey, zegt Weinstock. Nee, meent W., dat zegt

Kerschensteiner het beter: „Respekt, Achtung, Anerkennung von Autorität – das sind aber alles Ausdrücke einer und derselben menschlichen Haltung, jener, von der Goethe meinte, sie sei keineswegs Natur, sondern ganz und gar Werk der Bildung”. Nu en daarmee is dan alles in orde.

In het licht van deze scherpzinnige, negatieve maar wel stimulerende kritiek drukt Bollnow zich veel te bescheiden uit in het voorwoord van *Neue Aspekte der Reformpädagogik, Studien zur Anthropologie und Pädagogik bei Kerschensteiner, Dewey und Montessori* (Quelle & Meyer, 1964), wanneer hij zegt, dat de door zijn leerlingen ontwikkelde beschouwingen vooral t.a.v. Montessori en Dewey bepaald positiever zijn uitgevallen. Nee: alle drie zijn ze bescheidener, belangrijk beter gedocumenteerd, instruktiever, onvooringenomen – en dan, ja: ook positiever. Bij Weinstock moest Barbertye hangen en verloor de waardering van Kerschensteiner door dezelfde onevenwichtigheid haar waarde.

Theresia Hagenmaier beperkt haar inleiding tot Kerschensteiner's „Begriff der Sachlichkeit”. Zakelijk juist: het *is* zijn kernbegrip, en: het werk is anders te omvangrijk, en: het maakt nog een innerlijke ontwikkeling door ook. Het plaatst Kerschensteiner bovendien in een passend, eigen licht. Hij legt de tucht in de zaak en in de op haar gerichte kenarbeid. Niets van romantiek of overmatige gevoeligheid of overschatting van een natuurlijk parallellisme tussen de psychische ontwikkeling en de kennis der wereld tot en met de wetenschap. Dat Kerschensteiner's verhouding tot het spel, tot de handenarbeid, tot de „kunst” van het kind, tot Fröbel, tot de industriële ontwikkeling, tot de natuurwetenschappen en de wiskunde het best van dit begrip der zakelijkheid uit bekeken kan worden, is juist en pleit zowel voor de goede keuze van de schrijfster als voor de vruchtbaarheid van het begrip. Tevens zou van hieruit een interessante confrontatie met Petersen denkbaar en uitvoerbaar geweest zijn. Voor K. is zakelijkheid „Einstellung auf unbedingt geltende Werte”. De daarin gelegen gevaren voor een onderschatting van het tragisch-menselijke, zijn Bollnow en zijn leerlingen ten volle bewust (vgl. p. 63).

Werner Correll – die wij reeds kennen uit zijn *Reform des Erziehungsdenken* (1963) – beperkt zich in de hier gepubliceerde studie (*Die Anthropologie John Deweys und ihre Bedeutung für die Pädagogik*) misschien meer dan goed is (32 blz.) om Dewey te leren kennen in de *redelijkheid* van zijn overwegingen. Daartoe moeten ze in een ruimer context gezien worden. Terecht echter wijst de schrijver op een reeds omvangrijke Dewey-

litteratuur in Duitsland sedert 1901. Zou dit boekje het werk van één auteur geweest zijn, dan zou ook t.a.v. Dewey het principe in het hoofdstuk over Kerschensteiner toegepast, vruchtbaar geweest zijn. Minder geprononceerd is wat hier geschiedt met het begrip „handelen”. Het in de wereld staan van de mens als een voortdurend scheppen van die wereld en daarmee van zichzelf, ziet Correll terecht als een centraal anthropologische positie. De vraag, hoe dat er nu precies pedagogisch uit gaat zien, leidt tot een problematiek, die in het hier geboden, korte bestek niet bevredigend te beantwoorden is. Als een eerste inleiding kan echter deze tekst wel degelijk dienen. Dit temeer, omdat ditmaal Barbortje *niet* a priori en schielijk hangen moet, zonder dat nu anderzijds de lezer het materiaal onthouden zou worden, om – op zijn minst – Deweys these met enige ernstige vragen te bejegenen. –

In een voortdurende groei en ontwikkeling staat de mens in een voortdurende dialoog met zijn wereld, een proces dat – volgens Dewey – zijn doel in zichzelf heeft. De school moet daartoe een vereenvoudigd wereldmodel bieden, dit model moet bovendien ontdaan zijn van ongunstige momenten en aldus „de vooruitgang der mensheid” dienen. Ten slotte moet de school de sociale milieu-belasting van het individu doorbreken en overwinnen. Het actieve deelnemen van de leerling aan deze dialoog bepaalt zijn feitelijke leren.

Brigitte van Veen-Bosse heeft 56 blz. voor Montessori. Geen ruimte om kromme sprongen te maken. Niettemin slaagt de schrijfster in een indringende zakelijke analyse, die bijzonder lezenswaard is, kritisch maar nergens negatief. Van de drie opstellen, die dit boekje vormen, is het eerste duidelijk „exemplarisch” onderrichtend aan de hand van een centrale idee (de „Zakelijkheid”), het tweede beperkt zich tot een filosofische analyse, die pedagogisch relevant is; dit derde geeft een meer theoretisch-pedagogische, Montessori als geheel rakende kritische analyse, waarin zowel de filosofische vooronderstellingen als de theoretisch-pedagogische konsekwenties bekeken worden. Het is interessant de sterk idealistische inslag in Montessori's denken uitgewerkt te zien, een idealisme, dat men soms geneigd is met een hegelianisme in verband te brengen maar dat een goddelijke wereldorde vooronderstelt, dat op bepaalde, essentiële punten niet met Hegel te verzoenen zou zijn. De schrijfster neemt deze termen („hegelianisme”, Hegel) ook niet in de mond. Daarvoor houdt zij zich te nauwgezeten aan haar hermeneutische taak.

Wij moeten het hierbij laten maar willen deze korte bespreking niet afsluiten zonder een woord van nadrukkelijke aanbeveling. Deze studiën

zetten de lezer aan het denken en helpen hem, zijn auteurs – Kerschensteiner, Dewey en Montessori – beter te verstaan dan zij zichzelf verstaan konden. En: dan tijdgenoten en onmiddellijke volgelingen hen verstaan konden, opgenomen in een zelfde context (om met Dewey te spreken) voor eenzelfde zaak geplaatst (Kerschensteiner en Montessori), op weg naar een eigen, persoonlijke bewustwording van de „geest in ons” (Montessori).

Tenslotte, deze vorm van overwegend filosofisch-hermenentische verdieping van ons verstaan van drie invloedrijke pedagogen, vraagt om voortzetting in tweeërlei richting. Ten eerste in die der verruiming en verdieping van de wijsgerige en theoretisch-pedagogische context. Over elk van deze pedagogen ware op deze wijze een belangrijk werk te leveren. Ten tweede in die der empirische verificatie. Dit laatste gezichtspunt ontbreekt geheel. En: begrijpelijk, maar niet zonder een leemte te laten. Wat Kerschensteiner, Dewey of Montessori ook gedacht, gezegd of bedoeld mogen hebben – het blijft *pedagogisch* irrelevant, wanneer de vraag niet gesteld wordt naar het opvoedingsprodukt, dat er *in feite* uit is voortgekomen. Het gaat er nu *niet* om, te formuleren wat er uit hun denken, filosofisch-anthropologisch gezien voor mensentype wel zou kunnen voortkomen, maar wat er *in feite* in de werkelijkheid zelf uit voortgekomen *is*. Mocht dit voor geen empirisch onderzoek toegankelijk zijn, welke waarde valt dan te hechten aan de theoretische verschillen? Juist onderzoek in *deze* richting echter zal de pedagogiek van de filosofische in de „pedagogische” sfeer brengen. Na en naast dit waardeerlijke boekje is dus nog veel te doen.

DIDACTISCHE VERKENNINGEN IN HET KLEUTERONDERWIJS

C. G. IJSSEL DE SCHEPPER-DE BRUYN OUBOTER en B. SWANENBURG

In 1954 verscheen: „Schoolkinderen uit sociaal zwakke gezinnen”, mededeling no. 57 van het Nutsseminarium voor pedagogiek aan de universiteit van Amsterdam.

Deze publicatie was een rapport over een onderzoek, dat het Nutsseminarium aan een school (aan de Haverstraat) te Leiden sedert 1949 had verricht en dat poogde een antwoord te geven op de vraag of verbetering van onderwijsresultaten op scholen, die in hoofdzaak bezocht werden door kinderen uit z.g. asociale gezinnen, mogelijk was.

Op pag. 185 e.v. van bovengenoemd rapport geven de auteurs een dertigtal conclusies en desiderata. We lichten daaruit: „De onderzoekingen, waarop men de mening grondt, dat de aanleg der sociaal-economisch lagere bevolkingsgroepen gemiddeld aanmerkelijk slechter zou zijn, dan die van de beter gesitueerden, tonen inderdaad een minder goede „gevormde intelligentie” aan, doch dit betekent niet, dat men daaruit tot een minder goede aanleg mag besluiten.”

„De kinderen komen in de eerste klas „slecht opgevoed” en met een te kleine woordenschat, te weinig kennis, een te geringe vaardigheid in denken, spreken en spelen; hiermee dient het onderwijs rekening te houden.” „Het is gewenst de kinderen reeds zo vroeg mogelijk in te leiden in een milieu, dat tekorten en fouten der gezinsopvoeding zoveel mogelijk opvangt, aanvult en corrigeert, nl. een goede kleuterschool.”

Nadat het Nutsseminarium bovengenoemd rapport had uitgebracht, werd het onderzoek voortgezet.

Van de kinderen, die in de eerste klas komen, is een uitzonderlijk hoog percentage niet schoolrijp. Het rapport zegt: ze zijn „slecht opgevoed” hebben een te kleine woordenschat, te weinig kennis, een te geringe vaardigheid in denken, spreken en spelen. We zouden er aan toe kunnen voegen: ze geven blijk van een gebrek aan taakbesef; een ontbreken van een werkingstelling, een wijze van gericht-zijn, die voor het volgen van onderwijs op de lagere school onmisbaar is.

In het gedeelte van ons onderzoek, dat we hier in het kort willen beschrijven, ging het om de vraag, of binnen de muren van de kleuterklas een didactiek kan worden gehanteerd die een gunstige invloed zou blijken te hebben op de ontwikkeling van de kleuter in de richting van een betere schoolrijpheid. Of m.a.w.: hoe kan de leidster binnen de muren van de

kleuterklas de weinig stimulerende, veelal negatieve invloed van het gezin waarin deze kinderen opgroeien, zoveel mogelijk compenseren; ligt het misschien mede voor een belangrijk deel aan de gebruikte didactiek, dat deze kinderen ook in intellectueel opzicht zo achter zijn?

Uitgangspunt voor ons zoeken naar een lesmethode, die onze kinderen een betere voorbereiding zou kunnen geven, vormde de theorie, die Langeveld ontwikkelt in „Ontwikkelingspsychologie”. Langeveld gaat uit van vier „grondgegevens der psychische ontwikkeling”: het biologisch moment (er moet een levend wezen zijn), het beginsel der hulpeloosheid (het mensenkind is hulpelozer dan enig ander wezen), het beginsel der veiligheid (in dezelfde mate waarin het kind hulpeloos is) en het beginsel der exploratie. Dit laatste nu, de neiging om de wereld om zich heen te onderzoeken, staat in nauwe relatie met het feit, dat de wereld voor het kind een sterk „aanstekelijk” karakter heeft. Indien echter aan het beginsel der veiligheid niet is voldaan in een mate, die past bij de hulpeloosheid, zal het kind achterblijven in die ontwikkelingsaspecten, die van het beginsel der exploratie afhankelijk zijn, het zal zich aan de exploratie niet ten volle wagen.

Deze wisselwerking tussen de exploratiedrang en de aanstekelijke wereld verwerkelijkst zich aanvankelijk in het spel. Langzamerhand ontwikkelt zich hieruit de belangstelling. Voorwaarde hiervoor is, dat het kind in aanraking wordt gebracht met vormen van rationalisering die in de cultuur waarin het leeft aanwezig zijn.

Uit het spel ontwikkelt zich de arbeidsverhouding op voorwaarde, dat de omgeving het appèl van de taak laat horen. Deze houding van zich te laten leiden door een taak – ook in het spel – kan geleidelijk ontwikkeld worden door het kind speelgoed te geven dat in hoge mate gehoorzaamd moet worden, omdat zijn zakelijke eigenschappen weinig of geen verband houden met de organische impulsen van het kind. Al spelend maakt het kind zich de werkelijkheidseigenschappen van het spelmateriaal eigen en leert tegelijk al spelend zich daarnaar te richten – een begin van aanvaarding van opdrachten.

Onze observaties in de kleuterklassen en in de eerste klas van de lagere school wezen er op, dat bij onze kinderen uit de zwak sociale gezinnen geen sprake was van enige vorm van taakbesef, van enig vermogen tot willekeurige aandacht. En uitgaande van hetgeen we boven uit „Ontwikkelingspsychologie” hebben samengevat, kwamen we tot de conclusie: De taak van de kleuterschool is een zeer zware en zeer verantwoordelijke: het kind verantwoord leiden in zijn exploratie van de wereld.

Hierop voortbouwend rees de vraag: Is het mogelijk door het werken

met speelgoed, dat Langeveld tot de tweede categorie rekent (nl. dat speelgoed, dat in sterke mate „gehoorzaamd” moet worden), een speciale didactiek te ontwikkelen, zodat de verandering in houding tot de wereld wordt bevorderd? Dit alles in de vorm van spel, omdat „het spel de meest wezenlijke bezigheid is van het veilige kind” (Langeveld). In nauw verband hiermee staat de opvatting, dat onze kinderen (de kinderen uit de sociaal zwakke milieus) leiding moeten hebben bij hun spel en dat dit spel – voor een deel althans gespeeld zal moeten worden met een speciaal soort spelmateriaal. Het kind moet leren een opdracht als taak te aanvaarden; het kind moet tevens leren zich bepaalde technieken eigen te maken. In zeker opzicht zijn deze opvattingen in strijd met de principes, die in de moderne kleuterschool worden gehuldigd, waar men het kind liefst zoveel mogelijk zijn eigen weg laat zoeken en waar de leiding van de leidster zich beperkt tot het bieden van hulp, als het kind niet verder kan.

Voor kleuters uit goed verzorgde milieus zijn de nadelen van een dergelijke werkwijze niet zo in het oog springend, verondersteld, dat ze er zijn. Onze observaties leerden ons echter, dat ons kind niet verder kwam en dat het werken met bouw- en constructiemateriaal geen vooruitgang te zien gaf als men het werk van de jongste kleuter vergeleek met dat van het kind aan het eind van de eerste klas van de lagere school. Het intentionele, een aanduiding, enig teken, dat het kind zich een opgave had gesteld, dat het had gewerkt naar een bepaald doel, ontbrak te enen male.

In de moderne kleuterschool is voor een belangrijk deel de methodiek, die de Fröbelschool kende, weggevallen. De moderne kleuterschool kent ook niet een methodiek en didactiek, zoals de goede Montessori-kleuterschool die kent. Het moderne materiaal voor de kleuterschool wordt zonder methodiek in de klas geïntroduceerd. Vaak kent de leidster de mogelijkheden die het heeft, niet of onvoldoende. Van een bewust, vooruit uitgestippeld plan ermee te leren werken is dan ook geen sprake. Het kind moet zelf maar zien hoe het de mogelijkheden ontdekt, al weten we heel goed, dat het de bedoeling is, dat de leidster leiding geeft, zodra het kind voor een probleem komt te staan en dat zij het kind bij individuele of groepslesjes op mogelijkheden wijst, maar daar komt in de praktijk weinig van terecht. Het gevolg is, dat het kind het speelgoed niet leert gehoorzamen, het maakt zich de werkelijkheidseigenschappen van het materiaal niet eigen en het leert daardoor ook niet er zich naar te richten.

Voor onze kinderen, voor de kinderen uit de sociaal zwakke gezinnen is dit des te rampzaliger, omdat deze tekortkoming van de school niet zoals in de „betere” milieus, door het gezin worden gecorrigeerd, doordat hier vader met zijn zoon bouwt, met de meccano speelt, met lego enz.

Voor de kinderen uit de betere milieus behoeft „de school niet recht te buigen, wat in het gezin is krom gegroeid”.

Indien de boven gegeven gedachten juist zijn, dan zullen taakbesef en werkinstelling alsmede de intelligentie van de kinderen verbeteren onder invloed van de gebruikte lesmethode.

Willen we door middel van een experiment deze hypothese toetsen, dan zullen we:

1. Taakbesef en werkinstelling van een aantal kinderen moeten meten vóór de beïnvloeding en daarna.
2. De intelligentie van de kinderen moeten meten vóór de beïnvloeding en daarna.
3. De eventueel geconstateerde veranderingen zullen moeten worden vergeleken met die bij kinderen, die niet op deze wijze beïnvloed zijn.

De vraag rijst onmiddellijk: hoe zijn taakbesef en werkinstelling te „meten” bij kinderen en vervolgens; hoe kunnen we twee gelijkwaardige, vergelijkbare groepen samen stellen?

We stellen voorop, dat naar onze mening „karakterologische” gegevens als taakbesef en werkinstelling als zodanig niet exact meetbaar zijn. Maar misschien kunnen ze wel indirect benaderd worden, nl. via de intelligentie-test.

Plaatsgebrek staat ons niet toe deze stelling nader uit te werken; dat zal in een uitvoeriger publicatie over het Haverstraat-experiment gebeuren. Hier mogen we volstaan, met er op te wijzen, dat taakbesef en werkinstelling mogelijkerwijs een zekere samenhang zullen vertonen met het begaafdheidsniveau, zodat het zeker niet uitgesloten lijkt, dat een niet onbegaafd kind eerder een zeker taakbesef zal ontwikkelen dan zijn minder begaafde vriendjes. En zou omgekeerd de actuele intelligentie niet gedeeltelijk afhankelijk kunnen zijn van een zeker taakbesef – van de mate waarin het kind zich actief heeft willen inspannen om de wereld om hem heen te leren kennen, te „ontdekken” en te ordenen? (vgl. Lewin, K.; *A dynamic theory of personality*. New York 1935).

En verder kunnen we ons afvragen: Hangen taakbesef en werkinstelling samen met het temperament? Het taakbesef ligt toch in de definitie van bijv. het gepassioneerde of flegmatische temperament (Heymans) a.h.w. besloten. Immers van de drie peilers van het temperament, zoals door Heymans aangegeven, (activiteit, emotionaliteit, secundaire functie) zijn activiteit en vooral secundaire functie waarschijnlijk voorwaarden voor een goed „taakbesef.”

Ten aanzien van „emotionele stabiliteit” en het „temperament” van het kind geldt het bezwaar, dat zij voor psychologisch onderzoek moeilijk toegankelijk zijn. Ook hierop kunnen we op deze plaats niet nader ingaan.

Mogen we volstaan met de mededeling, dat we ondanks bezwaren een poging hebben gedaan, ook langs de weg van het karakterologische onderzoek de kinderen te leren kennen. Daartoe is gebruik gemaakt van drie tests: een tekentest, de test van Pfister en een verteltest. Dat we van deze tests gebruik hebben gemaakt had een tweede, eigenlijk belangrijker reden. Een intelligentietest als die van Terman biedt weliswaar door zijn grote gevarieerdheid van opdrachten ieder kind gelegenheid zich in te zetten en wat te presteren (vgl. Chorus, Intelligentieonderzoek en zijn kwalitatieve verdieping), maar tevens is hij niet vrij van een zekere eenzijdigheid, doordat het kind gedwongen is zich langere tijd te concentreren op allerlei korte en voor hem vaak vrij zinloze opdrachten. Daarom hebben we gebruik gemaakt van diverse soorten tests en kozen we mede de boven genoemde.

Behalve de besproken indirecte benaderingsmethode van taakbesef en werkmethode is er een tweede, een meer directe. Men kan nl. uit de wijze waarop het kind ingaat en reageert op gestelde opdrachten en vragen (en met name tijdens de intelligentietests) waarnemen hoe taakbesef en werkinstelling in feite functioneren. Dat hier in het oog dient te worden gehouden hoe het kind de opdracht begrijpt spreekt vanzelf. We moeten in dit samenvattend artikel zeer beknopt blijven. We zijn er ons zeer wel van bewust dat de observatie slechts leidt tot een (globale) *indruk* van het taakbesef en de werkinstelling. We hebben dan ook getracht de bezwaren zoveel mogelijk te ondervangen door de testafname en de observatie te doen geschieden door een team van mensen. Op dit probleem hopen we elders nader in te gaan.

Er is echter een situatie, waarin een wat meer systematische observatie en beoordeling mogelijk is, nl. het *spel*. Waar kinderspel misschien veel meer ernst is dan mogelijk wordt gedacht, kan men het zien als een taak. Kinderspel kent allerlei vormen; van het zichzelf-zonder-meer-uitleven tot een gericht en aan „regels” gebonden en gestructureerd spel. Vermeer onderscheidt bijv. verschillende niveaus van spel. Men kan nu trachten, uitgaande van een gestandaardiseerde situatie het spelniveau te bepalen. (N.B. In die gestandaardiseerde situatie is de *betekenis* voor ieder kind anders!) Een methodisch verschil met de tests is, dat bij het spel geen product overblijft, maar dat we te maken hebben met een verloop. We hebben getracht dit verloop vast te leggen in een protocol en op de film. De film maakte een analyse achteraf mogelijk.

Wat betreft de vraag hoe twee vergelijkbare groepen konden worden samengesteld het volgende: Binnen de grenzen van het mogelijke mag de enige variabele slechts zijn: de wijze van beïnvloeding.

Over het geheel genomen geldt dus, dat de twee groepen gelijkwaardig moeten zijn voor zover dit voor het onderzoek van belang is. Maar men weet van te voren eigenlijk niet, welke factoren in verband met het onderzoek van belang zijn, noch wat het gewicht is, dat men aan elk van die factoren moet toekennen. We hebben bij de indeling der kinderen in twee gelijkwaardige groepen die factoren in acht genomen, die zoveel mogelijk objectief bepaalbaar zijn: leeftijd, geslacht, I.Q. (Terman); voorts ook het spelniveau en het taakbesef.

DE PROCEDURE

Van half november tot begin december werden alle kinderen van de kleuterklas getest. Begonnen werd met die kinderen, die naar het oordeel van de leidster het gemakkelijkst te testen zouden zijn. Zo kregen de psychologische assistenten, die aan het onderzoek zouden deelnemen, gelegenheid zich aan dit soort kinderen aan te passen. De boven genoemde tests werden afgenomen. Voorts werd elk kind enige tijd in de speelkamer geobserveerd. Alle kinderen zijn apart in de speelkamer geweest. Hiertoe was een klasselokaal ingericht. Er was een huisje van board in gebouwd, waar de kinderen ook echt in konden gaan en lopen, waar licht aangedraaid kon worden. Er bevond zich een tafeltje, stoeltjes, een theeserviesje, poppen en een bedje. Er was een deurtje in en twee ramen. Dit huisje stond in een hoek van het vertrek. Diagonaal daar tegenover was ander speelgoed opgesteld: een zandtafel, een emmer met water; op de grond een stal met beesten, boer, boerin en kind, een karretje, waar een paard voor gespannen kon worden, een pomp.

In deze speelhoek bevond zich ook een tafeltje van holle blokken – er was dus een gangetje in – waarop huisjes, poppetjes, vliegtuigjes, autootjes beestjes; een garage met een aantal „Dinkey Toys”; wat grotere huizen van allerlei model, een kerk, „gebouwen”; van hout gemaakte treinwagens, die uit elkaar gehaald en in elkaar gezet konden worden; twee pistolen; een stapel grote blokken en drie dozen met verschillende soorten blokjes; konstruktie materiaal. Voorts stond er in het lokaal een tafeltje met knip- en plakmateriaal en een ezel met verf en kwasten; een tafeltje waar winkeltje gespeeld kon worden met weegschaal, lege dozen van bekende kruidenierswaren en een bakje met geld; een tafeltje met theeservies, keteltje en pannetjes.

De kinderen werden eerst vrij gelaten in de keuze van het speelgoed, zo

nodig op gang geholpen en na enige tijd als dit vrije spel naar ons inzicht geen verdere perspectieven bood, binnen de uitgetrokken tijd, uitgenodigd te komen spelen met het constructiemateriaal: proberen er wat moois van te maken. Een onzer stond steeds gereed de gang van zaken op de film vast te leggen – vooral bij het laatste gedeelte van het spel, aangezien hier wellicht de duidelijkste aanwijzingen konden worden gevonden betreffende het kunnen van de kinderen en de mate waarop ze op een opdracht ingingen, zich een taak konden stellen en wisten door te zetten. Het geheel werd geprotocolleerd door een stagiaire van de afdeling Schoolpsychologie van het Psychologisch Instituut van de R.U. Zij zat aan een tafeltje in een hoekje te werken, zo onopvallend mogelijk. Vermeld dient nog, dat er één hangende en twee staande lampen in het lokaal waren opgesteld om voor een juiste belichting bij het filmen te zorgen. De lampen werden tijdens het filmen af en toe verschoven om de belichting optimaal te houden. De kinderen werden hierdoor bij hun spel in het geheel niet gehinderd aangezien ze er volkomen vertrouwd mee waren gefilmd te worden. Ze hadden dit al zo vaak meegemaakt.

Wat betreft de bepaling van het spelniveau nog het volgende: Aanvankelijk trachtten we de kinderen in te delen in de vier spelniveaus die Vermeer onderscheidt: sensopatisch spel, hanterend spel, esthetisch spel en illusief spel.

Al werkende werd het duidelijk, dat het derde niveau, het esthetisch spel vrijwel niet voorkwam. En zo dit niveau even betreden werd, was het zo nauw verwant aan het zg. „hanterende” spel, dat we gemeend hebben voor ons doel de niveaus van Vermeer van vier tot drie te mogen terugbrengen. Een algemeen bezwaar van Vermeers indeling is trouwens, dat de spelvormen die zij onderscheidt vrijwel nooit op zichzelf voorkomen; elke vorm wordt steeds afgewisseld, doorweven door andere vormen.

Na het eerste onderzoek werden de kinderen verdeeld in twee zoveel mogelijk gelijkwaardige groepen. Hierbij werd niet alleen gelet op een gelijke verdeling van elk der factoren (leeftijd, geslacht, i.Q., spelniveau) afzonderlijk, maar ook op de combinatie dezer factoren.

Tabel I geeft een overzicht van alle kinderen met hun diverse gegevens; in de laatste kolom is vermeld in welke groep zij werden ingedeeld: groep A (de experimentele groep) of groep B de controle groep).

Voor de experimentele groep werd nu een speciaal werkplan ontworpen, terwijl de controle groep bleef werken onder leiding van een andere leider op de wijze die tot die tijd steeds was gevolgd.

Het werkplan, de didactiek van de experimenteergroep bestond hierin, dat naast het vrije spel, dat in de kleuterschool niet gemist kan worden

TABEL I

Naam	Leeftijd	Terman verst. lft.	Goodenough verst. lft.	Taak- besef	Spel ill./ niet-ill.	Spel- niveau	Groep
1 L. P.	4;0	3;6		—	—	1	A
2 F. VAN T.	4;4	4;0	3;9	±	—	2	B
3 A. D.	4;11	5;1	5;0	+	—	2	A
4 J. K.	5;2	4;4	4;9	—	+	4	B
5 J. K.	4;0	2;6		—	—	1	B
6 A. L.	4;6	3;10	3;9	—	+	2	B
7 A. F.	5;3	4;1	3;3	+	—	2	A
8 A. K.	5;9	3;8	3;9	±	—	1	B
9 J. N.	5;11	6;6	6;6	+			
10 K. W.	4;5			—	—	2	
11 A. W.	4;10	4;3	4;9	+	+	4	B
12 D. H.	5;5	4;1	5;0	+	—	2	A
13 J. VAN I.	4;6	3;5	4;3	—	+	2	A
14 S. F.	5;1	4;11	4;9	+	+	4	A
15 J. VAN DE L.	5;0	3;7	4;0	—	+	2	A
16 F. B.	4;7	3;4	5;3	—	—	2	A
17 J. VAN T.	4;11	3;7		—	+	2	A
18 T. B.	4;2	3;5	3;6	—	—	1	A
19 A. K.	4;11		3;6	—	—	2	
20 C. S.	5;1	4;9	4;9	+	—	2	B
21 E. B.	4;3	2;10	3;9	—	—	2	B
22 W. K.	4;10			—	—	2	
23 A. S.	4;3	4;2	4;6	+	—	2	

Bij de beoordeling van het spelgedrag hebben wij een onderscheid gemaakt zowel tussen het wel of niet aanwezig zijn van illusief spel, als wat betreft het algemeen niveau waarop het spel zich afspeelde.

Spelniveau: (Vermeer)

1 = sensopathisch spel

3 = aesthetisch spel

2 = hanterend spel

4 = illusief spel

lesjes werden ontworpen, die het mogelijk maakten de kinderen naar een bepaald, vooraf bekend doel te leren werken. Er werd een programma van aan te leren technieken ontworpen alsmede een daarbij behorende didactiek. Mozaik, vouwblaadjes en vlechtmatjes boden prachtige mogelijkheden, vooral als het ging om het stellen en volvoeren van een taak. Aan de hand van het constructiemateriaal werden eveneens nauwkeurig omlijnde opdrachten gegeven. En deze opdrachten maakten het leren kennen en leren gebruik maken van de mogelijkheden van het materiaal noodzakelijk.

Tijdens het „geleide werken” was het het kind niet toegestaan al werkend met constructiemateriaal niet verder te gaan dan het slaan van pennen in gaten. Het kind moest weten wat het maken wilde en moest daartoe geleerd hebben welke mogelijkheden het materiaal bezit. We schrokken er niet voor terug het kind naar voorbeelden, door de leidster gemaakt, te

laten werken. Een huis bouwen van het Unicum materiaal is een onmogelijkheid voor een kleuter, die niet weet wat er zoal met de stenen kan worden gedaan en hoe de verbindingen moeten worden gemaakt. Heeft het kind dit enige keren bij het nabouwen van een voorbeeld ervaren, dan vindt het zelf meer mogelijkheden en zien we het intentionele in zijn spel naar voren komen.

Het klasgesprek nam een belangrijke plaats in, omdat dit een machtig middel is om te werken aan de taaltekorten van onze kinderen. Ook bij het werken met materiaal, bij het bouwen en construeren nam het gesprek een belangrijke plaats in. Het kind moet de taal leren gebruiken als een middel om los te komen van het hier en nu, uit te stijgen boven het stadium van „wijzen en „daar” zeggen”¹.

Naast dit „werken” kwamen muzikale ontwikkeling, ritmiek, verhaal vertellen en dit in beeld brengen, poppenkast spelen op het rooster voor.

Misschien, ja welhaast zeker is in de eerste tijd te weinig aandacht besteed aan het illusieve spel met het materiaal. Het bouwen met mobaco, lego en het daarbij in zinnig verband leren gebruiken van wereldmateriaal en dieren is waarschijnlijk niet voldoende tot zijn recht gekomen. En niet onmogelijk is het daaraan te wijten, dat, zoals we verderop zullen zien het spelniveau bij de experimenteergroep t.o.v. de controlegroep niet is gestegen, zodat het onderzoek in dit opzicht tot een teleurstelling heeft geleid.

RESULTATEN

A. De boom-test

Zowel bij het eerste als bij het tweede onderzoek is de kinderen gevraagd een boom te tekenen. Op één na (een zwaar debiel meisje) hebben ze allen aan deze opdracht voldaan. De resultaten zijn voorgelegd aan een psycholoog, die verder geheel buiten dit onderzoek stond. We hebben hem van ieder kind de eerste en de tweede boom gegeven en hem gevraagd uit te maken wat de eerste en de tweede boom was en deze keuze zo mogelijk te argumenteren. Daarna hebben we hem gevraagd de bomen van alle kinderen nog eens door te nemen en ze te „scoren”:

1. helemaal geen vooruitgang;
2. alleen intellectuele vooruitgang;
3. intellectuele en emotionele vooruitgang, waarbij taakbesef en vormgevoel gerekend werden als een voornamelijk emotionele aangelegenheid.

¹ Clay, Prof. Dr. J., *De ontwikkeling van het denken*, blz. 17.

De psycholoog heeft bij alle kinderen onderscheiden wat de eerste en wat de tweede boom was. Bij alle kinderen was er dus, afgezien van de groep waarin ze waren ingedeeld van vooruitgang sprake. Bij de experimenteergroep is 40 % van de kinderen emotioneel en intellectueel duidelijk vooruitgegaan en 60 % alleen qua intelligentie. Bij de controlegroep respectievelijk 29 % en 57 %. De experimenteergroep is dus relatief wel iets meer vooruitgegaan, maar het verschil is te gering om er veel waarde aan te kunnen hechten. Er is een tendens, doch niet meer.

B. De spelobservatie

Een grote moeilijkheid ondervonden we bij het vaststellen van criteria aan de hand waarvan het spel kon worden beoordeeld. Vermeers uitgangspunt – het „illusieve” spel – begint op een mentaal leeftijdsniveau waar onze kinderen, uit een sociaal zwak niveau nog niet aan toe zijn. Bovendien moest vrijwel ieder spel onder „hanterend omgaan” worden gerangschikt, terwijl esthetisch zo goed als niet voorkwam. De rubricering gaf een weinig gevarieerd beeld te zien, hetgeen de werkelijkheid wellicht onrecht aandoet. Het kwam ons voor, dat er aan het spel meer facetten te onderscheiden zijn.

Na het tweede onderzoek deden zich dezelfde bezwaren voor. Bij de vergelijking der filmopnamen van het eerste en tweede onderzoek bleek Vermeer ontoereikend.

Vermeer zoekt in de structuur van het volontploide spel het wezenlijke van het spelend-in-de-wereld-zijn. Een blik op de filmpjes van onze kinderen doet onmiddellijk beseffen, dat haar uitgangspunt voor ons geval niet juist is. Wij treffen het volontploide spel vrijwel niet aan. Door het toch als ideaaltype voor ogen te houden, zouden we de werkelijkheid te veel forceren. Wij willen liever uitgaan van het begrip spel zoals dat in het gewone dagelijkse leven opgevat wordt. Het komt ons voor, dat de gedragingen van een kind als spel beschouwd worden, wanneer het kind met een zekere intensiteit bezig is en daarbij min of meer duidelijk vertoef in een eigen wereldje: wanneer het kind niet speelt met iets, spreken we niet van spel; wanneer het kind niet betrokken is bij wat hij doet, er a.h.w. niet bij is, wordt zijn gedrag ook niet als spel opgevat, evenmin als wanneer het kind de volwassene alleen maar nadoet zonder er zijn specifieke kinderlijke opvattingen van de wereld aan toe te voegen.

Na de filmpjes allemaal bekeken te hebben en ons zodoende georiënteerd te hebben, kwamen we tot het opstellen van enige categorieën ter beoordeling en vergelijking van de filmopnamen van het spel van de eerste

en de tweede keer. We hebben daarbij gebruik gemaakt van de inzichten van verschillende auteurs.

Afgezien van het *algemeen niveau* (volgens Vermeer) leek ons het al of niet aanwezig zijn van *illusief spel* – desnoods slechts illusieve momenten – van belang, aangezien de totale afwezigheid hiervan vaak zeer typerend is – evenzo wanneer het de eerste keer niet voorkomt en de tweede keer wel of omgekeerd. Het lijkt te meer van belang daar Vermeer het illusieve spel als een hogere trap van ontwikkeling beschouwt.

Voorts willen we het begrip *differentiatie* invoeren om op deze wijze de overgang van primitief naar meer ontwikkeld aan te geven. We verstaan onder differentiatie de kwaliteit van de structuur van het eindresultaat van het spel. Om deze kwaliteit nader aan te duiden ontleenden we aan Kamp¹ de volgende classificatie:

1. indifferent plaatsen;
2. juxtapositie;
3. constructies en groeperingen.

Het is hier niet de plaats – de ruimte daartoe ontbreekt ons – op de betekenis van deze classificaties nader in te gaan.

Het onderscheid in de verschillende structuurvormen van het eindresultaat van het spel maakt het mogelijk de achtereenvolgende verschillende fasen in de overgang van primitief naar meer gedifferentieerd tot hun recht te laten komen.

Het kwam ons voor, dat de mate van *doelgerichtheid* die een spel te zien geeft ook een belangrijke categorie vormt waarnaar het spel beoordeeld en met behulp waarvan het vergeleken kan worden. Het is immers het leren zich een taak stellen – ook bij het spel – en het zich eigen maken van bepaalde technieken waardoor het kind langzamerhand uit de spelsfeer in de werksfeer komt.

We sluiten ons hiermee min of meer aan bij Hansen² die de volgende fasen in de ontwikkeling van het spel onderscheidt: Het kleine kind speelt om te spelen; het spel heeft hier een doel in zichzelf en is zichzelf genoeg. Komt er een zekere doelgerichtheid in, speelt het kind om iets te maken, om derwille van het resultaat, dan hebben we te maken met een spelen vanuit een „Werkgesichtspunt”. Dit is volgens Hansen een essentieel andere instelling. Het begin van deze fase valt op het eind van tweede,

¹ Kamp, L. N. J., *Speldiagnostiek*, een ontwikkelingspsychologisch en kinderpsychiatrisch onderzoek, Utrecht, 1947.

² Hansen, W., *Die Entwicklung des Kindlichen Weltbildes*. München, 1952.

begin derde jaar. De kleuters van de Haverstraat – 4 tot 6 jaar – zouden dit „Werkgesichtspunkt” dus zeker te zien moeten geven in hun spel. Het bereiken van dit stadium veronderstelt een technische materiaalbeheersing. Hieraan zijn de kleuters van de Haverstraat nog niet toe.

Over dit stadium heen kan het kind in zijn spel komen tot een „Darstellungsgesichtspunkt”: het kind neemt geen genoegen meer met een „architectonisch figürlich Gebilde”, maar maakt iets zinvols. Hansen voegt er aan toe, dat deze stap in zijn ontwikkeling in hoge mate afhangt van de „geistige Atmosphäre seiner Umgebung: als het kind opvoeders heeft die het kind wat voorbouwen of voortekenen, dan zal het kind ook zelf vroeg komen tot het bouwen en tekenen van dingen die iets zinvols voorstellen („darstellen”).

Deze vooronderstellingen vinden we terug in onze ontworpen lesmethode: Het ontbreken van succesgerichtes Tun van Hansen was één van de belangrijkste kenmerken van de kinderen van de Haverstraat. Hansen beschouwt het als een zeer belangrijke stap in de ontwikkeling – „für seine geistige Haltung von höchster Bedeutung”. Met onze lesmethode beoogden we de werking te stimuleren.

Afgezien van de tot nog toe genoemde facetten van het spel bestaat er ook nog de mogelijkheid, dat er überhaupt niet van enige vorm van spel kan worden gesproken. Wat we onder spel verstaan, zeiden we op blz. 160. Ook de aan- of afwezigheid van spel werd in de beoordeling betrokken.

Bij de poging het spel van de eerste en tweede onderzoek te vergelijken werd het beoordeeld volgens de volgende maatstaven:

1. Is er überhaupt sprake van spel. + of —.
2. Wat is het algemeen niveau waarop het spel zich bevindt.
volgens Vermeer.
3. Zijn er illusieve momenten aan te wijzen? + = beetje; ++ = behoorlijk.
4. Welke graad van differentiatie geeft het spel te zien.
(indifferent plaatsen; juxtapositie of constructiegroeperingen.)
O indifferent plaatsen; + = juxtapositie; ++ = constructies en groeperingen.
Bij de waardering geven we het hoogste niveau aan dat het kind in het spel bereikt heeft.
In alle gevallen betekent —: afwezigheid.
5. Is er sprake van doelgerichtheid?

De resultaten (n.a.v. spelresultaten)

Tegen de verwachting in geven de resultaten bij het eerste en tweede onderzoek zeer weinig verschillen te zien wat elk kind afzonderlijk betreft. Gaat men bovendien na hoe het verschil per spelcategorie er uit ziet, dan is het nog onbetekenender. Het enige wat zonneklaar blijkt, is dat de leeftijd in ieder geval een factor is, die het gedrag mede bepaalt.

In tabel IIIA is van alle kinderen de waardering van hun spel volgens de juist beschreven criteria weergegeven.

Illusief spel, althans illusieve momenten kwamen de eerste maal zeer weinig voor; de tweede maal wat meer (in vijf gevallen). Ook t.a.v. „differentiatie” schijnt vooruitgang geboekt te zijn.

We moeten in ons oordeel echter voorzichtig zijn.

In het onderstaande staatje is de totale voor- of achteruitgang per beoordelingscategorie weergegeven, afzonderlijk voor groep A en groep B; bovendien werd achter ieder getal aangegeven het percentage van de totale groep. (De getallen zijn zonder meer niet vergelijkbaar, omdat groep A tien kinderen omvat en groep B acht en voor de categorieën niveau/ differentiatie zelfs maar zes, daar twee kinderen uit groep B in het geheel niet „speelden”).

	spel		niveau		ill.	doelger.		diff.	
A	+ ½	5 %	+ 3	30 %	+ 2	+ 1½	15 %	+ 4	40 %
B	- ½	6 %	+ 1	17 %	+ 3	+ 1½	25 %	+ 3	50 %

Er zijn dus bepaald geen duidelijke verschillen tussen beide groepen op te merken. Onze conclusie moet dus zijn, dat de spelobservatie geen enkele aanwijzing heeft kunnen verschaffen omtrent de betekenis van de speciale lesmethode waaraan groep A onderworpen is geweest.

C. Taakbesef

Het taakbesef hebben we getracht te vangen langs de weg van de observatie. Aan de hand van de notities, die de proefleiders na het afnemen van de tests hebben gemaakt, hebben we getracht het taakbesef te scoren en wel volgens de volgende schaal:

+ er is een zeker taakbesef aanwezig, het kind kan een opdracht als taak aanvaarden en er zich enige tijd mee bezig houden.

TABEL III-A

Scoring spel n.a.v. Filmopname

naam	eerste onderzoek						tweede onderzoek						
	leeft. (mnd.)	I.Q.	taakb.	spel	niveau	ill. doelg.	diff.	I.Q.	taakb.	spel	niveau	ill. doelg.	diff.
1 L.P.	48	88	-	(+)	hant.	-	+	89	+	+	acsth.	-	+
2 F.VAN T.	52	100	±	+	hant./sens.	-	+	103	+	+	hant./sens.	-	+
3 A.D.	59	105	+	+	acsth.	-	+	108	+	+	acsth.	-	+
4 J.K.	62	90	+	+	acsth.	-	-	82	+	+	acsth.	+	+
5 J.K.	48	75	-	-	(hant.)	-	+	75	-	-	(hant.)	-	+
6 A.L.	54	83	-	+	hant.	-	(+++)	87	-	+	hant.	+	(++)
7 A.F.	63	75	+	+	acsth.	-	+	77	+	+	acsth.	-	+
8 A.K.	69	70	±	+	sens./hant.	+	+	67	-	+	hant.	+	(+++)
11 A.W.	58	93	+	+	hant./acsth.	-	+	95	+	(+)	hant./acsth.	+	+
12 D.H.	65	78	+	+	hant.	-	+	87	+	+	hant.	+	+
13 J.VAN I.	54	85	+	+	hant.	-	+	80	+	+	acsth.	-	+
14 S.F.	61	101	+	+	hant.	++	+	101	+	+	acsth.	+	+
15 J.VAN DER L.	60	78	-	+	hant.	-	+	86	-	+	hant.	-	+
16 F.B.	55	78	-	+	acsth.	-	+	90	+	+	acsth.	-	+
17 J.VAN T.	59	80	-	+	hant.	-	+	94	+	(+)	hant.	-	(++)
18 T.B.	50	90	-	(+)	hant.	-	-	96	-	+	hant.	-	(+++)
20 C.S.	61	97	+	+	hant.	-	(+++)	97	+	+	acsth.	+	+
21 E.B.	51	79	-	-	(hant.)	-	-	81	-	-	(hant.)	-	-

- het kind is niet toegankelijk voor opdrachtjes; het reageert er niet of inadaequaat op; kan niet op zijn stoel blijven zitten; is te speels.
- ± beide gedragvormen zijn aanwezig, het is niet duidelijk, waartoe het kind gerekend moet worden.

Deze scores staan vermeld in tabel II.

Tabel IV geeft het verschil tussen het eerste en het tweede onderzoek weer. Overgang van + naar — berekenden we als —1 en omgekeerd en van — naar + als een + punt; er is weinig verandering in taakbesef.

Zoals uit de tabel blijkt, geeft de experimentele groep wel een lichte vooruitgang te zien t.o.v. de controlegroep, maar het verschil is te gering om het een overtuigend winstpunt voor de experimentele groep te kunnen noemen. Er is een tendens, meer niet.

D. Terman, Goodenough.

Op tabel II vinden we groep A, die door de speciale lesmethode beïnvloed is en de controlegroep B, die niet beïnvloed is. Wanneer we er van uit gaan, dat de Termantest betrouwbare resultaten heeft gegeven, kunnen we van groep B verwachten, dat er in het algemeen geen verandering in het I.Q. is opgetreden. Dit blijkt inderdaad ook zo te zijn: de vooruitgang en achteruitgang in punten wegen tegen elkaar op en zijn bovendien op één uitzondering na te verwaarlozen klein. Het gemiddelde Terman I.Q. was bij de tweede afname gelijk aan dat van de eerste afname nl. 85,8. De rangordecorrelatiecoëfficiënt (ρ) tussen beide I.Q.-reeksen is .97 — in het beeld van de onderlinge intelligentieverhoudingen is dus geen verandering gekomen.

Uit deze hoge correlatie volgt, dat de Terman bij dit onderzoek een betrouwbare test is geweest. Dit geldt minder voor de Goodenough-test ($\rho = 0.48$).

De Termantest verschaft bij de experimentele groep de mogelijkheid om de hypothese te toetsen, dat de gebruikte lesmethode invloed heeft gehad op de ontwikkeling van het intelligentiepeil.

Voor het toetsen van deze hypothese (of liever van de „nulhypothese”), dat de gebruikte lesmethode geen invloed uitoefent op de ontwikkeling van het intelligentiepeil hebben we gebruik gemaakt van de symmetrie-toets van Wilcoxon (zie: P. van Weeren in „Hypothese” 1958,4).

Uit de berekeningen blijkt nu, dat bij groep A voor de Terman de $T = 4$ is, voor de Goodenough $T = 9$; in het eerste geval is de overschrijdingskans (bij eenzijdige toetsing) 0,014, in het tweede geval 0,064. Met andere woorden: er is wat de Termanresultaten betreft van groep A minder dan

TABEL II

naam	Terman I.Q.			Goudenough			Taakbesef		Milieu
	nov. 1957	mei 1958	ver- schil	nov. 1957	mei 1958	ver- schil	nov. 1957	mei 1958	
GROEP A									
1 L.P.	88	89	+ 1	75	94	+ 19	-	+	-
2 A.D.	105	108	+ 3	96	102	+ 6	+	+	-
7 A.F.	75	77	+ 2	67	78	+ 11	+	+	+
12 D.H.	78	87	+ 9	90	90	0	+	+	+
13 J.VAN I.	85	80	- 5	94	88	- 6	-	-	-
14 S.F.	101	101	0	108	103	- 5	+	+	+
15 J.VAN DEN L.	87	86	+ 8	90	94	+ 4	-	-	-
16 F.B.	78	90	+ 12	112	108	- 4	-	-	+
17 J.VAN T.	80	94	+ 14	61	87	+ 26	-	+	- -
18 T.B.	90	96	+ 6	85	103	+ 18	-	-	+ +
GROEP B									
2 F.VAN T.	100	103	+ 3	92	72	- 20	±	-	+
4 J.K.	90	82	- 8	92	88	- 4	-	+	-
5 J.K.	75	75	0	75	85	+ 10	-	-	-
6 A.L.	83	87	+ 4	83	100	+ 17	-	-	+ +
11 A.W.	93	95	+ 2	91	103	+ 12	+	-	+ +
20 C.S.	97	97	0	93	107	+ 14	+	+	+ +
8 A.K.	70	67	- 3	65	68	+ 3	+	-	- -
21 E.B.	79	81	+ 2	98	87	- 11	-	-	+

Groep A: de experimentele groep

Groep B: de controle groep

Van de in tabel I vermelde kinderen zijn er vier niet in bovenstaande tabel opgenomen, nl. no. 10, 19, 22 en 23. De reden hiervan is dat deze kinderen door omstandigheden niet in het tweede onderzoek betrokken konden worden.

1,4 % kans dat de verandering, dat is dus de vooruitgang van het gemiddelde intelligentiepeil van I.Q. 85,8 tot I.Q. 91,8, op toeval berust. De verandering in het intelligentiepeil van de controle groep blijkt bij toepassing van Wilcoxon's symmetrietoets niet significant te zijn.

Afgaande op de (zojuist als betrouwbaar gekwalificeerde) Terman-resultaten kunnen we dus stellen, *dat de genoemde verandering in het intelligentiepeil bij de experimentele groep waarschijnlijk het gevolg is van de speciale invloed der gebruikte lesmethode.*

Uit de ons ter beschikking staande gegevens kan niet gezegd worden, dat de geconstateerde veranderingen in het intelligentiepeil bij de experimentele groep berusten op gunstiger milieuomstandigheden. Opgemerkt moet worden, dat we ons gebaseerd hebben op milieugegevens, die een overwegend „objectief” karakter hebben (verkregen van de hoofdleidster).

SAMENVATTING VAN DE RESULTATEN VAN HET ONDERZOEK

Wanneer we de resultaten van het onderzoek, dat toch immers bedoeld was om positieve invloeden van een bepaalde didactiek na te gaan, overzien, dan biedt de indirecte benadering (intelligentieonderzoek volgens Terman) meer houvast dan de directe (observatie van het spel).

De resultaten van de Terman bij de experimentele groep zijn bij het tweede onderzoek significant beter dan bij de controlegroep. Dit is waarschijnlijk het gevolg van de meer doelgerichte didactiek, die de experimentele groep heeft ondergaan. De ontworpen didactiek heeft dus inderdaad het gebruik van de verstandelijke vermogens bij de Haverstraat-kleuters gestimuleerd.

De verhoging van het I.Q. gaat echter in dit geval niet samen met een verbetering van taakbesef en werkingstelling; wat immers één van de theoretische vooronderstellingen was bij de gevolgde werkmethode.

Daarbij sluit een ander resultaat aan, dat men via de directe methode te zien krijgt: van een ontwikkeling van het spel gemeten met de door ons opgestelde criteria kon nauwelijks worden gesproken. De experimentele groep geeft geen hoger ontwikkeld spel te zien dan de controlegroep.

Hiervoor komen enkele verklaringen in aanmerking:

Ten eerste bestaat de kans, dat de observatie te weinig was aangepast aan de criteria, die bij dit spelen werden gehanteerd. Het is mogelijk, dat een vooraf duidelijker stellen van de criteria de waarneming had gescherpt. Een bezwaar hiervan is echter ook weer, dat het de waarneming wellicht had gekleurd. We hebben gekozen voor een onbevooroordeelde waarneming, met het risico van een te weinig heldere instelling.

Een tweede verklaringsmogelijkheid spruit voort uit de ontworpen didactiek: Wellicht is het zo, dat de kinderen – weliswaar spelenderwijs – kennis en denktraining is bijgebracht, maar dat het spel als zelfstandige functie in de kinderlijke ontwikkeling niet voldoende aan bod is gekomen. Het experiment was er niet opzettelijk op gericht de kinderen beter te leren spelen. Het spel is meer middel geweest, dan doel in zichzelf. Hiermee hangt nauw samen het resultaat dat de boom-test te zien geeft. Er is een zeer gering verschil tussen de experimentele groep en de controlegroep wat betreft de emotionele vooruitgang.

Zowel spel als boom impliceren dus, dat de kinderen van de experimentele groep in emotioneel opzicht niet extra zijn aangesproken. Een verbetering van taakbesef via intellectuele vorming kwam bij deze kinderen blijkbaar niet tot stand (zoals Langeveld suggereert) en het alternatief, namelijk via emotionele benadering een beter taakbesef te kweken, werd niet expliciet aangegrepen.

TABEL III-B

Vergelijking experimentele en controlegroep
wat betreft
Scoring spelresultaat

(Ter vergelijking zijn ook opgenomen Leeftijd, I.Q. en Taakbesef uit tabel D)

naam	eerste onderzoek					tweede onderzoek					
	leeft. (mnd.)	I.Q. taakb.	spel	niveau	ill. doelg.	diff.	I.Q. taakb.	spel	niveau	ill. doelg.	diff.
GROEP A											
1 L. P.	48	88	-	hant.	-	+	89	+	aesth.	-	++
3 A. D.	59	105	+	aesth.	+	++	108	+	aesth.	+	++
7 A. F.	63	75	+	aesth.	+	++	77	+	aesth.	+	++
12 D. II.	65	78	+	hant.	+	++	87	+	hant.	+	++
13 J. VAN I.	54	85	+	hant.	-	+	80	-	aesth.	-	++
14 S. F.	61	101	+	hant.	+	++	101	+	aesth.	+	++
15 J. VAN DER L.	60	78	-	hant.	+	++	86	-	hant.	-	+
16 F. B.	55	78	-	aesth.	-	++	90	-	aesth.	-	++
18 T. B.	50	90	-	hant.	-	-	96	-	hant.	-	(++)
17 J. VAN T.	59	80	-	hant.	+	++	94	+	hant.	-	(++)
GROEP B											
2 F. VAN T.	52	100	±	hant./sens.	-	++	103	+	hant./sens.	-	++
4 J. K.	62	90	+	aesth.	+	-	82	+	aesth.	+	++
5 J. K.	48	75	-	(hant.)	-	+	75	-	(hant.)	-	+
6 A. L.	54	83	-	hant.	-	(+++)	87	-	hant.	+	(++)
11 A. W.	58	93	+	hant./aesth.	+	++	95	+	hant./aesth.	-	++
20 C. S.	61	97	+	hant.	-	++	97	+	aesth.	-	++
8 A. K.	69	70	±	sens./hant.	+	++	67	+	hant.	++	(++)
21 E. B.	51	79	-	(hant.)	-	-	81	-	(hant.)	-	-

Groep A = Experimentele groep
Groep B = Controle groep

Een derde mogelijkheid is nog, dat het experiment, dat half mei door persoonlijke omstandigheden van een onzer moest worden afgesloten, niet voldoende lang heeft geduurd om een beter spelniveau en betere emotionele ontwikkeling te bereiken. In deze richting wijzen filmopnamen die enkele maanden later in de klas werden gemaakt en waar duidelijk een frequenter illusief spel zichtbaar was.

TABEL IV
Verskil eerste en tweede onderzoek

naam	leeft.	milieu	I. Q.	taakb.	spel	niveau	ill.	doelg.	diff.
GROEP A									
1 L. P.	4: 0	—	+ 1	+ 1	+ $\frac{1}{2}$	+ 1	0	0	1
3 A. D.	4:11	—	+ 3	0	0	0	0	+ 1	0
7 A. F.	5: 3	+	+ 2	0	0	0	0	+ 1	+ 1
12 D. H.	5: 5	+	+ 9	0	0	0	+ 2	+ 1	+ 1
13 J. VAN I.	4: 6	—	— 5	0	0	+ 1	0	0	+ 2
14 S. F.	5: 1	?	0	0	0	+ 1	0	0	0
15 J. VAN DEN L.	5: 0	—	+ 8	0	0	0	0	— 1	— 2
16 F. B.	4: 7	+	+ 12	0	0	0	0	0	0
17 J. VAN T.	4:11	—	+ 14	+ 1	— $\frac{1}{2}$	0	0	— 1	— $\frac{1}{2}$
18 T. B.	4: 2	++	+ 16	0	+ $\frac{1}{2}$	0	0	+ $\frac{1}{2}$	+ 1 $\frac{1}{2}$
GROEP B									
2 F. VAN T.	4: 4	+	+ 3	— $\frac{1}{2}$	0	0	0	0	0
4 J. K.	5: 2	—	— 8	+ 1	0	0	+ 1	+ 1	+ 3
5 J. K.	4: 0	—	0	0	0	0	0	0	0
6 A. L.	4: 6	++	+ 4	0	0	0	+ 1	+ $\frac{1}{2}$	0
11 A. W.	4:10	++	+ 2	— 1	— $\frac{1}{2}$	0	0	— 1	0
20 C. S.	5: 1	++	0	0	0	+ 1	0	+ 1	+ $\frac{1}{2}$
8 A. K.	5: 9	—	— 3	— $\frac{1}{2}$	0	0	+ 1	0	— $\frac{1}{2}$
21 E. B.	4: 3	+	+ 2	0	0	0	0	0	0

Mevrouw IJssel de Schepper studeerde na het behalen van het eindexamen gymnasium psychologie aan de R.U. te Leiden.

Zij was als psychologe werkzaam aan het M.O.B. en aan een L.O.M.-school.

B. Swanenburg werd in 1905 te Winschoten geboren.

Hij bezocht de R.H.B.S. te Gouda en behaalde in 1924 de onderwijzersakte.

Na een aantal tijdelijke functies bij het onderwijs te hebben bekleed werd hij in 1927 onderwijzer te Groot-Ammers en later in Gouda. In 1941 werd hij hoofd van een school en in 1949 didactisch medewerker aan het Pedagogisch Centrum der gemeente 's-Gravenhage.

In 1955 is hij tot Gemeentelijk Inspecteur van het onderwijs te Leiden benoemd.

KUNNEN BEPAALDE KARAKTERTEKORTEN BIJ KLEUTERS, SAMENHANGEND MET PROBLEMEN VAN SOCIOLOGISCHE AARD, OPGEHEVEN WORDEN DOOR EEN MEER DOELGE- RICHTE DIDACTIEK IN DE KLEUTERSCHOOL?

W. M. NIJKAMP

In voorgaand artikel: *Didactische Verkenningen in het Kleuteronderwijs* wordt beschreven hoe men gepoogd heeft een tekort aan „taakbesef” en „werkinstelling” bij ongeveer zesjarigen op te heffen door toepassing van een meer doelbewust gerichte didactiek in een kleuterschool te Leiden. Het resultaat van dit experiment blijkt, op zijn zachtst uitgedrukt, niet verbluffend geweest te zijn.

Zelf heb ik bijna zeven jaar gewerkt in een openbare kleuterschool te Leiden met een bevolking, die ongeveer dezelfde was als die van de openbare kleuterschool in de Haverstraat, waar bovengenoemde proef werd genomen. Met dit verschil echter, dat over het algemeen onze kleuters uit een iets beter milieu kwamen dan die van de Haverstraatschool.

De overeenkomst was dat de leerlingen van beide kleuterscholen tot de „echte Leidenaartjes” gerekend konden worden. De Haverstraatschool stond echter in een buurt die op punt stond gesaneerd te worden en die, meer dan enig ander stadsdeel, een groot aantal krotwoningen bevatte.

De mentaliteit van ouders en kinderen der beide kleuterscholen was ongeveer gelijk. Om de lezers een beeld te geven van het soort kinderen waarmee genoemde proef genomen werd, zal ik enige problemen noemen waarmee wij, hoofden van deze kleuterscholen, een aantal jaren geleden geconfronteerd werden.

Historisch gezien is de Leidse bevolking meer dan een eeuw, dus gedurende enige generaties, onderdrukt en geëxploiteerd. Alcoholisme en debilititeit kwamen veelvuldig voor en over het algemeen werd (wordt?) deze bevolkingsgroep (nog?) gekenmerkt door een diep geworteld wantrouwen tegenover een ieder die tot werkgevers, superieuren, overheidsbekleders gerekend konden worden. Naast dat ingewortelde wantrouwen was in deze bevolkingsgroep tevens een bijzondere gewiektheid gegroeid om „ervan te halen wat er van te halen valt”. Ongeveer 25% van onze kleuters zaten na een jaar of drie in de B.L.O.-school.

Tallozen van mijn leerlingen kwamen uit een groot gezin (acht tot achttien kinderen). Huisbezoeken brachten veel aan het licht omtrent de levensomstandigheden:

Vele vaders hadden bijvoorbeeld nog nooit gewerkt; voor hen was het

a.h.w. een sport om, als ze werk kregen, zo spoedig mogelijk weer van ziekte- of ongevallenwet te gaan profiteren.

Wat de kinderen betreft geven de volgende voorbeelden wel enig inzicht in hun leefsituatie: Tineke (no. 15 van het gezin) en haar tweelingbroertjes (no. 16 en 17) bewoonden met hun ouders, tien oudere en twee jongere kinderen een tweekamerwoning. De oudere zusjes oefenden het oudste vrouwenberoep ter wereld uit. De kinderen zwierven veel op straat en zesjarige Tineke werd herhaaldelijk betrapt op gappen aan marktkramen.

Jantje en zijn jongere broertje Michiel kwamen in de wintermaanden nooit op school: geen schoenen, geen kleren; een jonger kind van het gezin bracht het grootste gedeelte van de dag door, vastgebonden aan een tafelpoot.

Annie was door haar ongehuwde moeder volkomen lamgelegd wat haar activiteitsdrang betrof. Altijd als moeder „ooms” op bezoek kreeg werd Annie in het kabinetje opgesloten of de straat op gestuurd. Ze mocht niet gehoord en niet gezien worden.

Mien en haar vierjarige broertje werden niet vòòr een uur of negen in de avond hun huis binnen gelaten. Jelle liep dag in-dag uit mee met de scharenslipperskar van zijn vader, „want de verdiensten waren zoveel beter als Jelle meeinging.”

Frits woonde met zijn ouders en twee andere kinderen in „de” kamer achter de „antiekwinkel” van zijn vader. Het spreekt vanzelf dat Frits zich nooit mocht verroeren; in de eerste plaats omdat de kamer te klein was, in de tweede plaats vanwege het breekbare „antiek” in de winkel. Is het wonder dat Frits op school nooit stil kon zitten?

Tot besluit van deze reeks voorbeelden die ik nog met een legio aantal kan aanvullen, het volgende: In een hofje aan een der grachten woonden in twee aan elkaar grenzende huisjes de familie's Y en Z. Ze hadden voor de gezelligheid de tussmuren gedeeltelijk gesloopt met het gevolg dat in onze kleuterschool kinderen te vinden waren van de combinaties Y-Y, Y-Z, Z-Z, Z-Y, terwijl wij wel eens meenden dat er ook nog een factor X in het spel was geweest! De kinderen, toentertijd ongeveer vijftien, waren zoveel mogelijk in verschillende kerken gedoopt, zodat de gezinnen van allerlei kerkgenootschappen steun ontvingen. Uiteraard werd ook Armenozorg ingeschakeld en in de oorlogsjaren Winterhulp eveneens ...

De kleuters die onze school en die in de Haverstraat bezochten hadden nooit echt onbekommerd gespeeld; ze bezaten géén of hoogst ondoelmatig, spectaculair speelgoed; in hun eerste kinderjaren hadden zij vaak een ontstellend tekort gehad aan bewegingsmogelijkheden, waardoor de motorische ontwikkeling over het algemeen heel slecht was. Met de taal-

ontwikkeling was het niet veel beter gesteld: het actieve taalbezit was beneden peil; zinvorming stumperig. Prentenboeken, bakerrijmpjes, voorleesboeken waren onbekende zaken voor de meeste van onze kleuters. Het kostte de grootste moeite de kinderen te leren spelen, heel gewoon spelen. Door hun wantrouwen waren ze enerzijds agressief tegen elkaar, anderzijds gedwongen tot inactiviteit, weerloosheid uit angst voor de agressie van andere kinderen.

Tegenover ons, leidsters, die trachtten hun enigszins onbekommerd te leren spelen en hun zinvolle, creatieve bezigheden te geven, (we hadden er *vijftig* in een klas!) waren de kinderen aanhankelijk, spontaan, toegewend. Toch moesten wij altijd rekening blijven houden met leugenachtigheid en het stiekum mee naar huis nemen van materiaal dat in de kleuterschool thuishoorde. Ook de leugenachtigheid van veel ouders was een verschijnsel dat altijd weer te voorschijn kwam. Het leek wel of men uit principe altijd begon met een onwaarheid te vertellen of onjuist op een vraag te antwoorden!

Het is zeer waarschijnlijk dat door de huidige welvaart deze gezinnen verlost zijn uit de grote armoede, waarin zij vrijwel onafgebroken tot voor kort hebben geleefd. Maar rijzen dan niet de vragen of daarmee ook de geestelijke armoede en het tekort aan verantwoordelijkheidsbesef en arbeidsvreugde zijn opgeheven? Heeft de welvaart arbeidsvreugde en plichtsbefef gebracht in deze gezinnen, waar dit volslagen onbekende begrippen geweest zijn?

Iedere opvoeder weet tegenwoordig toch wel dat arbeidsvreugde, plichts- en taakbesef en verantwoordelijkheidsgevoel wortelen in spontaan spelen gedurende de eerste levensjaren. De vierjarigen die de kleuterschool betreden en in hun huiselijke omgeving noch voldoende motorische activiteit hebben kunnen ontplooien, noch op andere wijze konden genieten van onbekommerd, zinvol, constructief en intelligent spel waarmee een gezonde taalontwikkeling gepaard gaat, *kunnen* onmogelijk omstreeks hun zesde levensjaar taakbesef en een goede werkinstelling bezitten. Wie wil trachten deze eigenschappen door bepaalde maatregelen te ontwikkelen, zal dit m.i. zeker niet met behulp van een „meer doelbewuste didactiek” mogen doen. Het komt mij voor dat degenen die het genoemde experiment ondernomen hebben, te veel uitgingen van de eisen die het lager onderwijs stelt. Natuurlijk worden dáár de tekorten pas acuut en schrijnend gevoeld . . . door de leerkrachten. Maar voordien is het kleuterkind zes à zeven jaar in zijn meest wezenlijke behoeften tekort gekomen.

Zou het niet in de eerste plaats een dringende eis zijn, dat allen die hulp

kunnen bieden aan het jonge kind en aan het milieu waarin het opgroeit, zich gaan bezinnen op uitgebreider, intensiever en meer afdoende middelen dan „meer doelbewust gerichte didactiek voor de oudste kleuters”?

Laat men zich dan eens wenden tot het Openlucht-kleuterdagverblijf „Margriet” en tot de leiding van de kleuterschool aan het Rapenburg, die bij de Leidse Kweekschool hoort. In beide instellingen wordt in de eerste plaats rekening gehouden met de werkelijke situatie waarin een kind verkeert en met zijn momenteel meest urgente behoeften. Van daaruit wordt doelbewust gestreefd naar een alzijdige ontplooiing van het totale kind. Niet om het in een bepaald opzicht klaar te maken voor de eisen die het lager onderwijs zal stellen. Wel om het kind volop kleuter te laten zijn, genietend van onbekommerd spelen, van zijn creatieve mogelijkheden, van arbeidsvreugde, van samenzijn met andere kinderen, van samen verantwoordelijkheid dragen ... enzovoorts. Met het groeiende zelfvertrouwen en de toenemende levensmoed kunnen zich dan die karaktereigenschappen ontwikkelen, welke voor het kind onmisbaar zijn om zich in latere levensfasen niet slechts te kunnen handhaven, doch zich tevens verder te ontplooien.

De opgroeiende mens is een zeer gecompliceerde totaliteit, waarvan het evenwicht licht verstoord wordt, als bepaalde functies worden getraind zonder onderzoek naar en bevordering van een gezonde onderbouw van waaruit die functies op den duur gevoed moeten worden.

Symptoombestrijding, zoals in het artikel „Verkenning ...” wordt beschreven, heeft even weinig zin als een mazelenpatiëntje met vaseline behandelen om de rode vlekjes weg te werken. Het hele kind is ziek, niet slechts de buitenkant!

In de betreffende kleuterscholen is het hele kind in zijn huiselijke milieu tekort gekomen ... doordat zijn voorouders van geslacht op geslacht ook tekort kwamen in hun meest essentiële behoefte van MENS-ZIJN!

Het probleem van gebreken in karakter-eigenschappen, zoals ontbrekend taakbesef en werkinstelling, zal m.i. op geheel andere wijze moeten worden benaderd.

In de eerste plaats zal een grondige voorlichting en advisering van de ouders nodig zijn. Niet van een autoriteits-standpunt uit, want daar hebben de Leidenaars al meer dan genoeg van!

Een tegemoettreding op gelijk niveau, van mens tot mens, het „wjsamen voor de kinderen die wij moeten groot brengen”, wekt bij deze ouders vrijwel onmiddellijk de bereidheid tot medewerking. Dit is mijn ervaring met dergelijke ouders geweest. De kleuter- en de lagerschool hebben, in nauwe samenwerking met andere instanties de dure plicht deze

bevolkingsgroep te begeleiden bij het moeizame proces van zelfopvoeding en zelf-disciplineren. Een uitermate moeilijke, doch noodzakelijk opdracht.

Het in het onderhavige artikel behandelde probleem van de zesjarige kleuters, is in wezen geen didactisch, geen z.g. onderwijsprobleem. Het is een stuk „oud-zeer”, dat van de wortel-af deskundige behandeling behoeft om de komende generatie betere levenskansen te geven.

Mej. W. M. Nijkamp. M.M.S.; hoofdacte Kleuteronderwijs Leidse Kweekschool; Dalcroze getuigschrift Kleuterritmiek; M.O. Pedagogiek A; M.O. Pedagogiek B; Oriënteringscursus Psych. Soc. Werkster; Diploma Individual Psychologie en thans inspectrice der Nutskleuterscholen.

BEZWAREN TEGEN DE KERNITEMMETHODE

J. PH. STELLER

"Once a statement can be expressed in figures most people, however critical they may be otherwise, tend to believe it to be true".

E. STENGEL, *Discovery* xxv 12 pag. 38.

Het volgende is een reactie op: „Waarom voldoet een „onvoldoende” prestatie niet?” (Paed. Stud. 9 pag. 394-409). „De kernitemmethode voor de bepaling van de caesuur voldoende-onvoldoende” (Paed. Stud. 10, pag. 425-440) en „Propadeuse Nieuwe Stijl”, (Universiteit en Hogeschool 6, pag. 355-363), alle van de hand van Prof. Dr. A. D. de Groot.

Proefwerk-, rapport-, en examencijfers zijn gecodeerde prestatie-beoordelingen én prestatieprognoses, het zijn geen getallen. Het uitvoeren van rekenkundige bewerkingen met deze cijfers is zinloos, toch doen bijna alle leraren het. Een deel van hen doet dit waarschijnlijk in alle onschuld en meent dat zij al middelende in opperste wijsheid de juiste weg bewandelt. Men kan dit zien als rudiment van het aureool der onbetwistbaarheid waarmee de waarheid der exacte wetenschappen in de vorige eeuw omgeven was. Een ander deel der leraren bepaalt ook gemiddelden, maar doet dat tegen wil en dank, in het volle besef van de onjuistheid, bij gebrek aan een betere methode en in een poging tot objectiviteit. Een derde groep geeft aan Jan, met de proefwerkcijfers 8, 6, 4, een 5 op het rapport en aan Piet met 4, 6, 8, een 7. Jan is een zittenblijver; het eerste gemakkelijke hoofdstuk ging nu de 2e maal goed maar de dalende lijn is evident. Piet, die altijd wat traag start, had nu ook nog de handicap van enige weken ziekte in het begin. Het is duidelijk dat Piet ook in de toekomst goede resultaten zal blijven behalen.

Professor de Groot verzet zich tegen het opnemen van andere elementen dan prestatiebeoordelingen in het cijfer (pag. 398). Ik begrijp dat niet. De 5 van Jan, de 7 van Piet geven toch een veel juistere informatie dan het objectieve onpersoonlijke cijfer van de „momentopname”. Natuurlijk zou de informatie nog vollediger zijn als men alle proefwerkcijfers en de indicatie's, die deze dalende en stijgende lijnen geven, uitvoerig aan de ouders uiteenzet. Er is echter geen tijd voor uitvoerige geschreven rapporten en dus volstaat men met gecodeerde informatie. Het standpunt van Prof. de Groot is des te onbegrijpelijker daar hij op grond van één propadeutisch tentamen veel meer wil dan voorspellen, hij wil dat de universiteit aan ieder die slaagt voor het „propadeutisch examen nieuwe stijl” een bul garandeert, al zou dat dan slechts een baccalaureaatsbul zijn. Als een dergelijke prognose op grond van één examen mogelijk is, waar-

om zou dan van de prognose op grond van drie proefwerkcijfers niet iets mogen doorklinken in het rapportcijfer?

Is de kernitemmethode principieel anders ten opzichte van de caesuur-bepaling (P.S. 10 pag. 438) omdat de caesuur volledig gerepresenteerd is door de kernitems zelf en omdat de rest van de procedure vanzelf loopt? Als mijn proefwerkopgaven gemaakt zijn (twee opgaven die idereen, die ijverig is en niet imbeciel, moet kunnen maken en een pittige opgave voor hen die het begrepen hebben) en mijn correctienormen vastgesteld zijn, dan loopt de zaak ook verder vanzelf, net als bij de kernitemmethode. De parallel kan worden doorgetrokken tot en met het water in de wijn doen als blijkt, dat ik teveel onvoldoendes krijg.

Ook ontdoet de kernitemmethode de norm niet van haar fatale statistische basis. Integendeel, de wet van Posthumus is ingebouwd in de methode. Het is immers geen toeval dat in de twee gegeven voorbeelden resp. 29% en 28% der kandidaten „onvoldoende” scoort! Deze percentages zijn bereikt door een weloverwogen dosering van de hoeveelheid water die in de wijn is gedaan.

Ook is het onmogelijk dezelfde kernitems jaren achtereen te gebruiken daar zij spoedig algemeen bekend zullen zijn. Maar zelfs als het mogelijk zou zijn deze geheim te houden voor de studenten, de docent kent ze, hij weet welke slecht gemaakt zijn en hij zal proberen beter te doceren en inderdaad volgend jaar betere resultaten zien bij het tentamen zonder dat dit betekent dat de leerlingen het nu beter kennen en kunnen. Hij heeft nl. onbewust maar onvermijdelijk naast de kern van zijn vak ook het beantwoorden van deze kernitems gedoceed. Dit is geen loze bewering maar de ervaring van steller dezès, die als enige natuurkundeleraar van Sumatra jaren lang zijn eigen leerlingen wel bijles moest geven op dringend verzoek van zijn directeur. Daarbij raakte hij keer op keer in gewetensconflict als hij één of twee dagen voor het proefwerk aan een zwakke broeder in het vak bijles moest geven.

Tenslotte nog twee grote bezwaren tegen de meervoudige keuze-toets (m.k.t.). In het eerste voorbeeld, dat aan de praktijk ontleend is (P.S. pag. 435 en 436), slaagt men met twintig goede antwoorden van de veertig opgaven. Dat betekent dat een leerling die 13 van de 40 opgaven kent en kan, en van de 27 overige er 7 goed raadt, slaagt. Bij 4-voudige keuze, zoals in het gegeven voorbeeld, is het goed raden van 7 vragen op een aantal van 27 statistisch normaal. Met een beetje geluk raadt men 10 van de dertig goed en slaagt terwijl men slechts 10 van de 40 vragen weet of kan. Een ander die 15 opgaven weet of kan en van de 25 overige er slechts 4 (i.p.v. de statistische 6) goed raadt, zakt, terwijl hij anderhalfmaal zoveel weet of

kan als de geslaagde. Deze statistische basis acht ik veel fataler dan die van Posthumus.

Het bovenstaande toont meer aan dan alleen dat 40 vragen veel te weinig is voor statistische bewerking, het aangevoerde immers vervalt niet bij een groter aantal vragen, zolang de kritieke snede (k.s.) laag is. Neemt men b.v. 400 vragen en $X = 200$. Een leerling heeft 130 antwoorden die hij weet en kan en raadt 70 van de 270 overige goed. Hij slaagt terwijl hij slechts $\frac{1}{3}$ van de vragen weet te beantwoorden en zijn hele geluk bestaat uit het goed raden van 70 i.p.v. de statistische $67\frac{1}{2}$.

Het feit dat bij de m.k.t. steeds het goede antwoord er al staat en alleen maar hoeft te worden aangewezen, acht ik een groot bezwaar en wel om twee redenen. Men moet wel kunnen redeneren als men het antwoord niet wil raden, maar de redenering behoeft niet te worden opgeschreven en juist dit opschrijven dwingt tot de noodzakelijke ordening van gedachten en het geeft de gelegenheid tot analysering van de fout en daardoor tot efficiënte hulp aan de leerling. Dit bezwaar geldt het sterkst bij het gebruik van de m.k.t. tijdens de doceerperiode (overhoren, proefwerk), maar ook degenen die voor hun afsluitend examen zakken kunnen veel leren van het analyseren van de fout in hun schriftelijk vastgelegde redenering. Bovendien geeft de m.k.t., door de aanwezigheid van het goede antwoord, te veel informatie. Kruglak liet een groep studenten een m.k.t. maken en daarna zonder tussentijdse bespreking een gewoon proefwerk (paper-pencil-test) maken over hetzelfde onderwerp. Een andere groep maakte eerst het proefwerk en daarna de m.k.t. Het proefwerk werd duidelijk beter gemaakt door de groep die eerst de m.k.t. had gemaakt, terwijl het eerst maken van het proefwerk geen invloed had op de resultaten van de m.k.t. Aangezien we mogen aannemen dat men in Amerika voldoende ervaring heeft met het „uitgekookt” formuleren en rangschikken van de alternatieven, moet hieruit geconcludeerd worden dat bij de m.k.t. de aanwezigheid van het goede antwoord informatie verschaft die de betekenis van het behaalde puntenaantal sterk relativeert.

Dit alles betekent niet dat ik blind ben voor de verkeerde subjectiviteit van het gewone proefwerkcijfer. De leraar kan te moe zijn om een omslachtige redenering te volgen en een streep zetten door iets dat in wezen voldoende is, al is het dan niet uitmuntend. De leraar kan geprikkeld worden door het slordige knoeiwerk en (ten onrechte?) een beoordeling voor orde en netheid opnemen in het cijfer voor natuurkunde.

Ik zie ook dat de steeds stijgende aantallen leerlingen dwingen tot het zoeken naar methoden van beoordelen en waarderen langs mechanisch-elektronische weg. De m.k.t. kan hier zeer goede diensten bewijzen voor

een eerste ruwe selectie. Bijv. 100 vragen; wie minder dan 30 goed heeft (7 goed *gemaakt*, 23 van de overige 93 goed *geraden*) is gezakt. Wie meer dan 70 goed heeft (60 goed *gemaakt*, 10 van de 40 overige goed *geraden*) is voldoende en slaagt.

Alles wat er tussen ligt moet nader beoordeeld worden en dan liefst mondeling of schriftelijk opdat de fouten geanalyseerd kunnen worden en de candidaat daarvan kan profiteren bij het overdoen als hij zakt en bij zijn verdere studie als hij slaagt. De bovengenoemde grenzen kan men anders kiezen als men zich maar realiseert dat hoe dichter men de grenzen bij elkaar brengt des te groter het toto-element in de beoordeling wordt.

Samenvatting.

1. Men heeft te lang, uit ontzag voor de rekenkunst van Bartjens, gemeend dat goed en onvoldoende samen voldoende opleveren, omdat $\frac{8+4}{2} = 6$.
2. Onze wijze van examineren en beoordelen behoeft nodig verbetering.
3. Het gevaar bestaat dat wij, uit ontzag voor de ponskaart en de statistiek, vergeten dat de uitkomst van een correcte statistische bewerking een waarschijnlijkheid oplevert en nooit een objectieve absolute caesuur.
4. De personen wier prestatie in de buurt van de statistisch vastgestelde caesuur liggen behoeven een nadere persoonlijke beoordeling. De computer mag ons het inzicht op de mens niet benemen.
5. Professor de Groot gebruikt enige malen het principe van „the benefit of the doubt”. Hiertegen zou ik willen aanvoeren „I doubt wether they benefit by it”. Gedachtig aan het spreekwoord over de zachte heelmeeesters moet twijfel niet leiden tot mildheid maar tot nader onderzoek waardoor de twijfel wordt weggenomen.
6. Noch de subjectiviteit van het persoonlijk oordeel van de leraar over een hem bekende leerling, noch de objectiviteit van de onpersoonlijke machine die de juist aangestreepte antwoorden van leerling-nummer-zoveel registreert, voert tot een juist oordeel.
7. Eerst een op de juiste wijze, op uitvoerig onderzoek berustend, samengaan van beide methoden zal tot verantwoorde en bevredigende resultaten kunnen leiden.

Drs. J. Ph. Steller, studeerde wis- en natuurkunde te Leiden waar hij in 1939 het doctoraalexamen aflegde, in dat zelfde jaar ging hij als leraar naar Indië, in 1948 keerde hij daarvandaan terug en werd leraar aan de R.H.B.S. te Amersfoort. Sinds 1960 is hij behalve leraar ook wetenschappelijk hoofdambtenaar aan de Rijksuniversiteit te Utrecht.

NASCHRIFT

A. D. DE GROOT

De gelegenheid die de Redactie van „Paedagogische Studiën” mij biedt om met een enkel woord te reageren op het artikel van de heer Steller, grijp ik gaarne aan voor het maken van een paar opmerkingen. Ik richt mij naar de punten van de Samenvatting.

Ad 1: Dat middelen van cijfers een dubieuze zaak is, ben ik geheel met de heer Steller eens. Dit geldt óók nog, als cijfers zijn, wat zij volgens mij moeten zijn, namelijk zo objectief mogelijke beoordelingen van geleverde prestaties. Ook dan is de uitkomst van (of liever: toelaatbaarheid van de rekenwijze) $\frac{8+4}{2}$ dubieus. Maar over dit probleem – dat van de combinatie van cijfers (of combinatie van scores) tot een totaal-beoordeling (c.q. rapportcijfer) – heb ik mij niet of nauwelijks uitgelaten in de gecritiseerde artikelen. Dit is ongetwijfeld een moeilijke zaak – die we nu echter beter kunnen laten rusten.

Ad 2: Geen commentaar nodig.

Ad 3: De caesuur tussen „onvoldoende” en „voldoende” ontstaat bij de kern-itemmethode niet op statistische basis; zij wordt integendeel *vooraf gedefinieerd*. De examinandus is niet, zoals bij de traditionele methode vaak het geval is, overgeleverd aan een beoordelingswijze die hij niet kan voorzien noch doorzien. Het spel is eerlijk, begrijpelijk, doorzichtig en aanvaardbaar voor de examinandus; de caesurbepaling is wel degelijk *objectief*, namelijk in de zin, dat subjectieve beslissingen van de examiner achteraf niet nodig zijn. Wat betreft het „water in de wijn”: dit is bij de kern-itemmethode maar een paar druppeltjes, die men bovendien op den duur niet meer nodig heeft.

Dat hiermee „geluk” en „pech” zouden zijn uitgeschakeld pretendeert niemand. Zij spelen echter een aanvaardbare, want doorzichtige rol. Ik ben ook niet bang voor dat beetje „toto-element” waarvan de heer Steller spreekt. Dat is verre preferabel boven de volstrekt onanalyseerbare, cumulatieve wijze waarop pech en geluk zich bij traditionele examens en proefwerken kunnen doen gelden – vraag het de leerlingen. Daar kun je het alleen niet berekenen!

Eén van de grote voordelen van de studietoets-methode is juist, dat je je eigen meetinstrument kunt analyseren, o.a. op betrouwbaarheid.

Nog één punt: het zogenaamde „inbouwen” van de wet van Posthumus in de kernitem-methode. Hier heeft de heer Steller kennelijk niet goed gelezen. Ten eerste betrof het in de beide genoemde gevallen geen schoolklas (waarin het onderwijs zich op de doorsnee-leerling kan richten), maar een zeer grote groep van eerstejaars-studenten, die een uitdrukkelijk selectief bedoeld tentamen moesten afleggen. Ten tweede was de hoeveelheid „water in de wijn”, vooral bij het psychologen-tentamen, gering; terwijl de verwachting gewettigd is, dat bij toenemende ervaring $K_c = K$ zal worden. Ten derde is opschroeven van de normen – als het proefwerk zogenaamd „te gemakkelijk” was – bij de gevolgde methode niet mogelijk. Ten vierde kan men de plaats van de caesuur bij volgende studietoetsen (jaren) desgewenst (met een kleine statistische marge) op „dezelfde plaats” houden – door een in de artikelen niet behandelde techniek, die de Amerikanen „equating of norms” noemen – zodat dan in het geheel geen nieuwe aanpassingen aan het gemiddelde van de groep meer mogelijk zijn. Kortom: het is eenvoudig niet waar, dat het „grading on the curve”-moment in de kernitem-methode op dezelfde wijze – d.i. even *onanalyseerbaar* – aanwezig is als bij de traditionele methode. Men kan het doeltreffend bestrijden en wegwerken.

Ad 4: Wat *examens* betreft: geheel oneens! „Nadere persoonlijke beoordeling” achteraf is een slecht surrogaat voor grondige voorbereiding en vaststelling van eisen vóóraf. Een examen *is* niet een beoordeling van een persoonlijkheid, noch van iemands toekomstkansen; daar hebben examinatoren om zo te zeggen niets mee te maken. Waar zij de één helpen (wegens bijzondere omstandigheden) daar duperen zij trouwens de ander (wegens het ontbreken van bijzondere omstandigheden). Laten wij de examinandi liever vrijwaren tegen de gratuite psychologie die zich als „inzicht in de mens” aandient. – Nogmaals: ik spreek over examens, eindproefwerken en dergelijke en niet over didactisch-pedagogische interacties tussen leraar en leerling in de klas.

Ad 5: „benefit of the doubt”: akkoord, in principe. Als het mogelijk is door *objectief* onderzoek de twijfel weg te nemen, dan is dat natuurlijk het beste. Dat was in de aangehaalde gevallen echter niet mogelijk; en dan is een regel als deze in ieder geval verre te verkiezen boven de gebruikelijke methode om de twijfel (over de caesuur) weg te nemen door een „nader onderzoek” dat grotendeels uit progressieve autosuggestie bestaat.

Ad 6: De slotzin zou ik zelf hebben kunnen schrijven, zij het dat ik het „samengaan” dan niet interpreteer zoals de heer Steller het waarschijnlijk

bedoelt. Mijn interpretatie is dat de objectieve (studietoets-)methoden en de subjectieve beoordelingsmethoden beide *in het onderwijsproces als geheel* noodzakelijk zullen blijven maar dan ieder op de plaats die haar toekomt. Bijvoorbeeld in de academische studie: voor selectief bedoelde, propaedeutische examens objectieve methoden; voor de beoordeling van scripties, voordrachten, practica, verslagen, doctoraalwerkstukken etc. – waarop de student niet wordt tegengehouden maar waaraan hij wél wordt getraind en opgevoed – subjectieve methoden. „Niet wordt tegengehouden” betekent niet dat niet van hem geëist kan worden een bepaald onderdeel (niet: „een jaar”!) geheel of gedeeltelijk over te doen; maar daarbij wordt hij dan optimaal gecoached, geholpen tot het resultaat (subjectief) voldoende wordt bevonden – zonder dat de gedachte dat hij wel eens „ongeschikt” zou kunnen zijn en weg-geselecteerd moet worden een rol mag spelen.

Dit laatste punt raakt aan een kwestie die in de drie artikelen nog niet werd uitgewerkt en die in feite nog belangrijker is dan de vraag naar de meest adequate examen- en proefwerkmethoden, namelijk de onderscheiding tussen *situaties waarin een selectief moment* (mogelijkheid van blijvende ongeschiktheid) *een rol mag spelen* en situaties waarin dat niet het geval is. Dit laatste – alles doen om *iedereen* mee te nemen – kennen wij nauwelijks in het Nederlandse onderwijs: wij selecteren aan één stuk door, in iedere klas, bij ieder tentamen opnieuw. Dat is een fundamentele fout in ons systeem, die niet door de invoering van objectieve toetsen alleen is op te lossen. Zij zijn echter wel onmisbaar als men, via goed gedefinieerde minimum-eisen, een *niet-selectieve manier van onderwijs geven* wil invoeren (bijv. in de tweede en derde klas van het v.h.m.o.). Dit probleem kunnen wij nu echter niet uitwerken.

Wat tenslotte het „uitvoerige en grondige onderzoek” betreft, daarmee zijn wij nu juist op allerlei manieren bezig. Ik denk niet, dat er veel anderen zijn die dat kunnen zeggen.



HET ONDERWIJS IN CHINA

In het januarinummer 1965 van „Socialisme en democratie” schrijft Dr. R. D. Barendsen over het onderwijs in China. Dr. Barendsen is ten deze wel zeer bevoegd: hij is hoofd van een afdeling van het Amerikaanse ministerie van onderwijs, waar men zich bezig houdt met onderzoek naar opvoedkundige en onderwijskundige vraagstukken in communistisch China. Insider derhalve in optima forma. Toen de communisten in 1949 de macht overnamen, erfden ze een onderwijsstelsel waarvan de hoofdtrekken waren gevormd in de twintiger jaren en sterke Amerikaanse invloeden weerspiegelden. Dit betekende: zesjarige lagere school, zesjarige middelbare school, hoger onderwijs met vier- en meerjarige studie. Voorts: diverse beroeps- en kweekscholen op middelbaar niveau. Het aantal studerende in de politieke wetenschappen, de rechten en de economie was aanzienlijk groter dan dat in de natuurwetenschappen en de technische vakken.

Het communistische regime ging als in Rusland na de revolutie van 1917 en ook onder invloed van de Russische zusterpartij uit van de stelling, dat culturele plannen en onderwijsplannen de instrumenten behoorden te worden van de proletarische politieke dictatuur om het volk op te voeden in de communistische ideologie; dit betekende voor de Chinees-communistische opvatting naast politieke vorming scholing voor de productie, d.w.z. beroepsopleiding. In de jaren 1949-1953 richtte de partij zich hoofdzakelijk op twee taken: heroriëntatie en reorganisatie. Leraren en oudere leerlingen werden onderworpen aan een intensieve ideologische omscholing; het basisonderwijs werd teruggebracht tot vijf jaar; de studieduur in veel faculteiten verkort; het onderwijstempo op alle niveaus werd opgevoerd, speciale spoedocholen werden opgericht; vrijetijdscursussen voor volwassenen ingesteld ter bestrijding van het alfabetisme. Alles richtte zich op de vorming van dringend benodigde technici. Na deze schokkende jaren volgde een eveneens vierjarige periode, van 1953-1957 dus, gekenmerkt door een relatieve stabiliteit, mede bevorderd door het overnemen van Sowjetervaringen op onderwijsgebied. Duizenden Russische leerboeken werden vertaald en op alle scholen in gebruik genomen. De gehele situatie doet sterk denken aan de Russische experimenten van de twintiger jaren, doctrinair, gedurfd, totaal, maar haast onvermijdelijk leidend tot chaotische verwarring op tal van gebieden. In 1957 kwamen er tekenen van onrust; docenten en studenten kwamen met zware kritiek, het officiële antwoord was uitbreiding, verscherping van de indoctrinatie en verzwaring van de inschrijvingsvoorwaarden voor instellingen van hoger onderwijs. Het onderwijsbeleid werd gebaseerd op drie hoofdbeginselen:

1. Het onderwijs moet de politieke belangen van het proletariaat dienen;
2. het moet staan onder leiding en toezicht van de communistische partij;
3. het moet worden gecombineerd met productief werk.

Punt 3 woog zwaar. Men beoogde de Confuciaanse traditie die de lichamelijke arbeid minachtte, te doorbreken en aldus vroegere onderscheidingen tussen hoofd- en handarbeid uit te wissen, een streven dat opnieuw doet denken aan Chroestjow's reorganisatie, eveneens van 1958. Leerlingen van alle lagere en middelbare scholen werden verplicht om vier tot acht uur van de schooltijd per week te besteden aan lichamelijke arbeid; studenten gemiddeld drie maanden per jaar.

Daarnaast werden duizenden speciale „half-werk, half-studiescholen” gesticht, middelbare scholen, self-supporting. Het aantal mogelijkheden bij het hoger onderwijs werd sterk uitgebreid. Het aantal ingeschreven leerlingen bedroeg 86,4 miljoen; in het schooljaar 1946-1947, het laatste schooljaar onder de Kwomintanregering, bedroeg het 26 miljoen. Eenzelfde haast ongeloofwaardige stijging als Rusland te zien heeft gegeven. Als doelstelling golden:

1. verdwijning van het analfabetisme onder de werkende bevolking in 1962;
2. uitbreiding van de leerplicht over 9 klassen in 1967;
3. openstelling van hoger onderwijs voor ieder die aan de toelatingseisen voldoet, in 1972.

Een ambitieus programma, dat niet uitvoerbaar is gebleken. In 1961 werd openlijk erkend: „Omdat onze basis zwak is en de landbouwproductie verscheidene jaren achtereen door natuurrampen is getroffen, is een grotere uitbreiding van onze onderwijsactiviteiten op het ogenblik onmogelijk”. De uitgifte van jaarsstatistieken over de deelname van het onderwijs is sinds 1960 opgeschort. De nationale economische krachtsinspanning, vooral de noodzakelijkheid van de ondersteuning der agrarische productie, vraagt offers van industriële en onderwijsinvesteringen.

Een beeld van ups en downs, zoals Rusland te zien heeft gegeven. Maar men zal moeten aannemen dat het Chinese volk, intelligent en arbeidzaam als het is, de moeilijkheden van de eerste groei te boven zal komen. Helaas kent ons ministerie geen deskundige als Dr. Barendsen, die ons van de verdere ontwikkeling op de hoogte zou kunnen houden, maar dat is voor Nederland minder noodzakelijk dan voor de Verenigde Staten.

VAN DER V.

UITBREIDING EN REORGANISATIE VAN HET ONDERWIJS IN JOEGOSLAVIË

Het volgende is ontleend aan een artikel van Krsta Crvenkovsky, „Ability and Educational Opportunity in Present-Day Yugoslavia”, gepubliceerd in *International Review of Education*, Vol. VII, 1961. pag. 394/401.

Tot aan de tweede wereldoorlog was Joegoslavië een onder-ontwikkeld land met een hoog percentage, nl. bijna 75 %, analfabeten. Van de bevolking woonde driekwart op het platteland en de landbouwproductie was laag. De uitgaven voor het onderwijs werden beschouwd als onproductief en goede onderwijsvoorzieningen waren slechts beperkt aanwezig en gereserveerd voor een kleine groep van maatschappelijk bevoorrechten.

In de nieuwe samenleving van na de oorlog is door de regering als doel gesteld, dat al haar leden ontwikkelde burgers moeten zijn. De zich uitbreidende industrie deed een toenemende behoefte aan meer en beter geschoold personeel ont-

staan, hetgeen stimulerend heeft gewerkt op de ontwikkeling van het schoolwezen. In het schooljaar 1960/61, bezocht 84 % van de daarvoor in aanmerking komende kinderen de lagere school, 28 % bezocht het voortgezet onderwijs en 5 à 6 % een instelling voor het hoger onderwijs. Hoewel de economische ontwikkeling in Joegoslavië gunstig is te noemen, wordt een verdere expansie geremd door te weinig universitair geschoolde krachten. In 1960 is dan ook een begin gemaakt met een vijfjarenplan voor het onderwijs. Aan het eind van 1965 verwacht men dat 93 % van de kinderen, die de leeftijd voor het volgen van onderwijs hebben bereikt, naar school zal gaan en dat 36 % voortgezet- en 10 % van de jeugdigen hoger onderwijs zullen volgen. Voorts is in 1960 een aanvang gemaakt met een differentiatie in het hoger onderwijs; niet slechts naar faculteiten maar ook naar 3 niveaus van studie-duur en studie-hoogte. Ieder niveau heeft een afgerond studieprogramma. Het eerste niveau omvat 2 studie jaren, het tweede niveau heeft een studieduur van 2 à 3 jaar afhankelijk van het beroep waarvoor men zich specialiseert, het derde niveau heeft eveneens 2 studie jaren en is voor hoog gekwalificeerde krachten in het bedrijfsleven en voor de opleiding voor de wetenschappelijke research. Deze organisatievorm heeft geleid tot een betere integratie van het hoger onderwijs, dat thans het sluitstuk van het schoolstelsel is geworden. Het voortgezet onderwijs, zowel de scholen waar algemeen vormend onderwijs wordt gegeven als de typische beroepsscholen, geeft nu reële mogelijkheden voor het voortzetten van de studie aan een instelling voor het hoger onderwijs bij de daarvoor in aanmerking komende faculteiten.

Verder wordt de „adult-education”, die avondonderwijs op universitair niveau mogelijk maakt, sterk bevorderd.

Resumerend kan men stellen dat het schoolwezen in Joegoslavië door drie impulsen wordt gevoed:

1. een hoger ontwikkelingsniveau voor de gehele bevolking te bereiken;
2. de industriële expansie te bevorderen door een betere beroepsscholing en het opleiden van leidinggevende krachten op universitair niveau;
3. de begaafden kansen te bieden voor maatschappelijke opklimming door integratie van het schoolstelsel tot één geheel met als sluitstuk de universiteit waar op drie niveaus kan worden gestudeerd, die eveneens op elkander worden afgestemd zodat ook daar doorstroming mogelijk is.

J. H. N. G.

STICHTING MONTESSORI-CENTRUM

Deze Stichting, die in december 1964 te Amsterdam is opgericht, heeft ten doel de bevordering van de opleiding van onderwijskrachten bij het Montessori-onderwijs en de bevordering van het wetenschappelijk onderzoek ten dienste van de Montessorioopvoeding in Nederland.

Het Bestuur bestaat uit:

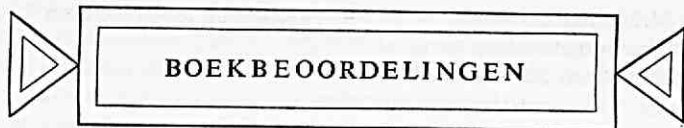
Prof. Dr. J. Koning
voorzitter

– Hoogleraar in de Pedagogiek en de Didactiek van het Voortgezet Onderwijs aan de Universiteit van Amsterdam

- Drs. M. M. Montessori – Psycholoog te Amsterdam
secretaris/penningmeester
Prins Hendriklaan 2B – Amsterdam-Z
- Drs. J. Bakker – Gem. Inspecteur van het Onderwijs
te Amsterdam
- Mej. W. C. P. Dol – Oud Hoofd van de Montessori ULO
te Amsterdam
- G. Rood – Hoofd van de R.K. Montessori-
school te Bussum
Vertegenwoordiger van het Hoofd-
bestuur der Nederlandse Montessori
Vereniging
- Mej. A. E. G. van Waesberge – Rijksinspectrice van het Onderwijs te
Rotterdam
- Prof. Dr. S. A. Wouthuysen – Hoogleraar in de Theoretische Na-
tuurkunde aan de Universiteit van
Amsterdam

Het Bestuur stelt zich voor de doelstellingen van de Stichting te dienen door contacten te bevorderen tussen de bestaande Montessorischolen en -opleidingen, en tevens tussen het Montessorionderwijs en de Universitaire instituten en pedagogische centra.

Het hoopt op deze wijze de opgedane ervaring zo efficiënt mogelijk te gebruiken en initiatieven te stimuleren.



BOEKBEORDELINGEN

JOHN LELLO, *The official view of education*, Pergamon Press, Headington Hill Hall, Oxford 1964, 143 p.

Commissierapporten vormen de mijlpalen langs de ontwikkelingsweg van het Engelse schoolwezen. Sinds de Tweede Wereldoorlog zijn er weer enkele tientallen verschenen. John Lello geeft in dit boekwerk een overzicht van deze rapporten met excerpten uit de voornaamste ervan. Hij heeft daarmee aan hen, die de vergelijkende opvoedkunde bestuderen, een goede dienst bewezen. PH. J. I.

P. FIGANIOL, *Probleme der Organisation der wissenschaftlichen Forschung*.

G. BERGER, *Die Akzeleration der Geschichte und ihre Folgen für die Erziehung*. Westdeutscher Verlag, Köln und Opladen, 1963.

Piganiol somt in een informatief artikel een aantal problemen op die samenhangen met de wetenschappelijke research. Hij meent dat de V.S. en Engeland wat de economische bijdrage betreft het ideaal hebben bereikt van 2 % van het bruto inkomen. Rusland werkt het meest systematisch en Frankrijk is er in geslaagd de gehele research het best te coördineren en te sturen.

Berger geeft in deze brochure enkele gedachten uit zijn bundel opstellen van 1962 *L'homme moderne et son éducation*. In deze tijd van acceleratie moet de instructie achterstaan bij de educatie en we moeten er rekening mee houden, dat deze laatste „doit être permanente”. In deze éducation moeten we er vooral op letten de volgende „deugden” aan te kweken: de rust als innerlijke houding, creativiteit en fantasie, geschiktheid voor het werken in groepsverband, enthousiasme, moed en als wellicht de belangrijkste, de zin voor het humane. Voor de moderne mens, meent Berger, vallen zin voor cultuur en zin voor het humane samen. Zoals al zijn opstellen is ook dit helder en duidelijk en het overwegen waard.

N. F. NOORDAM

PROF. DR. NIC. PERQUIN, S.J., *Pedagogiek. Bezinning op het opvoedingsverschijnsel*. 7e geheel herz. druk. Uitg. J.J. Romen en Zonen, Roermond, 1964. 323 pag., f 15,90 geb.

Zeer knap (door de beknoptheid) en helder (door een duidelijke afbakening van de controversie standpunten) bepaalt de schrijver zijn plaats in de wereld der beoefenaren van de pedagogische wetenschap. Enerzijds zijn er de voorstanders van een wijsgerige, culturele of theologische anthropologie die thans meer dan vroeger dieper op het eigen karakter van de opvoeding ingaan, anderzijds zijn er degenen die, onder invloed van sociologie en sociale psychologie, meer aandacht schenken aan de concrete werkelijkheid, waarin de kinderen leven en opgroeien. De laatste groep van pedagogen is minder geneigd om te zeggen zo moet, gezien de bestemming van de mens en de zin van het leven, de opvoeding zijn maar zij vraagt zich af wat het kind voor zijn opvoeding nodig heeft om zich op een menswaardig niveau te kunnen handhaven in een moderne dynamische samenleving en om de zin van het mens-zijn te kunnen ervaren.

Perquin deelt in zijn voorwoord nog mede dat hij steeds heeft getracht in deze richting te denken en hij wijst in dit verband op zijn publicaties „Algemeene Dialectiek” en „Pedagogische psychologie van de middelbare scholier”. Overtuigender komt echter zijn beschouwingwijze tot uiting in zijn reeds gepubliceerde sociaal-pedagogische beschouwingen.

Uit zijn benadering van de opvoedingsproblematiek mag evenwel niet de conclusie worden getrokken als zou de schrijver de richtlijnen voor het pedagogisch handelen uitsluitend of voornamelijk aan de samenleving ontnemen. De stukken over de hulpbehoefendheid van het kind (pag. 26 en 27), de leiding in de kindelijke activiteit (pag. 27 en 28) en zijn beschouwing over ouders en kind (pag. 29 en 30) zijn evenzovele bewijzen die deze bewering logenstraffen.

Het is vanzelfsprekend dat in deze studie ook wordt gewezen op de betekenis van een vader en een moeder voor de oriëntatie en het veiligheidsgevoel van het kind. Het ontbreken van een ouder heeft Stella Churchill in haar studie „The adolescent and the family” zelfs doen opmerken dat het bijna juist is om te zeggen, dat een slechte moeder beter is dan geen moeder (Perquin, pag. 34 en 35). Inderdaad, „bijna juist”. Want volgens recensent kan men ook stellen, dat een plaatsvervangende moeder het kind meer veiligheid en betere ontplooiingsmogelijkheden zou kunnen bieden dan een slechte moeder in staat is om te geven. De positieve mogelijkheden van een plaatsvervangende vader of moeder – waarvan de pedagogische betekenis en consequenties nog weinig wetenschappelijk zijn doordacht – komt in het bijzonder naar voren wanneer Perquin op pag. 35 schrijft: „Alles samenvattend moet men zeggen, dat het kind door het feit dat het *een* vader en *een* moeder heeft en dat het *deze* vader en moeder heeft, mede zijn „vorm” krijgt”: Inderdaad, maar deze op zichzelf juiste en waardevolle bewering is waar zowel in positieve als in negatieve betekenis. De hypogenetische persoonsvorm, de sociaal moeilijk aansprekbare jongeren, die in de achter- en volksbuurten der grote steden zijn opgegroeid, zullen hun „gestalteloosheid” (Langeveld) mede aan het feit hebben te danken, dat zij „*deze* vader en moeder” hebben gehad.

Deze gedachte kwam naar voren daar Perquin op pag. 54 en 55 vermeldt, dat hij geconfronteerd is met meisjes en jongens die over de hele linie in verband met het zelfstandig-worden niet tot een stellingname kwamen, die zelf niet leefden, doch werden geleefd. Hoewel de schrijver in het kader van zijn boek niet expliciet op achtergronden en oorzaken van dit verschijnsel heeft kunnen ingaan, mag worden aangenomen, gezien zijn uiteenzetting over de betekenis van de opvoeding, dat deze houding- en beginselloosheid ten dele zo niet geheel, kunnen worden verklaard uit het feit dat deze jongeren „*deze* vader en moeder” hebben gehad. De pedagogische verantwoordelijkheid der ouders blijkt niet gering te zijn en het is dan ook in feite verbazingwekkend dat in onze samenleving zo weinig aandacht en energie besteed wordt aan de vorming tot het ouder- c.q. opvoederschap.

Uit het tweede deel van de studie van Perquin blijkt duidelijk dat deze niet blijft staan bij een fenomenologische benadering van het opvoedingsverschijnsel noch bij het zich afvragen welke opvoedingsinhoud, gezien deze tijd en situatie, noodzakelijk moet worden geacht. Vanuit zijn levensbeschouwelijke achtergronden benadert hij opnieuw de noodzaak van het opvoeden en hij neemt de verhouding van de opvoeding tot de godsdienst als uitgangspunt voor zijn

overdenkingen. Het resultaat is een principieel betoog, waarin, zonder dat een „handleiding voor het opvoeden” wordt gegeven, praktische aanknopingspunten zijn te vinden voor het pedagogisch handelen. Zijn opvattingen over de „katholieke mariologie” en zijn „mariale beschouwingen” zullen door humanistische en protestants-christelijke pedagogen niet worden onderschreven. De behandeling van deze problematiek is evenwel zo summier dat daaraan moeilijk aanstoot kan worden genomen in deze zin, dat men de studie van Perquin minder geschikt voor zijn leerlingen zou achten. Dit zou nl. in hoge mate te betreuren zijn daar Perquin er niet op uit blijkt te zijn om zieltjes te winnen voor zijn kerk maar om de zielen van hen, die thans nog op opvoeding zijn aange-wezen maar straks zelf voor een opvoedingstaak kunnen worden geplaatst, te behoeden voor pedagogische „ondervoeding”.

J. H. N. G.

Handbuch der Sozialerziehung in 3 Bänder. Herausgegeben von Ernst Bornemann und Gustav von Mann-Tiechler in Verbindung mit dem Willmann-Institut München-Wien.

Band I: Grundlegung der Sozialerziehung. XVI und 468 Seiten. DM 38,—. Verlag Herder, Freiburg im Breisgau, 1963.

Dit handboek is ontstaan uit de samenwerking tussen een groot aantal deskundigen, die zich hebben willen bezinnen op achtergronden, doel en mogelijkheden van het sociaal-pedagogisch handelen in onze samenleving. Voorts heeft deze uitgave tot strekking een zo volledig mogelijk overzicht te bieden van de sociale opvoeding, zowel theoretisch als praktisch.

Het gehele werk zal uit drie delen bestaan. In het reeds verschenen eerste deel worden de anthropologische grondslagen en inhoud en strekking van de sociale opvoeding behandeld. Ook wordt van het sociaal-pedagogisch handelen een historisch overzicht gegeven waaruit blijkt, dat reeds in de 19e eeuw de Duitse wetenschap daar belangrijk materiaal voor heeft bijgedragen.

Het ligt in het voornemen van de uitgever in deel II een overzicht te geven van sociaal-pedagogische arbeid op het gebied van het jeugdwerk, vorming van volwassenen, bejaardenzorg, etc.

In deel III zal een analyse worden gegeven van sociale misstanden en problemen worden behandeld als adoptie, jeugdzorg, wangedrag, criminaliteit, etc.

Deel I wordt geopend met een boeiende anthropologische uiteenzetting waarin gewezen wordt op de betekenis van het gezinsleven voor de pas geborene. In de uitzonderlijke betrekking tussen moeder en kind – die al voor de baby een fundamentele ervaring kan zijn daar deze beslissend kan wezen voor zijn verdere leven – en daarna tussen vader en kind, komt de jeugdige tot een persoonlijk bewustzijn. Pedagogisch een uitzonderlijk belangrijk aspect en het is dan ook begrijpelijk dat Langeveld poogt de ouder-kind-relatie pedagogisch te doordenken daar dit tot nu toe fragmentarisch is geschied. Dit doordenken is te meer klemmend daar voorts in het handboek wordt gesteld, dat de integratie van de persoonlijkheidsstructuur – zodat er een evenwichtige en te beheersen spanning is tussen het zich vormend geweten enerzijds en het gevoels- en driftleven anderzijds – terug is te brengen tot het ideaalbeeld dat het kind van zijn vader en moeder heeft gevormd.

Psychologisch onderzoek en pedagogische waarneming en doordenking zullen op dit gebied meer klaarheid moeten brengen. Voorlopig kan uit deze

principiële uiteenzetting worden afgeleid dat bezinning op het sociaal-pedagogisch handelen terug voert tot de pedagogiek. Dit wordt reeds erkend maar het is niet overbodig om vast te stellen, dat dit ook uit de context van het handboek duidelijk blijkt.

Het persoonscentrum van de mens is voor een zeer groot deel het resultaat van de opvoeding. Het is evenwel, volgens Bornemann, geen onveranderlijke grootheid. Ook al is de mens volwassen geworden dan kan het persoonscentrum zich verder ontwikkelen. Sociaal-pedagogische bemoeiingen kunnen aan deze ontwikkeling leiding geven en, hoewel deze gevolgtrekking niet in het handboek wordt gemaakt, zou men daaruit kunnen concluderen, dat het sociaal-pedagogisch handelen in het verlengde ligt van het pedagogisch handelen.

Voorts is van betekenis de uiteenzetting over de school, die in zijn organisatie een representant van de moderne industriële samenleving geworden is en zich heeft moeten institutionaliseren om aan zijn doel te kunnen beantwoorden.

Belangrijk is ook de beschouwing over de verticale sociale mobiliteit die leiden kan tot concurrentie en rivaliteit tussen de mensen. Bovendien wordt, om te kunnen stijgen op de maatschappelijke ladder, veel energie vereist, waardoor de mens in geestelijk opzicht kan verkommeren daar hij geen tijd meer heeft om aan zichzelf toe te komen.

Een boeiend sociaal-pedagogisch handboek over de sociale en ethische problematiek van mens en samenleving; ontstaan in een land, waar nog kort geleden de meest elementaire rechten van de mens op grove wijze werden miskend.

J. H. N. G.

AUGUST AICHHORN, *Verwaarlozing en heropvoeding*. Oorspronkelijke titel „Erziehungsberatung und Erziehungshilfe”, vertaald door Dr. J. Zuring. Erven J. Bijleveld, Utrecht, 1961. 148 pag.

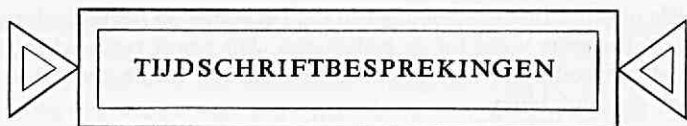
Deze uitgave is door Heinrich Meng uit de literaire nalatenschap van Aichhorn samengesteld en bevat de tekst van een aantal voordrachten en enkele reeds eerder hier en daar gepubliceerde studies, die moeilijk te verkrijgen waren.

Aichhorn, die onderwijzer, leider van opvoedingsinstellingen voor verwaarloosde jongens en van Weense Opvoedkundige Bureau's is geweest, voorts psycho-analyse heeft gedoceerd en in 1946 een ereprofessoraat aangeboden heeft gekregen, is internationaal bekend geworden door zijn therapeutische techniek bij het behandelen van kinderen die moeilijk opvoedbaar of in pedagogisch opzicht verwaarloosd zijn, of een crimineel gedragspatroon hebben ontwikkeld.

In zijn behandelingsmethode staat de persoonlijkheidsopbouw van het kind, zoals die in het gezinsmilieu met behulp van het identificatiemechanisme zich heeft ontwikkeld, centraal. En men mag daarom wel stellen dat Aichhorn de identificatie – die volgens Langeveld in zijn „Verkenning en Verdieping” pag. 16 en 17, „wel de fundamenteelste ontwikkelingspsychologische vondst van Freud is” – bruikbaar heeft gemaakt voor het orthopedagogisch handelen.

Uit zijn werk met en voor jeugdigen en uit zijn wetenschappelijke arbeid blijkt zijn grote liefde voor het kind, dat hij hulp heeft geboden, indien het deze nodig had. Dankbaar mogen wij zijn voor hetgeen hij kinderen en volwassenen in zijn veelbewogen leven heeft gegeven.

J. H. N. G.



L'ÉDUCATION NATIONALE, december 1964

In het hoofdart. van no. 35 behandelt prof. *Weill*, deken van de Faculté des Sciences te Grenoble, enkele aspecten van de toekomstige onderwijsvoorzieningen in Frankrijk, speciaal wat betreft de universitaire en hogere technische opleiding. Men verwacht dat in 1985 60 % van de jeugd tot 18 jaar middelbaar onderwijs zal volgen en dat 10 % van elke jaarklasse een hogere opleiding van gem. 5 jaar gaat volgen. Een topgroep die opgeleid wordt voor zuiver wetenschappelijk onderzoek schat men op 1,5 % van elke jaarklasse. Op grond van deze cijfers is een commissie bezig met planning en spreiding van de wetenschappelijke opleidingen voor de toekomst.

De geïll. rep. van *Fernand Lot* geeft een indruk van het door Jean Perrin gestichte „Palais de la Découverte” een soort technisch museum, waar de bezoekers en vooral natuurlijk de jeugd, zelf actief bezig kunnen zijn en „spelen” met modellen en instrumenten.

In de pop.-wetenschp. rep. behandelt Prof. *Georges Mathé* onder de titel „La Chimère” (een mythologisch dier met een van verschillende dieren samengesteld lichaam), de laatste medische en biologische gegevens over de mogelijkheden van weefsel- en orgaantransplantaties.

No. 36 opent met de samenvatting van een beschouwing over de toekomst van het onderwijs, door de Britse Prof. *C. H. Dobinson* gepubliceerd in „Repères” no. 3. Het onderwijs over de gehele wereld zal rekening moeten houden met de volg. punten: de volwassen mens van morgen zal meer blootstaan aan beïnvloeding door massa-media, zal zijn leven lang overspoeld worden met indrukken en informatie, zal meer vrije tijd hebben, zal geconfronteerd worden met mensen van ander ras en moet in z'n denken begrippen hanteren van een wereldbeeld dat reikt van de moderne astronomie tot de kernfysica.

Jean Guilhem wijdt een tweede rep. aan het nationale didactische documentatiecentrum in Parijs (de eerste verscheen in E.N. 34).

Een nieuw did. experiment wordt ingeleid door *Diana Dreyfus*, nl. het gebruiken van de schooltelevisie voor het onderricht in de filosofie (met ingang van 9-1-'65).

De pop.-wetensch. rep. is van *Olga Wormser* en behandelt een sociologisch en bedrijfseconomisch vraagstuk, nl. de betrekking voor halve dagen in verband met de positie van de werkende vrouw. Argumenten voor en tegen een verruiming van de mogelijkheden van vrouwenarbeid worden kritisch besproken.

Het eerste art. in no. 37 (de laatste afl. voor de Kerstvakantie) zal misschien niet de algemene belangstelling van onze lezers trekken, maar volledigheidshalve en vooral omdat voor de enkele geïnteresseerden de auteurs *Schwartz* en

Destival een zeer gedegen bijdrage leveren, zij hier vermeld dat in „De ingenieur anno 1964” de positie van de huidige ingenieur en zijn opleiding wordt uiteengezet in verband met maatschappij en wetenschap.

De eerste geïll. rep. van *P.-B. Marquet* behandelt de niet-confessionele padvindingsbeweging in Frankrijk en de veranderingen die in de laatste tijd daarin zijn opgetreden. De belangrijkste daarvan is, naast een wat zakelijker terminologie en een wijziging in het verplicht tenue, het samengaan van de jongens en meisje in één organisatie, de E.E.D.F.

In de did. rubriek vestigen we de aandacht op een korte beschouwing van *M.-A. Béra* over geprogrammeerd onderricht bij de moderne talen. Een langer artikel van zijn hand over deze stof zal verschijnen in het volg. no. van „Repères”.

De beeldende kunstenaar *Jean Picart le Doux* verzorgde een boeiende geïll. rep. over moderne tapijtweefkunst, terwijl daarnaast een interview van hem is opgenomen met *Yvette Jenger*.

Tenslotte wijzen wij nog op een kort art. van *Olga Wormser* ter nagedachtenis van Jean Moulin, de leider van het franse verzet, wiens stoffelijke resten ter gelegenheid van de 20ste verjaardag van de bevrijding, op 19 december zijn bijgezet in het Panthéon. Op verzoek van de minister is deze nationale held op alle openbare scholen die dag herdacht en 12 I.I. die bij een opstelwedstrijd over het verzet waren bekroond, mochten een deel van de plechtigheid in Parijs zelf meemaken.

CAHIERS PÉDAGOGIQUES, no.'s 50 en 51 (october en december 1964)

Het afgelopen najaar verschenen kort na elkaar twee nieuwe afleveringen van de C.P., waarvan de laatste m.i. het meest onze aandacht waard is. No. 50 is getiteld: „le travail dirigé”, maar dat betekent niet dat de gehele inhoud handelt over wat ik zou willen noemen de franse versie van gedaltoniseerd onderwijs. Tweederde (blz. 4-44) is inderdaad gewijd aan ervaringen met en plannen voor het zelfstandig laten werken met taken en opdrachten tijdens de schooltijden, waarbij de leraar individueel hulp verleent en advies geeft. In het resterende gedeelte vindt men eerst een aanvulling op het „pedagogische zakwoordenboek”, een serie geestige, min of meer serieuze omschrijvingen van opvoedkundige en didactische begrippen (alfabetisch op trefwoord gerangschikt; blz. 44-58) en tenslotte een bibliografie ten dienste van leraren op het gebied van geschiedenis, literatuur, wiskunde en muziek (blz. 58-64).

Het eigenlijke hoofdthema is gesplitst in twee afdelingen; eerst worden in 10 §§ de voordelen van het werken met taken onder leiding van de leraar besproken, zoals de mogelijkheid om misverstanden bij de I.I. direct te ontdekken en weg te nemen, de vertrouwensrelatie die bij de persoonlijk gegeven hulp ontstaat, de betere observatie van elke I.I. afzonderlijk en de ontwikkeling van de zelfstandigheid bij de I.I. in het indelen van zijn tijd en bij het gebruik van de leermiddelen.

Verder vindt men van blz. 20-33 enkele uitgewerkte praktijkvoorbeelden voor taal en wiskunde.

Marc Flandrin schildert een ideaal toekomstbeeld van een klas met maximaal

25 l.l., waar per les 20 minuten gedoceerd wordt en een half uur besteed aan taakwerk.

De tweede afdeling bevat uittreksels van officiële „instructions et circulaires” over het zelfstandig verwerken van de leerstof sinds 1938.

Van afl. 51 dekt de titel: „*toneel en onderwijs*” wél de gehele inhoud.

Er zijn de volgende afdelingen in dit omvangrijke nummer:

1. Het toneelpubliek – de leraren en het toneel (blz. 4–28).
2. Dramaturgie in het hoger onderwijs (met een voorbeeld over de behandeling van Molière's „Tartuffe” aan de Sorbonne; blz. 28–34).
3. Toneel en kind; iets over dramatiseren (blz. 34–40).
4. Toneel in school en de adolescenten (blz. 40–72). Hier komen verschillende experimenten met schoolopvoeringen door oudere middelbare scholieren ter sprake. Heel interessant bijv. is het gesprek met enkele l.l. van het lycée-Rodin (blz. 65–67).
5. Toneel en opvoeding (blz. 72–86). In dit deel komen vragen van moraal en ethiek aan de orde, bijv. mogen allerlei soort rollen, bijv. die van een prostituée, door jeugdigen worden gespeeld?

Wat is het effect van bepaalde gebaren, bijv. de toneelkus, op de psyche van de leerling? Men heeft op deze vragen het antwoord van leraren en opvoeders verzameld en deze antwoorden blijken allerminst unaniem. Voor sommigen zijn de vragen irrefeel en ouderwets, voor anderen actueel en belangrijk, terwijl een derde groep het werkelijke probleem ergens anders ziet, bijv. of het op zichzelf al niet psychologisch gevaarlijk is een jeugdige, die nog amper een eigen persoonlijkheid heeft ontwikkeld, een willekeurige rol, dus een andere persoon, te laten spelen.

In afd. 6 (blz. 86–92) trekt men enkele vergelijkingen met het buitenland, nl. in een art. over universitair toneel in Engeland en één over de toneelclub van een highschool in Connecticut.

De laatste rubriek bevat volgens goede traditie van de C.P. een voortreffelijke en uitvoerige documentatie over schooltoneel en audio-visuele leermiddelen ten dienste van literair en dramaturgisch onderwijs.

Groningen.

U. J. RIJPMMA-BOERSMA

INHOUDELIJKE EN TERMINOLOGISCHE KWESTIES ROND HET „VAK” MAATSCHAPPIJLEER

N. PERQUIN

Wanneer men niet beter wist, zou men de overtuiging toegedaan kunnen zijn, dat iedereen het vanzelfsprekend vindt, dat een terminologische vastlegging eerst redelijk is, wanneer de *inhoud* van een zaak een zekere duidelijkheid heeft verkregen. De term „maatschappijleer” ontbeert nog veel helderheid en toch wordt zij alsof zij een scherp omschrijfbaar gegeven vertegenwoordigt, gehanteerd, zeker in officiële stukken. Daarom lijkt het mij noodzakelijk eerst een korte discussie te wijden aan inhouden, die men onder de term „maatschappijleer” wil vangen.

Bestuderen wij het boek van Drs. W. Langeveld, „Hoe leven wij?”¹ dan constateren wij, dat het voor het grootste deel cultuur-historische en sociaal-geografische vraagstukken behandelt. Op bepaalde momenten, raakt de schrijver in zijn betoog nog andere bestaande disciplines, zoals biologie, natuurwetenschappen en economie. Hij heeft, zoals ook uit zijn literatuurlijst blijkt, zijn onderwerpen veelal uit het veelvoud van de in andere vakken te behandelen problematiek gelicht. Wanneer ik dit constateer, bedoel ik niet – in dit verband – kritiek uit te oefenen. Ik stel slechts een feit vast.

Tegen deze en soortgelijke methoden om een „maatschappijleer” te ontwikkelen, hebben verschillende deskundigen ernstige bezwaren. Eén citaat uit een schrijven van een jonge, bekwame geschiedenisleraar geeft daarvan getuigenis. Hij zegt: „De andere naam, kennis van het Nederlandse culturele en maatschappelijke leven” duidt er al op, dat dit vak is geschapen, omdat men vond dat de geschiedenisleraren er niet aan toe kwamen of wilden komen. Maar veel geschiedenisleraren doen het toch al, meestal ondersteund door bijv. de uitgave van een blad als *Reflector*. En juist voor hen (en daar reken ik mij toe) is de poning van het vak „maatschappijleer” beledigend in zijn uitwerking. Het is verder een ontmanteling van het geschiedenisonderwijs, die vooral in dit geval onnodig en ongewenst is. Door het aspect van de beleving bij het geschiedenisonderwijs en door de methode van het historische onderzoek is juist bij het geschiedenisonderwijs onder te brengen, wat men met het nieuwe vak beoogt!

Ieder, die deze ontboezeming ernstig neemt, zal moeten toegeven, dat

¹ Muusses, 6e druk 1963.

deze briefschrijver althans in zoverre gelijk heeft, dat het vak geschiedenis de mogelijkheden biedt om veel te behandelen van de onderwerpen, die Drs. W. Langeveld naar de maatschappijleer overhevelt. Meer nog, hij kan staande houden, dat de door Langeveld voorgestelde materie uit haar genuïne context is gerukt. Deze is namelijk de culturele en sociale geschiedenis. Daarin slechts kunnen de onderwerpen een wetenschappelijk verantwoordbare plaats vinden. Door het wegnemen van de totale historische achtergrond en het isoleren van het „maatschappelijke”, is geen wetenschappelijke doordringing meer mogelijk.

Om aan Langeveld recht te doen, moeten wij evenwel opmerken, dat hij zijn boek in eerste instantie zeker niet voor het v.w.o. heeft geschreven. Hij richt zijn aandacht niet op leerlingen, die door het binnentreden in een wetensgebied ook de weg moeten kunnen vinden naar een zelfstandig wetenschappelijk denken. De schrijver mag zich volgens zijn doelstelling tevreden stellen met het verschaffen van informatie uit de tweede hand, met een zekere popularisering, die op de medemenselijke verantwoordelijkheid enig licht werpt. Deze werkwijze kunnen echter de leraren van het v.w.o. niet volgen, omdat zij tot taak hebben hun leerlingen historisch te leren denken, op een wijze die hun de kans biedt het typisch historische te ontdekken en tot eigen exploratie uitnodigt. In de laatste tijd zijn er zelfs strevingen aan het werk, welke ten doel hebben de leerlingen vertrouwd te maken met de problematiek van de bronnenstudie. En met recht! De leerlingen van het v.w.o. mogen niet blijven geloven, dat wat in het boek staat het laatste woord spreekt. Zij moeten reeds enigszins durven onderduiken in de onzekerheden van de informatie en interpretatie.

Nog een andere wetenschap, nl. de sociale geografie, heeft er bezwaren tegen, dat problemen, die in haar studiegebied thuishoren, van hun eigen voedingsgebied worden losgerukt en overgeplant op een grond, die voor de verdere ontwikkeling van het wetenschappelijk denken onvruchtbaar is. De moderne geograaf is er juist op uit de aarde met haar bewoners te doorvorsen, omdat zij de wereld der *mensen*, der *medemensen* is. Hij voelt er weinig lust toe daarover met neutrale gelatenheid te handelen. Bijna op elk moment gaat het, direct of indirect, om de bewoonbaarheid, nu en in de toekomst, ook waar de fysische aardrijkskunde aan de orde is. Om slechts iets te noemen: hij waagt zich (en volkomen juist) in de problematiek van de mensenrassen, van de verschillende godsdiensten, van de beheersing der woongebieden, van economische samenwerking enz. Wat blijft er van het werkelijk belangwekkende over, wanneer de leerlingen niet tot het besef gebracht worden van mede-verantwoordelijkheid, van

deelgenootschap, van de plicht tot een persoonlijke inzet? Uiteraard is het vak niet gericht op de ontwikkeling van sentimenten door middel van vurige exclamaties, het spreekt door de zaak en zakelijkheid, maar dan in de volledige betekenis, die geïnvolveerdheid omvat. Men zal nu moeilijk kunnen ontkennen, dat vele onderwerpen, die veelvuldig in de zgn. maatschappijleer worden ondergebracht, in de Aardrijkskunde thuis horen en daar alleen wetenschappelijk-vruchtbaar behandeld kunnen worden. Voor onderwijs-instituten, die niet voor wetenschappelijk onderwijs voorbereiden, behoeft dit geen bezwaar te zijn. Wel echter voor het v.w.o.

Er zijn nog andere vakken, waarvan de vertegenwoordigers zich tegen het binnendringen van de alleseter maatschappijleer verzetten, maar ik wil daar niet verder op ingaan, omdat dezelfde en analoge motieven van afwijzing terugkeren. Wel wil ik nog wijzen op de positie der *talen*. Bij vele, vooral jonge leraren is in de laatste jaren het verlangen gegroeid om in de literatuur-lessen het exemplaire van de uit te kiezen stoffen in de ontmoeting met het maatschappelijk leven te zoeken. Zoals zo dikwijls gebeurt, vertonen zich in een bepaalde tijd op verschillende gebieden dezelfde tendenties. De jongere generatie van de leraren in de talen voelt weinig neiging om aan het puur schone op zich zelf te gaan doen, zij is harder en realistischer, zij beschouwt de literatuur van een tijdvak als de verhevigde en versterkte weergave van de sociale werkelijkheid, zij houdt niet van literatuur an sich, zij wil spreken over het klimaat, waarin zij ontstaat, niet alleen wat het heden, maar ook wat het verleden betreft. Wanneer dit zo is, is het ook vanzelfsprekend, dat men in discussie wil treden met alles, wat in een bepaald tijdvak de samenleving beheerst. Dit betekent, dat men zich met „maatschappijleer” wenst bezig te houden. Het zou niet moeilijk zijn de rechtmatigheid van deze tendenties aan te tonen, belangrijker echter is duidelijk te maken, dat de verwezenlijking daarvan aan de „maatschappijleer” een wetenschappelijk verantwoordbare plaats schenkt. Om de literatuur van een tijdperk werkelijk te verstaan, moet men het tijdsgewricht kennen, waarin deze ontstond.

Gesteld dat een leraar de *Cid* van *Pierre Corneille* wenst te behandelen, dan moet hij de samenleving van *die* tijd mede tot leven wekken. Geen leerling zal er iets mee kunnen beginnen, wanneer hem niet begrijpelijk gemaakt wordt, waarom uitdrukkingen als „devoir” en „honneur” op praktisch iedere bladzijde voorkomen, waarom ook de situering in Spanje voor de hand liggend was. Hij zal ook de tegenstelling moeten begrijpen tussen *Racine* (Jansenisten, Pascal) en *Corneille* (Jezuïeten). Hij zal inzicht

dienen te krijgen in de doelstelling van het huis Rambouillet, waar de „precieuzen” samenkwamen. In dit milieu wordt ook Molière met zijn „*Précieuses ridicules*” (1659) begrijpelijk, evenals overigens Cyrano de Bergerac van *Edmond Rostand*. Men zal trouwens ook niet aan de stichting van de Académie française (Richelieu) voorbij kunnen gaan. Alleen in de context van de toenmalige samenlevingsvorm wordt „*Le Cid*” begrijpelijk en belangwekkend. De leerlingen zullen over zulk een levensvisie verbaasd zijn, zij zullen het gevoel krijgen dat er een ontzaglijke afstand tussen die tijd en de onze is, maar tevens zullen zij begrip gaan krijgen voor de relativiteit der vele samenlevingsvormen. Dit is juist één van de functies der sociologie (Dr. J. Niezing¹). Het blijkt evenwel, dat de literatuurles de geschikte situatie is om deze relativiteit concreet en diepgaand en overtuigend te belichten.

Het merkwaardige van het probleem, waarmee wij worstelen is, dat het ons het eigen karakter van het v.w.o. tegenover andere onderwijsvoorzieningen scherper dan ooit laat zijn. Ten aanzien van andere onderwijsvoorzieningen kan men zonder ernstig bezwaar een bepaalde reeks van onderwerpen onder de *verzamelnaam* „maatschappijleer” rangschikken². In de school, die op wetenschappelijk onderwijs voorbereidt, lijkt deze werkwijze niet juist. De leerling van het v.w.o. zal op een geheel andere manier in contact gebracht moeten worden met de problemen der samenleving, hij zal zich inzichten dienen te verschaffen, die een voorbereiding tot wetenschappelijk denken betekenen. Laat men deze doelstelling los, dan raakt men op dwaalwegen, die de school tot een „effort improductif” maken, dan wordt het ook onbegrijpelijk, waarom men op deze school academisch gevormde vakspecialisten inzet. Het val niet moeilijk toe te geven, dat de Universiteit het uitermate belangrijke aspect van hun vak, dat in de confrontatie met de samenleving gelegen is, veelal verwaarloost en zo het contact met de werkelijkheid verliest, maar dat behoeft zo niet te blijven.

Ik wil in dit verband een poging wagen een sterk om zich heen grijpend misverstand uit de wereld te helpen. Het onderwijs heeft m.i. niet tot *doel* de jeugd voor te bereiden op een intrede in de maatschappij, het gaat – althans bij het v.w.o. – om de intrede in de cultuur, die in wetenschappen haar voedingsbodem vindt. Geschiedt dit op een adequate manier, dan moet het ook tot *gevolg* hebben, dat het besef van medemenselijkheid en mede-verantwoordelijkheid gaat rijzen. Het is een grote gave, die aan

1 *Functies der sociologie*, Dissertatie Meppel 1962.

2 Vgl. ook Ton Elias, *Van Mammoet tot wet*, 's-Gravenhage 1963, blz. 244.

onze tijd geschonken is, dat wij inzichtelijk kennen niet meer van de maatschappij kunnen en willen isoleren. Wij hebben langzamerhand begrepen hoezeer de ontzagwekkende sociale en politieke veranderingen het sociale isolement der wetenschap lachwekkend maken, omdat het een zinrijke ontwikkeling der wetenschap frustreert. Dit betekent evenwel niet, dat de doelstelling van het onderwijs een wezenlijke verandering dient te ondergaan, het betekent een her-bezinning op de betekenis van de wetenschap.

Gelijk gezegd kan men de term „maatschappijleer” als verzamelnaam op scholen, die niet op wetenschappelijk onderwijs voorbereiden, zonder al te grote bezwaren blijven gebruiken. Ik wil hiermee zeggen, dat de benaming er niet zozeer op aankomt. Er zijn ook andere benoemingen mogelijk, die min of meer aanduiden, wat men vooral nastreeft. Soms ligt de nadruk meer op burgerschapskunde, soms meer op de verantwoordelijkheid van het medemens zijn, soms meer op de verscheidenheid der samenlevingsvormen. De gekozen term zegt op zich genomen weinig. In de laatste jaren van de 19e eeuw en in het begin van de 20ste eeuw sprak men in de Verenigde Staten van „civics” om de burgerschapskunde te benamen. Later ging men deze term ook in ruimere zin gebruiken, nl. voor de onderrichtsstof, die o.a. afgeleid was van de sociologie, economie, aardrijkskunde, sociale psychologie en ethiek. Later ging men bij voorkeur spreken van „social studies”, soms zelfs van „social sciences”. Voor zover ik heb kunnen nagaan, is men er nergens in geslaagd een vak te creëren, dat -wetenschappelijk gezien - met recht „maatschappijleer” kan heten. Het gaat altijd om een aantal onderwerpen, welke men voor de maatschappelijke vorming belangrijk acht. Het spreekt vanzelf, dat de beklemtoning van bepaalde onderwerpen met de concrete situatie in het eigen land samenhangt. Men behoeft zich er dan ook niet over te verwonderen, dat de Duitsers na de oorlog met een sterke voorkeur de „politische Erziehung” benadrukten. Maar dit neemt niet weg, dat er nergens sprake is van een samenhangend geheel, om het even of men van de mikro- of makro-samenleving uitgaat.

De spannende vraag rijst nu, of de mogelijkheid bestaat, althans voor het v.w.o., uit te gaan van een vak, dat men in genuine betekenis, maatschappijleer kan noemen. Onze gedachten gaan dan ogenblikkelijk uit naar de *sociologie* (Gesellschaftslehre). Is het niet van belang, tenminste in de hogere klassen, het vak sociologie in te voeren en dat vak „maatschappijleer” te noemen? Voordat ik deze vraag tracht te beantwoorden, wil ik opmerken, dat ik liever van de leer der samenleving spreek dan van maat-

schappijleer om redenen die ik in mijn „Pedagogiek” heb aangeduid.¹ Wij hebben ons af te vragen, dunkt mij, of en in hoeverre wij ons moeten wenden tot een wetenschap, die zich ex professo met de samenleving bezighoudt. Dient de sociologie als vak op het rooster van het v.w.o. te verschijnen, tenminste in de hoogste klassen? Ik ben van mening, dat deze kwestie ernstig bezien moet worden. Wil men dat correct doen, dan moet men van de vooronderstelling uitgaan, dat in de lagere klassen de leerlingen bij het bestuderen van andere vakken gewend zijn geraakt aan het „maatschappelijk denken”, anders heeft het geen zin hen plotseling in de hoogste klassen te overvallen met een totaal onbekende wetenschap. Wanneer de situatie evenwel zó is, dat de sociologie-les als het ware een antwoord is op van allerlei zijden opkomende onzekerheden, wanneer de sociologie een coördinerende functie op zich neemt, wanneer zij de weg wijst naar een nieuwe denkwijze, die in die wetenschap verankerd is, dan lijkt het mij dat de invoering van het vak sociologie juist is. Ik zeg dit nog altijd met een grote aarzeling, maar ik kan mij steeds moeilijker aan de overtuigingskracht der argumenten pro onttrekken. Maar dan past het ook niet om dan nog van „maatschappijleer” te spreken, er wordt zonder meer „sociologie” gedoceerd. In eerste instantie algemene sociologie, bijv. op de manier zoals Gottfried Eisermann in „Die Lehre von der Gesellschaft”² ontwikkeld heeft. Ik moet bekennen, dat ik door zijn uiteenzettingen zeer geïmponeerd ben. Het moge waar zijn, dat er, hoe men het ook wende en kere, altijd weinig ruimte voor dit vak zal zijn, maar het schijnt toch, dat de mogelijkheid bestaat om de leerlingen in te wijden in de grondslagen der sociologie. De belangrijkheid hiervan zou ik vooral voor het Atheneum A willen bepleiten. Ik geloof, dat het moeilijk zal gelukken aan het Atheneum A een wetenschappelijk verantwoorde ondergrond te geven, wanneer de zuivere sociologie geen rol speelt.

Geruime tijd heb ik mij met de vraag beziggehouden, of men in plaats van de sociologie, niet beter een vak als sociale hygiëne en $\frac{1}{2}$ kultureel hygiëne zou kunnen introduceren³. Het voordeel zou zijn, dat een gegeven ingelast wordt, dat niet slechts beschouwend feitelijkheden worden aangedragen, doch ook een waarlijk menselijke gedragswijze aanwijst. Wij kunnen de grondgedachten daarvan vergelijken met de „Geestelijke gezondheidsleer en geestelijke gezondheidszorg” van C. J. B. J. Trimbos⁴. Het verschil tussen beide geschriften ligt vooral daaraan, dat de cultuur

1 Men zie van schrijver dezes: *Pedagogiek*, Roermond-Maaseik 1964⁷ p. 249.

2 Stuttgart 1956, p. 65 v.v.

3 Dr. med. Oswald Geissler, *Kulturhygiene*, Stuttgart 1965.

4 Utrecht-Antwerpen 1959.

bij Trimbos geen centrale plaats inneemt. Dit is bij Geissler wel het geval. Wanneer het nu juist is, dat het vormingsdoel van het v.w.o. de humanisering door de cultuur is, dan zou de cultuurhygiëne in deze vorm van onderwijs een bij uitstek synthetiserende functie kunnen vervullen. Een meer populariserende behandeling van de verhouding van cultuur en samenleving vindt men in „Gestalten en getijden in de sociale werkelijkheid” van Prof. Dr. R. van Dijk, en Prof. Dr. G. Kuiper Hzn¹. De schrijvers noemen hun boek in de ondertitel „Een oriëntering in de sociologie” maar zij vergeten daarbij niet de waarden in het geding te brengen. Zij denken en schrijven als sociologen, terwijl zij tegelijkertijd min of meer expliciet de menselijke medeverantwoordelijkheid tekenen.

Wanneer men enigszins sceptisch tegenover de cultuurhygiëne van Geissler e.a. staat, om reden dat men er zich moeilijk van kan overtuigen, dat de grondslag van genuin wetenschappelijke aard is, kan men dit toch moeilijk volhouden ten aanzien van het werk van Van Dijk en Kuiper. Het is werkelijk een *oriëntering* in de sociologie. Ik wil nu geenszins de stelling verdedigen, dat hun keuze uit de mogelijkerwijze te behandelen onderwerpen in alle opzichten de meest wenselijke is, ik ben in tegendeel van mening, dat wij nog langdurig zullen moeten zoeken naar de opbouw van een systematisch geheel, dat werkelijk in de sociologie oriënteert. Dit betekent evenwel niet, dat wij niet te doen zouden hebben met een waardeerbare poging om het „vak” maatschappijleer een wetenschappelijk verantwoord fundament te geven. Zij verwijst naar de wetenschap der sociologie en zij kan een synthetiserende functie vervullen in de heroverweging van de in de verschillende vakken in de loop der jaren behandelde problemen der samenleving.

Ik ben er mij zeer wel van bewust, dat ik uitga van een zeer uitgesproken opvatting omtrent de betekenis van het v.w.o. Humanisering door de cultuur kan in adequate zin slechts door de rechtstreekse ontmoeting met haar, voornamelijk voor zover zij in wetenschappen „grijpbaar” geworden is. Dit wil niet zeggen, dat elke tak van wetenschap en elke vorm van wetenschapsbeoefening per se voor de humanisering geschikt bezitten, wel dat het tweedehandsweten, dat tot kennis gereduceerd is, geen bijdrage kan vormen in het bereiken van het vormingsdoel van het v.w.o. Voor mij is dit alles het centrale didactische probleem. Men krijgt echter ook te doen met voorstanders van scholengemeenschappen. Uit de aard van de zaak achten zij de bereiking van het totaal eigen doel van het v.w.o. een kwestie van secundair of van geen belang. Voor hen is het probleem

¹ Amersfoort z.j.

van de interne en externe aansluiting veruit het belangrijkste in de schoolorganisatie. Dit is m.i. geen didactisch, maar impliciet ideologisch uitgangspunt. Terwille van buiten het onderwijs liggende doeleinden is men bereid het essentiële onderscheid tussen schooltypen te vervagen. Ik geef gaarne toe, dat het verschil tussen het H.A.V.O. en het M.A.V.O. slechts van graduele aard kan blijken te zijn, in geen geval geldt dit voor het onderscheid tussen deze schooltypen en het v.w.o. en misschien ook niet het H.A.V.O. (dit zullen wij moeten afwachten). Naar mijn mening is er van v.w.o. geen sprake, wanneer het niet duidelijk zijn eigen gestalte vertoont.

Dit heeft verrijkende consequenties voor de vorm, waarin „maatschappijleer” in de verschillende schooltypen dient te verschijnen. Om mijn in het voorafgaande uitgewerkte opvatting samen te vatten: in het v.w.o. behoort „maatschappijleer” steeds in een wetenschappelijke context gegeven te worden. Dit geschiedt op de eerste plaats door, waar mogelijk, in de verschillende vakken de werkelijkheid der samenleving naar voren te brengen. Het lijkt geen twijfel, dat dit om een nieuwe visie op de cultuur-inhoud der vakken vraagt. Om slechts iets te noemen, men kan niet meer aan de eigentijdse geschiedenis voorbijgaan. Daarnaast is er evenwel plaats voor een vak, dat ex professo de samenleving bestudeert, op de hoogste klassen en bovenal in het Atheneum A. Op voorwaarde echter, dat de docent de relativiserende functie van de sociologie niet laat prevaleren boven een waardeleer, zij het die van cultuur- of sociale hygiëne, zij het die van de sociale ethiek. Wanneer ik het goed zie, zal de confrontatie met de cultuur in de relativering der relativering een grote rol kunnen spelen. Dit is voor degenen, die het vormingsdoel van het v.w.o. in de humanisering door de cultuur zien, een kwestie van beslissende aard. Dan immers is er niet slechts een nieuw vak aan de bestaande vakken toegevoegd, er is óók een mogelijkheid geschapen voor een scheppende synthese. Uit het voorafgaande zal duidelijk geworden zijn, dat voor andere vormen van onderwijs de inhoud van datgene, wat men als „maatschappijleer” aandient, met recht sterk van de actualiteit mag afhangen. De oriëntering op de actualiteit zal vanzelfsprekend tot gevolg hebben, dat men dikwijls geneigd zal zijn aan „maatschappijleer” een nieuwe benaming te geven. Zo is het na de tweede wereldoorlog in Duitsland ook met de „politische Erziehung” gegaan. Eerst was de politieke reiniging het hoofddoel, nu echter bieden zich andere en ruimere doelstellingen, met het gevolg dat de term „politische Erziehung” niet meer bevredigt¹. Zo is in de Verenigde Staten de benaming „civics” tegenover het gehele veld

1 Vgl. ook Otto Seitzer, *Gemeinschaftskunde*, Stuttgart 10. Auflage.

van de medeburgerschapverantwoordelijkheid te kort geschoten en daarom spreekt men nu liever van „social studies”. Een analoge ontwikkeling van de terminologie op grond van de inhoud, die men op een bepaald moment het meest urgent acht, kan men ook in Nederland verwachten. Reeds nu wordt het duidelijk, dat men niet allerwegen met de benaming „maatschappijleer” gelukkig is. Afgezien van het feit, dat de term de schijn wekt, dat het daarbij om een pure oriëntatie in de maatschappij gaat, mist men ook elke aanduiding van mede-menselijkheid, welke in de benaming „de leer der samenleving” althans in schemerlicht verschijnt.

De lezers van „Paedagogische Studiën”, die mijn vorig artikel „Maatschappijleer bij het voorbereidend wetenschappelijk onderwijs” bestudeerd hebben, zullen ongetwijfeld tot de conclusie gekomen zijn, dat mijn uiteenzettingen in dit artikel zich niet geheel met mijn vroegere uitlatingen dekken. Ik ben mij daar zeer wel van bewust en ik schaam mij er niet over. Deze discrepantie is niet het gevolg van ontoelaatbare slordigheid, maar van een intensief nadenken over dit moeilijke vraagstuk, dat eigenlijk héél het onderwijs raakt. Aan niemand kan ik de zekerheid geven, dat ik in deze materie mijn laatste woord gesproken heb.

In welk opzicht de andere medewerkers aan dit nummer van „Paedagogische Studiën” met mij van opvatting verschillen, ik heet hun visie van harte welkom, omdat wij *samen* zoekers zijn.

ENKELE OPMERKINGEN OVER PROGRAMMERING EN METHODIEK VAN HET VAK MAATSCHAPPIJLEER BIJ HET V.H.M.O.¹

W. LANGEVELD

De Wet tot regeling van het voortgezet onderwijs levert ons het nieuwe vak maatschappijleer met een daarin nauwelijks omschreven doelstelling en inhoud. Een rechtvaardiging voor de invoering op athenea en op H.A.V.O.-scholen ontbreekt, wat de gymnasia betreft wordt in de Memorie van toelichting (p.7 kol.1) de invoering als volgt verklaard: „Dit is geschied om de gymnasiasten meer dan dit tot nu toe het geval was in contact te brengen met de huidige maatschappelijke verhoudingen.” In de Nota van Wijzigingen valt te lezen, dat het vak ook is toegevoegd aan de vakkenlijst van M.A.V.O.- en L.A.V.O.-scholen.

Kennelijk bestond er een algemeen gevoelde behoefte aan meer praktisch maatschappelijk gericht onderwijs. Het antwoord daarop van onze in schoolvakken denkende en aan de universiteiten vakwetenschappelijk gespecialiseerde ambtenaren, parlementsleden en docenten was uiteraard de invoering van een nieuw vak: maatschappijleer. Dit dan weer ter bevestiging van Prof. Langevelds opmerking, dat „de schoolvakindeling er uit gaat zien als een soort scheppingsordonnantie en het gaat erop lijken, dat niet de school er is voor de kinderen, maar dat de kinderen – kunstprodukten – er zijn voor de school – natuurprodukt”².

De „Gemeinschaftskunde”

Intussen heeft men in de Duitse Bondsrepubliek een andere weg ingeslagen. Daar zijn de „Kultusminister” van de verschillende „Länder”³ op hun conferentie in september 1960 tot een „Rahmenvereinbarung zur Ordnung des Unterrichts auf der Oberstufe der Gymnasien” ge-

1 Hoewel mij de naam „Mens en Maatschappij” voor het vak typerender lijkt, is in dit artikel de officiële benaming „Maatschappijleer” aangehouden.

2 M.J. Langeveld, *De „vakken-school” en haar kans op eeuwigheid* P.S. febr. 1963, p. 54.

3 In sommige „Länder” bestaat sinds 1945 het vak „Sozialkunde” waarin men dan „politische Bildung” pleegt; in andere „Länder” duidt men deze politieke vorming sedert jaren met „Gemeinschaftskunde” aan. Dit laatste begrip staat echter ook voor het onderwijsprincipe der sociale vorming. Al met al een even grote begrips- en naamsverwarring als bij ons t.a.v. staatsburgerkunde, burgerschapskunde, mij.-leer, mens en mij. enz. bestaat.

komen. Deze overeenkomst die, zoals de naam al aangeeft, slechts een kader vormt waarbinnen de ministers vrijheid van handelen behouden, verdient in ons land zeker aandacht. Wij zullen hier slechts volstaan met een aanduiding van die punten uit deze overeenkomst, die voor de mij.-leer van belang kunnen zijn.

In de „Oberstufe” (klasse 12 en 13) van alle drie typen gymnasia („alt-sprachlich; neusprachlich; mathematisch-naturwissenschaftlich”) is het vak „Gemeinschaftskunde” verplicht gesteld. Dit vak wordt in de overeenkomst omschreven als: „Insbesondere Geschichte, Geographie, Sozialkunde”; es geht hier nicht um den Anteil der Fächer an den Stundenzahlen, sondern um übergreifende geistige Gehalte.” (Men zou zich kunnen afvragen waarom economie en recht niet eveneens zijn geïncorporeerd).

Over deze „Rahmenvereinbarung”, die een nieuwe aanpak van de Oberstufe beoogt, is veel stof opgewaaid. T.a.v. de „Gemeinschaftskunde” zijn de ministers in juli 1962 met een toelichting gekomen.¹ Daarin wordt gesteld, dat „die Gemeinschaftskunde in höherem Masse als andere Gebiete die Aufgaben der politischen Bildung und Erziehung zu erfüllen hat.”

Een nadere omschrijving van het doel der „Gemeinschaftskunde” volgt dan in punt 2 van de „Grundsätzliche Bemerkungen” bij deze toelichting: „In der Gemeinschaftskunde soll der junge Mensch in einem angemessenen Umfang lernen, unsere gegenwärtige Welt in ihrer historischen Verwurzelung, mit ihren sozialen, wirtschaftlichen und geographischen Bedingungen, ihren politischen Ordnungen und Tendenzen zu verstehen und kritisch zu beurteilen. Er soll die Aufgaben des Bürgers unserer Demokratie nicht nur erkennen, sondern auch fähig und bereit werden, sich im praktischen Gemeinschaftsleben der Schule und später in der gesellschaftlichen, politischen und wirtschaftlichen Welt zu entscheiden und verantwortlich zu handeln. Hierzu sind sichere Kenntnisse ebenso notwendig wie tiefere Einsichten in Wirkungszusammenhänge und Strukturen menschlicher Lebensformen und in das Wesen politischen Entscheidens und Handelns. Die Gemeinschaftskunde führt so zu philosophischen Fragestellung.”

De bedoeling van dit nieuwe vak is niet, dat de verschillende docenten hun vakken daarin op elkaar afstemmen, neen, zij moeten tot „fachübergreifende Aufgaben” komen, waaraan zij hun specialistische bij-

¹ „Rahmenrichtlinien für die Gemeinschaftskunde in den Klassen 12 und 13 der Gymnasien” (5 juli 1962).

dragen leveren. Voorbeelden van dergelijke thema's die de ministers zelf geven zijn b.v.:

Die industrielle Revolution und die Umbildung der Gesellschaft,
 Liberalismus und Sozialismus,
 Die bolschewistische Staats- und Gesellschaftslehre,
 Faschistische Bewegungen,
 Die deutsche Frage seit 1945,
 Deutschland und seine östliche Nachbarn,
 Europa und die Welt von heute,
 Europäisierung – Enteuropäisierung der Erde – Entwicklungsländer,
 Der Mensch in Gesellschaft, Wirtschaft und Staat,
 Die eine Welt – Wege zur Sicherung des Weltfriedens enz. enz.

Hoe men nu ook over deze opzet en deze thema's mag denken, toegegeven moet worden, dat hier in ieder geval van hogerhand gebroken wordt met het vakspecialisme en de hokjesgeest. Een dergelijk dwingend voorschrift kan veel weerstand oproepen, maar toch blijkt wel, dat men in Duitsland tot een zekere samenwerking komt, ook al is er nog geen sprake van een vorm van „totaliteitsonderwijs” in deze vakken.¹

Door de „Kultusminister” wordt althans ernst gemaakt met het principe van de „soziale Bildung” en dat is al een grote vooruitgang!

De weerstand tegen het nieuwe

Bij ons wordt mij.-leer een apart vak. De Wet zegt niets over een verplichting tot samenwerking of coördinatie van de stof met docenten in verwante vakken, zoals aardrijkskunde, geschiedenis, economie, staatsinrichting en eventueel de talen. Wellicht bieden de uitvoeringsbesluiten hier nog mogelijkheden. De gevaren aan deze „apartheidspolitiek” verbonden zijn onderwijskrachten maar al te bekend. Het nieuwe vak dreigt namelijk even geïsoleerd te staan als de andere en dat, terwijl het juist bij uitstek geschikt is om als brug tussen de verschillende specialismen te dienen. Daar tegenover staat, dat i.v.m. het docentengebrek, een aardrijkskunde- of geschiedenisleraar de nieuwe uren op ongewenste wijze uit hun isolement kan verlossen door ze eenvoudig voor het eigen vak te annexeren. Dan is een geheel nieuwe aanpak à la het Duitse voorbeeld wel te prefereren.

¹ Zie b.v. Hermann Körner, *Der Historiker und die Gemeinschaftskunde* en Hans Ritschers voorbeeld in *Die Kooperation der Fächer in der neuen Gemeinschaftskunde in Gemeinschaftskunde und Politische Bildung*, Göttingen, 1963. Hier blijkt, dat bij samenwerking van specialisten, het specialisme zegeviert over de doelstelling. Er is geen integratie, noch synthese, hoogstens coördinatie.

Bovendien bestaat nog bijna overal onzekerheid m.b.t. de inhoud en methode van dit vak en heersen er vooroordelen tegen deze nieuwe eend („produkt van onderwijsvernieuwing”, „bedenksel van overtollige sociologen” etc.) in en buiten het onderwijs.

De conclusie moet zijn, dat de mij.-leer in het middelbaar onderwijs wel geen vliegende start zal hebben. Voorlopig zal het vak zich noodzakelijkerwijs aan de docenten moeten aanpassen, die bereid zijn het te geven (en waartoe niemand geprest mag worden), tot is uitgemaakt wie er bij uitstek geschikt voor zijn en er eventueel een opleiding voor hen is gekozen of gevormd.

Strijdpunten

Beschouwen wij de discussie rondom de mij.-leer in Nederland, dan zien we, dat deze nog nauwelijks op gang is gekomen. Na de in oktober 1962 gehouden w.v.o.-conferentie over mij.-leer is men weer in zijn sluimering van daarvòòr vervallen. Intussen zijn echter wel enkele opvattingen m.b.t. het vak naar voren gekomen en deze kunnen wellicht als volgt worden gerubriceerd; daarbij is niet naar volledigheid gestreefd, de bedoeling is slechts een opsomming van een aantal strijdpunten te geven:

1. Tegenover hen die het vak een meer historisch getinte inhoud willen geven staan de voorstanders van de sociologie en sociale psychologie. Ook is er in dit verband verschil van mening over het retrospectief of prospectief karakter van de stof.
2. Er zijn duidelijke voorstanders van kennisoverdracht in positivistische zin (ook de redactie van de mammoetwet gaat in deze richting: „De naam van het vak geeft aan, dat het beoogt enige kennis en inzicht bij te brengen van menselijke en groepsverhoudingen” (M.v.A. art. 7, leden 2 en 3), maar anderen achten feiten en cijfers van geringere importantie, waar het naar hun mening gaat om de verwerving van theoretische inzichten, het begrip voor algemeen maatschappelijke wetmatigheden, het aankweken van een drang tot sociaal handelen en het mee willen dragen van verantwoordelijkheid. Het primaat van de kennis wordt door hen verworpen.¹

¹ „Kenntnisse haben nur Sinn und bleiben nur haften, wenn in dem jeweiligen Lebensbereich der Jugend die Möglichkeit zu einer anschaulichen Erfahrung gegeben ist, die dann durch Vermittlung von Kenntnissen geordnet und verstanden werden kann. Blosser Kenntnisse vermögen die Menschen weder zu formen noch zu verwandeln... Nicht Kenntnisse sind zu vermitteln, sondern geistige Erfahrungen, die zu Kenntnis und Einsicht führen.” E. Weniger *Die Forderungen der Pädagogik an die politische Bildung in Politische Bildung und Erziehung im Rahmen der Volksschule und der Volksschullehrerbildung*, Bonn 1958, p. 60.

3. Volgens sommigen is een analyserende bespreking van de maatschappelijke verschijnselen voor de meeste leerlingen van middelbare scholen te moeilijk. Zij wijzen daarom een dergelijke behandeling van de hand en leggen de nadruk op synthetiserende werkwijzen. Anderen menen, dat juist de analyse stimulerend werkt op het denken.
4. In de keuze van de stof zou ik willen onderscheiden tussen „*programmisten*, *actualisten* en *incidentalisten*”¹. De *programmisten* bouwen een jaarprogramma op langs strakke thematische of ontwikkelingspsychologische of nog andere lijnen en werken dit af zonder enige aandacht te geven aan actuele vraagstukken. De *actualisten* hebben eigenlijk geen programma, maar nemen steeds het actuele gebeuren tot uitgangspunt van hun lessen. De *incidentalisten* volgen een werkwijze die het beste van de programmisten handhaaft, namelijk de doordachte opzet en de doelstelling, maar waarbij tevens ruimte wordt gehouden voor de bespreking van enige grote gebeurtenissen. Daarnaast zijn er ook in Nederland voorstanders van „fachübergreifende Thema's” die dus door samenwerkende docenten besproken worden.
5. Ten opzichte van de vraag of het onderwijs in dit vak objectief-empirisch dient te zijn, of mag geschieden op grond van een bepaalde levensovertuiging (waardenormerend) lopen de standpunten zeer uiteen, hetgeen in het land der verzuiling wel te verwachten was. Tegenover een standpunt als dat van Van Zoest² staat b.v. dat van de Duitse volksopvoeder Th. Ellwein³. De eerste eist objectiviteit in leerboek en les, de Duitse pedagoog is minder huiverig voor een waardenormerende aanpak, waarin dan weer verschillende modi denkbaar zijn. Het gaat er om of men de levensovertuiging tot grondslag, doel of uitgangspunt van de lessen wil maken, of dat deze geheel buiten beschouwing moet blijven.
6. Nauw met het voorgaande hangt het aloude probleem samen van vormend of opvoedend onderwijs, dat hier in een nieuwe gedaante opduikt. Moet de stof om pedagogische redenen volgens bepaalde normen (levensbeschouwelijke en mogelijk ook andere) geselecteerd worden en moet de behandeling leiden tot een waarde-oordeel, of is

1 Zie mijn artikel *Het loonbeleid, over de actualiteit van het programma*, Karakter, IX, nr. 6, p. 156-166.

2 G. van Zoest, *Enkele opmerkingen betreffende functie en inhoud der maatschappijleer bij algemeen-vormend en voorbereidend wetenschappelijk onderwijs*, Weekblad van het „Genootschap”, nr. 31, 1963, 56e jg. p. 750-754.

3 Th. Ellwein, A. Fingerle, *Vernunft und Glaube in der politischen Bildung und Erziehung*, Berlin/Bielefeld/Hannover, 1958.

slechts het aanbieden van zo volledig mogelijk feitenmateriaal gewenst, op grond waarvan de leerling zelf een keuze maakt?

7. Communis opinio bestaat er ook niet over de bevoegdheden van de docenten; de meningen hangen vanzelfsprekend nauw samen met de inhoud en vorm die men aan het vak wil geven. Sommigen menen, dat het beter is verschillende docenten samen aan het vak te laten werken, anderen houden aan een terrein-afbakening vast en eisen bepaalde pedagogische kwaliteiten en wetenschappelijke vorming. Ook over de introductie van gastleraren is men het niet eens.

Deze onvolledige opsomming van een aantal verschilpunten bewijst wel hoe uiteenlopend er over mij.-leer wordt gedacht. Langdurig experimenteren lijkt geboden om tot enige uniformiteit te kunnen geraken, zo dit al op alle punten wenselijk is.

Aanpassing nodig

Een punt waarop een grote mate van overeenstemming bestaat is, dat het vak wordt aangepast aan schooltype, niveau en leeftijd van de leerlingen. Natuurlijk blijft dit ook voor andere vakken om pedagogisch/didactische redenen noodzakelijk. Vele vakken aan middelbare scholen zijn echter een aftreksel van een aftreksel van een aan de universiteit gedoede wetenschap. Daaraan ontleen vele docenten stellingen t.a.v. een aantal "musts" en een bepaalde, gewenst geachte stofopbouw.

De maatschappijleer heeft geen duidelijk aanwijsbare moederwetenschap¹ en dat geeft een belangrijk voordeel: het vak zou vooral vanuit

¹ De redactie van de M.v.A. bij de mammoetwet is op dit punt vaag. Zo heet het eerst: „De vraag, of met het vak maatschappijleer hetzelfde wordt bedoeld als met het vak kennis van het maatschappelijke en culturele leven op de kweekscholen of met sociologie in eenvoudige vorm, beantwoordt de ondergetekende in beginsel bevestigend.” Enige regels verder volgt dan echter: „... maar in wezen zal het moeten gaan om het bijbrengen van enig inzicht in maatschappelijke verhoudingen, zonder dat daarmee wordt beoogd wetenschappelijke sociologie in zakformaat te beoefenen.” (art. 7, leden 2 en 3). Zien wij het goed, dan wordt eenvoudige niet al te wetenschappelijke sociologie beoogd en daarmee is de weg vrij voor wat Niezing vulgarisatie van de wetenschap noemt, nl. popularisatie die aan het wetenschappelijk karakter der oorspronkelijke kennis in ernstige mate afbreuk doet. Of men gaat wat hij noemt para-sociologie beoefenen door wetenschappelijk niet verantwoorde gegevens te publiceren.

Wie het vak kennis van het maatschappelijke en culturele leven tot voorbeeld wil nemen is daarmee nog niet uit de moeilijkheden, want binnen het kweekschoolonderwijs huldigt men hieromtrent zeer uiteenlopende opvattingen, die parallel lopen aan de hierboven gereleveerd.

J. Niezing, *Functies der sociologie*, Meppel 1962.

het kind en de school kunnen worden opgebouwd. Men heeft een grotere pedagogische en didactische vrijheid, als men die wenst. Gebruikt men deze om te onderzoeken hoe men van het kind kan uitgaan, dan zou men bij de overweging van didactiek en inhoud met de volgende factoren rekening kunnen houden:

T.a.v. het schooltype:

De doelstelling van de soort onderwijs (beroepsschool etc.)

De vakken die reeds gegeven worden (aardrijkskunde, economie, staatsinrichting)

De wijze van werken (montessori, dalton etc.)

De zuil waartoe de school behoort

De ligging van de school (stad, platteland)

De interne organisatie van de school

De buitenschoolse activiteiten, de schoolvereniging enz.

T.a.v. het niveau en het type leerlingen:

Het milieu waaruit zij stammen

De belangstellingsfeer waarin zij leven

De denkmethode waarmee zij vertrouwd zijn

De mate waarin zij zich kunnen uitdrukken

De leeftijd en eventueel het geslacht i.v.m. emotionele en intellectuele rijpheid. (Bepaalde onderwerpen zijn in bepaalde leeftijdsfasen wellicht ook uit ontwikkelingspsychologisch oogpunt bijzonder actueel)

T.a.v. de docenten:

De vooropleiding die zij genoten

De leeftijd

Het vertrouwen dat zij genieten bij de leerlingen

Het enthousiasme dat zij voor het nieuwe vak kunnen opbrengen om zich in geheel nieuwe stof en een nieuwe methodiek te verdiepen.¹

1 Dit enthousiasme mag er anderzijds ook weer niet de oorzaak van zijn, dat langs een achterdeur vakken worden binnengehaald die in het schoolprogramma met opzet niet zijn opgenomen. B.v.: economie op het gymnasium, of staatsinrichting en economie bij het H.A.V.O. van het literair-culturele type enz. De „moed tot de lacune” zal in het onderwijs veelvuldiger moeten worden opgebracht, ook al om versnippering te voorkomen. Deze moed is trouwens minder groot, als men zich realiseert, dat volledigheid in het onderwijs slechts schijn is en dat geldt a fortiori voor de mij.-leer.

Geen uniformiteit

Een uniform programma lijkt i.v.m. bovengenoemde punten ongewenst uit pedagogisch/didactisch oogpunt, wettelijk en onderwijstechnisch niet noodzakelijk (geen examenpak) en gezien de diversiteit van de docenten bovendien onmogelijk. Wel zal men dienen te streven naar een overeenkomstige programmering binnen scholen van één type, waarbij ook rekening wordt gehouden met wat voor het vervolgonderwijs noodzakelijk is.

Voorlopig lijkt het voldoende als er voor ieder schooltype een aantal richtlijnen komen die flinke speelruimte laten voor experimenten.

Van het begin afaan is de mogelijkheid voor het optreden van dilettantisme binnen de nauwste perken te houden. Het vak heeft hier en daar reeds het odium van „kletsvak”, evenals de sociologie (voor de mij.-leer zo belangrijk) die ons door meer dan één historicus werd omschreven als „een wetenschap die moeilijke begrippen bedenkt voor eenvoudige verschijnselen”.

Wijst dit op specialistische bekrompenheid voortkomende uit onwetendheid, anderzijds is het begrijpelijk, dat docenten van gerenommeerde wetenschappen als de historie of de geografie pas dan met de leraar mij.-leer zullen willen samenwerken, als zij de indruk ontvangen met een vakman te doen te hebben. Het beeld, dat de leraren bij het V.H.M.O. zich van hun eigen beroep vormen, draagt vaak veel meer het stempel van de wetenschapsman dan van de pedagoog. Daarmee dient bij de programmering van een nieuw vak rekening gehouden te worden. Het vak zal door velen pas aanvaard worden, als men kan aantonen dat een goede behandeling een wetenschappelijke vooropleiding vereist, waarin sociologie, sociale psychologie en politieke wetenschap naar onze opvatting onmisbaar zijn.

De richtlijnen zullen een kader moeten vormen voor wat betreft doel en inhoud van de mij.-leer, dat ruimte laat voor een persoonlijke vormgeving op grond van eigen vooropleiding en inzichten van de betreffende docent.

Vakkengroep voorlopig onmogelijk

De invoering van een „vakkengroep” naar het Duitse voorbeeld der „Gemeinschaftskunde” zal hier pas mogelijk zijn als het verouderde standpunt is overwonnen, dat wat niet als apart vak bestaat in het geheel niet bestaat. Daar vanuit landelijk standpunt bezien samenwerking in

de richting van een door het principe der sociale opvoeding geleide vakkengroep „maatschappelijke oriëntatie” nimmer tot succes hebben geleid, is het twijfelachtig, of dit via de omweg der mij.-leer wel zal gelukken. Voorwaarde daartoe is, dat het vak van de aanvang af als brugvak zou worden opgevat. Anders zal de mij.-leer waarschijnlijk de weg van alle vlees gaan, d.w.z. ontaarden in een ouderwets leervak.

Kennisoverdracht niet primair

De opvattingen over het doel van het vak lopen uiteen. Kennisneming van de verschillende Nederlandse standpunten leidt tot de conclusie (die hier onder voorbehoud gegeven wordt), dat de overdracht van feitenkennis t.a.v. het maatschappelijk en politiek gebeuren voorop staat, bij de meesten die hun gedachten over deze materie hebben laten gaan.¹

Soms is dit primaat van de formele kennis al of niet schuld bewust verstoep onder een vernieuwingsgedachte die dan meestal betrekking heeft op methodiek of didactiek. Zo wil men een discussiemethode hanteren, of werkstukken laten maken, of audio-visuele hulpmiddelen gebruiken. Daarmee is echter in het oude lesprocédé nauwelijks iets veranderd. Hoogstens heeft men het oude op de verwerving van formele kennis gerichte hoorcollege iets verlevendigd.

Naar onze mening is kennisoverdracht nimmer het uitgesproken doel van de mij.-leer. Dat ligt voor ons veeleer in de bewustmaking van het eigen gedrag, van de plaats en taak in de eigen omgeving nu en in de toekomst (sociale bewustwording); het geven van inzicht in sociale processen en structuren voor zo ver dit voor de leerlingen mogelijk is en dat alles om hen te helpen uitgroeien tot open en tolerante persoonlijkheden, tot sociaal voelende en handelende en kritisch denkende mensen die stelling nemen en verantwoordelijkheid durven dragen en maatschappelijk actief zijn.²

1 Dit blijkt ook uit de meeste tot dusverre verschenen schoolboeken voor dit vak, die dikwijls een overstelpende hoeveelheid feiten, begrippen, data's en dergelijke aan de argeloze leerlingen opdissen.

2 In dit verband zijn de resultaten van een oudere Amerikaanse studie ondernomen gedurende vele jaren in tal van scholen – ten dele „vernieuwingsscholen”, ten dele meer conventionele – nog altijd zeer de moeite van het lezen waard. Enkele voor ons probleem relevante conclusies zijn:

1. „With respect to the development of the ability in students to recall facts and principles as measured by tests used, the newer practices were on the whole at least equally effective as the old.” (p. 62)

2. „With respect to the development of the ability to apply facts and principles in

Niet minder kan ons doel zijn, tenzij men het vak vooral ziet als een bijdrage aan de algemene ontwikkeling. Het lijkt ietwat overbodig om daarvoor aan het reeds overladen programma van het voortgezet onderwijs nog weer een vak toe te voegen.

Laat ons voorop stellen, dat meer dan één weg tot dit doel kan leiden, het gaat erom de pedagogisch meest verantwoorde te vinden. Welke weg men echter ook kiest, steeds zullen aan de docent hoge eisen gesteld moeten worden. Pelosi stelt, dat de docent mij.-leer bij het komende V.W.O. wetenschappelijk geschoold moet zijn,¹ maar zeker ook voor het H.A.V.O. moet men deze eis stellen. Bepaald niet eens zijn wij het met hen, die menen, dat in principe iedere leraar geschikt is, als hij maar voldoende levenservaring heeft, „gezegend onderwijzer” is e.d.m.² In Duitsland zoeken sommige scholen voor de „politische Bildung” juist jonge mensen van buiten het onderwijs, die contact met de maatschappij blijven houden. Een oplossing voor een tekort aan bekwame krachten

meaningful and significant situations as determined by the measurements used, the newer practices were on the whole superior to the old. (p. 63)

3. „The training in attitudes is very specific; ordinary school instruction does not have much influence on social attitudes; but carefully planned activities and discussions are capable of modifying attitudes and prejudices in the particular field worked in.” (p. 96)

4. „Enough research has been done to prove that schools are not justified in assuming that desirable attitudes will be developed as by-products of ordinary school instruction. However, by means of carefully planned activities and discussions, with emphasis upon problems that are real and meaningful to young people, it has been shown that it is possible to modify attitudes and prejudices and to help students develop a sound philosophy of life and a value pattern that will enable them to take their place in the world as intelligent, mature citizens.” (p. 145)

Leonard and Eurich, *An Evaluation of Modern Education*, D. Appleton-Century Co., 1942. (Cursivering van mij.)

1 E. Pelosi *Maatschappijleer bij het V.W.O.*, in *Maatschappijleer*, Purmerend 1963, pag. 1-27.

2 Een voorbeeld van een dergelijke opvatting treft men in het verslag van de voorjaarsconferentie 1963 van directeuren en rectoren van openbare en bijz. neutrale scholen voor v.h.m.o. in het Nederlands Onderwijskundige Studiecentrum: „Het doet er niet toe wie het vak geeft, wat de bevoegdheid betreft, maar het moet wel een leraar zijn, die in de school een positie heeft; men moet dus niet iemand van buiten af aantrekken. Verder is vereist: a. een grote sociale belangstelling, b. de bereidheid zich te verdiepen in de problemen die aan de orde komen. Dat is geen kleinigheid; je stuit vaak op dingen die je niet weet en je moet dus veel studeren” (p. 16)

De Westduitse politicoloog prof. Arnold Bergstraesser neemt een voor ons overtuigender standpunt in, waar hij stelt, dat gezien de zwaarte van het vak „Gemeinschaftskunde”, de docent een gedegen opleiding achter de rug moet hebben.

„Bei einer solchen pädagogischen Schwierigkeit ist es notwendig, sich darüber klar zu sein, dass der Lehrende ausserordentlich viel mehr Wissen und Übung haben muss als der Lehrende”. *Der Beitrag der Politikwissenschaft zur Gemeinschaftskunde*, in „Neue Sammlung”, Göttingen.

waaraan ook wij de voorkeur geven, omdat men binnen het onderwijs werkend het risico loopt op den duur van de maatschappij te vervreemden en dat is met name voor de maatschappijleer bijzonder pijnlijk.

De leerling staat centraal

De poging die hier gedaan wordt om tot een voorstel van programmering te geraken moet worden gezien in relatie tot de gegeven doelstelling. Ondanks de verschillen per schooltype zal het vak een aantal overal te herkennen kenmerken dragen die af te leiden zijn uit de doelstelling. De sociale opvoeding is daarbij als leidend principe te hanteren, dat we als volgt zouden kunnen omschrijven: „Het zodanig leiding en begeleiding geven aan de ontwikkeling der individuen, dat zij verantwoordelijkheid in en voor de sociale werkelijkheid (naaste omgeving, land, volk, mensheid) onbevooroordeeld aanvaarden; deze in positief kritische zin bezien; de menselijke waardigheid hoog houden en verdedigen en de sociale spelregels (sportiviteit) als grondbeginselen van een menswaardig bestaan van allen accepteren. Deze opvoeding zal het gehele attitudescomplex moeten beïnvloeden.”¹

Ook al is het vak daardoor aanvankelijk in sommige scholen methodisch en qua inhoud wellicht min of meer een „Fremdkörper” er zal toch ook daar ooit met de verwezenlijking van nieuwe (maar in feite al weer niet zo nieuwe) ideeën betreffende onderwijs en opvoeding een aanvang gemaakt moeten worden.

Natuurlijk hebben zij gelijk die zeggen, dat sociale opvoeding taak van de gehele school is; langzamerhand het enige instituut dat allen bereikt en er werkelijk toe in staat is. Als de mij.-leer mede kan helpen aansporen tot verwezenlijking daarvan, is er al veel gewonnen.

Vooropgesteld zij, dat de leerling uitgangspunt en doel is bij alle activiteiten die in het vak tentoongespreid worden. Daarmee zijn meteen grenzen getrokken aan de mogelijkheden, maar ook perspectieven gegeven.

Allereerst dienen we ons af te vragen, met wie wij in onze klassen te maken hebben. In de meeste gevallen waarschijnlijk met jongens en meisjes die wars zijn van leuzen en eenzijdigheden, een neiging hebben tot maatschappelijk conformeren, aangetrokken worden tot sensationele gebeurtenissen, via radio en TV aan tal van invloeden bloot staan, een sterk gevoel voor gerechtigheid en billijkheid bezitten en ongerichte

1 W.Langeveld, *Maatschappijleer, een terreinverkenning*, Purmerend 1962 p. 11.

kritische zin t.a.v. tal van maatschappelijke verschijnselen, waartegenover zij zich evenwel vrij machteloos voelen.

Het gaat erom aan deze jongeren middelen te verschaffen om zich oordeelskracht te verwerven. Daartoe is inzicht in een aantal grondstructuren en -fenomenen, die het menselijk gedrag kenmerken en ontleend kunnen worden aan de oertijd, de eskimo's of het hedendaagse leven in Amsterdam, noodzakelijk. Aan de hand van voorbeelden uit heden en verleden, van eigen en vreemde culturen wordt getoond hoe het menselijk gedrag overal naar gemeenschappelijke doch onderling afwijkende normen en gewoonten gereguleerd wordt en waarom dit noodzakelijk is: *het doel daarbij is de vanzelfsprekendheden te relativeren* en te demonstren hoe de mensheid in haar culturele geschakeerdheid zoekt naar antwoorden op de zelfde vragen.

Wie meent, dat de jeugdigen daarmee een stuk zekerheid wordt ontnomen gaat voorbij aan in onze samenleving voortdurend sui generis werkende relativerende krachten i.v.m. het naast elkaar bestaan van vele en zelfs strijdende normen en waarden, die de jeugd zeker niet ontgaan en haar vaak in verwarring brengen, zo niet sceptisch maken. In plaats van deze krachten te negeren is het beter hun werking te releveren.

Daarom behoeft het onderwijs in de mij.-leer nog niet ethisch neutraal te zijn, ook al moet de leerling een keuzemogelijkheid gelaten worden. Het mens- en wereldbeeld van de docent moet de leerlingen ruimte laten voor verschillende interpretaties, anders ontnemt men de jeugd juist de kans op het vellen van een zelfstandig oordeel. Op deze wijze beantwoordt men tevens aan een reële behoefte tot relativeren van de middelbare schooljeugd, terwijl men toch heeft gedemonstreerd hoe de maatschappelijke problematiek met de ethiek samenhangt. Daarenboven blijft het onderwijs realistisch, wanneer het aan de pluriformiteit van onze maatschappij niet voorbij gaat, doch de daarin werkzame krachten tracht te omschrijven, duiden en verklaren.

Werkelijkheidszin geboden

Een primaire eis blijft in dit vak de zin voor de werkelijkheid. Reeds Pestalozzi stelde, dat zijn „Wahrheit an den Kot der Erde gebunden ist” en zeer nuchter was hij er van overtuigd, dat de mens de wereld van „Kot” niet zal kunnen zuiveren, maar wel, dat „er sich durch den Kot hindurch arbeitet, ohne darin zu versinken”.

De docent mij.-leer zal het menselijke (al te menselijke) en het maatschappelijke niet mogen idealiseren, want dat is de aangewezen manier

om hem alle vertrouwen van de leerlingen te doen verliezen. Dat hij desondanks toont bezield te zijn door idealisme is een geheel andere zaak, die hem juist wel gezag kan geven. De moderne jeugd merkt de tegenstrijdigheden en paradoxen in onze wereld zeer wel op. Dat varieert van de constatering, dat er in het schoolgebouw asbakjes voor de leerlingen in de gangen worden opgehangen op de zelfde dag waarop de regering een propaganda-actie tegen het roken van jongeren afkondigt, tot aan de opmerking dat naastenliefde die alom gepreikt wordt in strijd is met het regiem van de vrije concurrentie.

De docent mij.-leer – en hij niet alleen – zal de moed op dienen te brengen om de feiten onder ogen te zien en hij zal de leerlingen proberen te leiden tot een denkwijze die ook onplezierige feiten niet uit de weg gaat.

Middelen en spelregels

Dit harde realisme zal zover gaan, dat de leerlingen ook de weg gewezen wordt, hoe zij in het „Kot dieser Welt” hun mannetje moeten staan. M.a.w.: zeer nuchter en praktisch, welke middelen er voor het individu zijn om zijn vrijheid te verdedigen tegen een al te opdringerige staat, of om in de gemeente waar hij woont bepaalde voorzieningen te krijgen, of om de rechtspositie van hemzelf als beroepsoefenaar te verstevigen, of hoe een incapabele voorzitter in een vergadering uitgerangeerd dient te worden enz.

Het beste oefenterrein ligt binnen de school, de schoolvereniging en een orgaan van scholierenmedezeggenschap: „een schoolraad”. De functie van de sociale spelregels kan daar intens beleefd worden.

Prof. Perquin merkt in zijn belangwekkend artikel¹ over maatschappijleer op, dat onherstelbare schade aan de jongens en meisjes dreigt te worden toegebracht wanneer men hen op zakelijke wijze met de realiteit, „d.i. met de relativiteit en het ideaallose” vertrouwd maakt. „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

1 N. Perquin, *Maatschappijleer bij het voorbereidend wetenschappelijk onderwijs*, Pædagogische Studiën, 41ste jg. nr. 1, 1964, p. 1-17.

kunnen dit niet aan zonder hun geloof (in ruime zin genomen) te verliezen.”¹

Het zal duidelijk zijn, dat wij met Prof. Perquin van mening verschillen. Behandeling van de werkelijkheid betekent niet alleen „debunking” en confrontatie met het ideaallose, maar ook attendering op opofferingsgezindheid, idealisme en vooruitgang. Naar onze mening berust Prof. Perquin’s afwijzing van een realistische behandeling van de sociale vraagstukken op een onjuist beeld van de hedendaagse jeugd, die nuchter en werkelijkheidsgezind genoeg is om de eigentijdse vraagstukken aan te kunnen. Zeer realistisch richt zich haar idealisme op bereikbare doelen als de eigen carrière en het eigen gezin, omdat zij weet in de maatschappij niet au sérieux genomen te worden. Haar idealisme wordt actief voor grootser doelen als haar een werkelijke kans wordt geboden te tonen wat zij waard is, b.v. in het vredescorps. En tenslotte: waren al die vorige generaties schoolkinderen wel krachtig genoeg om de geschiedenis als een eindeloze aaneenschakeling van oorlogen en conflicten te kunnen verwerken? Zou dan de hedendaagse jeugd, vertrouwd met kernbommen en raketten als zij is, de confrontatie met de betrekkelijkheid van normen en waarden niet aan kunnen? Zij is er reeds lang voor de hoogste klassen van de middelbare school bereikt te hebben mee op de hoogte. De docent mij.-leer zal vooral tot taak hebben het aanwezige scepticisme en cynisme te compenseren door op positieve ontwikkelingen te wijzen, die er ook altijd zijn, en vooral door met humor naar de menselijke tegenstrijdigheden te kijken.

Decennialang heeft men de sexualiteit voor het kind verstoep als een onzedelijke en menonwaardige kant van het leven. Met actuele politieke en sociale problemen is het helaas maar al te vaak niet anders. Wie opvoedt dient waarachtig te handelen en het is de vraag of verdoezelen van onwelgevallige feiten daarbij past.

¹ T.a.p. p.8. Opmerkelijk is, dat prof. Perquin het relativerend doceren van mij.-leer ongeveer op één lijn stelt met het doceren van sociologie. Ook ander sociale wetenschappen kunnen slechts beoefend worden d.m.v. een relativerende methode. Ook naar onze overtuiging is de mij.-leer geen aftreksel van de officiële sociologie, veeleer zijn we de mening van Charles C. Peters toegedaan als hij in zijn adviezen aan Amerikaanse docenten die “social studies” doceren opmerkt: “But it is not your business to make sociology; it is not even your business to teach sociology; it is your business to help young people who are with you to learn how to live – how to act in those situations in which they are desperately concerned to see how to act. You would really be better off if it did not occur to you that you are “teaching sociology” but only that you are counseling young people on how to live.” *Teaching High School History and Social Studies for Citizenship Training*, The University of Miami, Coral Gables, Florida 1948, p.47.

De school zou in veel ruimer mate dan thans het geval is in haar eigen omgeving een praktische rol moeten spelen naar het voorbeeld van de stichting „Daadwerkelijk helpen”. In de organisatie van deze hulpverlening kan veel voor later bruikbare ervaring worden opgedaan, terwijl in het werk zelf geappelleerd wordt aan het sociale gevoel. Dat de jeugd aan dit soort activiteiten met veel plezier deelneemt blijkt iedere keer weer (10 × 10, Douzadjs). Ook het zg. vakantiewerk zou een pedagogische verantwoorde vorm dienen te krijgen.

Als wij iets met dit vak beogen, dan is dat het gevoel van hulpeloosheid en onmacht, dat vele jongeren, maar ook volwassenen kenmerkt, in zelfbewuste drang tot verantwoordelijk handelen om te zetten. Daartoe zal de jeugd eerst wegwijs gemaakt behoren te worden in het doolhof van het eigen wereldje en de spanningen die zij daar ontmoet. Begrippen als vrijheid, volwassenheid, gerechtigheid, noodlot, heldendom en liefde geven aanleiding tot vele vragen. Op deze leeftijd (16 à 17 jaar) is er een sterke behoefte aan gedachtewisseling over deze thema's. Er wordt om houvast gevraagd op grond van feiten, niet in de vorm van een korte definitie of een dogmatische uitspraak, die voor de leerlingen te veel op een slogan lijkt, maar van een vrije gedachtewisseling tussen docent en leerlingen, waarbij de relativiteit van het menselijk pogen blijkt en de mogelijkheid tot persoonlijke keuze blijft bestaan. Daarbij zal de docent juist steeds de aandacht vestigen op de vraag in hoeverre individuele vrijheid en verantwoordelijkheid in onze maatschappij nog te verwezenlijken zijn.

Herhaaldelijk blijkt in dit soort gesprekken hoe sterk het elementaire gevoel voor gerechtigheid en billijkheid bij de meeste jongeren is. Consequenties voor het handelen heeft dit echter niet en het jeugdig protest, dat niet ernstig wordt genomen, verkeert al spoedig in scepticisme en conformisme naar het voorbeeld van vele volwassenen. Pas als wij de jeugd een kans geven haar enthousiasme en eerlijke overtuiging in daden om te zetten, onder volwassen begeleiding, kan er van waarlijk opvoedkundig handelen gesproken worden.

Het kan niet anders, of de docent mij.-leer zal tot verdere stappen worden genoopt als hij geen droge overdracht van een verzameling feitjes beoogt en als hij een toekomstperspectief wil geven en niet slechts open vragen wil laten staan. Hij wordt daartoe gebracht, wanneer hij de leerlingen confronteert met de maatschappelijke realiteit en al haar gebreken.

Met zijn woorden schept de docent slechts een secundaire belevingswereld, die een zwakke afspiegeling is van de werkelijkheid. Van daar-

uit zal hij de leerling moeilijk tot sociale inzet brengen, want hij dient daartoe de problemen zelf te ervaren en mee te helpen aan een oplossing. Het onderwijs in Israël kan ons hier op vele punten tot voorbeeld dienen.

Enige criteria

Met dit alles zal rekening gehouden behoren te worden bij het zoeken naar een selecterend principe voor de programmering van de mij.-leer. De te kiezen onderwerpen zullen aan de volgende eisen moeten voldoen;

a. Voor de leerlingen actueel zijn; om met Mursell te spreken, de context moet liggen op het niveau van de leerlingen¹. Als dit het geval is, zullen de jongens en meisjes in sterke mate bij het onderwerpen betrokken zijn. Onderscheiden tussen objectieve en subjectieve actualiteit kan hier dienstig zijn. *Objectief actueel* zijn de gebeurtenissen die op zeker ogenblik in het brandpunt van de belangstelling staan. Deze actualiteit vinden we weerspiegeld in de massacommunicatiemiddelen of wordt door deze gecreëerd. *Subjectief actueel* is datgene wat in het centrum van de persoonlijke belangstelling staat, of in die van bepaalde groepen. Objectieve en subjectieve actualiteit kunnen grote overeenkomst vertonen, maar meestal is lang niet de gehele objectieve actualiteit ook subjectief interessant, zeker niet voor jeugdigen.² Bovendien bepaalt ieder type onderwijs in belangrijke mate de inhoud van het vak.

Het programma voornamelijk laten afhangen van de objectieve actualiteit, zoals Prof. Perquin voorstelt³, heeft verschillende bezwaren:

1. Zoals gezegd is wat objectief actueel is niet altijd van subjectieve betekenis.
2. De docent heeft onvoldoende tijd van voorbereiding en bovendien kan hij vaak nauwelijks over meer feiten beschikken dan zijn leerlingen.
3. Radio en TV zijn hem in de belichting van actualia dikwijls ver voor. Het beste is wellicht de betreffende TV-uitzending te bespreken.
4. Het programma dreigt aan innerlijke samenhang te verliezen. Wie met bespreking van actualia begint, begeeft zich op een hellend vlak. Bij een iets diepgaander en dus meestal langduriger bespreking zijn andere gebeurtenissen al weer actueler geworden.

¹ James L. Mursell, *Successful Teaching. Its Psychological Principles*, New York 1954.

² Zie W. Langeveld, *Het loonbeleid. Over de actualiteit van het programma*. Karakter, IX nr. 6, 1963, p. 156-165.

³ t.a.p. p. 9.

5. De jeugd van deze leeftijd is meestal in zeer sterke mate bezig met vragen die samenhangen met de lichamelijke en geestelijke groei, b.v. liefde en seksualiteit, gezinsvragen, beroeps- en studieproblemen enz. In het kader van de mij.-leer zou aan deze en andere vragen zeker aandacht kunnen worden gegeven. Van daaruit kan men ook tot benadering van allerlei sociale vraagstukken komen.

De onderwerpen dienen zo te worden gekozen, dat in de behandeling vele facetten van de situatie waarin de leerling zelf verkeert te ervaren zijn. Op die manier zal er voldoende intrinsieke motivatie (Burton) tot leren ontstaan.

Bovendien moeten slechts die begrippen en denkmethoden overgedragen worden, waarvan mag worden aangenomen, dat de jongere ze in zijn later leven zal moeten kunnen hanteren. Zeer vele onderwerpen zijn daarom wel geschikt om eens kennis van te laten nemen (b.v. organisatie-structuur van de EEG; het kinderrecht; filosofische problemen enz.) maar men make ze vooral niet tot leerstof, te bestuderen en te overhoren! In de natuurkundeles begint men ook niet aan de theorie van Einstein en in de sociale vakken behoeft ook niet naar wetenschappelijke volledigheid gestreefd te worden, noch naar een veelzijdigheid die met alle facetten van onze maatschappij rekening houdt. Veeleer gaat het ons om de oefening in bepaalde denkmethoden, het aanleren van vaardigheden in het bijeenzoeken van materiaal, het kritisch analyseren en het conclusies-trekken.

b. De leerlingen moeten bij het onderwerp zoveel mogelijk betrokken zijn. Dit is het geval als het in de context (Mursell) past, maar ook de wijze van behandeling zal boeiend moeten zijn. Met de "project-methode" zal men in dit vak stellig goede resultaten boeken. Wellicht komt het daartoe op den duur voor de maatschappelijk oriënterende vakken. Langs die weg zouden we het vak „Gemeinschaftskunde" benaderen kunnen¹.

c. Het besprokene dient voor alle leerlingen in alle opzichten begrijpelijk te zijn. Dit lijkt op het intrappen van een open deur, maar dat is niet het geval. De meeste tot dusver verschenen leerboeken (vaak meer leidraad voor de docent dan voor de leerlingen) lijden aan een teveel aan gegevens en begrippen en vooral aan een te beknopte bespreking van

1 Op die wijze zou de, ook door prof. Perquin zozeer gewenste samenwerking van de docenten tot stand komen. Zie t.a.p. p. 11.

een te grote gevarieerdheid van onderwerpen, zonder dat er dikwijls een structuur of lijn in te ontdekken valt. Het ziet er naar uit, dat veeleer het oude algemene-ontwikkelingsideaal heeft overheerst, dan dat de geboden stof systematisch is doordacht vanuit een bepaalde "sequence" (Mursell) met saillante kernpunten daarin. Dergelijke vrij encyclopedische handboeken bevatten veel meer dan de leerlingen zich ooit zullen kunnen eigen maken en daarmee is aan de overzichtelijkheid van de stof ernstig afbreuk gedaan.

d. De onderwerpen moeten zo gekozen zijn, dat een realistische behandeling mogelijk is, d.w.z. wie bepaalde facetten van de Profumo-affaire voor kinderen minder geschikt acht, dient de gehele kwestie niet aan te roeren en hetzelfde geldt voor b.v. het softenon-drama. Alle kanten van het gekozen onderwerp moeten uit de verf kunnen komen, ook de minder rooskleurige en zelfs de shockerende, mits deze emotioneel door de leerlingen te verwerken zijn. Via krant, televisie, bioscoop en beeldromans en alle andere onderdelen van wat Ulrich Beer het „Zivilisations-MG" noemt worden de kinderen in aanraking gebracht met zoveel schokkende gebeurtenissen en platvloersheden, dat de docent eerder de afstomping moet bestrijden, dan dat hij de kans loopt tedere zielekens te kwetsen. Dit neemt niet weg, dat de kinderen het besprokene gevoelsmatig moeten kunnen verwerken.

e. Het onderwerp wordt als probleem gesteld en de leerlingen worden tot een oplossing uitgedaagd, nadat ze voldoende feitenmateriaal ter beschikking hebben gekregen (via het leerboek, kranten en tijdschriften, door een inleiding van hunzelf of van de docent). In de discussies, het klasgesprek, het forum¹ volgt dan een uitwisseling van standpunten. De docent heeft daarbij slechts een begeleidende functie.

De inductieve methode is in de regel de meest bruikbare, hoewel wij het niet geheel en al eens zijn met O. Seitzer, die opmerkt:

„... Wenn die Speise nicht nur geniessbar, sondern schmackhaft sein soll, (moet het onderwijs) nach dem unverrückbaren Grundsatz geschehen: Vom Einzelfall zum Grundsätzlichen, vom Beispiel zur Regel, von der Anschauung zum Begriff. Wer den Weg der Deduktion gehen will, scheitert; wer induktiv vorgeht, kommt zum Ziel."²

O.i. kan men soms zeer wel de deductieve methode benutten, mits er van een bepaald principe maar genoeg eenvoudige voorbeelden te be-

¹ Zie ook: W. Langeveld *Maatschappijleer* t.a.p. Hfdst. 5.

² O. Seitzer, *Gemeinschaftskunde für 12-16 jährige Jungen und Mädchen. Stoffliche und methodische Handreichung für den Lehrer.* Stuttgart 1955.

denken zijn; b.v. kan men het begrip wisselwerking definiëren en de leerlingen illustraties laten geven (en die vinden ze meestal niet gemakkelijk), of van „in- en outgroups” enz.

In het ene geval zal men inductief te werk gaan, in het andere deductief. Het is de moeite waard de kinderen op beide mogelijkheden te wijzen.

f. De onderwerpen worden zo gekozen, dat zij in een ruime maatschappelijke context zijn te plaatsen en dat na analyse van werkzame factoren de structurele samenhang en de historische groei van de problematiek kan worden belicht. Sommige onderwerpen zijn daar dus te ingewikkeld voor, tenzij men een half jaar voor één vraagstuk neemt, waar op zichzelf niet zo heel veel tegen is. Wie b.v. werkelijk eens de ontwikkeling van het gezin wil bespreken zowel historisch, sociologisch als cultuur-anthropologisch heeft een onderwerp voor een gehele cursus!

Andere onderwerpen hebben nauwelijks een historie, de ruimtevaart b.v. Het feit, dat deze volkomen noviteiten uitzondering zijn is op zichzelf weliswaar weer gespreksstof en een interessant!

g. De onderwerpen maken bespreking van fundamentele menselijke waarden mogelijk. Waar het gaat om het kweken van oordeelskracht, is het nodig aan te tonen hoe waarden en normen functioneren (of juist niet functioneren) en de grondslag bieden voor een zedelijk oordeel. Zo zal ook de historie als veld van menselijke beslissingen waardevol terrein zijn.

Puur zakelijke onderwerpen, droge feitelijkheden bieden o.i. geen stof voor de mij.-leer. De ruimtelijke ordening b.v. alleen vanuit economisch en planologisch oogpunt bezien is een kans missen om menselijke vragen te bespreken. De ruimtelijke vragen zouden benaderd kunnen worden vanuit het gebrek aan speelruimten voor de jeugd in onze steden, de dikwijls veel te kleine behuizing enz. Op die manier wordt het onderwerp aantrekkelijker, de behandeling levendiger en is er werkelijk een relatie gelegd tot diepere problemen.

h. Ieder onderwerp heeft de mogelijkheid tot overdenking van de ontwikkeling in de toekomst. Problemen met een zuiver historische betekenis horen bij de mij.-leer niet thuis¹. Een geheel andere zaak is het echter,

¹ Es ist eine gefährliche Selbsttäuschung, wenn man glaubt, allein durch die Überlieferung europäischer Kulturgüter den Ansprüchen unserer Tage gerecht zu werden" ... De jonge mens moet de werkelijkheid door „geistige Erfassung und Durchdringung konkreter sozialer und politischer Probleme" begrijpen leren. G.Binder, G.Frede, K.Kollnig, F.Messerschmid, *Politische Bildung und Erziehung*, Stuttgart 1953, p. 22.

wanneer men aan de geschiedenis illustraties ontleent voor het actuele gebeuren. Tal van sociale fenomenen zal men overigens zonder historisch perspectief niet zinvol kunnen bespreken. Essentie van de mij.-leer is o.i. evenwel de aandacht die aan toekomstige ontwikkelingen wordt gegeven. Pas dan kan het onderwijs bijdragen tot een voorbereiding op het leven in een snel veranderende samenleving.

De programma-opbouw

De programma-opbouw verloopt zo, dat men uitgaat van een aantal grondwaarheden of structurelementen van het menselijk gedrag en van de samenleving¹ zoals aanpassing, afwijking, interactie, geborgenheid, strijd, onderwerping, liefde en haat, vrijheid en orde, de distributieve en communicatieve rechtvaardigheid, zedelijkheid en doelmatigheid, enkeling en groep enz. Daaromheen kiest men de onderwerpen die deze structurelementen het beste belichten, waarbij men rekening houdt met de keuze van de leerlingen en in *onderling overleg* komt een lijst met onderwerpen tot stand. Ook al worden er uiteenlopende thema's aan de orde gesteld, toch draagt de docent er zorg voor, dat er lijn in de stof komt. In het begin van de cursus bespreekt hij eenvoudiger problemen dan aan het eind.

Het is over het algemeen raadzaam vooral niet te veel onderwerpen te willen doornemen, maar beter de weg van het exemplarisch leren (Wagenstein) te volgen. Voor de start zijn onderwerpen als rassendiscriminatie, vooroordelen, mode, emancipatie-bewegingen, idealen en ambities e.d.m. bijzonder geschikt.

Nog eenvoudiger kan men beginnen met de situatie in de eigen klas te bespreken als voorbeeld van een kleine groep (de school, buurt of gemeente zijn daar ook geschikt voor) en de krachten die daarin werken. Het eigen gedrag, het hoe en waarom daarvan, blijft voor bijna iedereen het meest interessant. Daarbij is het bepaald niet de bedoeling sociometrische technieken toe te passen. Wel kan men aan de hand van een sociogram van een *willekeurige* groep, typen van groepsstructuren toelichten. Zo sluit men aan bij de ervaring van de leerling – men heeft een geschikt *opstapje* gevonden – en *verbindt tevens de structurelementen van het gedrag en van de menselijke samenlevingsvorm met de actualiteit.*

Daarom gaat het naar onze mening in de mij.-leer: *Fundamentele be-grippen van het menselijk handelen – die we in alle tijden kunnen vinden –*

¹ Zie ook E. Spranger, *Gedanken zur staatsbürgerlichen Erziehung*, Bonn 1961, 4de.

voor de leerlingen hanteerbaar te maken in hun eigen tijd en omgeving. Het zal duidelijk zijn, dat feitenkennis dan van geringere importantie is. Uit dergelijke kennis ontstaat geen politiek of maatschappelijk engagement, dat is bij herhaling vastgesteld¹.

De leerlingen hebben de neiging gebeurtenissen aan personen op te hangen. Weinig oog hebben zij voor de sociale gedetermineerdheid van de handelende mens. Daartegenover levert de onderkenning van de functionering der „abstracte krachten” in b.v. een democratie (regering van wetten, niet van mensen) weer geheel andere problemen op.

De wijze van bespreking

De docent zal streven naar een *multi-pele benadering* van het te bespreken programma-onderdeel. Economische, historische, sociologische, politieke e.a. aspecten worden door hem, eventueel in samenwerking met zijn collega's specialisten naar voren gebracht. Niet de aanrakingspunten in de stofgebieden, noch de informatieve waarde zijn daarvoor beslissend, maar de samenwerking is gebaseerd op het ontlenen aan iedere wetenschap van die elementen die de oordeelskracht bevorderen. Zo alleen wordt de mij.-leer ook werkelijk tot een vak waarin verbanden worden gelegd.

Aan een verantwoord diletantisme op een bepaald vakgebied zal trouwens niet altijd te ontkomen zijn. Dit neemt echter niet weg, dat men ervoor zal moeten waken, dat het diletantisme niet ten troon wordt verheven. Dit gevaar is het grootst als het vak beschouwd wordt als een feuilleton van wijze levenslessen, die iedere docent in principe wel kan geven, mits hij de jaren des onderscheids heeft bereikt.

Om de leerlingen te demonstreren hoe over de meest simpele sociale verschijnselen objectief en systematisch kan worden nagedacht is een studie in een der sociale wetenschappen dringend geboden.² Bijscholings-

1 Een laatste voorbeeld geeft het onderzoek dat het Frankfurter Institut für Sozialforschung in 1961 heeft gedaan. M. Teschner, die zelf aan het betreffende onderzoek heeft meegewerkt, merkt op: „Schon die Hoffnung, dass bessere Kenntnisse gleichzeitig die Disposition zum politischen Engagement zu fördern vermöchten, findet im gesammelten Material wenig Bestätigung.” In: *Zur Wirksamkeit der Politischen Bildung an höheren Schulen in Gemeinschaftskunde und Politische Bildung*, Göttingen 1963, p. 110.

2 „Je weniger die Lehrer für den Unterricht in Sozialkunde qualifiziert seien, um so mehr werde die Interpretation der politisch-sozialen Sachverhalte durch das naive, unreflektierte Gesellschaftsbild des Lehrers gesteuert.” M. Teschner t.a.p. p. 113.

of opfriscursussen voor docenten in dit nieuwe onderdeel lijken geen overbodige luxe.

De leraar zal bij de bespreking van tal van onderwerpen sociaal-kritisch mogen zijn, als hij daartoe de noodzaak voelt. De scholierenverkiezingen¹ tonen ons een vrij sterk politiek conformisme, hetgeen in feite een vrij kritiekloos aanvaarden van de bestaande orde beduidt zonder dat men zich over de gang van zaken nu veel kopzorgen heeft gemaakt. De docent heeft tot taak het verschil tussen gefundeerde en ongefundeerde kritiek te tonen. Tevens zal hij alle politieke partijen vanuit hun visie over een bepaalde kwestie aan het woord laten komen. Zijn eigen overtuiging behoeft hij daarbij niet te verstoppen, als andere meningen recht wordt gedaan. Daaruit blijkt ook de wetenschappelijke aanpak. De leerlingen wordt voorgedaan hoe ook in menselijke kwesties distantie wordt genomen.

De verdere uitbouw

Na de genoemde inleidende onderwerpen kan men al naar gelang het schooltype en rekening houdend met wat in „belendende” vakken wordt gedoceerd tot bespreking van sociale of politieke vraagstukken komen. (Sociale structuren en processen). Deze moeten aan de realiteit ontleend zijn, d.w.z. een abstracte beschouwing over democratie, beginnende met Aristoteles en eindigende met John Stuart Mill is te theoretisch. Gedachten over democratie (oude of nieuwe) moeten zo gebracht worden, dat de leerling ze kan zien in hun toepassing. Daartoe is de schoolraad een geschikt laboratorium. Trouwens, wie over democratie spreekt zal aan haar gebreken zeker niet mogen voorbijgaan, maar zal laten zien, hoe zij, ondanks tal van kwalen, toch voor ons de enige acceptable staatsvorm is. Daartegenover is het echter evenzeer realistisch aan te tonen hoe andere volkeren in andere stadia van hun ontwikkeling de democratie anders opvatten, of haar soms in het geheel niet kunnen gebruiken als een voor de oplossing van hun problemen doelmatig systeem.

Bijna bij ieder onderwerp komt de democratie hetzij als staatsvorm, hetzij als levenshouding ter sprake. Te wensen ware, dat de docenten die de hier optredende problemen uit een persoonlijk gevoel van onbehagen of uit angst zich aan koud water te branden, uit de weg gaan, van houding veranderen.

De mij.-leer zal zich in dit later stadium dus meer richten op de ver-

¹ Het vorig jaar georganiseerd door het maandblad „Reflector”, Uitg. Keesing.

klaring van onze maatschappelijke structuur, van de werkwijze der diverse organisaties, wellicht zullen belangrijke ideologieën worden besproken.

Als men eraan denkt, dat een sociale anthropologie in zijn essentiële bestanddelen door de leerling ontwikkeld moet worden, is in feite ieder onderwerp dienstig te maken. Met Wilhelm Flitner zien wij als doel van deze activiteiten „sehen zu lehren, was heute in der politisch-gesellschaftlichen Welt zur Aufgabe geworden ist” en „wo in dieser Situation die persönliche und kollektive Verantwortung liegt.”

Welnu, dat kan aan bijna ieder sociaal of cultureel onderwerp gedemonstreerd worden, mits methodisch op het juiste moment geïntroduceerd en didactisch in de goede vorm gegoten.

Abstracte grootheden zullen in realiteiten verkeren als de begrippen worden gedefinieerd. Sociologie en sociale psychologie leveren daartoe een welkome bijdrage. Politieke partij, staat, provincie, pressiegroepen, enz. zijn geen realiteiten die men werkelijk ontmoet, daarom is begripsverheldering geboden aan de hand van actuele „grijpbare” voorbeelden. Juist in de mij.-leer komen die aan de orde.

W. Langeveld, geboren 1928 te Hilversum. H.B.S.B, Faculteit Politieke en Sociale Wetenschappen Sectie A. Docent maatschappijleer H.T.S. te Haarlem sinds 1954. Leidt cursus „Mens en Maatschappij” voor vormingsleid(st)ers van de Werkende Jeugd voor het Nationaal Centrum Vorming Bedrijfsjeugd.

Publicaties:

„Maatschappijleer, doel, inhoud en methode”, „Hoe leven wij?”
Voorts artikelen in kranten en tijdschriften.

STUDIE VAN DE MAATSCHAPPIJ IN HET SECUNDAIR ONDERWIJS IN BELGIË

R. CARLIER

Vooraleer het onderzoek te kunnen aanvatten naar de vormen waarin aan studie van de maatschappij gedaan wordt in het Belgisch voortgezet onderwijs en naar de plaats van deze studie in het geheel van de leer- vakken, blijkt het nodig, eerst een bondig overzicht te geven van de structuur van dit onderwijs in België – dit vooral met het oog op de buitenlandse lezer. Deze noodzaak komt nog meer op de voorgrond, indien wij uitgaan van de veronderstelling, dat een verschillende oorsprong van bepaalde onderwijstakken ook een verschillende belangstelling voor de maatschappelijke problemen impliceert. Slechts hierna kan er nagegaan worden, hoe er precies in een aantal vakken aan maatschappijleer gedaan wordt.

Bewust wordt hier afgezien van het veel breder begrip sociale opvoeding, omdat deze niet alleen een kwestie van onderwijs is en veel meer afhangt van de sfeer en pedagogische praktijk in gezin, school en maatschappij dan van een aantal lessen; de aan lichamelijke opvoeding voorbehouden uren kunnen op dit gebied b.v. meer nut opleveren dan enkele uren per week onderricht in sociale problematiek. Met deze opmerking wil de zin van een werkelijk onderwijs dat de jonge mens in aanraking brengt met typisch maatschappelijke kwesties, niet geloochend worden, en aan het einde van dit overzicht zal zelfs gepoogd worden, uit de plaats van dergelijk onderwijs in het geheel van de opvoeding conclusies te trekken over de geest van het secundair onderwijs in zijn geheel en in zijn geledingen.

§ I. STRUCTUUR VAN HET ONDERWIJS IN BELGIË

De organisatie van het onderwijs in België

is niet uitgegaan van een weloverwogen plan, maar wel historisch gegroeid uit een reeks initiatieven vanwege verschillende instanties, die op grond van zeer uiteenlopende motieven een verantwoordelijkheid op pedagogisch terrein wilden opnemen. Deze initiatieven zijn stilaan aangepast geworden aan behoeften en omstandigheden van latere tijden en verklaren voor een deel sommige inconsequenties die nog in ons onderwijs op organisatorisch gebied bestaan.

Historisch werd immers vertrokken vanuit een tamelijk exclusief monopolie van de rooms-katholieke kerk wat de inrichting van onderwijs

betreft om te komen naar een steeds verdergaande tussenkomst en initiatief vanwege de staat. Dit verklaart de nog steeds bestaande tegenstelling tussen *vrij onderwijs* (hoofdzakelijk door de rooms-katholieke kerk gepatroneerd) en *openbaar onderwijs* (dat ingericht wordt door een gemeente, een provincie of het rijk). Dit dualisme – dat menigmaal aanleiding was tot ernstige conflicten – vindt zijn weerspiegeling in art. 17 van de Belgische Grondwet: „Het onderwijs is vrij; elke preventieve maatregel is verboden; de bestraffing van de misdrijven wordt alleen bij de wet geregeld. Het openbaar onderwijs, op 's lands kosten gegeven, wordt eveneens bij de wet geregeld.” Er zijn wetten die de organisatie van alle graden van de onderwijstypen van het rijk beheren en de voorwaarden bepalen waaronder het rijk subsidies verleent aan de scholen die worden opgericht door de provincies, de gemeenten en particuliere personen. Vooral na de 2de wereldoorlog – inzonderheid tijdens coalitie-regeringen van socialisten en liberalen – zette de tendens zich door die erin bestaat, dat het rijk zijn eigen onderwijs in handen neemt en ook onrechtstreeks (langs subsidiëring om) invloed heeft in andere onderwijsvormen; belangrijke etappes in deze evolutie waren de wet van 27.7.1955 (de zgn. Wet Collard met art. 1: „De Staat richt bewaarschoolonderwijs, lager onderwijs, secundair onderwijs, normaalonderwijs en technisch onderwijs van de hogere graad in, waar daaraan de behoefte bestaat.”), het Nationaal Schoolpact van 6.11.1958 en de wet van 29.5.1959.

Meer en meer wint trouwens ook in alle kringen de mening veld, dat opvoeding en onderwijs een taak in de gemeenschap vormt die door de overheid in handen moet genomen worden en „dat één onderwijsorganisatie voor allen en door allen de enige efficiënte en democratische oplossing is”. (J. Kruithof in het Open Debat „Overheid en Jeugdvorming”)

In verticale indeling kunnen *vier onderwijsniveaus* onderscheiden worden:

1. de voorschoolse opvoeding (voor de leerplicht);
2. het lager onderwijs (6–12 j.);
3. het secundair onderwijs (12–18 j.);
4. het hoger universitair en niet-universitair onderwijs.

Het secundair onderwijs

is in tegenstelling met het lager onderwijs niet eenvormig wat leerplan en inrichting betreft. Volgende mogelijkheden bestaan: de 4de graad of voortgezet lager onderwijs (een soort finaliteit van het L.O.), vorm die stilaan aan het verdwijnen is en bij een nakende verlenging van de leer-

plicht boven de 14 jaar zal opgeheven zijn; het algemeen middelbaar onderwijs, dat dikwijls tot hogere studies voorbereidt en zelf verschillende geledingen kent; het technisch onderwijs in al zijn diversiteit; het kunst-onderwijs; het normaalonderwijs, dat tot leraarschap in het lager en in het lager secundair onderwijs voorbereidt. Bepaalde vormen van onderwijs die wat de leeftijd van de leerlingen (meer dan 18 j.) betreft normaal onder hoger niet-universitair onderwijs zouden moeten resorteren, zullen toch in onderstaand overzicht betrokken worden, omdat zij organisatorisch bij het secundair onderwijs gerekend worden (b.v. wat de directie bij het Ministerie van Nationale Opvoeding en Cultuur betreft).

Er dient ook nog opgemerkt, dat in het secundair onderwijs, vooral in de lagere cyclus ervan (12-15 j.), naar grotere eenheid van basisprogramma's gestreefd wordt. De studies tot onderwijzer werden in 1957 gelijkgeschakeld met de hogere cyclus van de humaniora; anderzijds ontstaat er geleidelijk een versoepeling van de mogelijkheid van overgang van een bepaald type van onderwijs naar een ander. Deze evolutie wordt in de hand gewerkt door een - voorlopig nog spontane - verlenging van de onderwijsduur en door de ervaringen van psychologie en oriëntering, die naar een steeds later moment bij het bepalen van studie- en beroepsrichting tenderen. Er worden in de volgende jaren nog een aantal hervormingen en vernieuwingen voorzien; vermits hierover echter nog geen officiële berichten bestaan, zal in de volgende paragrafen slechts over de huidige algemeen geldende toestanden gesproken worden.

§ 2. HET MIDDELBAAR ONDERWIJS

Het algemeen vormend middelbaar onderwijs wordt verstrekt in middelbare scholen (lagere cyclus m.o.), athenea (jongens en gemengd), lycea (meisjes) en colleges (katholiek onderwijs). Het omvat zes leerjaren, ingedeeld in twee cyclussen van drie jaar. Het kent een horizontale indeling in verschillende studierichtingen, die in de loop van de studie jaren nog verdere diversifiëring kennen: oude humaniora (Latijn-Grieks; Latijn-wiskunde; Latijn-wetenschappen); moderne humaniora (wetenschappen A; wetenschappen B; economische afdeling); familiale afdeling (5 leerjaren); pre-technische afdeling in de lagere cyclus (naar de landbouw ofwel naar de industrie gericht). De wet beperkt zich tot de bepaling van de vakken waarin het onderwijs wordt gegeven; op deze basis hebben het rijksonderwijs en het vrij onderwijs leerplannen opgevat, die zeer verwant zijn. In 1948 is een vernieuwing gekomen van het leerplan dat in de rijksinrichtingen wordt toegepast (in 1953 in het katholiek onderwijs) en geleidelijk wordt die nog steeds voortgezet.

Bij een onderzoek van het voorziene programma valt het onmiddellijk op, dat in geen enkel leervak direct aan *studie van de maatschappij* gedaan wordt (indirect natuurlijk wel in enkele klassieke disciplines als geschiedenis, aardrijkskunde, economische wetenschappen). Slechts gedurende een bepaalde tijd – onmiddellijk na de 2de wereldoorlog en dit onder invloed van de tijdsgebeurtenissen – werd het nodig geacht binnen de tijd voorzien voor studie van de moedertaal ook aan een soort opvoeding tot burgerzin te doen, vooral met het oog op een kennis van de democratie en de parlementaire instellingen. Na enkele jaren is dit programmapunt vaak weer in onbruik geraakt en wij treffen geen onderwijs in maatschappijleer meer aan.

Dit tekort heeft als gevolg, dat bedoelde studie compleet overgelaten wordt aan initiatieven van de leerkrachten, en dit voornamelijk binnen het kader van de ideologisch gerichte vakken. Ik bedoel hiermee de leergang in confessionele of niet-confessionele moraal. Vermits het hier gaat om een kenmerkend verschijnsel in het Belgisch onderwijs, zal het nodig zijn in te gaan op de betekenis van deze cursussen.

Moraal in het onderwijs

Sinds de inrichting van het middelbaar onderwijs in België is onderricht in de godsdienst en de erop gesteunde zedenleer binnen het kader van de leervakken voorzien a rato van 2 lessen per week. Het wordt gegeven of gecontroleerd door vertegenwoordigers van de erediensden (rooms-katholiek, protestants, israëlitisch, Grieks-orthodox). Op aanvraag van de ouders konden leerlingen van deze cursus vrijgesteld worden en ondertussen geleide studie volgen. Na een lange oppositie tegen deze toestand, die soms tot misbruiken leidde en in elk geval neerkwam op een mindere waardering van de niet-kerkelijke levenshouding, bepaalde art. 15 van het Organiek Reglement van de Koninklijke Athenea bij k.B. van 20.9.1924: „In al de klassen wordt ten behoeve van de leerlingen die vrijgesteld zijn van de godsdienstlessen, een cursus in de zedenleer gegeven overeenkomstig een door Onzen Minister van Wetenschappen en Kunsten vastgesteld programma.” Deze bepaling werd geleidelijk ook overgenomen door andere instellingen voor secundair onderwijs (sedert 1959 ook voor het lager onderwijs). Het heeft nog een lange strijd gevegd, die zelfs nog niet helemaal uitgestreden en gewonnen is, om tot een volledige gelijkberechtiging van beide cursussen te komen. De creatie van bijzondere opdrachten voor inspecteurs die zich uitsluitend met het vak zedenleer konden bezighouden in 1948 en de oprichting van een afdeling

Moraalwetenschap aan de Rijksuniversiteit te Gent in oktober 1963 met de bedoeling ook voor de niet-confessionele moraal gespecialiseerde onderzoekers en leerkrachten te vormen betekenden belangrijke stappen op dit gebied.

Ik wens hier niet in te gaan op filosofische beschouwingen naar aanleiding van de grondslagen waarop deze cursus berust. Veel wordt trouwens overgelaten aan persoonlijk oordeel en initiatief van de leraars, die dikwijls enthousiaste vrijwilligers voor dit vak zijn. Laat het volstaan te vermelden, dat dit onderwijs meestal verloopt in een geest van vrijzinnigheid, positieve verdraagzaamheid en humanisme (in het Vlaamse landsgedeelte zijn de meeste leraars ervan gegroepeerd in werkgemeenschappen „Leraars voor Ethiek”, die aangesloten zijn bij het Humanistisch Verbond). In haar resoluties betreffende het *neutraliteitsbegrip* in de scholen preciseerde de Permanente Commissie van het Schoolpact trouwens: „De cursus in de niet-confessionele zedenleer is een in sociologische, psychologische en historische verantwoordingen wortelende leidraad der morele menselijke handelingen. Hij doet geen beroep op verklaringen van godsdienstige aard en is evenmin bedoeld als verdediging van een specifieke wijsgerige leer. Op bepaalde punten nochtans – en wanneer de omstandigheden hem daartoe nopen – moet de titularis, op bedachtzame wijze, getuigenis kunnen afleggen van zijn persoonlijke morele overtuiging en de grondslagen ervan. Zowel de leraar in de niet-confessionele zedenleer als die in de godsdienst en in de confessionele zedenleer zal zijn onderwijs positief opbouwen en hierbij alle kritiek vermijden op leerstellingen die in de andere cursus worden voorgehouden.”

Vermits het begrip moraal niet denkbaar is buiten een sociale context, zal het geen verwondering baren, dat het LEERPLAN dat sedert september 1949 in gebruik is, een reeks onderwerpen voorziet die studie van maatschappelijke verschijnselen mogelijk en wenselijk maken. Ik citeer uit dit leerplan:

Lagere cyclus, 1ste jaar:

III. Voorbereiding tot het gemeenschapsleven door goedheid en altruïsme.

Belangstellingscentra:

- a. *De kinder- en broederliefde. Eerbied voor ouders en leraars; achting voor ondergeschikten. Vriendelijkheid, vriendschap, goedheid, welwillendheid, edelmoedigheid, mildheid. Erkentelijkheid, dankbaarheid. Weldadigheid, menslievendheid (vgl. de misbedeelden door natuur en lot). Vergevensgezindheid, toewijding, heldhaftigheid.*

- b. *Kameraadschap en self-government.*
- c. *Eerbied voor andermans goed (vgl. nalatigheid van de ontlener, vandalisme, diefstal).*
- d. *Eerbied voor het gemeenschappelijk bezit en ander collectief goed (plantsoenen, openbare gebouwen en overblijfselen uit het verleden).*
- e. *Goedheid tegenover de dieren.*

Lagere cyclus, 3de jaar:

I. Arbeid:

Noodzakelijkheid en waardigheid van de arbeid. Wederzijdse verplichtingen van werkgevers en werknemers. Beroepsplichten. Sociale verzekering. Beroepsoriëntering.

II. Rechtvaardigheid:

Eerbied voor andermans leven (vgl. doodslag, mishandeling, zelfverdediging). Eerbied voor andermans goed (vgl. diefstal, plagiaat, misbruik van vertrouwen, oplichting). Verbintenissen, overeenkomsten, eed. Eerbied voor andermans goede naam, overtuiging (verdraagzaamheid).

III. Burgerzin:

- a. *Rechten van de burger: democratisch en parlementair regime, de Belgische grondwet en haar voornaamste waarborgen.*
- b. *Plichten van de burger: gehoorzaamheid aan de wetten, militaire dienst, betaling van belasting; getuigen voor de rechtbank, kiesplicht.*

IV. Vaderlandsliefde:

Uiting van nationale samenhang in dienst van de verdediging van het land, zijn prestige en zijn bezit. (Vgl. Kirchturmpatriotismus, chauvinisme, imperialisme, racisme). Het begrijpen van andere naties in de zin van wereldsolidariteit.

Hogere cyclus, 1ste jaar:

I. De vooruitgang van de zedelijke beschaving ten opzichte van:

- 1. *Godsdienst: de ethische bijdrage van de grote godsdiensten.*
- 2. *Recht: représailles, wet van oog om oog en tand om tand, ordaliën, Romeins recht, Code Napoléon, veiligheid der sociale betrekkingen, Rechten van de Mens, Internationaal recht (plichten der naties onderling). Oorlog en vrede. UNO. UNESCO.*

3. *Wetenschap: hoogtepunten in het wetenschappelijk denken (Griekenland, renaissance, 19de eeuw).*
4. *Menselijke waardigheid: verbetering der maatschappelijke positie van de mens (slavernij, lijfeigenschap, loonstelsel, sociale wetten); techniek en zedenleer. Positie van vrouw en kind.*

Hogere cyclus, 2de jaar:

B. Problemen van sociale aard:

Eerbied voor de menselijke persoonswaarde. Rechtmatige eerezucht (vgl. arrivisme), minderwaardigheids- en meerderwaardigheidscomplexen. Verdraagzaamheid. Zedelijke conflicten. Plichten der koloniserende volkeren. Feminisme. Gedrag ten opzichte van abnormalen en ongeregelde.

Hogere cyclus, 3de jaar:

I. Gezinsmoraal:

Huwelijk; voorbereiding tot het huwelijk; verloving; gezondheidsbewijs voor het huwelijk; huwelijksplichten; de kinderen en hun opvoeding; echtscheiding.

II. Zedelijke sancties:

1. *Natuurlijke sancties. Verdienste en beloning (morele voldoening). Verkeerde handeling en straf (berouw en wroeging).*
2. *Sancties van de openbare mening.*
3. *Sancties van het gerecht: wet, rechtbank, rechtspleging.*

Deze uittreksels uit het leerplan bewijzen ten overvloede, dat het nodige belang gehecht wordt aan vraagstukken van sociale aard; zij geven nochtans slechts een gedeeltelijk en schematisch beeld van de realiteit van de lessen. Het programma merkt trouwens op: „onderstaand leerplan is noch een minimum noch een maximum, dat verplicht zou zijn, maar een aantal mijlpalen of een reeks richtpunten die het wenselijk is, niet uit het oog te verliezen.” Vermits de bedoeling voorligt, de leerlingen op actieve wijze zoveel mogelijk bij de lessen te betrekken en hen tot een persoonlijke, gefundeerde levenshouding te brengen, heeft het geen zin, hen voor te bereiden op een wereld die niet bestaat. Om principiële en pedagogische redenen zal het ganse onderwijs – én systematisch én occasioneel – dus gecentreerd zijn rondom de *actualiteit*. Voortdurend zal

de volgzzaamheid tegenover het leerplan dus moeten wijken voor de noden van de actualiteit: de voorvallen in het schoolleven, de gebeurtenissen van het ogenblik op lokaal of internationaal terrein. Er kan hier verwezen worden naar de opvatting die Rauh verdedigt in zijn werk „L'expérience morale” (Paris, P.U.F., 1951⁵): „On l'imprégnera de cette idée que la vraie morale est la morale contemporaine, que celui-là seul est homme qui vit la vie de son temps . . . Il est d'une méthode fâcheuse de parler d'abord des théories sur le bien et le mal, le devoir, avant de développer la morale elle-même . . . Je consens que l'on parle de Socrate, de Kant, mais que l'on parle aussi de coopératives, de syndicats, de mutualités. On n'inspirera pas la défiance préalable de la politique, de la polémique, de l'action; mu contragèrera aon sug sal'iire cette impression que la matière de la réflexion morale, c'est le journal, la rue, la vie, la bataille au jour le jour.” (p. 167).

Hoewel er dus geen eigenlijk vak maatschappijleer in het middelbaar onderwijs bestaat, werd de noodzaak hiervan ingezien door de leraars zelf en wordt hierin vooral tijdens de lessen in de niet-confessionele zedenleer voorzien.

§ 3. HET NORMAALONDERWIJS

A. *De lagere normaalscholen*, die een opleiding tot onderwijzer voor het lager onderwijs verzorgen (parallel bestaat in normaalscholen voor bewaarschoolonderwijzeressen een opleiding tot leerkracht voor de kleuterscholen), omvatten vier studie jaren die kunnen aangevat worden na de lagere cyclus van het secundair onderwijs. Sedert een hervorming van 3.6.1957 bevat het onderwijs er een humanioravorming (met alle afdelingen van het M.O.), aangevuld met de specifieke pedagogische opleiding. De eerste 2 studie jaren volgen dus het leerplan van 1ste en 2de jaar van het hoger M.O., terwijl in de 2 volgende jaren het leerplan van het 3de jaar H.M.O. aangevuld wordt met de pedagogische opleiding. Experimenteel bestaat ook in een aantal normaalscholen een éénjarige opleiding tot onderwijzer na volledig middelbaar onderwijs.

Dit parallellisme met het M.O. heeft als gevolg, dat wij dezelfde keuze tussen GODSDIENST en ZEDENLEER vinden met een zelfde leerplan (aangevuld met een didactische vorming tot onderwijzer voor de zedenleer in het L.O.).

Daarenboven is er ook een cursus in de SOCIOLOGIE voorzien; voor het eerst treffen wij dus een vak aan dat zich direct met maatschappelijke onderwerpen bezighoudt. Ook hier wordt in de officiële richtlijnen aan-

geraden bij de keuze van de te behandelen problemen rekening te houden met de actualiteit (alsook met het belang van de onderwerpen voor de toekomstige onderwijzer). Vermits het hier om een unicum gaat, loont het de moeite, het *leerplan* van deze cursus in extenso weer te geven.

I. Inleiding: Individu en maatschappij; samenleving bij de dieren; het object van de sociologie.

II. Maatschappelijke organisatie:

1. *Hiërarchie en sociale mobiliteit*

2. *Sociale groepen*

3. *Instellingen:*

a. *De familie als sociale instelling*

b. *Sociaal milieu van het kind: familie en school*

c. *Sociale functie van de school*

d. *Jeugdgroeperingen: spontane, georganiseerde*

e. *Supranationale instellingen*

4. *Sociale stratificatie*

a. *Begrip*

b. *Enkele typen van stratificatiestructuur*

c. *Belang en invloed; functies, rol en status, o.m. taak van de elite*

III. Maatschappelijke desorganisatie:

1. *Het afwijkend gedrag*

2. *De moreel verwaarloosde jeugd; adoptie van kinderen*

3. *Jeugddelinquentie*

4. *Jeugdbenden*

IV. Voorwaarden van het maatschappelijk leven:

A. *Natuurlijke voorwaarden*

1. *De geografische factor*

2. *De biologische factor*

a. *De bevolkingsgroei (demografie)*

b. *Omvang en dichtheid van bevolking, gevolgen van de verstedelijking*

c. *Onderscheid man en vrouw: het dominerend geslacht in de maatschappelijke evolutie; „het zwakke geslacht” (statistische analyse); de vrouwenarbeid.*

d. *Leeftijdsverschillen: verhoudingen tussen de generaties*

- e. Arbeidsduur en vrije tijd: historische en sociologische aspecten van de arbeidsduur, met betrekking tot de technieken; sociologie van de vrije tijd; de permanente opvoeding*

B. Culturele voorwaarden

1. *Sociologisch begrip van de cultuur*
2. *Inhoud van de cultuur*
 - a. *Geloofsbelijdenissen*
 - b. *Normen*
 - c. *Materiële beginselen*
3. *Overdracht van de cultuur: democratisering van de studiën en toegang van de economisch zwakkeren tot opvoeding en cultuur.*

B. De middelbare normaalscholen hebben als doel een opleiding tot ge-aggregeerde voor het lager secundair onderwijs (de zgn. regent), die kan aangevat worden na volledig secundair onderwijs. Eigenlijk staan wij hier dus voor een hoger niet-universitair onderwijs, dat echter organisatorisch bij het secundair onderwijs aanleunt. De tweejarige opleidingscyclus bevat 6 afdelingen; in de eerste 3 dienen nog 1 of 2 vakken gekozen te worden waarin de student eveneens onderwijsbevoegdheid verkrijgt:

1. Nederlands-Engels; keuzevakken: zedenleer, Duits, economische wetenschappen, geschiedenis.
2. Frans - geschiedenis; keuzevakken: zedenleer, Engels, aanvangs- of voortgezette cursus Latijn (dit zonder onderwijsbevoegdheid).
3. Wiskunde; keuzevakken: zedenleer, fysica, scheikunde, economische wetenschappen.
4. Wetenschappen - aardrijkskunde (fysica, scheikunde, biologie).
5. Lichamelijke opvoeding - biologie.
6. Plastische kunsten.

In alle afdelingen bestaat zoals in het M.O. de keuze tussen GODSDIENST EN NIET-CONFESSIONELE ZEDENLEER. Daarenboven bestaat dus in drie afdelingen de mogelijkheid een GRONDIGE CURSUS IN DE MORAAAL (5 uren) te volgen, die tevens een didactische voorbereiding tot leraar moraal in het L.S.O. omsluit.

Ook hier kunnen uit het *leerplan* een paar rubrieken gelicht worden die een systematischer bestudering van de maatschappij mogelijk maken. Zo omvat de moraal filosofische cursus over de „Grondslagen van de moraal” een 2de deel over het stadium van de expliciete moraal (na dit van

de impliciete moraal en voor dat van het zedelijk ideaal) met volgende onderdelen:

1. *Studie van het begrip maatschappij (o.a. de bestaande stellingen van de psychosociale school, van de sociologische school, van de tussenliggende richtingen); van de begrippen sociale betrekkingen, maatschappelijke groei, maatschappelijke symbiose.*
2. *De mens te midden van zijn gelijken: geïntegreerd individu. Studie van het leven in groep, de voorwaarden ervan en de invloed op het bewustzijn:*
 - *de begrippen vinding en suggestie (actieve houding), nabootsing, aanpassing, mode (passieve houding);*
 - *de begrippen persoonlijk en gemeenschappelijk belang, ploeggeest, solidariteit;*
 - *de begrippen aansprakelijkheid, verantwoordelijkheid, schuld, sanctie, samengaand met de ontwikkeling van instellingen met pedagogisch en juridisch karakter.*
3. *De zedelijke gedragingen in dit stadium van morele ontwikkeling.*
4. *Concrete verwezenlijking van deze psychologische en sociologische begrippen:*
 - *de grote stadia van de evolutie van de menselijke levensomstandigheden (economisch en maatschappelijk);*
 - *de grote stadia van de ontwikkeling van het recht (ontstaan en organisatie, vastlegging, wijzigingen) en de verhouding recht - moraal.*

Daarnaast voorziet een cursus „Morele problemen” een grondige en gedetailleerde interdisciplinaire studie van speciale problemen, ontmoet bij de behandeling van de doctrines of gekozen uit de diverse aspecten van de actualiteit; als voorbeelden worden gesuggereerd:

waarde van het democratisch regime; civisme en sociale integratie: status, rol en verantwoordelijkheid van de burger t.o.v. de groepen en groeperingen waarvan hij deel uitmaakt; de gevolgen en problemen van de arbeidsverdeling; economische planning en de daaruit volgende menselijke problemen; het demografisch vraagstuk (met o.m. de inspanningen op het gebied der hygiëne, der volksgezondheid, der materiële en sociale verbeteringen); het hongerprobleem; het racisme; de dekolonisatie; ... individu en persoon; kritische geest en persoonlijke en sociale moraliteit; vrij onderzoek en verdraagzaamheid; verantwoordelijkheid en sancties; voorwaarden van morele vooruitgang; het geluk; de sociale rol van de kunst; vrijetijdsproblemen; moderne informatiemiddelen (mass-media), werking, voordelen en ge-

varen; *moderne wetenschap (ontdekkingen en toepassingen) en morele weerslag; de ethische verantwoordelijkheid van de geleerde; toegepaste psychologie en sociologie; problemen met betrekking tot de rol van de vrouw (o.m. beroep en familie, feminisme, enz.); het beschavingsproces en de culturen.*

In alle afdelingen van de middelbare normaalschool (Plastische kunsten uitgezonderd) kiezen de studenten een *facultatieve activiteit* uit een reeks van 8; hierbij is ook MAATSCHAPPELIJKE OPVOEDING voorzien (één halve dag per week). De bedoeling van de facultatieve activiteiten bestaat er niet in een cursus met kennisstof te geven, maar de leerlingen actief in te leiden in de gekozen bedrijvigheid. Vermits hiervoor echter geen officiële richtlijnen verstrekt werden, kan elke schooldirecteur en de betrokken leerkrachten vrij oordelen over de toepassingsmodaliteiten. Het is dan ook niet mogelijk over deze maatschappelijke opvoeding precisering te geven; alleen kan vermeld worden, dat zoveel mogelijk naar een praktische beleving gestreefd wordt (contact met sociale instellingen en verwezenlijkingen, b.v. psycho-medico-sociale centra, scholen voor gehandicapten, rijksopvoedingsgestichten, zorg voor bejaarden, kinderrechtbank).

§ 4. HET TECHNISCH ONDERWIJS

Volgens de gecoördineerde wetten van het Technisch Onderwijs (K.B. van 30.4.1957) heeft dit onderwijs als doel:

- A. 1. de opleiding tot de uitoefening van de verschillende ambachten en beroepen;
 2. de volmaking van de algemene vorming en de beroepsbekwaamheid der leerlingen, jonge werklieden en bedienden van beiderlei kunne;
 3. de opleiding van de vrouwen voor gezinsleven en huishouden.
- B. de vorming van de leraars voor technische en speciale vakken, wanneer deze opdracht niet voor andere vormen van onderwijs is weggelegd.

Het technisch onderwijs ontwikkelt dus tegelijk de algemene vorming en de beroepsbekwaamheid. De duur van de studies op het secundair niveau kan 6 jaar bedragen voor degenen die het getuigschrift van hoger secundair technisch onderwijs willen behalen (dat o.m. toegang geeft tot bepaalde hogere studies). Ook kunnen leerlingen die de school na een

eerste vormingsperiode willen verlaten, een eindgetuigschrift van voltooide lagere studies verkrijgen na een 3de, 4de of zelfs 5de jaar naargelang de specialiteit.

Het technisch onderwijs biedt immers niet minder dan een 600 verschillende specialisaties. Naargelang de bekwaamheid van de leerlingen bestaat trouwens de mogelijkheid tot eigenlijke *technische studiën* (met de nodige klemtoon op de wiskunde en de wetenschappen) of tot *beroeps-studiën* die bedoeld zijn voor hen die een meer praktische dan theoretische vakopleiding verkiezen. In de loop van de eerste jaren wordt de leerling geleidelijk georiënteerd naar de afdeling die het best bij zijn be-gaafdheid past.

Bij de inrichting van dit onderwijs is de overheid het langst in gebreke gebleven. De ganse ontwikkeling ervan heeft zich voltrokken ten gevolge van initiatieven die vooral uitgingen van private personen. De eerste ernstige poging tot rationalisatie en wetgeving dateert van 1933. Daarvoor hingen de technische scholen af van verschillende ministeries (Onderwijs, Landbouw, Justitie, Binnenlandse Zaken, Volksgezondheid). De band tussen al deze scholen was zeer los, zodat programma's, personeel, inspectie, wedden en toelagen sterk uiteenliepen. In verschillende etappes gebeurde dan een voortschrijdende centralisatie en eenmaking, bekroond door de wetten van 29.7.1953, 27.7.1955, 30.4.1957 en 29.5.1959.

Toch blijft er ten gevolge van dit zeer uiteenlopend ontstaan en van de grote diversiteit van specialiteiten een *verscheidenheid* van leerplannen (in zover die al vaste vorm aangenomen hebben) en van richtlijnen bestaan, die het moeilijk maken een systematisch overzicht te geven van wat hier gepresteerd wordt.

Het bestaan van *LESSEN IN DE GODSDIENST EN/OF IN DE ZEDENLEER* heeft lang afgehangen van de geaardheid en de tendens van de school. Sedert 1957 bestaat echter parallellisme met het middelbaar onderwijs op dit gebied, zodat het niet nodig is hierop terug te keren.

Daarenboven wordt in het laatste jaar van het hoger secundair onderwijs het vak geschiedenis of aardrijkskunde gewoonlijk vervangen door een studie van *ACTUELE PROBLEMEN* (België als democratie, Europese eenmaking, internationale vraagstukken).

Voor verder onderzoek zijn wij aangewezen op de *referentielessentabellen* die door het Algemeen Bestuur van het Technisch Onderwijs (Ministerie van Nationale Opvoeding en Cultuur) uitgegeven zijn. Bij het doorschouwen van deze tabellen valt het op, dat in alle specialisaties (na de oriëntatiejaren) vakken voorzien zijn – onder de hoofding technische

vakken weliswaar – die minder of meer aanleiding geven tot studie van maatschappelijke problemen. De geest hieraan gegeven kan algemeen zijn ofwel duidelijk gericht op de gekozen studierichting. Uiteraard kan hier slechts een keuze gedaan worden uit de vele specialisaties; ondanks soms ietwat gewijzigde benamingen – gewoonlijk BEROEPSECONOMIE – lopen deze cursussen tamelijk parallel.

Afdelingen Landbouw – Tuinbouw.

Lagere secundaire cyclus: Landbouwhuishoudkunde (werkmethoden, boekhouden, planning, beroepshygiëne, wetgeving); 2 weekuren in 3de en 4e jaar.

Hogere secundaire cyclus: Landbouwhuishoudkunde (boekhouden, planning, wetgeving, beroepssociologie); 2 weekuren in het 2de en 5 weekuren in het 3de leerjaar (0 en 3 voor de afdeling tuinbouw).

Afdelingen Mechanica – Elektriciteit.

Lagere secundaire cyclus: Beroepseconomie (werkmethoden, werkhuisorganisatie, planning, beroepshygiëne, wetgeving).

Hogere secundaire cyclus: Beroepseconomie (werkhuisorganisatie, planning, wetgeving).

Afdeling Snit en Naad.

Lagere secundaire cyclus: Familiale opvoeding.

Beroepseconomie (daarbij documentatie over de beroepen van de streek en ambachtelijk boekhouden).

Afdeling Handel.

Lagere secundaire cyclus: Familiale opvoeding.

Bedrijfshuishoudkunde (handelstechniek, verkoop, boekhouding, organisatie van het bureau).

Hogere secundaire cyclus: idem + Staathuishoudkunde.

Afdeling Familiale Hulp.

Hogere secundaire cyclus: Beroepseconomie (daarbij recht en sociale wetgeving, werkorganisatie en administratie, handelsdocumenten).

In de beroepsafdelingen (die meer op een onmiddellijk praktische vorming afgestemd zijn) treffen wij bij de algemene vakken nog lessen aan

over ACTUELE PROBLEMEN die de plaats innemen van geschiedenis en aardrijkskunde in de technische en middelbare scholen en dan ook gegevens aan deze beide vakken ontleen.

Het is dus duidelijk, dat het technisch onderwijs meer mogelijkheden biedt tot bestudering van de maatschappij (in haar geheel of naar kleinere ondergroepen gericht), hoewel in bepaalde afdelingen het gevaar dreigt, dat de sociale verschijnselen slechts zouden onderzocht worden met het oog op het later beroep en zo uit hun totaalverband zouden kunnen losgemaakt verschijnen.

§ 5. DE SCHOLEN VOOR MAATSCHAPPELIJK DIENSTBEToon

Hoewel de scholen voor maatschappelijk dienstbetoon, die onder de bevoegdheid van het Ministerie van Justitie vallen (althans op wetenschappelijk en pedagogisch gebied, de administratieve controle ligt bij het Ministerie van Nationale Opvoeding en Cultuur) en die voorbereiden op het diploma van *maatschappelijk assistent*, gelijkgesteld zijn met de hogere technische scholen, past het wel even op het leerplan ervan te wijzen. Vermits het hier om een gespecialiseerde opleiding gaat, waarin maatschappelijk gerichte cursussen zeker op het voorplan staan, zal niet op de inhoud van de programma's noch op de praktische oefeningen en bezoeken aan maatschappelijke instellingen ingegaan worden. Alleen die vakken uit het opgelegde minimumprogramma die voor ons onderzoek in aanmerking komen, worden hier vermeld:

Iste jaar:

Sociale filosofie, als onderdeel van de cursus in de filosofie (2 weekuren)

Sociale geneeskunde (1/2 weekuur)

Staatshuishoudkunde (anderhalf weekuur)

Begrippen van sociologie (1 weekuur)

Statistiek en demografie (1/2 weekuur)

Algemene begrippen betreffende de inrichting van openbare en private werken (30 jaaruren).

2de jaar:

Sociale wetgeving (1 weekuur)

Begrippen van strafrecht en strafvordering (1/2 weekuur)

Sociale economie (30 jaaruren)

Methodes voor enquêtes en sociologische opzoekingen en bijzondere vraagstukken van sociologie (30 jaaruren)

Sociale psychologie (1/2 weekuur)

De specialisatie in de richting van hetzij individuele en gezinsproblemen, hetzij arbeidsproblemen, hetzij plattelandsproblemen, hetzij volksopleiding leidt naar bijzondere vakken in het teken hiervan, zoals trouwens ook voordrachten en seminariewerk in het 3de jaar. Ik meen echter niet, dat het aangewezen is hier verder op in te gaan, vermits het hier over een zeer kleine sector uit het onderwijs gaat, die alleen wegens zijn finaliteit een dergelijk doorgedreven belang aan maatschappelijke vraagstukken hecht en het hier meer gaat om de studie van een toestand in het Belgisch secundair onderwijs in het algemeen.

§ 6. SLOTBESCHOUWINGEN

Bovenstaand onderzoek bewijst ten overvloede, dat de studie van de maatschappij in het Belgisch onderwijs indien niet totaal verwaarloosd, dan toch aan heel wat toevalligheden overgelaten wordt. Middelbaar en normaalonderwijs, die vooral vaste vorm kregen tijdens de 19de eeuw, zijn niet losgeraakt van hun ontstaan: als onderwijs voor kinderen uit een sociaal bevoorrechte klasse zijn een aantal trekken van de bourgeois-cultuur er constant in gebleven, vooral een idee van opvoeding die steeds het belang accentueert van de persoon als individu en niet van de persoon als sociaal wezen. Ondanks zijn zeer heterogene oorsprong heeft het technisch onderwijs zich vrijer kunnen houden van deze verouderde opvatting; doordat het meer ontstond voor en door de produktieve krachten in de maatschappij en het zijn eigen en zeer dynamisch karakter meer gekregen heeft in de loop van de 20ste eeuw, staat een maatschappelijke belangstelling meer op de voorgrond – zij het nog in te geringe mate. De vraag is nu, welke vorm van onderwijs in deze tijd van groei naar meer eenheid de andere zal bevruchten. Het feit dat de industrieel-wetenschappelijke afdeling, als driejarige hogere cyclus in het technisch onderwijs opgericht met de bedoeling de humanioravorming (naar het model van de wetenschappelijke afdeling) te verbinden met een progressieve initiatie in technologie en werkhuispraktijk, hetzelfde tekort vertoont als het middelbaar onderwijs, is een veeg teken.

Toch zal het nodig zijn dat het onderwijs in deze leemte voorziet, wil het niet in een steriel conservatisme buiten de werkelijkheid verzanden. C. L. Kruithof heeft in een opstel „Sociologische overwegingen bij de opvoeding in onze maatschappij” gewezen op het gevaar voor de persoon, indien hij niet in staat is of nooit de kans gehad heeft de samenleving waarin hij leeft en werkt in haar elementaire vormen te begrijpen. Hij wijst erop, dat de opvoeding nu in microsociologisch verband begint,

terwijl zij rondom een macrosociologische kern dient ontwikkeld te worden, indien zij zich tot doel stelt de persoon en zijn persoonlijkheid aan het huidige complexe sociale leven aan te passen. De huidige onaangepastheid die het gevolg is van deze verkeerde aanpak, kan o.m. opge maakt worden uit enkele verschijnselen als: de politieke vervreemding, de economische aliënatie, het snobisme en de verzuiling.

Niet alleen voor de persoon zelf, ook voor de gemeenschap – en het spreekt vanzelf dat we hier niet met begrippen in tegenstelling te maken hebben – is een duidelijk sociaal gerichte opvoeding nodig. Naast andere middelen hiertoe zou de school op het intellectuele vlak een onderwijs moeten voorzien, dat erop gericht is, de maatschappij in haar structuur en geledingen te begrijpen, om er alzo eventueel ook invloed op te kunnen uitoefenen.

Bibliografie:

Uitgaven van het Ministerie van Nationale Opvoeding en Cultuur (Wetstraat 155, Brussel).

De moralist. Tweemaandelijks uitgave van de Werkgemeenschap „Leraars voor Ethiek” (Administratie: Regentiestraat 37, St.-Niklaas).

„De moraal in het onderwijs”. Bijzonder nummer van ‘Mens en Taak’ (Geelhandplaats 4, Antwerpen), 1964.

M. COULON, „Le cours de religion et de morale dans l'enseignement public”. Bruxelles, Ligue de l'Enseignement, 1955 (= Document n. 147).

R. C. KWANT, „Overheid en jeugdvorming”, in *Kultuurleven* XXXI, 1964, pp. 174–188.

Open debat. „Overheid en jeugdvorming”, in *Kultuurleven* XXXI, 1964, pp. 245–287.

C. L. KRUIHOF, „Sociologische overwegingen bij de opvoeding in onze maatschappij”, in *Dialog* IV. 1963–64, pp. 115–128.

ROBERT CARLIER Gent 5.10.1931.

Studies aan de Rijksuniversiteit te Gent. Promoveerde in 1949 tot licentiaat in Letteren en Wijsbegeerte, groep Germaanse Filologie, met een proefschrift „Der Todesgedanke bei Heym und Trakl. Ein Beitrag zum Studium des Todesmotivs in der expressionistischen Dichtung.”; in 1960 tot licentiaat in de Opvoedkundige Wetenschappen met een proefschrift „Onderzoek naar de psychologische basis en naar de huidige stand van het onderwijs in de zedenleer.”

Publicaties in verschillende tijdschriften. Huidige functie: leraar (moraal aan de Middelbare Rijksnormaalschool te Gent; pedagogiek aan het Oostvlaams Instituut voor Opvoedkundige Wetenschappen en aan het Stedelijk Instituut voor Sociale Studiën te Gent).

BÜRGERSINN IM ZUKÜNFTIGEN EUROPA

Über den Beitrag des Sekundarschulunterrichts zur Bürgererziehung

HARALD SCHOLTZ

I

Welchen Beitrag kann die Schule zur Einbürgerung junger Menschen in die moderne Gesellschaft leisten? Die Beantwortung dieser Frage begegnet in den allgemeinbildenden Sekundarschulen im traditionsbeladenen Europa offenbar besonderen Schwierigkeiten. Ziele und Ansätze für eine Bürgererziehung sind in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts fragwürdig geworden. Die nationalstaats-bürgerliche Erziehung hat sich als unzulänglich erwiesen, ebenso die „progressive education“, die eine gute Anpassung an die Gesellschaft anstrebte. Aber wie problematisch auch die Modelle sein mögen, die den pädagogischen Impulsen zur Bürgererziehung mehr oder weniger Gestalt geben – die Aufgabe der Einführung junger Menschen in die Verbindlichkeiten und Chancen für den Bürger in der modernen Welt bleibt trotz aller Problematik der Schule aufgetragen.

Will die Schule in der Wahrnehmung dieses Auftrages der Gefahr einer wirklichkeitsfremden Orientierung entgehen, so wird sie mehr als bisher die Lebenswirklichkeit, die den jungen Menschen bestimmt, als Basis für die Bürgererziehung ernstnehmen müssen. Die allgemeinbildenden Sekundarschulen – hier kurz Gymnasien genannt – kennen bereits die Forderung, daß sie Verständnis für die Gegenwart zu wecken und selbständige, kritische junge Menschen hervorzubringen, also nicht nur Einsichten zu vermitteln, sondern auch Verhaltensbereitschaften vorzubereiten hätten, die oft als scheinbar selbstverständliches Nebenprodukt des Schulunterrichts angesehen werden. Die Bürgererziehung kann sich mit solchem Optimismus nicht zufriedengeben. Sie muß zunächst den Fragen nachspüren, die das Verhalten des jungen Menschen im Hinblick auf sein zukünftiges Arrangement mit der Gesellschaft bestimmen.

Dem Lehrer begegnet die Selbständigkeit seiner Schüler zunächst in der Art, wie sie sich an die von der Schule gesetzten Normen anpassen und zu Schulbürgern werden, deren Verhalten in der Schule kaum in Verbindung zu bringen ist mit ihren Verhaltensweisen in anderen Lebensbereichen. Der Anspruch der Schule, auch für das Leben außerhalb der Schule erziehen zu wollen, wird fragwürdig angesichts der Anpassung ihrer Zöglinge an die Gesetze der arbeitsteiligen Gesellschaft. Kann die

Schule unter diesen Bedingungen ein Handeln vorbereiten, das vom Willen zur Integration bei öffentlichen Belangen bestimmt ist und Bürgersinn in den vielfältigen Rollen des modernen Lebens entwickelt?

Dem Elternhaus kann man diese Erziehungsaufgabe in der gegenwärtigen dynamischen Gesellschaft aus verschiedenen Gründen nicht überlassen. Auch die Eltern, die sie übernehmen wollen, finden nicht die rechte Resonanz bei ihren Kindern, weil neben dem Elternhaus die „Freizeit“ und die Schule mit unterschiedlichen Intentionen auf sie einwirken. Jugend reagiert auf die Brüchigkeit im Zusammenwirken der Autoritäten, zeigt sich skeptisch gegenüber wertenden Aussagen der Älteren und vergleicht sie mit mehr oder weniger „eigener Erfahrung“. Und sie weicht aus vor der beanspruchenden Autorität in eine Freizeitwelt, deren komfortable Ausgestaltung nach eigenem Wunsch mehr und mehr Anziehungskraft gewinnt.

Oberflächlicher Betrachtung scheint das Verhalten der Sekundarschüler wenig Ansätze für eine Bürgererziehung zu bieten. Wenn die Frage nach der Bildsamkeit nicht weiter durchdacht wird, resigniert man leicht gegenüber dieser Erziehungsaufgabe und entzieht sich damit der Verpflichtung, die der älteren Generation gegenüber der jüngeren besonders in einer Gesellschaft aufgetragen ist, welche sich das Glück ihrer Bürger zum Ziel gesetzt hat: zur geistigen Orientierung in unserer komplizierten Welt beizutragen. Oder man verurteilt die „schädlichen“ Einflüsse des modernen Lebens und sucht den Jugendlichen in einer isolierten pädagogischen Provinz eine Haltung anzuerziehen, die eine Anpassung an dieses Leben erschwert und daher früher oder später mehr als Belastung denn als Hilfe zur Lebensbewältigung angesehen wird.

Eine positive Beantwortung der Situation des jungen Menschen wird sich nur aus der Bereitschaft ergeben, diese Situation in konkreten Einzelheiten zu verstehen, um daraufhin die Situation der Schule hinsichtlich der Bürgererziehung neu zu durchdenken und dabei die rechte Beziehung zu den Aufgaben des Lehrers und zu den offiziell proklamierten Erziehungsaufgaben der Schule zu gewinnen. In gebotener Kürze muß hier dieser Weg pädagogischer Erkenntnisgewinnung beschritten werden, wenn die geforderte Bürgererziehung nicht ein Postulat kulturphilosophischer Betrachtungen bleiben, sondern pädagogische Relevanz gewinnen soll.

1. Die Untersuchungen über das Erlebnisfeld des heutigen Jugendlichen zeigen dem Pädagogen, dass die allgemeinen psychologischen und anthropologischen Kenntnisse von der Entwicklung des Jugendlichen der

Ergänzung bedürfen. Wer Verhaltensbereitschaften wecken und zur Kontrolle sozialer Identifikationen hinführen will, muss die Kräfte kennen, die aus der geschichtlichen Situation heraus den jungen Menschen beeinflussen. Einige Merkmale dieser Situation der Jugend in ganz Europa, auch jenseits des Eisernen Vorhangs, seien für unseren Zusammenhang in Erinnerung gebracht: Lockerung der familiären und lokalen Bindungen, Verunsicherung durch widersprüchliche Forderungen der Autoritäten, Kontaktlosigkeit gegenüber den Grossorganisationen, die gleichwohl in das Leben des einzelnen eingreifen und zur aktiven Mitwirkung aufrufen, Schrumpfung der Welt durch Massenkommunikationsmittel, Sicherheit in der Handhabung der technischen Mittel zur Befriedigung der eigenen Lebensbedürfnisse – eine verlockend weite, offene Welt, in der man sich selbst nur allzu leicht verlieren kann. Weit über der eigenen Aktionssphäre scheinen die grossen Dämonen der modernen Welt zu schweben, vor denen man sich ängstigt, denen man opfert oder die man durch Protest zu leugnen sucht und die doch schicksalhaft in das mühsam gezimmerte private Leben einwirken können: die grossen politischen und wirtschaftlichen Apparate, die Interessengegensätze der Machtblöcke, der Vernichtungskrieg. Angesichts dieser Situation ist der junge Mensch zunächst auf sich selbst verwiesen und stellt sich zwei Fragen, die wie ein Leitmotiv durch die jugendkundliche Literatur gehen: Wie kann ich in den vielfältigen Rollen des modernen Lebens ein Verhältnis zu mir selber finden? Welches sind die Verbindlichkeiten, die mich in meinem Handeln in Zucht nehmen und eine Verständigung über den Sinn dieses Handelns zwischen den beteiligten Menschen hervorbringen können? Diese Fragen sind in der Jugendarbeit und in der Erwachsenenbildung längst ernstgenommen worden, ganz im Gegensatz zur Gymnasialpädagogik. Darf man im Ernst annehmen, dass der Oberschüler im Unterschied zu seinem berufstätigen Altersgenossen von der Rollenproblematik des modernen Lebens nicht berührt wird und dass durch den Schulunterricht Verbindlichkeiten für das Handeln geschaffen werden, denen der Schüler auch außerhalb der Schule treu bleiben kann?

2. Die Klagen über das zweckrationale Verhalten der Schüler der Oberstufe zeigen zur Genüge, dass die Schule gegenüber den Problemen modernen Lebens keinen Schutz bietet, „scholae“ im alten Sinne fragwürdig geworden ist. Es sind nicht die unintelligentesten Schüler, die wahrnehmen, dass ihr Tun auf der Schule nicht bloss „Vorspiel des Lebens“ ist, sondern unter dem Gesetz eines gesellschaftlichen Selektionsprozesses steht. In jeder Übung, jeder Erkenntnisfindung und sogar im

Spiel wird von ihnen das Moment der Selbstbehauptung wahrgenommen, wodurch sich ihre Distanz zu den Gegenständen schulischer Lehre vergrößert. Nun ist dieses Verhalten wahrlich weder neu noch ganz allgemein verbreitet, aber im Zusammenhang der Bemühungen der Schule um die Bürgererziehung muss es als Zeichen dafür ernstgenommen werden, dass die Schüler ein Bewusstsein von ihrem Standort im gesellschaftlichen Prozess entwickeln können und ihre Einstellung zur Schule von diesem Bewußtsein reguliert wird. Mögen schulorganisatorische Massnahmen der Tendenz entgegenwirken, dass die Schularbeit als Erfüllung eines fremden Willens angesehen und daher ohne innere Anteilnahme getan wird, mögen die Lehrer sich methodisch um den „aktuellen Bezug“ ihres Unterrichtsgegenstandes mühen – entscheidend für die Einstellung zur Schule wird schliesslich doch die erschliessende geistige Kraft der schulischen Lehre selbst sein. Wenn es der Lehrer versteht, in seinen Schülern Einsicht zu wecken und Klärung zu schaffen, ohne in eine sachferne Dogmatik zu verfallen, wenn er also wissenschaftliches und didaktisches Können zu verbinden weiss, dann wird im Schüler das Vertrauen zur Lehre und damit zu dem eigenen Vermögen wachsen, zukünftige Situationen geistig bewältigen zu können. So würde sich Personagenese auf dem Wege über sachliche Arbeit vollziehen.

3. Diese Sinndeutung der schulischen Lehre aus dem Zusammenhang dessen, was dem Schüler heute nottut, mag sehr hohe Anforderungen an die Praxis stellen, gleichwohl ergibt sie einen Maßstab für die Pädagogen, die sich mit den Forderungen der Gesellschaft auseinanderzusetzen haben. Der Pädagoge ist heute skeptischer denn je gegenüber der Hoffnung, dass man die Gesellschaft durch Einflussnahme auf die Schule und auf die Erziehung der Jugend reformieren könne, ja er sucht sich weitgehend der Deutung der Gegenwart zu entziehen, weil er die Jugend vor falschen Identifizierungen bewahren will. Dennoch bleibt die Schule vor die Aufgabe gestellt, die jungen Menschen an die Auseinandersetzung mit einer gedeuteten Welt heranzuführen. Jahrhunderte haben ihre Spuren hinterlassen; der Weg in die offene Welt kann nicht ohne das schwere Gepäck der Tradition angetreten werden. Diese Auseinandersetzung ist nicht allein mit den Mitteln der Wissenschaft oder mit Hilfe eines der umstrittenen „Leitbilder“ zu führen, denn nicht zuletzt gehört zu unserer Tradition auch die Erfahrung von den Grenzen der Wissenschaft und des Fortschritts. Hier zeichnet sich eine Grenze für die Verantwortung des Lehrers ab, an der er seine Schüler in die Bürde ihrer Freiheit entlassen kann. Die Distanzierung des Pädagogen von den Forderungen der

Gesellschaft muss andererseits durch sein persönliches Engagement als Bürger ausgeglichen werden, das er in seiner beruflichen Aufgabe zu bewähren hat.

4. Würde und Grenzen der Funktion des Lehrers müssen gerade im Interesse der Bürgererziehung realistisch eingeschätzt werden, denn diese Erziehung ist im Kern gefährdet, wenn der Lehrer Gelassenheit und Verantwortungsbewusstsein nicht zu vereinigen versteht. Schüler haben ein feines Gespür dafür, welches Verhältnis ihr Lehrer zu seiner Rolle gefunden hat. Bürgererziehung bleibt fruchtlos, wenn es dem Erziehenden nicht in sich selbst gelungen ist, den Lehrer mit dem Bürger zu vereinen. Sein Beruf schafft eine natürliche Distanz zum übrigen gesellschaftlichen Leben. Umso wichtiger ist für ihn die kollegiale Zusammenarbeit, der Meinungs austausch unter Erwachsenen und die Mitgestaltung öffentlichen Lebens. Mangel an Bürgersinn führt konsequenterweise auch in der schulischen Arbeit dazu, dem Anspruch der Realität zu entfliehen, entweder in die übersteigerte Distanz des skeptischen Informationssammlers, der geistig kapituliert hat, oder in einen Kosmos der Bildung, der die Realität harmonisierend verschleiert. Diese Flucht aus der Realität macht sich dem jungen Menschen gegenüber dadurch bemerkbar, dass er aus seiner Individuallage herausgehoben und in ein Utopia prinzipieller Betrachtungen versetzt wird, das – rational zwar einwandfrei konstruiert, aber ohne Kontakt mit der geschichtlichen Wirklichkeit – im Schüler alles andere als Bürgersinn zu erzeugen geeignet ist. Das im akademischen Lehrerstand tradierte Ethos ist vermutlich nicht allein im westlichen Deutschland ein wesentlicher Grund für die Distanz der schulischen Lehre gegenüber dem Prozess der zunehmenden Demokratisierung der gesellschaftlichen und politischen Willensbildung. Hier wird nur Wandel geschaffen, wenn die Lehrer das Überlegenheitsgefühl des theoretischen Menschen überwinden lernen und sich solidarisch erklären mit der um Ordnung und Gestaltung ringenden Menschheit.

5. Mit dieser Feststellung soll keineswegs die Bedeutung der Theorie für das Geschäft des Lehrers geschmälert werden, im Gegenteil, sie erhält eine neue Dimension. Nicht bloss der Prozess der Komplizierung der Sachwelt ist zu verfolgen, sondern auch ihre Deutungen und die Aufgabe, zu differenzierten menschlichen Reaktionen auf diesen Prozess hinzuführen, sollen bedacht werden. Dem fachwissenschaftlichen muss sich ein didaktischer Aspekt hinzugesellen. Hier beginnt erst das eigentliche theoretische Arbeitsfeld des Lehrers, der wesentliche Informationen in

die Werdensnähe der jungen Menschen bringen soll. Es sind ja nicht nur Reize, die uns überfluten, sondern eine Unmenge von Wissen, gegen das die Menschennatur natürliche Dämme aufrichtet. Der Pädagoge wird versuchen müssen, die Schleusenführung in das Innere des Menschen mitbestimmen zu können, wenn nicht schon im jungen Menschen ein Chaos entstehen soll, dem Picard den Namen Diskontinuität gegeben hat, oder „Hitler in uns selbst“. Der Pädagoge wird nicht nur die Tiefen und Untiefen draussen in der offenen Welt ernstnehmen, sondern auch die Bedürfnisse derer, die den Damm errichteten. Er wird bewusster denn je seinen Blick auf die Vorgänge in jener „terra incognita“ der Menschenseele richten, die in ihrem Zusammenhang mit dem politischen Geschehen erst heute erforscht werden. Diese oft abgründigen Wahrheiten über den Menschen müssen ebenso ausgehalten werden wie die offene Welt. Gemeinsam mit den ihm anvertrauten jungen Menschen wird der Erzieher Vorkehrungen dazu zu treffen haben, dass es zu keiner Flucht aus der Freiheit und zu keinem Rückfall in die Primitivität kommt, soweit es um die Belange der Öffentlichkeit geht. Bürgersinn, das hat uns Europäern die jüngste Vergangenheit gelehrt, entscheidet über den Bestand unserer Kultur. An ihr mitzuwirken, ist die selbstverständliche Pflicht aller Erziehungsträger, also auch der Schule.

Bürgererziehung in der Schule setzt voraus, dass die Ausbildung vom Lehrer als Bestandteil des Einbürgerungsprozesses der jüngeren Generation verstanden wird. Wie sie durch die Schule gefördert werden kann, hängt im wesentlichen von der gesamten pädagogischen und didaktischen Orientierung der Lehrerkollegien ab, die entscheidender ist als einzelne sozialerzieherische Einrichtungen und besondere Vorhaben zur Bürgererziehung; darauf sollte die vorangegangene Untersuchung aufmerksam machen. Der zweite Teil der Untersuchung muss sich nun mit den besonderen Vorhaben und Methoden zur Bürgererziehung im Zusammenhang mit ihren verschiedenen Zielsetzungen befassen; in einem dritten Teil wird die ausdrückliche Lehre, die zur Weckung von Bürgersinn beitragen soll, in ihrer Struktur und ihren wichtigsten Gegenständen zu charakterisieren sein.

II

Bürgererziehung hat ihre Grundlage in der Sozialerziehung, die dem Kind auf jeder Altersstufe neue Aufgaben stellt. Das Kind muss lernen, sich Gruppen von Menschen, die es sich nicht ausgesucht hat, zugehörig

zu fühlen, mit ihnen zusammenzuarbeiten und zu einem für alle Teile erträglichen Zusammenleben zu kommen. Allmählich wächst es in Aufgaben hinein, die sich unmittelbar aus dem Zusammenleben ergeben und die es selbständig erledigen kann. In der demokratischen Gesellschaft wird die Schule ausserdem beauftragt, Formen der Gruppenrepräsentation und der Willensbildung zu entwickeln in Fragen, in denen der Schüler seine Stellungnahme selbst verantworten kann. Der Pädagoge wird damit vor die Aufgabe gestellt, gemeinsam mit den Schülern die Formen und Grenzen solcher Selbständigkeit zu bedenken. Viele Lehrer sehen sich dieser Anforderung nicht gewachsen, und tatsächlich gehört eine pädagogische Reflexion über die Möglichkeiten der Bürgererziehung an der Schule dazu, um ihr gerecht zu werden.

Die realen Bedingungen einer Bürgererziehung mittels der sogenannten Schülermitverwaltung können hier nicht im einzelnen dargestellt werden, zumal sie in grösserem Maße als der Lehrgehalt des Schulunterrichts beeinflusst werden von den gewachsenen Traditionen in der Schulorganisation, in der gesellschaftlichen Umwelt und nicht zuletzt in den Lehrerkollegien. Das Schulleben ist aber für die Bürgererziehung insofern von grosser Bedeutung, als es Lehrern wie Schülern ein Stück gemeinsam gestalteten Lebens vor Augen rückt, das man mit Schülern im Reifealter durchaus überdenken kann. Taktvolle Reflexion dieses Lebens kann zur geistigen Lebensbewältigung und zur Bewährung von Bürgersinn ja gewiss mehr beitragen als die Modelle des Zusammenlebens, die von der Jugendarbeit im Freizeitbereich entwickelt werden, fehlen doch dort wesentliche Momente, die für das Leben des Bürgers wie auch des Schülers charakteristisch sind: der Zwang zum gesellschaftlichen Zusammenleben und die unabweisbare Forderung einer Arbeitsleistung, die dem Zusammenleben notwendig eine Struktur gibt.

Nicht vom Podest des Moralpredigers, wohl aber als Anwalt jener in der Schule vorwaltenden Sachgesetzlichkeiten wird der Lehrer in bestimmten Situationen sogar gezwungen sein, mit älteren Schülern falsche Einstellungen gemeinsam zu reflektieren, besonders wenn von ihnen Verhaltensformen entwickelt werden, die zwar im gesellschaftlichen Leben, aber nicht in der Schule ihre Berechtigung haben. Schüler müssen die Grenzen ihrer gesellschaftlichen Aktivität in der Schule erkennen lernen, die sich aus den Arbeitsanforderungen wie aus der Rücksichtnahme auf die jüngeren Mitschülern ergeben. Ungleichheit unter rechtlich Gleichen zu berücksichtigen, den Schwachen zu helfen und die Starken zu zügeln, das sachliche Engagement nicht nur den Aktiven zu überlassen, sondern auf die Mitwirkung vieler hinzuarbeiten, dazu bietet das Schulleben reichlich Gelegenheit.

In der Oberstufe ist die Anpassung an eine vertraute Gruppe nicht mehr problematisch, auch eine gewisse Flexibilität ist erreicht, aber die gewohnten Regeln des Umganges werden fragwürdig und scheinen der Weiterentwicklung zu bedürfen, problematisch erscheint besonders der Umgang mit fremdartigen Gruppen, der auf naivem Wege nicht mehr glückt. Im Reifealter gewinnen also Probleme Gestalt, die auch für den Erwachsenen von grosser Bedeutung sind, vom Jugendlichen aber intensiver verfolgt werden, weil sie den Reiz des Neuen in sich tragen. Allein aus der Unterrichtsarbeit heraus wird der Lehrer kaum Ansätze wahrnehmen, um der Bildsamkeit seiner Schüler in dieser Hinsicht gerecht zu werden. Deshalb ist ein Stück gemeinsamen Lebens eine wesentliche Voraussetzung für die Bürgererziehung in der Schule.

Dieses Leben darf jedoch nicht darauf festgelegt werden, dass hier staatliche Ordnungsformen oder Modelle kommunaler Selbstverwaltung durchzuspielen oder mit mehr oder weniger Ernst zu kopieren sind, dadurch würden nur ganz naive Vorstellungen über das politische Handeln und die Verantwortlichkeit des Bürgers geweckt oder konserviert; vielmehr sollte der Pädagoge alle Antriebe zur Formung des Zusammenlebens aufnehmen, auch die rein intellektuelle Gesellschaftskritik, um sie gemeinsam mit den Schülern kritisch auf ihre Brauchbarkeit in der konkret gegebenen Situation der Schule zu überprüfen. Die Freiheit zum Experiment bleibe gewahrt, und auch der reformerischen Tendenz sei nicht der Stachel genommen, doch muss in jeder Planung Verantwortung wahrgenommen werden.

Aus der Perspektive des jungen Menschen, in die sich der Pädagoge hineinversetzen muss, gibt es im Schülerleben heute mehr denn je ähnliche Bedingungen wie in der Erwachsenengesellschaft: Die Herrschafts- und Rechtsordnungen von Schule und Elternhaus werden im Reifealter unterschieden und voneinander abgegrenzt, die Leistung des Schülers in seiner Arbeit sieht er als mitentscheidend für seine Lebensumstände an, dementsprechend muss er selbständig sein Freizeitverhalten regulieren. Persönliche Neigungen schaffen stärkere Differenzierungen im persönlichen Umgang; eine private Sphäre, in die aber zumeist die Massenkommunikationsmittel hineinreichen, wird gegenüber der „Öffentlichkeit“ abgeschützt; öffentliche Aktivität, die sich nicht aus persönlichen Motiven herleiten lässt, wird misstrauisch beobachtet. Es besteht also kein Mangel an konkreten Ansatzpunkten, um aus der Perspektive des Bürgersinnes Einstellungen und Handlungen aufzuklären und neue Verhaltensweisen sichtbar zu machen. Beschwerlicher ist erfahrungsgemäss der andere Weg, der von den geistigen Antrieben der jungen Menschen

ausgeht und sie in konkrete Gestaltung umzusetzen trachtet. Obwohl das spielerische Experiment auch auf dieser Stufe noch seinen Platz hat, müssen doch schon Verbindlichkeiten für das Handeln sichtbar werden, die über das Stadium jugendlichen Verhaltens hinausweisen.

Auf ganz anderen Wegen verschafft sich die gesellschaftliche Wirklichkeit vielerorts durch pädagogische Bestrebungen, deren Wurzeln sozialerzieherischer wie auch didaktischer Natur sind, Eingang in die Schulen. Das Wirtschafts- oder Sozialpraktikum soll nun auch die Gymnasien näher an die Arbeitswelt heranführen. Damit ist gewiss kein Wundermittel für die Bürgererziehung gefunden worden, denn im allgemeinen fällt es heute dem älteren Schüler nicht schwer, sich an die Regeln der industriellen Produktion anzupassen – andere und oft schwer verdauliche Erlebnisse bieten sich im sozialen Bereich. Sie geistig zu durchdringen und zu Erfahrungen werden zu lassen – denn kurzzeitige und unverarbeitete Erlebnisse fördern im allgemeinen Vorurteile – stellt die Schule vor neue Aufgaben pädagogischen Planens und vor Probleme der Unterrichtsorganisation. Wenn das von der Schule organisierte Praktikum exemplarisch Einblick in die Arbeitswelt verschaffen soll, werden die Pädagogen mit den Fachleuten der Wirtschaftspraxis zusammenarbeiten müssen, um die Integration solcher Erfahrungen in die schulische Lehre erreichen zu können.

Sicher wird die Bürgererziehung der Entstehung einer intellektuellen Kaste entgegenwirken müssen, die sich gerade in den neu aufgestiegenen Schichten leicht herausbildet; aber ob dies durch einen zeitweiligen Besuch in einer fremden Lebenssphäre in den Jahren besonders akuten Fragens nach der Identität des eigenen Ich zu erreichen ist, bedarf sorgfältiger Klärung. In den kommunistischen Staaten liegen ganz andere organisatorische, ideologische und damit auch psychische Voraussetzungen für die parallele Arbeit in Schule und Produktion vor. Während dort von oben her die Beziehung zwischen Schulunterweisung und gesellschaftlichem Leben immer wieder neu gedeutet wird, bürdet die westliche Pädagogik letztlich dem Erzieher die Entscheidung darüber auf, was er in der pädagogischen Situation als wesentlich für die Bürgererziehung ansieht und welche geistige Deutung er der Formel vom Bürgersinn zu geben gewillt ist.

Die Erziehungswissenschaft kann ihm helfen, indem sie die in der Situation enthaltenen Zusammenhänge aufklärt, aus denen sich Ansätze für die Verwirklichung von Bürgersinn ergeben können. Sie kann zweitens ein Erziehungsziel kritisch diskutieren oder vor Fehldeutungen zu schützen suchen, indem sie ihre Einsichten in das Verhältnis der ge-

schichtlich produzierten geistigen Kräfte zur empirisch erforschbaren Wirklichkeit zur Geltung bringt. Eine eindeutige Klärung dessen, mit welchen Inhalten die Formel vom Bürgersinn zu füllen ist, ist weder von der Erziehungswissenschaft zu verlangen, noch würde sie in der konkreten pädagogischen Situation von großem Nutzen sein.

Die Formel selbst bedarf freilich der Rechtfertigung, die zugleich in den dritten, didaktischen Teil der Untersuchung überleitet. Bürgersinn, civisme kann im Bereich der Erziehung nicht statisch, auf eine bestimmte Ordnung bezogen, sondern nur dynamisch interpretiert werden. Im Begriff des Bürgers ist eine europäische Tradition enthalten, die auf Treuebindungen innerhalb der Rechtsordnung eines Verbandes hinweist, dem man sich zugehörig weiss. Diese Treuebindungen schliessen das Recht ein, sie kontrollieren zu können. Sie stellen sich in der modernen Welt als Garantie der Menschenwürde dar, der die Bereitschaft entsprechen muss, das eigene Handeln persönlich in der Öffentlichkeit zu vertreten. Dem Recht, Sorge zu tragen für das eigene Dasein, korrespondiert die Pflicht, die eigenen Lebensantriebe rational zu kontrollieren. Bürgersinn umfasst also mehr als das bloße Bewusstsein der Zugehörigkeit zu Verbänden und ihren Rechtsordnungen, er orientiert das Denken auf ein Handeln hin, die Ehrfurcht vor dem eigenen Leben vereinigt sich mit der unabweisbaren Forderung nach Selbstkritik um der Ehrfurcht willen, die auch dem anderen Leben gebührt.

III

Bürgersinn und pädagogisches Ethos sind miteinander verschwistert, weil sie sich aus der gleichen europäischen Tradition herleiten lassen; mag der Bürgersinn mehr in Gefahr sein, zum blinden Engagement auszuarten und die Wichtigkeit einer permanenten Aufklärung zu unterschätzen, während das pädagogische Ethos sich leichter in intellektuelle Konzeptionen verliert und die konkrete Situation des einzelnen in der Gruppengesellschaft nicht mehr wahrnimmt – unsere Zeit stellt den Bürger wie den Lehrer vor die Aufgabe, das individuelle Sein in eine Beziehung zum gesellschaftlichen Leben zu setzen, die Anteilnahme und Antriebe zur Kontrolle des eigenen wie des fremden Lebens hervorbringt. Die rechte Beziehung zwischen individuellem und gesellschaftlichem Leben zu finden, ist heute besonders problematisch und erfordert geistige Arbeit. Die Dynamik unserer Gesellschaft produziert Unsicherheit, die im westlichen Europa nicht durch selbstverständliche ideologische oder reli-

giöse Bindungen aufgewogen wird. Wie kann der Mensch lernen, in einer offenen Welt zu leben?

Der Bourgeois des 19. Jahrhunderts konnte sein Selbstbewusstsein auf Besitz und auf sein Verfügungsrecht über Produktionsmittel gründen; sein Gemeinsinn reichte so weit wie seine persönlichen Beziehungen. Der Citoyen des ausgehenden 20. Jahrhunderts gewinnt sein Selbstbewusstsein weder aus diesen Quellen noch aus dem vorbehaltlosen „Einsatz“ für eine Ideologie, er sieht sich nicht mehr als einzelner einem allmächtigen Staat gegenüber, sondern in vielfältigen Bindungen zu deren Kontrolle aufgerufen. Sein Selbstbewusstsein wächst nicht allein durch gesteigerten Konsum, sondern mit der Fähigkeit zur Anpassung an veränderte Lebensbedingungen, durch die Solidarität mit Gruppen, die in einzelnen Bereichen des gesellschaftlichen und politischen Lebens Entscheidungen durchzusetzen suchen, und nicht zuletzt durch das Gefühl, die eigene Individualität in der Betätigung in verschiedenen Rollen mehr oder weniger beglückend gespiegelt zu sehen.

Die Öffentlichkeit ist vielschichtig; die alte Modellvorstellung, dass sich der Bürgersinn in wachsenden Kreisen, von der Ortsgemeinde bis hin zu den supranationalen Rechtsordnungen zu entfalten habe, ist völlig irreführend. Anteilnahme und Urteilsbildung sind nicht bloss abhängig vom grösseren oder geringeren Maß an vermittelter Einflussnahme auf die Entscheidungen, sondern vom Bewusstsein der Betroffenheit ebenso wie von Solidaritätsgefühlen und vom Verständnis der Zusammenhänge. Insofern trifft der Pädagoge schon von sich aus eine politische Entscheidung, wenn er seine Schüler an den einen oder anderen Verantwortungsbereich näher heranführt. Nicht bloss bei Wahlentscheidungen ist Bürgersinn herausgefordert sondern auch bei der Auswahl der Massenkommunikationsmittel, die sich eine „Gemeinde“ zu schaffen suchen, er spielt in den sozial- und wirtschaftspolitischen Entscheidungen ebenso eine Rolle wie bei dem Problem der sozialen Integration fremder Gruppen oder bei der Gestaltung der Binnenstruktur eines Produktionsbetriebes, dessen Rentabilität schon längst nicht mehr allein vom wirtschaftlichen und technischen Kalkül bestimmt wird. Die Vorstellungen vom Bürger müssen sich wandeln, wenn Bürgersinn an der Schwelle zum dritten Jahrtausend noch lebendig sein soll, denn nur zu deutlich zeichnet sich die Tendenz ab, vor den Ernstbereichen des Lebens zu resignieren, das persönliche Interesse auf den Freizeitbereich zu verlagern, in dem man „zu sich“ zu kommen meint durch den Rückzug in Privatheit und Anonymität.

Vor etwa 15 Jahren hatte sich in der Bundesrepublik, besonders in der

Erwachsenenbildung unter dem Motto der mitbürgerlichen Erziehung, eine Revision der herkömmlichen Vorstellungen vom Bürger angebahnt, die den neuen Herausforderungen gerecht zu werden veruchte. In der späteren Diskussion zwischen den Sozialwissenschaften und den Pädagogen sind diese Ansätze jedoch nicht weiterentwickelt worden, weil die Thesen der Partnerschaftserziehung und einer weitgespannten „politischen Bildung und staatsbürgerlichen Erziehung“ die öffentliche Meinung bestimmte. Die Wissenschaft von der Politik, die notwendig auf diesem Felde zum Gesprächspartner der Pädagogen werden muss, begnügte sich weitgehend mit der empirischen Feststellung des Versagens politischer Bildung und zeigte sich skeptisch gegenüber ihren Theoremen.

Freilich kann man in Westeuropa auf rechtliche Garantien und entsprechende Traditionen im öffentlichen Leben hinweisen, die das Interesse des einzelnen anspornen können und es zu kontrollierter Wirksamkeit gelangen lassen, doch müssen diese Garantien einmal als reale Chancen erfasst und die Traditionen in ihrer Funktion durchschaut worden sein, wenn Einsichten das Gefühl vermitteln sollen, dass mit diesen Garantien und Traditionen etwas anzufangen sei, selbst wenn sich durch die Entwicklung ein weiterer Funktionswandel vollzieht. Längst ist beispielsweise der föderative Gedanke nicht mehr nur mit der räumlichen Gliederung der Gesellschaft zu verbinden, vielmehr wurde er von politisierten gesellschaftlichen Mächten weiterentwickelt, die einer zu starken Zentralisierung der politischen Macht entgegenwirken. So erscheint der Begriff des „Wirtschaftsbürgers“ nicht mehr als irreführende Formulierung. Auch an den Funktionswandel der Grenzen sei in diesem Zusammenhang erinnert. Sicher ist nicht der gesamte Problemkreis, der hier angedeutet worden ist, von der Schule zu bewältigen. Die Zielbestimmung der Bürgererziehung muss notwendig darüber hinausgreifen. Die Schule sollte ja einen Selbstbildungsprozess in Gang bringen, Hunger nach Wissen erzeugen, der in die freie Bildungsarbeit der Erwachsenen hinüberführt.

Wenn sich in der Bürgererziehung Ansätze zur Bildung eines falschen Bewusstseins, also einer Ideologie zeigen, so ist es dem wissenschaftlichen Denken aufgegeben, wirklichkeitsnähere Begriffe und Vorstellungen zu entwickeln, die eine bessere Verarbeitung des Informationsmaterials gewährleisten. Ohne Klärung der theoretischen Grundlagen des bürgerkundlichen Unterrichts bleibt er im wesentlichen fruchtlos, denn der Schüler soll ja Impulse zur selbständigen Verarbeitung von Fakten und nicht allein Informationen erhalten. Natürlich ist dabei nicht an eine

umfassende „Theorie des gegenwärtigen Zeitalters“ zu denken, in die der Lehrer sein Material einbauen sollte, ja nicht einmal die selbständige Entwicklung einzelner Axiome wird man von ihm in allen Bereichen bürgerkundlichen Unterrichts verlangen können. Mag der Lehrer auch oft gezwungen sein, sich ad hoc eine Theorie auf eigene Faust zu bilden, so muss ihn doch die didaktische Literatur darauf vorbereiten, oder die Lehrmittel müssen die Perspektiven und Axiome, unter denen sie ihr Material darbieten, in einem Kommentar für die Lehrer selbst darlegen und damit zur Diskussion stellen. Eduard Sprangers „Gedanken zur staatsbürgerlichen Erziehung“ zeigen einen solchen Weg zur didaktischen Theoriebildung.

Damit ergibt sich die Antwort auf einen weiteren Problemkreis der pädagogischen Diskussion über die Bürgererziehung von selbst: sie bedarf der ausdrücklichen Lehre, sie muss also auch im Unterricht ihren Platz finden. Als sich in den westdeutschen Ländern diese Einsicht noch nicht durchgesetzt hatte, veranstalteten die Schüler aus eigener Initiative politische Arbeitskreise und Tagungen, das war kein schlechter Weg. Indem man Bürgererziehung zum Unterrichtsprinzip erklärt oder sie der Sozialerziehung überlässt, ja selbst mit der Einführung eines Sozialpraktikums ist noch nicht viel gewonnen. Ob sich aus dem Geschichtsunterricht Bürgersinn im hier skizzierten Sinne entwickeln lässt, hängt von der Orientierung der Geschichtsschreibung selbst ab; wie sich Bürgersinn durch philosophische Betrachtungen wecken lässt, hat Spranger beispielhaft gezeigt; die Gesellschaftswissenschaften beginnen erst, sich der neuen Aufgabe bewusst zu werden. Wie auch immer Bürgererziehung im Schulunterricht ihren Platz finden mag, ob innerhalb eines traditionellen oder durch ein neues Fach, in einer integrativen Fächerkombination, im Konzentrationsunterricht, in der Zusammenarbeit verschiedener Lehrer, immer wird sie neben dem Informationsmaterial einer didaktischen Orientierung bedürfen. Wirksamer und anregender als Lehrpläne und didaktische Schriften sind von jeher die Lehrbücher gewesen, und so sei denn am Schluss dieser Untersuchung der konstruktiven Phantasie Raum gegeben, die sich, allein von didaktischen Erwägungen geleitet, von einem Lehrbuch die Förderung von Bürgersinn im zukünftigen Europa erträumt.

Sie setzt voraus:

1. Bürgersinn lasse sich durch Unterricht in der Schule und in der freien Bildungsarbeit bei jungen Menschen zwischen 17 und 20 Jahren wecken und formen.

2. Bürgersinn müsse sich beziehen können auf die gesellschaftlichen Verhältnisse und geistigen Traditionen, die im westlichen Europa vorherrschen, eine hochentwickelte Industrie und differenzierte Zivilisation, eine freiheitliche und rechtsstaatliche Grundordnung.

3. Bürgersinn bedürfe der Herausforderung durch die Darstellung wesentlicher Probleme, die nicht allein Verständnis erfordern, sondern zur Anteilnahme und Selbstkontrolle im öffentlichen Leben und zu einer rational gesteuerten Aktivität im eigenen Lebensbereich anregen. Diese Herausforderung würde umso wirksamer sein, je mehr sie den Rollencharakter modernen Lebens berücksichtigt und aus der Perspektive verschiedener Wissenschaften und verschiedener Nationen die Frage nach den gemeinsamen Verbindlichkeiten vorantreibt.

Die didaktischen Grundüberzeugungen, die ein solches Gemeinschaftswerk bestimmen müssten, lassen sich folgendermaßen charakterisieren:

1. Auswahl exemplarisch behandelter Themenbereiche aus verschiedenen Wissenschaften unter dem Gesichtspunkt der Bedeutsamkeit
 - a. für das Selbstverständnis des Bürgers (z.B.: Mensch und Bürger, Sitte und Gesetz, Soziale Rollen)
 - b. für die Regulierung des Zusammenlebens in Gruppen (z.B.: Wir und die anderen, Repräsentation und Herrschaft, Emigration)
 - c. für die Zusammenarbeit in einzelnen Lebensbereichen (z.B.: wirtschaftliche Prinzipien und Wirtschaftsordnung, Raumplanung, Entwicklungshilfe)
 - d. für das Verständnis politischer Ordnungsprinzipien (z.B.: Nation und Ideologie, Föderalismus und Zentralismus, das Problem der Grenzen).
2. Diese Andeutungen lassen bereits erkennen, dass es sich keinesfalls um eine enzyklopädische Zusammenfassung von „Grundfragen der Gegenwart“ handeln kann, sondern um die Erschließung elementarer Einsichten, im Wechsel von geschichtlicher Darstellung und systematischer Erhellung in Anlehnung an die Prinzipien exemplarischen Lehrens.
3. Als Vorteil eines solchen Gemeinschaftswerkes dürfte es anzusehen sein, dass über die genannten Voraussetzungen hinaus bei den Autoren keine Einhelligkeit in ihren Wertungen zu erwarten ist, so dass auch parallele Fragestellungen in den verschiedenen Problemkreisen (etwa: Wir und die anderen – Das Problem der Grenzen) neue Perspektiven eröffnen und die Frage angesichts einer offenen Welt wachhalten.

Die wesentlichsten methodischen Grundsätze eines solchen Werkes lassen sich aus diesen didaktischen Überlegungen ableiten, doch sei nochmals betont, dass es sich nicht in Informationen und eine falsch verstandene Lebensnähe verlieren dürfte, sondern auf durchschaubare Weise den Stoff gliedern und Aufgaben stellen müsste, die dem Abstraktionsvermögen der jungen Menschen entsprächen, ohne an Anschaulichkeit zu verlieren. Dabei würde die wissenschaftliche Analyse auch die künstlerische Gestaltung einzelner Probleme zu beachten haben, denn Literatur wie Filme von europäischem Rang können ja heute als Gemeingut junger Menschen, jedenfalls in den europäischen Großstädten, angesehen werden. Die Aufgaben müssten Anreiz zu einer gut fundierten Gruppenarbeit bieten.

Hatte sich schon die Darstellung dieses Traumes an literarische Formen des 17. Jahrhunderts angelehnt, so folge ihr auch nach diesem Muster die „Invitatio“, die Einladung der Leser zur Mitwirkung. Internationale Zusammenarbeit stellt heute für die Wissenschaft wie für die Verlage kein unlösbares Problem dar, das europäische Kulturzentrum in Genf bemüht sich sogar um den Erfahrungsaustausch zwischen den Schulen, insbesondere um Anregungen für die Gestaltung der Bürgerkunde. Ein weites Feld eröffnet sich dem, der es als seine geistige Aufgabe ansieht, beizutragen zur Förderung von Bürgersinn im zukünftigen Europa.

Literaturhinweise zu einigen Aspekten des Themas:

- BESSON, WALDEMAR: Politische Bildung im Zeitalter der Gruppengesellschaft, in: Gesellschaft-Staat-Erziehung (GSE), 1958, S. 302 ff.
- BORINSKI, FRITZ: Der Weg zum Mitbürger, Düsseldorf 1954.
- BRUNNER, OTTO: Neue Wege der Sozialgeschichte, Göttingen 1956.
- DIRKS, WALTER: Probleme europäischer Bildung in der europäischen Gesellschaft, in: Bildung und Erziehung in Europa, Köln 1960, S. 57 ff.
- DUCIMETIÈRE, ANTOINETTE: Zur Lage des staatsbürgerlichen Unterrichts in Europa, in: GSE 1963, S. 387 ff.
- FLITNER, WILHELM: Europäische Gesittung, Zürich 1961.
- HENNIS, WILHELM: Das Modell des Bürgers, in: GSE 1957, S. 330 ff.
- KLAFKI, WOLFGANG: Engagement und Reflexion im Bildungsprozeß, in: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim 1963.
- PFÄFF, KONRAD: Die Welt der neuen Jugend, Olten 1962.
- DE ROUGEMONT, DENIS: Former des Européens, in: Pour une éducation européenne, Genève 1956.
- SPRANGER, EDUARD: Gedanken zur staatsbürgerlichen Erziehung, Schriftenreihe der Bundeszentrale für Heimatdienst, Heft 26.
- TIETGENS, HANS: Skeptische Generation und politische Bildung, in: GSE 1958, S. 215 ff.

WENIGER, ERICH: Politische Bildung und staatsbürgerliche Erziehung, Würzburg 1954.

Unterrichtsbeispiele zur Gemeinschaftskunde, in: Die pädagogische Provinz, Heft 7/8 1963.

Harald Scholtz, Dr. phil., geboren 1930 in Görlitz/Schlesien, Promotion 1955 in Geschichte nach einem Studium an der Freien Universität Berlin, in Tübingen, Edinburgh und Göttingen; Ausbildung als Gymnasiallehrer, Lehrer an einer Heimvolkshochschule, Tagungsleiter im Europa-Haus Marienberg, Werkstudentenbetreuung im Evangelischen Studienwerk Villigst/Ruhr, seit 1959 wissenschaftlicher Assistent am Erziehungswissenschaftlichen Institut der Freien Universität Berlin.

EDUCATION FOR CITIZENSHIP IN ENGLAND

M. E. BRYANT

Lecturer in the Teaching of History.
University of London Institute of Education.

Any society must function through the institutions which it inherits from the past, however recent. This is especially important in the education of children and young people as citizens, for institutions reflect the values, choices and compromises of the society which is handing on traditions, offering opportunities and demanding responsibility. It is also particularly important in England with its unbroken thousand years of institutional history.

For over a thousand years the traditions of English education have been rooted in the service of Church and State. Our oldest surviving educational institutions, while considerably less ancient than that, were dedicated to the same purposes. The medieval grammar school survived the religious, social and constitutional changes of the sixteenth and seventeenth centuries, and indeed remained almost unchanged until the reign of Queen Victoria in the nineteenth century. For all these centuries the classical curriculum served its main purpose of transforming the private into the public world. The boys who slowly and painfully acquired the rudiments of Latin and more rarely of Greek, and even more rarely advanced beyond the language to the literature of these disciplines, were enabled in some measure to play their part in the state and to enter into a European inheritance. This universal character of learning was emphasised in the very name of the universities for which some boys were prepared, and its public character in the legal training at one of the Inns of Court which more and more of them received. Implicit in this theory and practice of classical education was the Greek distinction between an *idiot*, a private man, and the public man, who had been liberated by learning, whose horizons had been enlarged with his responsibilities. In a hierarchical society the boys who by very nurture received this education came from certain kinds of family, but there was not essentially anything exclusive or selective about this. The endowment of schools was an important religious work and poor boys who desired their teaching could readily attend them. Samuel Pepys, for example, one of England's most notable civil servants of the seventeenth century, the son of an impoverished and inefficient small-holder, was made free of this public world by his years at St. Paul's School and at Cambridge.

England shared this classical tradition with the rest of Europe. Unique

in this country however were the constitutional developments which made men so trained increasingly the partners of the throne in the administration of the country. The partnership was often uneasy, occasionally unwilling, and its future implications were certainly not fully realized by its chief architects. But it provided England with a landed gentry with administrative and political experience and a tradition both of public service and of aspirations to power.

Increasingly from Tudor times onwards, the Justices of the Peace acted as governors of the Shires. „Stacks of statutes” were laid on the shoulders of these unpaid, amateur magistrates. As elected knights of the shire or burgesses representing the counties and the boroughs in the House of Commons, or as hereditary peers in the House of Lords, in Parliament they gained experience of national government. And strive as the crown might to confine their view and concern to problems at home, to „affairs of the Commonwealth”, their eyes strayed more and more to foreign problems, to Europe, to the expanding continents of the world. The religious and mercantile interests of these sixteenth and seventeenth century men of affairs may not have confined their prejudices but certainly enlarged their horizons.

Englishmen, strictly speaking, are not citizens, but subjects. These subjects of the Tudor and Stuart Sovereigns were beginning to feel themselves in some measure citizens of the world.

To read the debates in the seventeenth century House of Commons, in which the robust vernacular is larded with tags from half-remembered classics or from legal Latin, is to be reminded of both the strength and narrowness of the educational foundations of public life of the time. The eighteenth century oligarchs were more self-consciously aware of Roman and increasingly of Greek studies as a school for senators. Even in the mid-nineteenth century when T. B. Macaulay, the historian, and his brother-in-law, Trevelyan, created the modern civil service, entered by open competitive examination, they were able to declare that he who knew Latin and Greek best would also make the best public servant. By this time the content of classical education had undoubtedly to some extent become confused with the means of acquiring it, both intellectual and social. Current ideas about mental abilities suggested that the intellect was trained in power and clarity of thought by the largely linguistic disciplines of Latin and Greek, and schools attended by boys with public ambitions taught these and very little else. By the reign of Queen Victoria in fact what had been an accepted pattern was being seen more and more as a privilege to be retained or acquired. Those endowed classical schools

whose nationwide reputation was partly responsible for their being called *public* schools were joined by many new foundations modelled on them and by ancient grammar schools revived and reformed on the same lines. In Victorian society for the first time it was considered important to have „gone to the right school” before becoming a candidate for public life. And when the municipal secondary schools were created in the early years of the twentieth century (1902), the Board of Education’s officials, nurtured in this tradition and genuinely wishing to share it with a wider range of society, ensured that they also were modelled on the public schools. The small proportion of pupils from elementary schools who were enabled by scholarships to attend these secondary schools were thus assimilated to the classical-aristocratic tradition and enabled to qualify for public life, the professions, or the universities. Even this modest version of a liberal education divided its recipients from the rank and file. An historical understanding of the origins of this continuing though perhaps inevitable confusion between service and privilege is essential. It is impossible to separate the political history of English education from political education in English schools.

Twentieth century grammar schools received however another, less ambivalent, inheritance from their predecessors. The boys’ public schools of the nineteenth century had been powerfully affected by the religious movements of their day, both evangelical and catholic, and emphasized the duty of practical service, especially to less fortunate members of society. Among those with no sense of history, it is fashionable to decry some of the expressions of this spirit, the „slum settlements” run and financed by public schools, and so forth. Some of them were both ridiculous and ineffectual but it is undoubtedly true that many young men trained in this tradition believed that they would not only naturally aspire to positions of responsibility and authority, but also had a duty to serve the community at personal cost. This legacy to the twentieth century was immensely strengthened by the contribution of girls’ schools. Behind the Victorian struggle to win an adequate and publicly attested academic education for girls was the desperate need for women to extend their sphere of operation from the home to the wider community. Girls’ schools as public institutions owed their very existence to the desire of women to extend their stifling private world into the world of public life. From their very beginnings the girls’ high schools claimed the right to serve society and they brought to public service not only their particular feminine concerns, but all the experience and expertise of centuries of charitable activity. The new municipal secondary schools of the early years of this cen-

tury took over these traditions, and gradually reinterpreted them in ways more suited to their own pupils.

These now included for the first time a substantial proportion of children from those sections of society formerly considered as more suited to receive than to give service. Yet in earlier centuries these other ranks had also gained practical experience in public life even if they had little or no formal schooling for it. The same Tudor sovereigns who took the country gentry into partnership by transforming them into the governors of the shires, also made the ecclesiastical parish a vital, if humble, unit of civil government. The villager who took his often unwilling and sometimes barely literate turn as overseer of the poor, surveyor of the highways, parish constable, church-warden, was a public figure in his own small community. His laborious accounts were presented to the magistrate, and his rule of thumb knowledge of legal Latin was taxed four times a year in following the formal part of the proceedings of the Court of Quarter Sessions in the shire town. The contact of this all-important rank and file with intermittent national politics was limited but lively. Unless a man were holder of forty shillings'—worth of freehold land in his county or qualified in some way for a borough vote, his part in parliamentary elections was confined to a noisy and often violent interest in their public performance—throwing things at the candidates and interrupting the seemly flow of feasting and bribery at inn and hustings in as many vigorous ways as occasion presented. This added a robust element to political participation which is best observed in the paintings and engravings of Hogarth and the later eighteenth century cartoonists such as Gillray and Rowlandson. The numerous flustered aristocrats and terrified tradesmen there depicted are evidence for the strength of this part of the English political tradition. It was in fact a betrayal of history when a voter was prosecuted in the recent parliamentary election for throwing eggs at the leader of the Conservative Party.

Although there has been no break in the continuous development of British institutions, it could be argued that the massive transformation of English society which began in the eighteenth century did completely break the continuity of this political experience of the ordinary people. Probably this view underestimates the possibilities and needs of leadership and action in for example the early trades unions, the radical societies, in the class meetings of the more democratic sections of the Methodist Church, in the Mechanics Institutes, Friendly Societies, and so on. But these touched only the more able and fortunate. Certainly it was necessary to devise new institutions for the education of the children of town-

dwelling wage-earners and of agricultural labourers. The curriculum of the elementary schools provided in increasing numbers from the early years of the nineteenth century by both the established church and an inter-denominational non-conformist society was hardly intended as a school of citizenship, and yet mastery of the elements of reading, writing and arithmetic, together with religious instruction, was a prerequisite for any civic training. And in this crowded and confused scene many interesting experiments were made, including the teaching of political economy, the „social sciences” and the „laws of health” in some semi-private metropolitan schools. When after 1870 the state, through local school boards, directly entered the field of elementary education the Board Schools thus provided in some lively areas were soon considering the problem. In 1895 for example, the Higher Grade Elementary School of the Sheffield School Board was providing courses in the „life and duties of a citizen”. This like other encroachments on what was considered to be the spheres of secondary education was stopped when the course was not recognized for a Board of Education grant in 1900.

Thus at very outset the twentieth century gives exemplars of the two opposite challenges to education for citizenship – on the one hand a weak and unsubstantiated claim to leadership and on the other an inadequate and abortive attempt to provide information for voters. The great transformations of this century have perhaps only obscured or confused these dangers. The Education Act of 1944, for example, which provided free secondary schooling for all, may be said to have both intensified and widened the struggle for leadership. The prestige of the grammar schools has embittered those whose children are excluded from them supposedly now on grounds of academic selection proceedings alone. On the other hand, by drawing into the academic sections all pupils with potential abilities as leaders, vital areas of national life, the trades unions for example, are being drained of leadership. In so far as they are *incorrect*, both these assertions may contain some truth. Attempts to avoid these problems of selection for secondary education have led to the debate over comprehensive schooling, largely a political quarrel over the supposedly inegalitarian nature of the grammar schools. At the same time the great and encouraging increase in the demand for education at all levels, at present far beyond the human and economic resources of our society, has led to an undue emphasis on education as a commodity to be acquired in order to improve social status or opportunity. The ideal of liberal education as an enlargement of both sphere of operation and of responsibilities, already weakened by its translation into terms of social privilege, seems to have

become nothing but a chance to compete for the „best jobs”. No longer accepted as a means of transforming the private into the public life, liberal education is sometimes offered by its advocates as by definition useless and therefore valuable, sometimes snatched at merely for its qualifying function; it has become a vain manifestation of „conspicuous waste” or a means of satisfying archaic or ill-understood professional or institutional requirements.

According to this pessimistic interpretation, inheritance from the past, a system designed to select and produce leaders but failing to do so, is thus both adding to the problems of education for citizenship and weakening the forces at our disposal for solving them.

This inheritance operates both in devising and shaping our system of institutions and inside the institutions themselves, influencing the kind of schools in which our children and adolescents gain their first community experience – probably the most important element in civic education. Secondary schools today have inherited two traditions of community organization, one aristocratic and the other paternalist, one from the public and the other from the elementary schools. The state grammar schools have adopted from the nineteenth century public schools their „prefect system”, whereby selected older pupils, usually of course the most conformist and successful, are made junior partners of the staff in the running of the school and the good order of the younger pupils. There is little doubt that this provides excellent community training for those who become prefects, or perhaps those who aspire to the office. The majority of pupils however do not become prefects, and a growing number of them do not see themselves in this capacity either. As this system spreads to the non-selective secondary schools its weaknesses become more apparent. It may provide modest opportunities for leadership at the top of the unsuccessful school, but the discordant elements at the bottom make these opportunities somewhat unreal. It is a rare headmaster who feels able to entrust his fifteen-year-old prefects with genuine authority over their peers or even juniors.

The second element of social organization inherited by our secondary schools today is very different, even contradictory, in tendency. The form-master or mistress responsible as a kind of father- or mother-figure for the school life of a group of pupils of the same age, often of the same ability, and following the same course, has some affinities with the „form master” of the public and classical schools of the past, some with the boarding school „house-master”, but more with the elementary school teacher of the nineteenth century, interpreting a mass of legal and scholastic regu-

lations for a very large group of children compelled to attend school by statute. The parent who elected to send his boy to a particular kind of school, and paid for it, tacitly accepted the degree of freedom from supervision which the public schools traditionally allowed, but in the elementary schools the state perforce accepted its obligation to keep the children safe, and in any case had to make sure that the children were attending. The result is a burden of supervision and registering placed on the teachers and a corresponding reliance by the pupils on the form teachers for many things which would be best left to their own initiative. Welfare provisions, such as school meals and milk, have complicated the position and added to the burden on teachers.

Today there are a few signs that some schools realize the need to rethink their community organization. The headmaster of a secondary modern school in Essex, for example, refused to appoint prefects, and ran the school through a series of form committees, on which all pupils had to serve in rotation, and which in turn took responsibility for specific aspects of school organization and order. There is a very general feeling that for older pupils at least many of the petty restrictions of school life are intolerable and must be whittled away, certainly if schools are to keep those older pupils who prefer to transfer to the technical colleges for the last stages of their secondary education. On the other hand the creation of very large comprehensive schools has to some extent reinforced the supposed need for shepherding pupils. Some organize tutor groups or house groups to enable staff to increase their knowledge and care of individual pupils. Few would deny the pastoral element in good teaching, but there is certainly a danger of increasing the dependence of pupils who should be learning to rely on themselves.

It is within this framework of inherited institutions that England must attempt to educate her citizens for the complex world of the second half of the twentieth century, whose acute problems she shares with most of the western or industrialized democracies. This world is in itself divided into power blocks, and organized into an extremely complicated system of interlocking yet disparate alliances. It confronts two other worlds – the underdeveloped countries whose demographic and economic problems challenge its affluence; and the communist countries, divided from it by ideology and with clearly defined techniques and purposes of political education. The revolution in transport communications has caused these problems to appear to rush in on each other physically, while the corresponding revolution in human communications has produced a similar spiritual impact. Criticism and complaints of „mass” or „pop” or „ho-

mogenized" culture, the decay or destruction of accepted moral values, the breakdown of family life, are made in many western societies. Mass representative democracy brings the perhaps inevitable problem of the highly organized political party, reducing both the citizen and his representative to a mere voter. Britain has a particular challenge from her attempt to be at one and the same time a „Welfare State" and an „Affluent Society". Modern industrialization adds a further danger, for the individual is in danger of becoming more important as a consumer than as a citizen. Techniques of market research and advertising more-over tend to concentrate on the young citizen, the „teen-ager" who today has plenty of money but may not have yet developed fixed tastes. Here is a profitable, undeveloped market both for new products and old products, such as beer or tobacco. Effective techniques here also tend to intensify and exploit the so-called „group mentality", for young people on the threshold of adult life need both the support and the excitement of people of their own age. Groups readily however become gangs. Unfortunately, what is done by young people is considered „news". Troubles with „Mods" and „Rockers" at English sea-side resorts on bank holidays is sensationally built up in the national press. This image of young people in Britain may well lie behind some of the international interest in our educational problems. It is certainly in danger of misleading opinion at home. As the priest of an Anglican parish in South-West London wrote recently: -

„A youth aged 17 from Balham was stabbed in the back and four of his friends were injured when they were attacked by a gang of 50 youths in Margate. Ninety-six able-bodied young people in Scotland and Wales each paid £ 1 last year to have the chance of sharing with 100 handicapped youngsters in summer schools which gave the disabled ones their first opportunity of getting a holiday and joining a group.

Ninety-seven youths were arrested at Clacton after disturbances and fights in the town on Easter Monday. Incidents included breaking chocolate machines outside shops, theft of spirits and cigarettes, hurling seafront chairs over the cliffs and overturning cars. Three hundred school leavers and industrial apprentices went to developing countries overseas last year as volunteers to teach in technical or all-age schools, help to lay foundations for a new road or a drainage system, start a community centre or a rural development programme; and International Voluntary Service alone had to turn away about 5,000 young people who wanted to join their work camps here or abroad, because the organisation was not big enough to cope with them all.

One local authority, contributing to the nation-wide survey on vandalism made by the Local Government Information Office, reported that some youths had stripped off the insulation round a water main, causing the main to freeze and depriving a village of its water supply for two days. A typical job for I.V.S. volunteers, who make their own way to work camps, at their own expense, is to

dig trenches and lay pipes for water supply for a remote village which has never had one before

Such contrasts could be found at every stage of life, but it is only with the young that the dark face is so often taken as the typical one.

Focus, newspaper of Clapham Parish, November 27, 1964.

It is also possible to interpret the extreme anti-social behaviour of a minority of young people as an irrational and violent rejection of a society based on false values. Such teen-agers perhaps judge us as they try to smash up the tawdry apparatus of so-called „civilized living” – cigarette machines, shop-windows, motor cars and so forth.

An attempt to explain or to see a problem in its right proportions is not to try to explain it away. The challenge of education for citizenship is real and is being met at many different levels.

The first must to some extent be philosophic; it must take the form of an informed discussion of the meaning of this kind of education. Here two fundamental problems are encountered, one of purpose, the other of content. Attempts at a description of education for citizenship all too readily become prescriptive. Approval of a particular kind of society or state is often implied in considering either the effectiveness of education for life within it, or the right of its members to shape education for that purpose. Some of our most respectable and conformist young people may in fact have been mis-educated in just so far as they accept or put up with our imperfect society. This first problem is only rendered more acute by the discussion of the second: that of content. Today it is widely realized that the imparting of institutional information is both inadequate and ineffective. Training for citizenship is in fact an aspect of moral education: it must aim at the building of right attitudes towards a particular set of problems. And if the dilemma of moral education is that one can only learn how to be good by being good, one can only learn to be a good citizen by being one. The ugly danger of indoctrination is intensified. These two problems of purpose and content are fundamental, and not preliminary. They cannot be solved before discussion proceeds, they must be held in the mind during the debate.

Since the war this debate has been kept before the public attention by a number of thoughtful public pronouncements. The discussion of education for future citizens can be traced in these as in a series of historical documents.

The first example is an attractive pamphlet, *Citizens Growing Up, at Home, in School and After*, issued by the Ministry of Education in 1949. Its foreword, signed by the then Labour Minister of Education, George

Tomlinson, emphasized that society „needs to rediscover its moral bearings and its sense of purpose . . . All education is social education simply because we are members of one another . . . Our homes and schools are the cradles of community life . . .”

Citizens Growing Up reflects a clearly recognizable historic period, that of the Education Act of 1944, the creation of the Welfare State, of post-war reconstruction. This was a time when the impulses of shared endeavour survived in the attempt to solve problems in synthesis. The Education Act, by resolving the sectarian conflict and its legacies, enabled the historical connection of religion and education in this country to become effective, and this pamphlet of 1949 stressed the need for religious faith if personal and social values were to find expression in good citizenship, both national and world-wide. Its interpretation of the content of this aspect of education was wide and may be seen as the welfare state's reinterpretation of a liberal education giving public significance to the private learning of every child. It included experience of life in the school community, training for home and family life, the place of science and the arts as well as religion, the importance of helping young people to use mass media with discrimination, and of social studies as having a particular relevance within the curriculum. At this time, when an extra year had just been added to compulsory schooling, a social studies course combining history, geography, civics, with perhaps some arts and science lessons, enjoyed a brief fashion. It was somewhat over-persuasively advocated by a few enthusiasts but failed to take root in the curriculum of our secondary schools. In the primary schools there was less resistance. As an example, this pamphlet described interesting work in rural studies done by a village school in Devon, involving children of nine and ten in the recording of land utilization, the measuring of fields, the recording of rare plants, a study of local crafts, and so on.

This Ministry pamphlet was intended to advise and stimulate teachers. Further official pronouncements on education for citizenship are found in a major series of reports prepared by the Central Advisory Council for Education. The „Crowther Report”, *Fifteen to Eighteen* (1959), investigated the whole range of educational provision for this age group and the pressures bearing on young people from family, social and economic changes. This document is much less idealistic than *Citizens Growing Up*. Not only does it serve a different purpose, it reflects a different age, in which education is seen more as a commodity to be fairly shared. But the report comes down squarely on the side of a moral and spiritual interpretation of education. „The teen-agers with whom we are concerned

need, perhaps before all else, to find a faith to live by" (p. 44). Education should not only help them in this search, but give guidance in sexual ethics, should help them to understand that „philosophy, religion and behaviour are related to one another" and that politics are matters about which „honest men disagree" (p. 114). As many young people between fifteen and eighteen leave full-time schooling for their first job, this report pays attention to the need to help them to meet the challenge of the different values of the working world. Their reaction „may take the socially desirable form of non-conformity" (p. 175). Here is a salutary reminder of the need to educate citizens to criticise and even reject the society we make for them. „They need the kind of discriminating approach to human behaviour that consumer research gives to the behaviour of material things" (p. 176).

In 1963 appeared the „Newsom Report", *Half Our Future*, a complementary investigation into the schooling of pupils aged thirteen to eighteen „of average and less than average ability". The title is highly significant for it emphasized that the adult world is „in the same boat" as its young citizens. This report is a humane document, claiming for the average child the liberal enlarging education once reserved for those born to it or qualifying for it by ability. „A man who is ignorant of the society in which he lives, who knows nothing of its place in the world and who has not thought about his place in it, is not a free man even though he has a vote" (p. 163). This same chapter on „The Humanities" described lessons in a secondary modern school on the ending of the British Raj in India, and on poverty and affluence in the world: „... the boys and girls will become involved in a situation which calls, first, for understanding and then for commitment." This represents „a whole programme of work designed to set ordinary minds working on world problems" (p. 164). Again this report emphasized the necessity of the moral and spiritual foundations of education.

As a final example, in 1963, „The Robbins Report" on *Higher Education* discussed the problems of expansion of university, teacher and professional training. It is noteworthy that among the aims of this stage of education, this report included „the transmission of a common culture and common standards of citizenship". It is a „proper function of higher education, as of education in schools, to provide in partnership with the family that background of culture and social habit upon which a healthy society depends". The English tradition of interpreting academic learning as a school citizenship is here reaffirmed.

Since the War therefore the challenges of educating children as citizens

have been kept before the nation and discussed at policy-making or advisory level. When we turn to the schools and other educational institutions to find what is happening in practice we are faced with the problem of diversity in English education. Each school is responsible for its own curricula, and its own teaching methods. What may be true of one school at one time may be unrepresentative even for schools in the same administrative category, serving the same kind of children, neighbourhoods or families. Moreover those very aspects of school-life which are not „in the syllabus”, or „on the time-table” may make more contribution to this aspect of education than any others. While, however, any picture of what is being done in English schools must thus consist very largely of impressions, there are powerful factors which help to give coherence and structure to practice.

The first is that of external examinations, a factor increasing in strength and range with the growing demand for qualifications at all levels. One of the causes behind the failure of the combined social studies course advocated after the War was the difficulty of turning it into an examination subject. The present trend is to sharpen the traditional specialist subjects as means of understanding the modern world. Pupils in the academic schools or academic streams of nonselective or comprehensive schools prepare for the Ordinary Level of the General Certificate of Education at about sixteen, and the more able of them for the Advanced Level at about eighteen. Representative of an older component of education for citizenship are the well-established papers on „The British Constitution” offered at both „O” and „A” Levels of the University of London Board. At sixteen pupils are expected to have studied the subject „descriptively, rather than analytically” and to have some knowledge of the historical development of both central and local institutions, and of the relations of the United Kingdom with the other countries of the Commonwealth. At eighteen the syllabus requires both a wider knowledge and deeper understanding. The Examiner’s report of 1962 on the Scholarship paper at Advanced Level (attempted only by the most able candidates) underlines neatly the inadequacy of this approach. In the answers to one question „it was usual to equate citizenship with the exercise of the franchise.” Providing information for voters may even reinforce the tendency to turn citizens into mere voters.

Of recent years there has been a strong movement to bring the General Certificate syllabuses in history more into line with present understanding of the nature of education for life in the modern world. As an example which is already in practice, the University of London Board has this year

(1964) examined the first „O” Level candidates (314, of which 64 % passed) in the „Modern History Special Syllabus in World Affairs, 1919 to the Present Day”. The paper was divided into sections and the candidates had to show knowledge of general problems and of those of major areas of the world. A wide choice of question was given to allow for the great field to be covered.

While we may expect further changes in the General Certificate examinations, there is more immediate possibility of new ideas being expressed in the syllabuses prepared regionally by panels of teachers for the Certificate of Secondary Education. This is a new examination designed for the „second 25 %” of the ability range and will have its first candidates in 1965. Unhampered by tradition, and catering for young people who often show little enthusiasm for specialized academic studies, these examinations offer an opportunity for including the study of the modern world and its problems. As an example, the South-East Regional Board offers a Civics syllabus, which aims „to encourage the pupil to take an active interest in the immediate community and in local, national and international affairs; to urge the acceptance of responsibilities to the community, with a clear understanding of the rights and duties involved; and to fit the pupil (in due course) to make a positive contribution to the life of the community”. Part of the examination will be a written test of understanding and information about Local Government, Central Government, Law and Justice, Social Institutions and World Citizenship. The second part of the examination will require „evidence of practical study” and the pupil will have to make individual investigation of such a topic as the local fire brigade, „comparative citizenship”, or the work of „Oxfam” (The Oxford Committee for Famine Relief, a nation-wide organization permanently engaged in the Freedom from Hunger Campaign).

In many of the regions, this aspect is included in the syllabuses of more traditional subjects. The Southern Board for example offers amongst other choices in the history syllabus „The World in the 20th Century”. Part I of the paper is compulsory and covers a broad historical outline, mainly of international relations, and in Part II pupils may choose from sections on Politics, The Shrinking World, and World Economic Development. The same Board’s papers on Religious Knowledge include one on „Christian Living” which is designed „to encourage pupils to apply the teaching of the Bible, especially of the New Testament, to situations encountered in daily life.” The topics covered are the Family, Friendship, Loyalty, Authority, Prejudice, Work and Leisure, Money, Honesty and Justice, Christian Responsibility, and Prayer. Course work to be pre-

sented by the pupils as part of the examination might include a study of „Examples of Christianity at work in the Community today.”

The present ferment in the world of secondary school examinations may have fruitful results in this particular aspect of education. There is some sign that a new synthesis is being sought to replace both the present rigid specialisation within the curriculum, and the unsuccessful post-war style attempt at „social studies”. The Parliamentary Group for World Government (a non-party organization of members of Parliament) ran in 1961–62 a competition for the „best detailed syllabus of composite Modern Studies, comprising aspects of History, Geography, Social Studies, Science, Use of Modern Languages, Religious Education and the Arts”, presenting to students a „dual perspective, world as well as national, so that opportunity is given in the curriculum for balancing national loyalty with a measure of conscious loyalty to the human race as a whole in all its diversity” (quoted in Introduction by Dr. J. L. Henderson to *The Living Past, Some Ways of Bringing the Modern World into the Secondary School Classroom*”, University of Sheffield Institute of Education, 1963).

Powerful as examinations are as an influence on the curriculum, they are both partly designed and directed by the teachers themselves, and are powerless against the professional convictions of good teachers. The second factor which gives some coherence to present-day practice in this aspect of education is in fact the convictions, professional conscience and concern for their pupils shown by teachers who are themselves active and critical citizens. Sometimes this concern is a conservative factor, preserving valuable disciplines and techniques from ill-founded or spurious experiment, sometimes it makes for new solutions or approaches. In grammar schools there is something like a traditional pattern of regular lessons in „current events”, periods in the time-table given to civics and so forth. The aims of these lessons are usually to increase awareness and provide background knowledge. Pressure from examinations is sometimes the threat here. In the secondary modern schools (which take the majority of pupils after eleven in a selective system of education) the danger is perhaps of an unstructured approach; too many lessons given to attempts to interpret random and ill-digested occurrences. The grammar school needs time to study contingencies, while the modern school needs coherent courses. There are encouraging signs of experiment. A secondary modern school in a remote part of Essex where it seemed „virtually impossible to generate any enthusiasm for national and international issues” recently developed a course for the last year at school (still legally that from 14–15) which followed a flexible time-table and

enabled pupils to spend an entire day a week exploring an aspect of a single problem – for example budgeting on a typical pay-packet for a „school-leaver” (‘What about hire purchase? How much should go to parents, be allowed for cosmetics, etc?’). This involved mathematics as well as the discussion of varied responsibilities and choices. The pupils responded well to this course, reading ability improved in some, parents showed real interest, and employers have reported an improvement in alertness, politeness and willingness to learn. As a great contrast in locality, one of the earliest and best-known of London’s comprehensive schools for girls has evolved a social studies course which also has a vocational emphasis. It attempted to bridge the gap between school and work for those girls who did not follow a technical or specialized curriculum, by providing talks with employers, projects on personal health and hygiene, talks on insurance, pensions and income tax. It skilfully included essential aspects of history, geography, economics, government and anthropology, and in spite of being designed for „school-leavers”, resulted in quite a number of pupils staying on at school voluntarily. A boys’ comprehensive school in South-West London worked out a „leadership” course for less able fifth-year boys (aged 15–16) who had stayed at school for an extra year. Its aims were to overcome the boys’ sense of failure, to heighten „their knowledge of and sense of commitment in our complex society”, and thirdly „where individual resentment, immaturity and uncertainty existed . . . to bring it out into the open and, where-ever possible, remove or reduce it”. The six weekly periods (about forty minutes each in most English schools) were divided between the „Background of our World”, „Current Affairs”, and „Problems”. Every kind of teaching aid was used, written work was required on each topic, but „oral participation in class was the foremost requirement”. To get the boys discussing, by way of first talking and arguing, was essential. All parts of the course were highly popular and successful, especially perhaps the discussion of „Problems”. „We talked about personality defects, aggression, frustration, and inhibition. We attacked the „II +” and examinations in general. We criticized and analysed parents, parsons and politicians . . . We discussed and exploded the teen-age cult . . .” (An historian may be gleefully reminded of the ancient privilege of the rank and file to throw things at politicians.) The boys made real progress, several were able to stay on and begin the Certificate of Secondary Education course, and three even to enter for the „O” Level examination.

This „leadership course” for former failures is an example of the work of a devoted and inspired teacher. This age and type of pupil is in fact one

of the greatest challenges to education for citizenship, and with the raising of the school-leaving age to sixteen in the near future it will become more pressing. It is significant that another challenge is those very pupils whose satisfactory „education for leadership” is so often assumed: – the top forms of grammar schools, the two or three VI form years of preparation for Advanced Level, university entrance and so on. Increasingly it has been recognized that the narrow specialization of studies at this stage – pupils study two to four subjects at most, and these closely related – is destroying its claim to be a liberal education. The counter-claim that even one subject, studied at suitable depth, can give such an enlargement of experience, is nullified by the pressure of „A” Level and university entrance requirements, which all too often leads to „cramming”, while competition between schools inhibits experiment. Criticism of this state of affairs led to the formation of a General Studies Association, pledged to an Agreement to Broaden the Curriculum („ABC”) by which teachers contract to devote at least one third of their VI form’s time to non-specialist work. Each school is free to develop its own approach. One Midland grammar school, for example, presented a series of topics on the development of civilization, discussed in their cultural, historical, religious, moral and philosophical aspects. Other schools concentrate on presenting English and other arts subjects to scientists, and some mathematical and scientific subjects to arts students. Current affairs very commonly is included in this „minority time” and so is religious knowledge – properly speaking a legal obligation under the 1944 Act. This movement in VI form studies received powerful support from the recommendations of the Crowther Report in 1959, and is encouraged in some areas by being examined at „A” Level – the Northern Universities Joint Matriculation Board sets papers in General Studies. It is claimed that this defines standards, increases the esteem given to these studies by the pupils, and has not restricted freedom of approach. Choice of question is wide and the fields covered broad, and a second paper tests not knowledge but abilities and techniques which should be developed by study – critical reasoning for example. In 1960 one question asked pupils to describe, with approval or disapproval, a wide range of major British weekly papers. Another was „Why and where are there refugee problems at the present time? What attempts are being made to solve the problems of any one area?”

In such ways the professional concern of teachers is another powerful factor in giving some coherence to the diversity of practice in schools. It may be encouraged by the provision of adequate and stimulating aids and

equipment – books, advisory services, and so on. A teacher lacking in confidence may be dependent on getting the right text book while an enthusiast lacking accurate information or coherence of approach may be saved from the morass of good intentions in which his experiment is all too likely to disappear for ever. The provision of these facilities in fact forms another powerful unifying factor, while the English teacher's freedom to choose his own books and aids and to make use of whatever external facilities he likes prevents uniformity.

A few examples may illustrate this important aspect. The Council for Education in World Citizenship is a non-governmental body, a national organization under the United Nations Association, recognized by the Department of Education and Science, and the main educational associations are represented on its governing body. Over a thousand schools are affiliated to it for a small annual fee, and it provides regular publications, charts, posters, a monthly bulletin, a panel of expert speakers, it arranges conferences and study groups for both teachers and pupils. It has a library of books, film-strips, tape-recordings, photographs. It prepares on request study outlines on any aspect of foreign affairs for use in the classroom or with a study group and will provide „facts and statistics” on any current problem. The Commonwealth Institute, from its magnificent new museum in West London, operating under the aegis of the Department of Education and with grants also from the Commonwealth countries, provides rather similar services in its own field. In 1959, for example, it provided 8,278 lectures in schools, arranged fifty-five courses or conferences in teacher-training and technical colleges and in schools, attended by 10,000 students. It provides an advisory service for teachers and study kits, teaching aids, etc. In addition it gives a unique centre for visits and sends round travelling exhibitions.

The British Broadcasting Corporation by its radio and television programmes, and the independent television companies, are among the most important sources of classroom aids. Current affairs, recent world history, human geography, discussions on moral, religious, philosophic subjects involving both eminent public figures and the young people themselves, often in encounter, can be presented with command of resources far beyond those of the ordinary teacher. Evening programmes can also provide excellent starting points. Another example of class-room material is the service provided by the *Observer*, one of Britain's leading Sunday newspapers, which for a small annual subscription will provide schools with copies of six of the most informative foreign despatches received by its foreign news-editor each week. A useful commercial publication is

Keesing's Contemporary Archives, a summary of the weekly news well illustrated with maps. The number of worthy societies with aims connected with international understanding, community welfare and so on which offer the teacher class-room services is bewildering. The problem is both to know the range of resources of this kind and to discriminate and co-ordinate. The Parliamentary Group for World Government has produced an excellent reference guide, *Education for International Understanding* (1962) covering fifty-six pages of closely packed information.

Many teachers of course still prefer the aid of text books and there has been a considerable improvement lately in those produced for education in citizenship. Two examples must suffice. The United World Trust in association with the London University Institute of Education produced *World Questions: A Study Guide* (Ed. Dr. J. L. Henderson, Methuen, 1963). This is primarily a handbook for the teacher suggesting material, resources, discussion topics for five major questions today – world food and population, colonialism, race-relations, conflict and its resolution, and the organs of world co-operation. The second text-book example also introduces a whole terrain for such education – the technical colleges and colleges of further education, at present expanding rapidly and educating a growing proportion of the older adolescents, either in evening or day-release classes or in full-time study for the General Certificate of Education, technical and apprenticeship qualifications and so forth. These young people are in urgent need not only of remedial academic or technical education, but also of liberal studies. A growing number of colleges are making these obligatory for all students, and the Professor of Engineering at our most notable academic institution in this sphere, the Imperial College of Science and Technology, is President of the Association for Liberal Education. A group of lecturers from this sphere have recently collaborated in a series of text books on *Liberal Studies* (C. A. Blackman, F. E. Stygall, T. W. Harries, R. G. Skan, D. G. Stygall; Cassell, London, 1962). The books are intended primarily for use by lecturers, and arrange material in units of study on such matters as „Earning and Spending”, „Town Planning”, „Running the Town”, an arresting survey of twentieth century history called „Through Three Generations”, suggesting how the experience and attitudes of the three generations alive today may be compared, and so on. The course suggests practical ways in which such topics may be developed in any order which suits the particular teacher and class, and combined with time for current events; for „Practical Criticism”, which would include training in discrimination in advertizing, in propaganda of all kinds, in all the mass media; and for arts studies of a

more traditional kind, but also aiming at an extension of imagination, sensitivity and critical faculties. Teachers themselves, by helping to produce this kind of text book, are building up a tradition of experiment and response to rapid change. The contrasts between books such as these and those of the earlier part of the century is not only in their scope of subject matter, and the seriousness with which world-wide problems are faced, but in methods of teaching which they both foster and presuppose. The imparting of information is replaced by discussion and by active involvement with the community, the exploration of human relationships, the response to human needs. The aims of both content and method are to keep alive „a modest thoughtfulness which will constantly be prepared to give some human meaning to everyday life” (Camus, quoted in *World Studies*, p. 239); to produce people who can best serve their community „not only by getting more out of life, but also by putting more into it” (*Liberal Studies*, I, „Principles and Practice”, p. 1).

This kind of education is essentially a dialogue. The teacher must perhaps take most of the initiative, but some of it, and sometimes a large part of it, comes from the young people themselves. The quality of response which teen-agers make often surprises the teacher and gives impetus to fresh experiment. This is perhaps best illustrated in the extra-curricular activities of schools and in the whole range of leisure-time, voluntary activities undertaken by young people. Many schools have branches of, for example, the United Nations Association or their own societies devoted to the study of public affairs. One girls' independent school in South London for example has a senior society called 'The Forum' run by the girls themselves, which invites speakers, arranges debates, etc. During the recent election, they ran a mock election, following exactly the public procedure of registration of electors, nominations of candidates, public opinion polls, party rallies, canvassing, polling, etc., and invited all three local Parliamentary candidates (two of them parents of pupils) to speak to the „electorate”. Many schools also arrange impressive programmes of community service, either as part of the religious and civic education courses, or as voluntary and extra activities during term-time and holidays. This may entail work in homes for the disabled, in mental hospitals, in schools for handicapped children, in children's adventure playgrounds, in the Red Cross, with the Police Cadet Force and so forth. Work for old people has proved so valuable both to them and to their youthful helpers that it has almost assumed the proportions of a public service, for it provides services which it would be very difficult to give in any other way, and which also would be very expensive. The London County Coun-

cil, for example, has felt able to provide office accommodation from public funds for a 'Task Force', or pilot scheme to improve the exchange of information between old people needing help and young ones eager to give it. The annual general meeting of the National Council of Social Service in 1964 listened entranced to a series of young speakers describing this voluntary community service (papering rooms, taking the dog for a walk, or the cat to the vet, doing the shopping, fetching the coals, and so on). This kind of work must remain spontaneous, but can also profit from some organization. Task Force and the similar Community Service Volunteers are some of the counterparts at home of Voluntary Service Overseas, which since 1958 has enabled young people to work for a year in overseas territories as unpaid auxiliaries. International Voluntary Service runs work camps in Europe, Africa, India, the Middle East, where young people of about 17-18 may give help for a minimum period of two weeks - more manageable perhaps for the young wage-earner. The International Service Department of the United Nations Association now runs work camps in Britain. Some local authorities are starting their own organizations - Portsmouth has its Youth Action, Sheffield has a similar scheme.

Everywhere the problem is not getting the young volunteers, but finding worthwhile and suitable jobs for them to do - exciting and difficult and not putting too much strain on that virtue uncharacteristic of youth, perseverance with the hum-drum. But this is at present one of the most encouraging aspects of adolescent education. This active and eager personal service by young people is particularly interesting at a time when as an age group they often have such a „bad press". It is tempting to think that the adult world has an uneasy conscience about its own preoccupation with „getting and spending", and perhaps about its own tendency to „give the kids something to keep them quiet." Some young people with their high pay packets remain far from quiet, but others give away an astonishing proportion of it to „Freedom from Hunger" and other good causes, as well as being generous with their time and super-abundant energy.

It is also highly significant that young people are making their own that very „voluntary principle" which has provided so many of the organs of their more informal education and which may be seen as the index of the vitality of any society, but perhaps especially of English society. It is impossible to describe adequately here the education for citizenship which is provided by this means. First and foremost is the work done by the various parts of the Christian Church, for it is only by training their

young people to be members of the wider community that they can bring them up as members of the Church at all. While the Church can today only directly reach a minority of young people, it also serves by „open youth clubs” and its other organizations a wider number who have no other connection with it. Interdenominational Christian bodies such as the Young Men’s Christian Association are also engaged in this work. Overlapping with this is the work of the „uniformed organizations”, such as the Boy Scouts, Girl Guides, Red Cross. Other organizations serve special purposes and so attract young people with particular interests – the Youth Hostels Association, the Young Farmers’ Clubs, sports clubs of innumerable kinds, film and dramatic societies, etc. Interests like these may not only be the beginning of active good citizenship, they are an integral part of it.

Beyond this is the great number of youth clubs which may roughly be classed as secular in character and general in purpose – some for boys or girls only, others mixed. These are affiliated in the National Association of Youth Clubs. Since the last war these have received increasing support from the state and the local authorities, and in fact youth clubs, „the service of youth”, have become part of the educational provision of this country. The Albermarle Report of 1962 (another work of the Central Advisory Council for Education) made a thorough enquiry into the work of the youth service and recommended that much greater financial resources should be put at its disposal, especially for better salaries for leaders and more attractive „contemporary” premises. Another significant recommendation was that the young people themselves should be allowed or encouraged to take more responsibility for their own clubs.

The present organizational position, therefore, is highly complicated, and the chief anxiety here is probably of overlapping, confusion and waste of effort – perhaps inevitable if voluntary as well as provided services are to help young citizens freely and informally. Another fear is either on the one hand that we shall consider that all or a large proportion of youngsters „ought” to join a club, or on the other hand that those in most need of help are not reached. The uniformed organizations, for example, appeal mostly to rather younger boys and girls who are still at school, the youth clubs draw some of their members from the older groups, but appeal to those who already accept the need for some co-operation. In some cases a paternal atmosphere persists and inevitably antagonizes both the non-conformist and the undisciplined. Some clubs find that to open their doors wide brings in an element which literally wrecks the premises, while to close the membership means to cater for the

„in-group”, to help those already receiving most help. The answer is a long-term one – a club is not a place for creating good citizens, it is a place where good citizens, however young, meet to enjoy themselves and carry out joint projects, recreational or serious, if these may be distinguished. It is only gradually that clubs seeing themselves in this way can draw in those who dislike being „got at”, reformed in some way. The enormous amount of community service performed by young people in clubs as well as in schools and on their own, is testimony to their active citizenship here and now. It is fatal to regard them as „future citizens” and to turn a voluntary activity into an educational instrument.

An example of the difficulty of this approach is the success, and the failure, of the Duke of Edinburgh's Award. This scheme was launched in 1956 and aimed to set a challenge to young people and provide an outlet all too often absent in urban society for the spirit of adventure. To obtain this award boys and girls must achieve something in four different fields: rescue training and public and community service; expeditions; pursuits and projects in arts, crafts or science; and physical fitness. By 1960 25,900 boys and 4,500 girls participated in the award, through institutions such as clubs or at their place of work – school or factory perhaps. There is no doubt of the value of the award for the young people who enter for it, yet this value lies once again in the direction and encouragement it gives to existing positive attitudes. It leaves untouched the large sector of youngsters who refuse to see the point of climbing a mountain unless you happen to want to get to the top. It remains to us somehow to convince such healthily sceptical young people that their efforts are both worthwhile to themselves and needed by us. We have to learn to think of boys and girls in their later teens not as a separate class of people needing help, but as people able to help us, without whose help in fact society will founder.

The conclusion of any attempt to survey education for citizenship in a given time and place must in fact be that it is only by being a good citizen, and by being treated as one, that anyone, young or old, can become a good citizen. This is the dilemma which must face any society, but especially perhaps a democracy in a rapidly changing and exacting world.

OPVOEDING, ONDERWIJS EN STAATSBURGERLIJKE VORMING IN FRANKRIJK

U. J. RIJPMABOERSMA

Onder auspiciën van het „Institut pédagogique national” is een nieuw, internationaal tijdschrift verschenen onder de titel: *Repères (Revue Européenne pour l'Expansion des Recherches Educatives et Sociales)*.

De eerste aflevering voor het eerste kwartaal van dit jaar bevat de vlg. rubrieken:

algemene vraagstukken (wijsgerig-pedag.-didactisch), vergelijkende onderwijskunde, kroniek (boekbesprekingen e.d.), berichten en aankondigingen en vertalingen: de inhoud van de hoofdartikelen wordt daarin verkort weergegeven in respectievelijk het engels, het spaans, het italiaans en het Duits. Hoewel we nuchter mogen vaststellen, dat deze uitgave eens te meer een illustratie vormt van het Franse streven om een geestelijk-culturele hegemonie te verwerven in een verenigd Europa, is de kwaliteit van de bijdragen zodanig dat we het geheel als een aanwinst voor de internationale pedagogische gedachtenwisseling mogen beschouwen.

In het kader van het door de redactie van *Paedag. Studiën* aan de orde gestelde thema zouden wij de aandacht van onze lezers willen vragen voor één der hoofdartikelen, nl: *Georges Peyronnet: l'éducation et l'instruction civiques en France. (Repères I-I, pg. 40-58.)*

Wij vinden daar (verkort weergegeven) de volgende uiteenzetting:

De hang naar persoonlijke vrijheid en het cultiveren van een kritische geest hebben ten gevolge dat de Fransman wantrouwend staat tegenover gezag, en zeker tegenover een sterk staatsgezag. Hij vreest daarbij altijd ontaarding in tyrannie en willekeur; men moet echter wel bedenken dat deze ontaarding niet alleen kan voortvloeien uit een absoluut gezag, maar evenzeer uit een ontbreken van gezag. Tussen deze uitersten ligt de gulden middenweg van de juiste gezagsverhoudingen, waartoe opgevoed moet worden.

In de huidige industriële maatschappij met haar noodzakelijk ingewikkelde tussenmenselijke betrekkingen gaat het niet meer alleen om stofelijke welvaart en sociale rechtvaardigheid, maar ook om intellectuele en morele verheffing van het levenspeil. Dit impliceert een zodanige gewetensvorming en aankweken van verantwoordelijkheidsbesef, dat de

staatsburger de juiste weg weet tussen rechten en plichten. Vorming van inzicht en wilsoepvoeding moeten hierbij hand in hand gaan.

De gemiddelde Fransman heeft geen inzicht in moderne politieke en economische verhoudingen en voelt zich daardoor onzeker. Er is dus een grote behoefte aan verduidelijkende informatie; maar de informatie via massamedia blijft oppervlakkig en geeft geen werkelijk inzicht.

Instanties die deze vorming ter hand zouden moeten nemen zijn:

a. het gezin

Maar juist daar ontbreekt de kennis en het inzicht bij de volwassenen óf men weet er zoveel van, dat men er voor terugdeinst de jongeren hiermee te belasten.

b. de jeugdbeweging

Vroeger was deze inderdaad sterk politiek-idealistisch gericht. De padvinderij b.v. heeft veel gedaan voor werkelijk democratische vorming. Tegenwoordig ligt het accent anders en wordt de taak van de jeugdbeweging meer vanuit de ontwikkelingspsychologie benaderd en als algemeen-vormend gezien.

c. de studentenorganisaties

Men zou mogen aannemen dat die meer aandacht aan de staatsburgerlijke vorming besteedden, omdat uit hun midden het toekomstige kader voortkomt. Maar hun activiteit richt zich meer op praktische doelstellingen (het bevorderen van allerlei voorzieningen van studenten) dan op ideële. (We zien hier m.i. een duidelijk verschil met de situatie ten onzent, hoewel ook hier de tendens gaat in de richting van een studenten „vakbeweging”. Waarschijnlijk wordt deze instelling in Frankrijk verscherpt door het feit dat de overheid er tot dusver nog nooit in geslaagd is de materiële voorzieningen afdoende te regelen, terwijl het nederlandse studentenleven sterke tradities heeft juist op vormingsgebied en er een ruime differentiatie naar ideële achtergronden bestaat.)

d. het leger

Eenzijds zou hiervan grote invloed kunnen uitgaan, anderzijds ontbreken juist hier het klimaat en de mogelijkheden om tot vrije discussie en meningsvorming op politiek terrein te komen. (Na wat zich rondom de gewetensvrijheid van de legerpredikanten heeft afgespeeld, behoeft deze stelling voor nederlandse lezers wel nauwelijks toelichting.)

Tenslotte blijft dan nog over

e. de school

De openbare school is in Frankrijk uit de aard der zaak altijd uiterst objectief geweest en heeft haar neutraliteit gehandhaafd ten opzichte van gezin, jeugdbeweging, leger, partijen en vakbewegingen. De staat mag echter ook eisen dat degenen aan wie het onderwijs van staatswege is toevertrouwd, zelf overtuigde democraten zijn en dat tijdens de opleiding van de leerkrachten hiermee rekening wordt gehouden.

Allerwege wordt de behoefte aan staatsburgerlijke vorming in het onderwijs gevoeld en er wordt ook aan de realisering ervan gewerkt. Om dit werk te kunnen beoordelen is het nodig ook de ontwikkeling van de gedachten hierover te kennen:

Vanaf zijn ontstaan heeft het openbare franse onderwijs wel altijd zorg besteed aan de morele, ethische vorming van de 6-12 jarigen en dit onderrecht was oorspronkelijk ook staatsburgerlijk gericht. Vooral in de periode na 1871 toen het er om ging een nieuwe toekomst op te bouwen en niet toe te geven aan wrokkig chauvinisme hebben de franse onderwijzers zich bijzonder loffelijk van deze moeilijke taak gekwetend. Bij het middelbaar onderwijs lag de zaak anders; daar heeft men aanvankelijk weinig of niets aan opzettelijke ethische vorming gedaan.

In de dertiger jaren van deze eeuw, tijdens en na de economische crisis, stond de democratie in Frankrijk niet sterk. Terzelfdertijd werd echter het openbaar middelbaar onderwijs kosteloos gemaakt als een eerste stap op weg naar de democratisering van het onderwijs. De oorlog, de gedeeltelijke bezetting en de Vichy-invloed stichtte een heilloze verwarring in de geesten van het opgroeiende geslacht. Al in het verzet werden er plannen ontworpen voor de vernieuwing van het hele onderwijs en na de bevrijding werd naast de democratische opbouw van het onderwijs, ook het staatsburgerlijke onderricht voor geheel de jeugd, van kleuter tot adolescent, geregeld.

Nu volgt een overzicht van de eerste officiële voorschriften en hun inhoud:

Bij het *basisonderwijs*: (cours préparatoire)

in de voorbereidende klasse: een kwartier per week: vorming van goede gewoonten, training in orde en beleefdheid.

in het *eigenlijke lager onderwijs*: (cours élémentaire, moyen et supérieur)
een uur per week: training in omgangsvormen en samenwerking, vorming van vaderlandsliefde.

het v.g.l.o.: (la classe de fin d'études)

2 uur per week onderricht in basiskennis omtrent de maatschappij en het bijbrengen van eerbied voor de medemens en zijn werk.

Bij het *middelbaar onderwijs*:

in de onderbouw (6e t/m 3e klas): een uur per week onderricht in ethiek, politiek en economie, waarbij per klas de blik op de samenleving werd verruimd, van „commune” en „canton” in de zesde tot „Nation” en „Gouvernement” in de derde klas.

in de bovenbouw (2e en 1e klas + les classes terminales):

een half uur per week diepergaande bezinning op de vaderlandse economie en politiek in nauwe samenhang met geschiedenis, aardrijkskunde en filosofie.

In de keuze van onderwerpen en de wijze van behandelen wilde men de individuele leraar geheel vrijlaten.

Wat is hiervan nu in de praktijk terechtgekomen?

In het basisonderwijs heel weinig en bij het middelbaar onderwijs bleek al gauw dat de leraren zich niet de eigenlijke bedoeling realiseerden, maar lessen in theoretisch-filosofische ethiek gaven. Sinds '54 is de rooster nu zo gewijzigd, dat het oorspronkelijk voorgeschreven wekelijkse uur verdeeld is in een half uur ethisch-staatsburgerlijke vorming en een extra half uur lezen in de moedertaal, waardoor er meer gelegenheid is bronnen en geschriften te bestuderen. Gestart in de derde, geldt dit systeem nu tot in de vijfde klas; een verdere uitbreiding is doorkruist door de experimenten in de aanvangsklas, samenhangend met het instellen van de observatiecyclus.

Realisering van de nieuwste aanpak in de bovenbouw heeft zich wegens tijdgebrek (ook hier overladingsverschijnselen!) niet kunnen doorzetten.

Terwijl men nog bezig was om tot een juiste, vaste vorm voor dit onderricht te komen, doemden er nieuwe problemen op, toen in 1959 besloten werd tot een totale reorganisatie van het franse onderwijs en verlenging van de leerplicht tot 16 jaar. Deze problemen waren echter meer van organisatorische aard, want het doel van de reorganisatie was juist een verdergaande democratisering van het onderwijs en een praktisch-maatschappelijke vorming voor bredere groepen jeugdigen, zodat naar de inhoudelijke kant de vernieuwing wel aansloot bij het reeds bestaande programma voor staatsburgerlijke opvoeding. In 1961 verschenen richtlijnen voor het onderwijs in maatschappij- en staatkunde van de hand van

de Directeur-generaal voor schoolorganisatie en onderwijsprogramma's, waarbij het accent werd gelegd op de internationale positie van Frankrijk. De opbouw van het leerprogramma voor het middelbaar onderwijs wordt dan als volgt voorgesteld:

- in de 6e klas: aardrijkskunde en geschiedenis van de eigen gemeente (commune).
- in de 5e klas: aardrijkskunde en geschiedenis van het „departement”.
- in de 4e klas: enig inzicht in de economische en sociale organisatie bij gemeente, departement en „région”.
- in de 3e klas: inzicht in bevolkingsvraagstukken en kennis van wat er in het vaderland de laatste 25 jaar op materieel en intellectueel gebied tot stand is gebracht.
- in de 2e klas: grondslagen van de politiek, het vrijheidsbeginsel en de Grondwet.
- in de 1e klas: Frankrijk en de wereld; de verhouding met de vroegere koloniën, met de Verenigde Naties en met de Europese gemeenschap.
- in de „classes terminales” tenslotte: wereldvraagstukken, vooral op economisch gebied.

De tendens in dit geheel is om te komen tot een concentrische opbouw van een leerprogramma, waarbij de maatschappelijke en economische actualiteit op de voorgrond staat; de historische benadering van de arbeid (*l'histoire du travail*) is er uit verdwenen.

Men heeft ook verschillende pogingen aangewend om het besef van een goede samenleving bij de leerlingen zelf op te wekken door experimenteren met democratische spelregels binnen de school:

In '45 formuleerde men het ideaal om van de school een maatschappij-in-het-klein te maken (*une petite société organisée*); in '51 werd gesteld dat het schoolleven moest bijdragen tot de karaktervorming en de persoonlijkheidsontwikkeling van de leerlingen; in '56 werd het instellen van „*coopératives scolaires*” aangemoedigd, terwijl men bij de plannen van '61 ook het ontwikkelen van de zelftucht en het verantwoordelijkheidsgevoel bij de leerlingen d.m.v. aangepaste praktische opdrachten propageerde. Er werden klassevertegenwoordigers en leerlingenraden gekozen. Ook dit alles behoort tot het terrein van de opvoeding tot democratie. Hebben deze pogingen nu ook enig effect gesorteerd?

Dank zij enige goed uitgewerkte enquêtes beschikt men over betrouwbare informatie om deze vraag te beantwoorden. Er blijkt een kloof te

bestaan tussen de idealistische theorie en de dagelijkse schoolpraktijk. Bij een al te indringende behandeling van de staatsinrichting is er de vrees dat de principiële neutraliteit van de staatsschool wordt aangetast, terwijl anderzijds het vak als zodanig niet tot zijn recht komt omdat het als tweederangs wordt beschouwd of louter dient als aanvulling bij geschiedenis, aardrijkskunde, letterkunde of filosofie. Dan kan er van staatsburgerlijke *vorming* geen sprake zijn natuurlijk. Sommige experimenten met zelfregering aan plattelandslycea en internaten hebben aardige resultaten opgeleverd, maar veelal vormen klassen, om nog maar niet te spreken van een totale schoolbevolking, te weinig een gemeenschap om er werkelijk democratische samenlevingsnormen aan te leren.

Het kiezen van leerlingenraden leidt vaak tot spanningen en ruzies, terwijl de gekozenen geen werkelijke verantwoordelijkheid dragen of gezag kunnen laten gelden.

Wezenlijke vernieuwing in dit opzicht wordt ook belemmerd door een tekort aan mogelijkheden: het franse onderwijs tobt met een topzware administratieve hiërarchie, een tekort aan materiële voorzieningen en het ontbreken van een speciaal pedagogisch-psychologische scholing voor leerkrachten die hier leiding zouden moeten geven.

Moet men nu uit het voorgaande de conclusie trekken, dat het toch wel niets zal worden en bij de pakken gaan neerzitten? Integendeel, de auteur van dit artikel wil juist waarschuwen tegen ontmoediging. Democratische vorming is nu meer dan ooit een vereiste en autoriteiten, leraren en ouders zijn het daarover ook roerend eens.

Er is nu een goed doordachte opbouw van de leerstof, maar men moet kunnen uitgaan, in het algemeen, van een juiste mentaliteit (d.w.z. dat er bij het jonge kind gevoelens van verdraagzaamheid en medemenselijkheid zijn ontwikkeld) en in de hoogste klassen in het bijzonder van fundamentele kennis aangaande de maatschappij.

Tenslotte hangt alles af van de mentaliteit van de leerkrachten; zij moeten zich meer dan te voren *opvoeders* weten, wil er iets van deze vorming terechtkomen.

Maar zelfs al zou de school haar taak uitstekend vervullen, dan blijft nog de vraag of de vorming blijft doorwerken in het latere leven. Of men een goed staatsburger wordt en blijft, hangt af van moreel gerichte wilskracht én van ruime en objectieve informatie. Wat dit laatste betreft zou men moeten streven naar vormen van democratische volksontwikkeling.

Zowel voor dit populair-wetenschappelijke terrein als voor het hoger onderwijs moet men ook kennis nemen van wat er in het buitenland op dit gebied gedaan wordt.

Voor alle Europese landen klemt immers de noodzaak dat een jonge generatie, onbelast door het verleden, opgevoed moet worden tot Europees staatsburgerschap.

Het is een door Denis de Rougemont geïnspireerde instelling, nl. het Europees Cultuurcentrum te Genève, dat zich hiervoor inzet, gesteund door de commissie voor culturele samenwerking van de Raad van Europa en de Europese Onderwijzersvereniging.

Tot zover het betoog van Peyronnet.

Vooraf bij het laatste gedeelte kan de nuchtere nederlandse lezer zich niet aan de gedachte onttrekken, dat de auteur zich door een grootse idealistische conceptie heeft laten meeslepen en dat zijn artikel over staatsburgerlijke vorming in het onderwijs daardoor uitmondt in een propaganda voor de Europese eenwording.

Wat het franse leerstofprogramma betreft, daarin liggen ongetwijfeld motieven en ideeën, die ook ten onzent ingang zouden kunnen vinden. Het moreel-vormende aspect van het onderricht heeft in Nederland tot nu toe weinig aandacht gekregen, het staatsburgerlijk-vormende praktisch in het geheel niet.

In aansluiting aan de op stapel staande onderwijsreorganisatie volgens de Mammoetwet liggen er goede kansen om dit braakliggende terrein in cultuur te brengen. Men denke in dit verband aan praktische maatschappelijke voorlichting bij lavo en mavo en aan een meer historische en theoretische bezinning bij havo en vwo.

Hier ligt zeker nog een grote en dankbare taak voor didactici en sociaal-pedagogen.

Dr. U. J. Rijpma-Boersma. Geboren 1929 te Tjerkgaast (Friesland). Bezocht na het lager onderwijs in Sloten (Fr.) de R.H.B.S. te Sneek (1943-1948) en deed aanvullend staatsexamen gymnasium α en β , resp. in 1949 en 1950.

Studeerde Nederlandse taal- en letterkunde, Fries en pedagogiek aan de R.U. te Groningen van 1949-1955.

Na het doctoraal-examen van 1955-1960 werkzaam als promotie-assistente aan het pas opgerichte pedagogisch instituut. In 1960 gepromoveerd bij Prof. dr. H. Nieuwenhuis op een taal-didactisch proefschrift, getiteld: „De syntaxis in het moedertaalonderwijs op de lagere school”.

Sindsdien als wetenschappelijk ambtenaar en later als hoofdmedewerker en docente in de theoretische en historische pedagogiek verbonden gebleven aan bovengenoemd instituut.

VORMING VAN HET MAATSCHAPPELIJK BEWUSTZIJN VAN JONGE MENSEN IN DE U.S.S.R.

J. H. N. GRANDIA

Verantwoording

Bij de "International Arts and Sciences Press" is het vorig jaar in twee delen verschenen "Education in the U.S.S.R. A Collection of Readings from Soviet Journals". De samensteller van deze bundel is Fred Ablin, die lecturer is geweest aan het Department of Political Science of Hunter College of the City University of New York.

In het eerste deel van genoemde uitgave staat een artikel van S. Strumilin "The School. An Ideological Institution" en in het tweede een bijdrage van E. I. Monoszon "On Teaching the Course of the Principles of Political Knowledge".

De in het volgende verwerkte gegevens zijn aan deze beide artikelen ontleend.

De school, een ideologische instelling

Het 20e congres van de Russische communistische partij – waar op sensationele wijze een eind werd gemaakt aan de Stalin-cultus – is voor hen, die werkzaam zijn bij het onderwijs, een stimulans geweest, om zich nader te bezinnen op de taak van de school. De aankomende generatie van volwassenen moet kennis worden bijgebracht van de problemen der samenleving, die gebaseerd is op en dient te functioneren vanuit de communistische leerstellingen. De samenleving wordt wel vanuit het partij-apparaat communistisch bestuurd maar is daarom nog niet communistisch. Het gros der burgers houdt zich afzijdig van communistische activiteit, zonder evenwel een houding van afweer aan te nemen. Men staat dan ook niet afwijzend tegenover het communisme, maar het is veeleer een houding van niet-geïnteresseerd zijn in deze problematiek. Vandaar dat het van betekenis wordt geacht de jonge generatie een communistische levensbeschouwing bij te brengen waarin het besef aanwezig is in deze tijd een historische roeping te vervullen. Gezien deze taak maken de leidende communistische figuren zich niet weinig ongerust over het formalisme, het dogmatisme en het conventionalisme in het ideologische werk van sommige onderwijskrachten. Deze zien als hun taak het leren van wiskunde, natuurkunde, etc. en zij onderkennen niet dat hun leeropdracht tevens aan de ideologische doelstellingen van de partij dienstbaar moet worden gemaakt. Voorts is de klacht geuit dat de onderwijskrachten schijnen te zijn vergeten, dat propaganda oprecht en levendig

moet zijn, willen de gesproken woorden indruk op de kinderen maken. De leerlingen dienen overtuigd te zijn, dat de leraar ten volle achter zijn communistische opvattingen staat.

Naar aanleiding van vorenstaande overwegingen is aan de leerkrachten onderwijsmateriaal over de ideologische taken van de Partij ter hand gesteld, dat in vele scholen aanleiding heeft gegeven tot inspirerende gesprekken tussen leerlingen en leraar. Het is echter ook zo dat er leraren zijn geweest die dit materiaal zonder meer hebben uitgedeeld om te memoriseren, hetgeen van weinig nut, ja zelfs uitermate schadelijk wordt geacht.

De leraar dient zowel het partijprogramma als de rapporten over onderwijszaken van Chroesjtsjow en de op partijcongressen genomen besluiten goed te bestuderen. Voorts dient hij te overwegen op welke wijze hij deze kennis in zijn leerstof zal verwerken. Enkele lessen aan dezematerie te wijden is niet voldoende. De leerling een communistisch wereldbeeld bijbrengen is alleen mogelijk indien daaraan voortdurend door de leraar wordt gewerkt. De leraar bij wie de ideologische opvattingen van het communisme het volledigst in zijn denken, levensstijl en werk zijn geïntegreerd, zal in deze taak dan ook het best slagen.

Voorts heeft de Partij besloten de opvoeding van de werkende bevolking der Sowjet-maatschappij tot de communistische moraal – die het meest menselijke is – in het centrum van aandacht en activiteit te plaatsen. De school heeft te dien opzichte haar plicht en taak te kennen daar het bijbrengen van de communistische moraal reeds bij het kind moet plaatsvinden.

Het 22e congres van de communistische partij heeft zich opnieuw, onder leiding van Chroesjtsjow, uitvoerig met de opvoedingstaken van de leerkrachten beziggehouden. Onder meer is toen naar voren gebracht dat voor de maatschappelijke vorming van de leerlingen het contact met het sociale leven in het algemeen en met de bedrijven en de collectieve boerderijen in het bijzonder, van groot nut kan zijn. Het leggen van dit contact heeft niet tot strekking de schoolkinderen te bewegen zo spoedig mogelijk productief werk te gaan verrichten maar het is de bedoeling de leerlingen de waarde van de arbeid voor de gemeenschap en de betekenis van de arbeidsvreugde voor het individu duidelijk te maken.

Het opvoeden van de kinderen tot patriotten, die de eer en de glorie van hun land boven alles stellen, behoort eveneens tot de ideologische taak van de school. Deze opvoeding tot patriottisme sluit evenwel niet uit de kinderen te wijzen op het belang van begrip en vriendschap tussen de volken. Het internationale socialisme wordt een groot goed geacht en aan de kinderen moet worden geleerd dit in te zien.

Daarnaast dient de strijd tegen de „bourgeois-ideologie” in de school te worden voortgezet. Nog steeds kunnen leerlingen buiten de school worden beïnvloed door een corrupte moraal en de ideologie van het kapitalisme. Religieuze sekten en kerkmensen trachten heimelijk de kinderen in hun netten te verstrikken en aculturele ouders proberen hun kinderen een religieuze overtuiging bij te brengen. Daarom is het eigenlijk een schande, dat men daartegen onvoldoende waakzaam is en dat terzake niet scherp genoeg wordt gereageerd. De school, de Komsomol¹ en de Organisatie van jonge Pioniers² dienen t.a.v. de ideologische taak der partij meer en nauwer samen te werken. Voorts dient de leraar een persoonlijke relatie met ieder van zijn leerlingen op te bouwen om hen beter en doelmatiger te kunnen beïnvloeden. Dat de school meer is dan een onderwijsinstelling, nl. een ideologisch instituut, dient de leerkracht geen moment te vergeten. Verder moeten de organisaties der partij, die zich met onderwijszaken bezighouden, het als hun primaire taak beschouwen de leerkrachten voortdurend voorlichting te geven over hun taak op het gebied van opvoeding en onderwijs, zodat deze een positieve bijdrage kunnen leveren voor de komende communistische samenleving.

Ideologische doelstellingen van het Communisme

Op het 21e congres van de communistische partij der U.S.S.R. is t.a.v. de ideologische doelstellingen besloten, dat het communisme de volledige geestelijke en lichamelijke ontwikkeling van de mens zal bevorderen. Realisering van deze doelstelling is slechts mogelijk indien het kind zich een communistisch wereldbeeld kan eigen maken en wordt gevormd tot een actieve, gewetensvolle bouwer aan de communistische samenleving, die onbaatzuchtig houdt van zijn land en de vijanden der Sovjet Unie haat.

Het accentueren van de ideologische doelstellingen van het communisme wordt verklaard uit de nationale en internationale toestand. De kapitalistische ideologie blijkt nl. een sterke aantrekkingskracht uit te oefenen. Vandaar dat in de tegenwoordige omstandigheden het Centrale Partij Comité het gewenst acht de propaganda voor de communistische ideologie te baseren op:

- de meest belangrijke kwesties uit de Marxistisch-Leninistische theorie;
- de heldhaftige geschiedenis van de partij en het land;
- de onbaatzuchtige strijd van het Sowjetvolk voor de overwinning van het communisme.

¹ Communistische Jeugd Organisatie voor jongeren van 15 tot 26 jaar.

² Kinderorganisatie waaraan door de Komsomol leiding wordt gegeven.

Voorts heeft voornoemd Comité besloten dat in de hoogste klassen van de scholen voor het voortgezet onderwijs een populaire cursus moet worden gegeven over de principes van de politieke wetenschap. Op een daarvoor bijeengeroepen congres voor de leerkrachten heeft Chroesjtsjow speciaal de aandacht voor deze politieke cursus gevraagd met een rede waarin hij onder meer heeft gezegd: „Wij wensen dat de jeugd een beter inzicht krijgt in de meest belangrijke problemen die zich in de opbouw van het Communisme voordoen en dat zij wordt onderricht over hetgeen Marx, Engels en Lenin hebben geschreven over het Communisme. Wij wensen dat de jeugd de problemen van onze tijd goed begrijpt en dat zij beter in zich ontwikkelt de hoedanigheden van de nieuwe mens, de mens wiens bestemming is het Communisme op te bouwen en te leven onder het Communisme.”

De politieke cursus

Nadat een voorlopige opzet van de cursus gemaakt was is deze ter discussie gesteld en besproken op de districtsgewijze gehouden congressen van de leerkrachten. Vervolgens is het programma bij wijze van experiment op een aantal scholen ingevoerd. De belangstelling onder de leerlingen bleek intens te zijn daar in de cursus zeer actuele vragen werden behandeld, waarin zij persoonlijk geïnteresseerd waren. Onder meer zijn de volgende vragen aan de orde gesteld:

- Is het communisme het uiteindelijke doel van de mensheid of zal er nog een beter systeem komen?
- Op welke wijze kunnen de verschillen in levensstandaard tussen stad en dorp worden uitgewist?
- Wat is de bestemming van de collectieve boerderijen?
- Er zal worden overgegaan op een zevenurige en zelfs op een zesurige arbeidsdag. Toch hebben de werkers grotere toezeggingen inzake arbeidsprestatie gedaan dan toen zij 8 uren per dag werkten. Hoe kunnen zij hun beloften nakomen?
- Zal er lichamelijke arbeid zijn onder het communisme indien alles is geautomatiseerd?
- Hoe zullen de vrouwen leven en werken onder het communisme?
- Hoe is een distributiestelsel zonder geld onder het communisme mogelijk?
- Hoe zal het opheffen van de staat plaatsvinden?
- Wat zal worden gedaan tegen degenen, die de Communistische regels overtreden?

- Zullen er van deze mensen onder het communisme zijn?
- Wat is het meest geëigende onderwijs onder het communisme?
- Hoe kan men zich thans reeds op het communisme voorbereiden?

In deze cursus wordt niet alleen aandacht besteed aan de Marxistisch-Leninistische opvattingen, die de theoretische basis vormen voor het communisme, maar ook wordt nagegaan wat het communisme voor de persoonlijke vorming van de leerlingen kan betekenen. Vandaar dat de leraar moet trachten vanuit het historisch-materialistisch denken zijn leerlingen kennis over te dragen. Het leervak „politieke kennis” is voor een eerste oriëntering belangrijk. Vanuit deze achtergrond dienen de lessen over aardrijkskunde, natuurkunde, biologie, enz. te worden gegeven en vragen te worden gesteld, die bijdragen tot het vormen bij de leerlingen van een wetenschappelijk wereldbeeld naar communistische opvattingen.

De praktische politieke vraagstukken van iedere dag komen in de cursus evenzeer aan de orde. Zo dient te worden gewezen op de agressieve buitenlandse politiek van imperialistische machten en het feit dat desondanks de Sowjet Unie tracht de Leninistische principes van een vreedzaam naast elkander leven tot uitvoering te brengen. Voorts wordt de grote betekenis van eenheid in de internationale communistische beweging beklemtoond.

De resultaten van de cursus

Na twee jaar experimenteren, nl. op 5 scholen in Moskow, Leningrad en Sverdlovsk gedurende het cursusjaar 1959-1960 en op 50 scholen in het cursusjaar 1960-1961, is er voorlopig voldoende ervaring opgedaan inzake de te bieden leerstof en de gewenste didactiek. Alle bij dit tweejarig experiment betrokken leerkrachten hebben nauwkeurig aanwijzingen gekregen over de wijze waarop het programma moest worden uitgevoerd.

Bij de evaluatie van dit experiment is onder meer naar voren gekomen, dat het van fundamentele betekenis is indien ook leerstof als aardrijkskunde, geschiedenis, economie, maatschappijleer, etc. wordt aangeboden vanuit een communistisch wereldbeeld. Vandaar dat een school in Sverdlovsk een pedagogische conferentie heeft georganiseerd met als onderwerp: „de betekenis van de leerstof om de leerlingen een communistisch wereldbeeld en een communistische moraal bij te brengen”. Voorts dienen de leerlingen te worden overtuigd van de waarde van hun persoonlijke bijdrage, door middel van studie en arbeid, voor de nationale zaak.

Veel succes hebben de onder hoogleraren gevormde studiegroepen gehad over onderwerpen als:

- „De zevenjaarsplannen voor de ontwikkeling van de nationale economie”.
- „De betekenis van de vakbeweging voor het communisme”.
- „De plichten van de jeugd voor de publieke zaak”.
- „Het karakter van de arbeid onder het socialisme, enz.”

Het werk van deze studiegroepen wordt ook dienstbaar gemaakt aan een atheïstische opvoeding door onderwerpen als:

- „De vooruitgang van het materialistisch denken is een onverzoenlijke vijand van onwetendheid en religie”.
- „Uit de geschiedenis van de strijd van de materialistische filosofie en wetenschap tegen religie en onwetendheid”.

Een proef is ook genomen met het geven van schriftelijke cursussen voor werkende jongeren. De binnengekomen antwoorden van deze cursisten zijn verzameld, gerangschikt, vermenigvuldigd en, voorzien van commentaar, gezonden aan de leiding van de studiegroepen.

De aan deze studiegroepen verbonden hoogleraren zijn op deze wijze geïnformeerd over wat er onder de jeugdigen, die reeds in het productieproces zijn opgenomen, leeft. Aan de deelnemers van deze schriftelijke cursussen is onder meer gevraagd:

- „Welke fouten zijn er in de organisatie van productie en arbeid in Uw onderneming?”
- „Welke maatregelen stelt U voor om deze te elimineren?”

Bij de beantwoording van deze vragen zijn verschillende praktische voorstellen gedaan, om tot een betere organisatie en een grotere productie te komen. Deze voorstellen hebben aanleiding gegeven om een conferentie te organiseren voor hen die leiding in de ondernemingen geven en die verantwoordelijk zijn voor de productie. Aan hen zijn de gedane suggesties schriftelijk voorgelegd met het verzoek deze te bestuderen en na te gaan of ze praktisch uitvoerbaar zijn.

Op de conferentie is gebleken, dat een deel van de suggesties van wezenlijk belang moet worden geacht. Zij hebben geleid tot het aanbrengen van verbeteringen in productie- en organisatiemethoden.

Voor jonge meisjes en jongens zijn, vanuit dezelfde doelstellingen, cursussen van geheel andere aard opgezet:

- „Wij dromen over de toekomst”
- „Over vriendschap, kameraadschap en liefde”
- „De held van onze tijd”.

De debatten over deze onderwerpen zijn zeer geanimeerd geweest, daar de jeugdigen hierin zeer geïnteresseerd waren.

In een aantal scholen van het voortgezet onderwijs heeft men de cursus over politieke kennis voor de leerlingen gecombineerd met het deelnemen aan verschillende vormen van sociaal werk en politieke activiteit. Over de resultaten van dit experiment is, jammer genoeg, weinig exacts vermeld.

Wel is medegedeeld dat op basis van de opgedane ervaringen in de vele studiegroepen en cursussen een leerboek voor politieke vorming zal worden samengesteld, waarin ook praktische aanwijzingen aan de leraar zullen worden gegeven. Voorts wil men voorzien in het tekort aan sociaal-politieke litteratuur. Verder zal aandacht worden besteed aan het verbeteren van de didaktische methode. De leerkrachten moeten er van doordrongen zijn dat het dé taak van het onderwijs is, de jeugd op te voeden in de geest van de grote politieke idealen van de Communistische Partij.

Nabeschouwing

Het is hoogst waarschijnlijk onjuist om uit het vorenstaande de conclusie te trekken van een toenemende onverschilligheid, zo niet vijandigheid van de jeugd tegenover het Communisme. Veeleer is voor hen het Communisme als politiek en economisch systeem zo vanzelfsprekend, daar zij nooit een ander systeem hebben gekend, dat het niet bij hen opkomt daarover na te denken. Het ontbreken van andere politieke partijen zodat afwijkende politieke en economische opvattingen niet tot gelding kunnen komen beletten de jongeren om het eigen systeem met andere politieke systemen en economische stelsels te vergelijken.

In de gesloten Russische maatschappij van vóór 1940 werd dit nog niet als een probleem gevoeld. Integendeel, men had rust nodig om een ge-centraliseerde eenheidsstaat op te bouwen, het militaire apparaat te versterken, de landbouwproblemen op te lossen, de armoede te bestrijden, het onderwijs te verbeteren, enz. enz. Tengevolge van politieke wijzigingen in Europa, de toegenomen militaire macht en politieke bemoeiingen van Amerika met andere werelddelen en het opkomen van communistisch China als een politieke machtsfactor, maken het voor Rusland onmogelijk verder te leven in afgeslotenheid van de rest der wereld. In het bijzonder is het contact tussen Amerika en Rusland toegenomen. Wederzijdse beïnvloeding vindt daardoor plaats. Het Communisme is daar-

mede een politiek systeem naast andere systemen geworden en het moet bewijzen, dat het een beter systeem is dan het democratische.

Vandaar het ter discussie stellen van de ideologische achtergronden en motieven van het Communisme. Vandaar het vragen van de aandacht van de jonge mensen voor de wijze waarop de arbeid en de productie in de bedrijven zijn georganiseerd en hen daarvoor mede verantwoordelijk te doen zijn.

Opmerkelijk is dat de Communistische Partij, hetgeen in de politieke vorming van de leerlingen van het voortgezet onderwijs duidelijk naar voren komt, tegenover de godsdienst nog steeds agressief staat. In de lessen worden religie enerzijds en onkunde, onwetendheid en een aculturele instelling anderzijds op één lijn gesteld. De religieuze mens is – en daarover wordt niet gedebatteerd maar als een feitelijk gegeven – beschouwd – onkundig, onwetend, acultureel!

Voorts is opvallend het optimisme waarmede men dit werk aanpakt. Dit optimisme doet als oppervlakkig aan, daar het doordrenkt is van het typische vooruitgangsgeloof van de 19e eeuw. Wij zien in onze tijd wel de waarde maar ook de betrekkelijkheid van alle onderwijs- en opvoedingsarbeid in.

De opvoedingsarbeid, die in Sovjet Rusland wordt verricht, wordt gedragen door het 19e eeuwse historisch materialisme van Karl Marx dat „een onophoudelijk en krachtig beroep doet op de sociale gevoelens in het proletariaat, dat zijn op die gevoelens, waarin alle sociale deugden wortelen” (H. Roland Holst-v. d. Schalk „Communisme en Moraal”, pag. 3). Nog sterker komt uit de in 1923 verschenen studie over het Marxisme als proletarische levensbeschouwing van prof. dr. Max Adler, die hoogleraar aan de universiteit van Wenen is geweest, naar voren hoe het 19e eeuwse denken het mensbeeld van het Marxisme heeft bepaald. Het is dit mensbeeld dat door het Russische communisme is aanvaard en tot grondslag genomen van haar opvoedingsarbeid. Aangezien volgens Karl Marx het de taak van het proletariaat is om de intellectuele, morele en politieke opvoeding voor het socialisme ter hand te nemen is het niet verwonderlijk dat het Russische communisme, nu het door het Chinese communisme wordt gedwongen zich te bezinnen op haar grondslagen en achtergronden, weer met élan de hervorming van het bewustzijn, overeenkomstig de historisch materialistische opvattingen, ter hand heeft genomen.

Verder doen ons, in het artikel van Monoszon, een aantal verklaringen van leerlingen over hoe zij de cursus gevonden hebben, onprettig aan. Ze zijn te braaf en te weinig kritisch. „De cursus heeft mij veel geleerd

daar deze mij een andere kijk heeft gegeven op mijn dagelijkse arbeid. Ik deed mijn werk tamelijk zorgeloos. Het bestuderen van het thema over arbeid en productie heeft echter mijn houding doen veranderen."

„Als gewone leerlingen uit de elfde klas hebben wij gediscussieerd met jongeren uit een bedrijf en wij zijn verheugd, dat wij verschillende fouten in het bedrijf hebben kunnen aanwijzen waardoor, nadat verbeteringen zijn aangebracht, de productie is kunnen worden opgevoerd."

„Voor ik aan de cursus deelnam had ik geen belangstelling in politieke problemen. De kranten las ik zelden en dan nog slechts het sportnieuws. Nu heb ik evenwel behoefte de kranten te lezen en niet alleen lees ik de artikelen maar ik denk er ook over na."

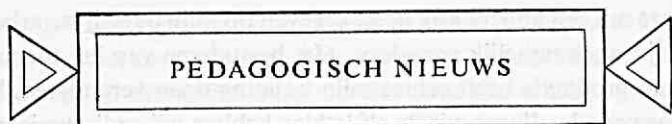
„Tot mijn grote schande had ik slechts een vaag idee over het Communisme. Nu weet ik er niet alleen meer van maar ik heb ook begrepen, dat ieder naar eigen krachten moet helpen het Communisme te verwezenlijken."

„De morele en ethische kwesties, die wij in de cursus besproken hebben, zijn voor ons een program geworden om Communistische karaktereigenschappen in ons zelf tot ontwikkeling te brengen."

Het is stimulerend te lezen hoe men langs experimentele weg tracht te komen tot een betere didaktiek en goed doordachte studieboeken. Ook in de opzet van de politieke cursussen heeft men gezocht naar nieuwe wegen:

- cursussen op scholen voor voortgezet onderwijs door de aan deze instelling verbonden leerkrachten
- studiegroepen van studerende jongeren over bepaalde thema's onder leiding van hoogleraren
- schriftelijke cursussen over bepaalde onderwerpen voor werkende jongeren
- cursussen voor leerlingen van het voortgezet onderwijs en werkende jeugd gezamenlijk
- cursussen voor leerlingen van middelbare scholen, met daarnaast verplichte sociale arbeid of werken in een onderneming.

Tenslotte zij vermeldt dat veel aandacht en tijd is besteed aan het instrueren van hen, die de cursussen hebben geleid en ook zijn de resultaten van het cursuswerk zorgvuldig geanalyseerd alvorens conclusies te trekken.



VERGELIJKENDE OPVOEDKUNDE

Begin januari van dit jaar heeft de Sowjet Academie voor Pedagogische Wetenschappen te Moskou drie leden van de staf van het Onderwijsinstituut van de Universiteit van Londen, nl. Prof. Lauwerys, Dr. B. Holmes en Dr. E. J. King, uitgenodigd om te komen discussiëren over vergelijkende opvoedkunde. Aan deze uitnodiging is gehoor gegeven en onder leiding van de president van het Moskouse instituut, Prof. Kairov, hebben de besprekingen plaatsgevonden, die openhartig zijn geweest.

Onder meer zijn de volgende onderwerpen aan de orde gesteld:

- het werkterrein van de vergelijkende opvoedkunde,
- de voornaamste bronnen van informatie voor deze tak van wetenschap.
- het verschil tussen een Marxistische benadering van de problematiek en de methoden die in het Westen worden toegepast.

In het Moskouse instituut is een afdeling voor het bestuderen van buitenlandse onderwijssystemen met een staf van ongeveer 20 medewerkers in volledige dienst. Een van de taken is het verzamelen en doorgeven van relevante gegevens, een ander is het nagaan wat bruikbaar kan zijn om in Sowjetscholen te worden toegepast.

Voorts worden daar leerkrachten opgeleid die in de Russische onderwijsinstellingen de verplichte cursussen moeten geven over de historische pedagogiek. Zo moeten de 14000 studenten van het Lenin-instituut bijv. een cursus volgen van ongeveer 20 lessen over onderwijsontwikkelingen in andere landen.

Een van de besprekingen tussen de Russische en Engelse onderwijs-deskundigen heeft plaatsgevonden in het Instituut voor Algemeen en Polytechnisch Onderwijs. In deze instelling werkt een staf van ongeveer 250 personen die leerplannen van scholen, studieprogramma's van universiteiten en didactische methoden bestuderen. De meeste van hen verrichten een onderwijstaak van 4 dagen per week aan een experimenteerschool en werken daarnaast nog twee dagen op het instituut.

Times Educational Supplement, 15-1-1965.

VERPLICHTE STUDIE-UREN VOOR HET GEZIN

Binnen 30 jaar zullen waarschijnlijk - volgens Dr. Milton R. Stern, het hoofd van de afdeling algemene studies van de Universiteit van New York - volwassenen worden verplicht te gaan studeren. Dr. Stern beweert dat ieder, tengevolge van de automatie, meer vrije tijd zal krijgen zonder goed te weten wat daarmee te doen. Wat een persoon echter leert in de jaren dat hij nog geen twintig is, zal verouderd zijn als hij 30 is geworden.

Wij zijn het er over eens, zegt Dr. Stern, dat onderwijs goed is zowel voor de maatschappij als voor het individu. Welnu, in de gezinnen van morgen zullen er studie-uren zijn voor het gehele gezin.

Times Educational Supplement, 15-1-1965.

VERANDERING VAN HET ONDERWIJS IN RUSLAND

De reorganisatie van het onderwijs, die Chroesjtsjow had doorgevoerd, zal voor een deel ongedaan worden gemaakt. De veranderingen blijken te snel te zijn doorgevoerd, daar onvoldoende tijd aan voorlichting is besteed, zodat er onzekerheid in de scholen is ontstaan.

Tot de overhaaste en wat premature hervormingen behoren o.a. de scholen met internaten, die in 1956 op suggestie van Chroesjtsjow, door het 20e partijcongres der communisten zijn ingesteld.

Het essentiële punt van de onderwijsreorganisatie was evenwel een combinatie van schoolopleiding met het opdoen van praktische ervaringen hetzij in de industrie, hetzij in de landbouw. Vooral tegen dit aspect van de onderwijsreorganisatie was de critiek gericht. Thans is besloten de elfjarige schoolopleiding terug te brengen tot 10 jaar en het verrichten van arbeid in industrie of landbouw door de leerlingen te beperken.

Times Educational Supplement, 29-1-1965.

SALARIS VAN STUDENTEN

Eind februari 1965 hebben delegaties van nationale studentenverenigingen uit de E.E.G.-landen een vijfdaagse bijeenkomst belegd in Parijs. Van de zes delegaties hebben er vijf gestemd voor het uitkeren van salaris aan studenten. De Italiaanse afvaardiging, die ook voor heeft gestemd, heeft nog het voorbehoud gemaakt dat prioriteit dient te worden gegeven aan het verbeteren van het voortgezet onderwijs en dat daarna de financiële uitkering aan studenten aan de orde dient te worden gesteld. De leden der Nederlandse delegatie hebben tegen gestemd en verklaard het van belang te achten dat de gezinnen, wanneer de studenten nog jong zijn, zich verantwoordelijk voor deze jongeren weten en voor hen dienen te zorgen. De oudere studenten kunnen, indien nodig, van de staat een toelage of een studievoorschot krijgen.

Tot een centrale organisatie van studentenverenigingen is het nog niet gekomen. De delegaties hopen evenwel dat in de naaste toekomst wel een algemene organisatie van studentenverenigingen uit de E.E.G.-landen kan worden geformeerd.

Na de vergadering hebben de leiders der delegaties toespraken gehouden tot de meer dan 1000 studenten, die zich op het binnenplein van de universiteit van Sorbonne hadden verzameld.

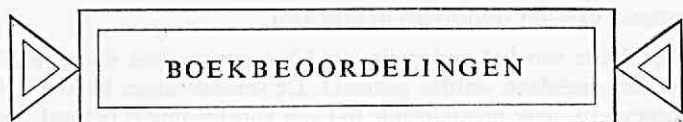
Times Educational Supplement, 5-3-1965.

STUDENTEN AGEREN VOOR HERVORMINGEN EN MEER VRIJHEID

Duizenden studenten hebben zich op dinsdag 2 maart 1965 verzameld op de „Plaza de la Cibeles” in het centrum van Madrid. Zij tartten daarmee de politie, die verklaard heeft dat iedere demonstratie als onwettig wordt beschouwd en daarom uiteen zal worden gejaagd. De studenten wandelden echter in groepen door de stad onderweg de kranten, die onjuiste berichten hebben vermeld over hetgeen de studenten nastreven, demonstratief verscheurend. De betoging, waaraan ook hoogleraren hebben deelgenomen, maakt deel uit van een campagne van de studenten voor meer persoonlijke en politieke vrijheid en om de universiteiten in democratische zin te hervormen.

Times Educational Supplement, 5-3-1965.

J. H. N. G.



BOEKBEoordelingen

De redactie zond mij een vijftal publicaties ter beoordeling die alle betrekking hebben op het probleem „Mens en Maatschappij”. In zoverre vertonen zij inderdaad samenhang; daarnaast echter zijn de verschillen groot: groot wat betreft de inhoud, de wijze van behandeling, de omvang, het jaar van verschijnen.

De bespreking zal dan ook moeilijk in de vorm van één samenhangend geheel gegeven kunnen worden, al zal ik trachten er toch enige lijn in te brengen. Het gaat om de volgende geschriften, die achtereenvolgens aan de orde gesteld zullen worden:

1. *Moderne Maatschappij-problemen* (eerste bundel), door Dr. W. Banning.
2. *Maatschappij en school*, door Drs. J. van Hessen, Dr. R. C. Kwant o.e.s. a. en Drs. E. Pelosi s. j.
3. *Maatschappijleer*, door Drs. W. Langeveld.
4. *Maatschappijleer*, verslag van een conferentie georganiseerd door de w.v.o. op 19 en 20 oktober 1962 te Amersfoort.
5. *Maatschappijleer*, door B. van Wakeren.

1. DR. W. BANNING, *Moderne Maatschappij-problemen*. Een beschrijvende analyse van krachten en processen in de hedendaagse maatschappij ten dienste van de praktische arbeid. Zesde, herziene en uitgebreide druk, de Erven F. Bohn N.V., Haarlem, 1964, 271 pg.

Zoals de titel en de onder-titel aangeven gaat het hier om een schets van problemen, die zich in de hedendaagse maatschappij voordoen, geschreven met het oog op die mensen die in het huidige bestel „verantwoord (willen) handelen en daarbij voorlichting van de wetenschap zoeken”¹.

Daartoe behoren zeker ook degenen, die zich bezinnen op de verhouding van „Maatschappij en school” (de tweede publicatie), op de mogelijkheid, wenselijkheid of noodzakelijkheid van een „maatschappijleer” voor de school (publicatie 3 en 4), of die in concreet-uitgewerkte vorm de school een „maatschappijleer” aanbieden (publicatie 5 en gedeeltelijk nr. 4). En natuurlijk nog vele anderen.

Het heeft weinig zin een boek dat in een zesde druk verschijnt op z'n waarde te beoordelen of de inhoud ervan ter kennis van de lezer te brengen. Het verschijnsel spreekt hier voor zichzelf.

Ik moge daarom volstaan met degenen, die het boek nog niet kennen, en die zich willen oriënteren omtrent de maatschappij waarin zij leven en werken, of die anderen – waarbij ik vooral aan „leerlingen” van zeer uiteenlopende aard denk – willen helpen zich te oriënteren, er op te wijzen, dat zij hier een goede leidman vinden, die hen op heldere, systematische wijze een uitstekende in-

leiding biedt, een grote rijkdom aan gegevens, en aan het slot van elk hoofdstuk een waardevol literatuuroverzicht.

Wat in dit boek slechts een enkel hoofdstuk vormt, nl. „onderwijs” (pg. 200 t/m 210), en dan in verband met de ontwikkeling van de maatschappij, vormt het hoofdprobleem van de volgende publicatie.

2. DRS. J. VAN HESSEN, DR. R. C. KWANT o.e.s.a. en DRS. E. PELOSI s.j., *Maatschappij en school*. Publicaties van het Katholiek Paedagogisch Bureau ten behoeve van het v.H.M.O. L. C. G. Malmberg, 's-Hertogenbosch, 1959, 59 pg.

Centraal staat de vraag hoe de vorm van het onderwijs beïnvloed wordt door de veranderingen, die in de maatschappij plaats vinden. Deze vraag wordt dan toegespitst op het rooms-katholieke v.H.M.O.

Drs. Van Hessen bespreekt het probleem „*Middelbare school contra sociale herkomst*” waarbij hij de optredende moeilijkheden met tal van concrete voorbeelden illustreert. Daarnaast wijst hij op gunstige factoren in de nieuw optredende situatie: nieuwe v.H.M.O.-scholen met sterk streek-karakter kunnen zich aan de nieuwe sociale omstandigheden aanpassen, er is een algemene tendens tot nivellering in gedragspatronen, de school deelt de moeilijkheden met de maatschappij in haar geheel. De docenten zullen voor al deze veranderingen een open oog moeten hebben.

Dr. R. C. Kwant behandelt vervolgens „*Arbeidsgemeenschap als toekomst voor de jonge mens*”.

Lag in vroeger tijden de toekomstige werkkring voor de meeste jongens en meisjes bij voorbaat vast, thans is er een zo grote keuzemogelijkheid, dat zij bij velen onzekerheid wekt. Dr. Kwant is van mening dat men te vaak het negatieve aspect van deze verandering naar voren brengt, en de oude situatie te veel kritiekloos verheerlijkt. De keuzemogelijkheid kan een verrijking van het persoonlijk leven betekenen, mits de jonge mens er op wordt voorbereid. Deze voorbereiding vraagt enerzijds een sterke, steeds verder gaande differentiatie en specialisatie, daarnaast een voldoende algemene vorming: „De opleiding moet dus leren arbeiden en zij moet leren integraal te leven” (pg. 31). De arbeid mag niet ontaarden in een middel tot louter bevreemding van de geldingsdrang, zij moet ook het karakter van sociale dienstbaarheid behouden. Naast het beleven van menselijke macht dient de openheid voor het mysterie te staan.

De mens moet wel komen tot overgave aan de arbeid, doch met reserve. De opvoeding en het onderwijs zullen zich van dit alles bewust moeten zijn.

Drs. E. Pelosi spreekt tenslotte over „*Christelijke opvoeding voor een nieuwe gemeenschap*”. De Christen dient zich vooral te bezinnen op de plaats en de taak van het Christendom in de huidige poly-valente samenleving.

Enerzijds moet men een open oog hebben voor de concreet-aanwezige realiteit en deze tot op zekere hoogte accepteren, anderzijds het na te streven ideaal, of liever, de te volbrengen opdracht niet vergeten. Een grote mate van zelfkritiek blijkt nodig te zijn. De school zal deze zelf-kritiek moeten bevorderen, terwijl een positieve levenshouding behouden moet blijven. De wegen hiertoe zullen nog gezocht moeten worden. Er is echter al veel gewonnen als de school in dit alles een opgave ziet.

3. DRS. W. LANGEVELD, *Maatschappijleer*. Een terreinverkenning. J. Muusses N.V., Purmerend, 1962, 104 pg.

Een van de verbizonderingen van de problematiek van „Maatschappij en school” krijgt gestalte in het vraagstuk, wat de plaats, maar ook de inhoud en de vorm van een „maatschappijleer” op de school moet zijn. De heer Langeveld stelt in zijn kleine, maar zeer inhoudrijke studie dit vraagstuk aan de orde. Vanuit zijn eigen wetenschappelijke opleiding, gesteund door voldoende praktische schoolervaring, komt hij tot een voorlopige concrete oplossing, daarbij echter zeer nadrukkelijk naar voren brengend, dat alle uitspraken die op het onderhavige terrein gedaan worden, nog in alle opzichten „ter discussie staan”. Er kan nog slechts sprake zijn van een zoeken naar vormgeving, meer niet. Maar dit zoeken weet de auteur duidelijk vorm en inhoud te geven.

In het eerste hoofdstuk wordt de gedachte verdedigd, dat „maatschappijleer” meer dan een onderwijs-vak moet zijn, er zal ook – of zelfs in de eerste plaats – sprake moeten zijn van *sociale opvoeding*.

Daarmee zitten we midden in de moeilijkheden. De school krijgt hier tot taak, niet alleen maatschappelijke kennis en inzicht aan te brengen, zelfs niet alleen het kritisch denken over de samenleving te bevorderen, maar ook het tot stand komen van bepaalde waarde-oordelen te bevorderen en tot een bepaalde wijze van zich-gedragen op te voeren.

Op zijn minst zal het onderwijs in de maatschappijleer er toe moeten bijdragen dat de leerlingen een open oog krijgen voor allerlei „voor-oordelen”, die het gedrag van de mens, en dus ook van henzelf, beïnvloeden. De moeilijkheid is echter dat wat de één een voor-oordeel noemt, voor de ander een fundamentele waarheid is.

Maar zelfs alleen al een discussie hierover zou vormend kunnen werken. Er liggen hier voor ons hele onderwijsbestel – met name ook voor het openbaar onderwijs – talrijke, zeer fundamentele problemen, die we echter, hoe moeilijk zij ook mogen zijn, m.i. niet uit de weg mogen gaan. Men moet, naar mijn overtuiging, de auteur dan ook dankbaar zijn dat hij ze met nadruk stelt en ter discussie brengt. Ook het probleem of „maatschappijleer” een *apart vak* moet zijn, *wat de inhoud* moet zijn, welke *methode* gevolgd moet worden. Wat dit laatste betreft stelt de auteur het belangrijke probleem van de *attitude-vorming*, speciaal van de v.H.M.O.-leerling – algemener: de adolescent – uitvoerig aan de orde. Het gehele vijfde hoofdstuk draait om deze vraag, die m.i. een kern-vraag is in de gehele problematiek van de betekenis en de positie van het vak maatschappijleer op de school, maar tevens de kern – en een zeer waardevolle kern – vormt van de beschouwingen die de heer Langeveld in deze studie de lezer ter overweging geeft. Het is te hopen dat speciaal dit gedeelte de aandacht van velen zal trekken en als uitgangspunt voor verdere discussies genomen zal worden.

Vervolgens wordt dan nog de aandacht gevraagd voor *wel of geen cijfer*, *overhoorbare stof*; *een boek* en *de docent*.

Eveneens belangrijke problemen.

Als „appendix” volgt dan een „sociaal-pedagogisch plan voor lessen in maatschappijleer”, waarbij „als algemene didactische doelstelling is uitgegaan van *het transformeren van amorfe schoolklassen in opvoedkundige groepen*” (pg. 77). Een plan dat m.i. een grondige bestudering waard is.

Laten we hopen dat deze korte studie (ruim 100 pagina's) de aandacht krijgt die ze verdient.

4. *Maatschappijleer*. Een weergave van de „Conferentie Maatschappijleer bij het voortgezet onderwijs” georganiseerd door de Werkgemeenschap voor Vernieuwing van Opvoeding en Onderwijs op 19 en 20 oktober 1962 te Amersfoort: Doelstelling, Pre-adviezen, Redevoeringen, Samenvatting, Bibliografie. J. Muusses N.V., Purmerend, 1963, 170 pg.

Het is een onbegonnen werk in het kort een weergave te geven van de vele redevoeringen en al de verschillende meningen en gezichtspunten die met betrekking tot het vak „maatschappijleer bij het voortgezet onderwijs”, daarin tot uiting komen.

Men vindt er een referaat, telkens met twee Co-referaten over „het voorbereidend wetenschappelijk onderwijs”, de „middelbare scholen voor meisjes (als prototype van het H.A.V.O.)”, het „middelbaar algemeen vormend onderwijs”, de „beroepspedagogische sectie voor jongens”, de „beroepspedagogische sectie voor meisjes”, het „uitgebreid technisch onderwijs”, „middelbaar economisch en administratief onderwijs”, „handelonderwijs e.d.” en „het hogere beroepsonderwijs, inclusief de onderwijzers-, leraren- en leraressen opleidingen”. Voor wie zich oriënteren wil omtrent datgene wat er in onderwijskringen leeft aangaande de betekenis van het vak maatschappijleer voor het voortgezet onderwijs, al met al een rijke informatiebron.

Aan het slot vindt men een zeer lezenswaardige „Samenvatting van de conferentie” door Drs. W. Langeveld, onder de titel „Plaatsbepaling en prognose” en een door dezelfde auteur verzorgde uitvoerige en goed-systematisch gerangschikte bibliografie van 38 pagina's. Tesaamen met het hierboven besproken boek van dezelfde auteur een flinke voorraad basismateriaal om verder te denken en te discussiëren.

5. B. VAN WAKEREN, *Maatschappijleer*. De mens in klein en groot verband. J.B. Wolters, Groningen, 1963, 268 pg.

In deze publicatie gaat het niet meer om de problematiek van het vak maatschappijleer als zodanig, maar om een uitgewerkte methode, om een „leerboek”, bestemd voor het „voortgezet en middelbaar nijverheidsonderwijs”.

De term „leerboek” heb ik met aarzeling neergeschreven, daar de auteur in het voorwoord zegt dat het boek „in de eerste plaats gezien moet worden als een *leesboek*”.

„Het is uiteraard niet de bedoeling, dat de inhoud ervan „gekend” moet worden”, voegt hij hier aan toe.

De moeilijkheid is echter dat het vak maatschappijleer blijkbaar een examen-vak is en dat brengt met zich mee dat een auteur met zijn goede bedoelingen maar al te gemakkelijk in een dwangpositie geraakt.

Op de zojuist geciteerde uitspraak volgt dan ook: „Om tijd te winnen hebben wij samenvattingen en lesvragen opgenomen. Deze samenvattingen benevens de beknopte antwoorden op de lesvragen geven naar onze mening voldoende kennis voor het examen.” En daarop volgt dan weer: „Het inzicht zullen de leerlingen o.i. moeten verkrijgen door de hoofdstukken als leestof te gebruiken en als basis dienst te laten doen voor gesprekken, discussies, spreekbeurten (in samenwerking met de collega's Nederlands?), opstellen e.d.”

Het is te hopen dat de hoop van de schrijver in vervulling gaat en dat het boek

inderdaad overeenkomstig zijn bedoelingen gebruikt wordt. Wie echter geen vreemde is in het Jeruzalem van ons onderwijs houdt z'n hart vast.

Het lijkt me niet ondenkbaar dat er klassen gevonden zullen worden, waarbij men zich niet alleen beperkt tot het beantwoorden van de vragen door de leerlingen, doch de antwoorden „voor alle zekerheid” er maar bij dicteert. Maar daar is de schrijver niet verantwoordelijk voor.

De bedoeling van het boek is „de leerlingen” kennis van de maatschappij en haar instellingen bij te brengen en enig inzicht te verstrekken in de menselijke verhoudingen, waardoor men minder vreemd tegenover de problemen van de moderne, zo ingewikkelde wereld komt te staan.”

Een opvatting, die dus nog al aanmerkelijk verschilt van die welke in de publicatie van Drs. Langeveld naar voren kwam, waar het om sociale opvoeding ging. Hier gaat het zo niet uitsluitend, dan toch in zeer sterke mate niet om opvoeding, maar om onderwijs.

Er komen vele, belangrijke problemen, m.i. op heldere wijze geformuleerd, aan de orde. Als men het boek gebruikt, overeenkomstig de bedoelingen van de auteur, kan het voor de leerlingen ongetwijfeld van veel waarde zijn.

De eerste twee hoofdstukken lijken me het minst geslaagd. Er komen wonderlijke formuleringen in voor en de tekst is erg onsamenhangend, sterk van de hak-op-tak-springerig. Op pg. 1 staat b.v.: „Het instinct van de mens is biologisch bepaald. Jonge kinderen reageren dikwijls nog instinctief. Naarmate het kind echter ouder wordt, neemt het belang van de instincten af. De instincten worden dan in bepaalde banen geleid door de opvoeding. Het verstand gaat hun bevredigingen en uitingen regelen.”

Vraag: Zijn er instincten (bij dieren) die niet biologisch bepaald zijn? Worden instincten door opvoeding in bepaalde banen geleid? Of geldt dit t.a.v. driften?

Drift en instinct worden trouwens niet onderscheiden. Eerder in de tekst is nl. sprake van driften, speciaal de hongerdrift. En wat heeft de leerling aan de mededeling „dat men (wie?) tegenwoordig van mening is, dat *de hongerdrift de sterkste elementaire drift is*”?

Op pg. 12 worden samenleving en maatschappij „synoniem” genoemd. Is dit juist? Het gezin is wel een samenlevingsvorm, maar is toch moeilijk een maatschappij te noemen?

Op pg. 13 lezen we: „Sociale aanleg kunnen we als volgt definiëren: „Het geheel van de eigenschappen, die tot ontwikkeling komen in aanraking met anderen.” Uit deze definitie blijkt, dat er ook eigenschappen zijn, die niet tot ontwikkeling komen door contact met anderen.”

Vraag: Welke eigenschappen zijn dat?

Antwoord: „Dit zijn de erfelijke (aangeboren) eigenschappen, zoals de intelligentie.”

Vraag: Is het inderdaad zo dat de ontwikkeling van de intelligentie niet sociaal bepaald is? Ik dacht juist van wel.

En dan volgt: „Gelukkig zijn de meeste sociale eigenschappen dus voor verandering en verbetering vatbaar. Anders zou er geen sprake kunnen zijn van opvoeding en van culturele ontwikkeling.” „So what?” is men geneigd te vragen.

Waarom is het gelukkig dat de meeste sociale eigenschappen voor verandering

en verbetering vatbaar zijn? Omdat anders de opvoeders niets te doen zouden hebben?

We willen het hierbij laten. Deze opmerkingen zijn niet bedoeld de waarde van het boek als geheel te kleineren. Maar deze denk- en formuleringslordigheden ontsieren het begin wel. Misschien vindt de auteur er aanleiding in bij het voorbereiden van een volgende druk de eerste twee hoofdstukken nog eens kritisch door te nemen.

H.N.

KLAUS MOLLENHAUER, *Einführung in die Sozialpädagogik. Probleme und Begriffe*. Sozial-pädagogische Reihe, Band 1, Verlag Julius Beltz, Weinheim, 1964. s. 142., DM. 9,—.

Het boekje is opgebouwd uit drie delen met een aanhangsel.

In het eerste stuk wordt getracht, na te hebben vastgesteld dat de theoretische kennis over het sociaal-pedagogisch handelen nog zeer summier is, een sociaal-pedagogische theorie op te bouwen die bruikbaar is zowel in het jeugdwerk als voor het opvoeden van verwaarloosde jongeren en jeugdige delinquenten.

In het tweede gedeelte wordt een interessant overzicht geboden van de problematiek der onvolwassenen, die op sociaal-pedagogische bemoeiingen zijn aangewezen.

In het derde deel wordt uiteengezet welke aspecten het sociaal-pedagogisch handelen omvat en in het aanhangsel zijn de belangrijkste sociaal-pedagogische instellingen beschreven.

Mede door de literatuurvermeldingen is deze studie een goede inleiding voor hen, die zich van de sociaal-pedagogische problematiek op de hoogte willen stellen.

J. H. N. G.

ELFRIEDE HÖHN, *Kind und Gesellschaft*. Quellenhefte für die soziale Ausbildung. Julius Beltz, Weinheim, 1964. s. III, D.M. 9,—.

Een interessante studie daar de invloed van de maatschappij, het sociale milieu en de culturele verhoudingen op het volwassen worden van het kind wordt nagegaan waarbij de biologisch gefundeerde ontwikkelingsmogelijkheden als factoren worden beschouwd, die aan de vormende kracht van deze invloed bepaalde grenzen stellen. Dit is een aantrekkelijk uitgangspunt daar tot dusverre de Duitse jeugdpsychologen geneigd zijn om aan te nemen dat de ontwikkeling naar volwassenheid voornamelijk door de in het kind gelegen ontplooiingsdisposities worden bepaald en zij beschouwen de inwerking van de omgeving als een factor, die slechts remmend of stimulerend op de ontwikkelingsfasen kan inwerken.

De nieuwe benadering van de problematiek van het volwassen worden, die in Amerika, door methodologische influentie van sociologie en sociale psychologie, algemeen aanvaard is, wordt door Elfriede Höhn toegepast aan de hand van literatuur, verzameld uit verschillende tijden en culturen. Het resultaat van dit ontwikkelingspsychologisch onderzoek is voor de paedagoog niet verrassend. Men krijgt telkens beelden van „een kind”, dat zowel in de publicaties van Margaret Mead en Malinowsky als in die van Scupin, Spranger en Böll in zijn „kind-zijn” wel sociaal en cultureel te situeren is maar immer uniek blijft.

J. H. N. G.

WILLIAM C. KVARACEUS, *Juvenile delinquency. A problem for the modern world.* Published in 1964 by the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Place de Fontenoy, Paris-7e. (85 pag.)

De Unesco houdt zich o.a. bezig met het bestuderen van de problemen van sociale onangepastheid bij jonge mensen. In het kader van deze studie is bovenvermelde publicatie ontstaan, geschreven door Kvaraceus, die thans hoogleraar in de opvoedkunde is en „Director of Youth Studies at the Lincoln Filene Center for Citizenship and Public Affairs of Tufts University in the United States”. Eerder heeft hij reeds gepubliceerd „Juvenile Delinquency and the School” en „The Community and the Delinquent”. Voorts is hij als deskundige bij de Unesco werkzaam geweest.

De schrijver begint zijn geschrift met vast te stellen dat wangedrag door jeugdigen geen modern verschijnsel is maar dat bijv. in 306 voor onze jaartelling onder de eerste wetten, die de Romeinen hebben gemaakt, er al één betrekking had op het stelen door kinderen. Merkwaardig is dat uit deze wet af te leiden is dat de Romeinen er al van uitgingen dat de kinderen voor deze vorm van misdrijf slechts in beperkte mate verantwoordelijk konden worden gesteld.

Interessant is ook te lezen hoe de maatschappelijke structuur van een land en de aldaar heersende economische omstandigheden bepaalde vormen van jeugdig wangedrag doen ontstaan, die in andere landen onbekend zijn en wat in het ene land strafbaar is blijkt in een ander land niet strafbaar te zijn. Evenzo zijn er belangrijke verschillen in strafmaat en ook t.a.v. de leeftijd, waarop de jeugdigen strafrechtelijk verantwoordelijk worden gesteld.

In een afzonderlijk hoofdstuk wordt ingegaan op oorzaken en achtergronden van criminaliteit en wangedrag door jongeren. Armoede, slechte behuizing, gebroken gezinnen, gebrek aan liefde, gemis aan geborgenheid, het ontbreken van een „persoonsbeeld” waar naar toe gestreefd wordt, etc. worden genoemd. In dit verband zegt de schrijver waarschuwend, dat moderne flatwoningen, centrale verwarming, sanitaire voorziening en groen in de woonwijken belangrijk zijn, maar niet automatisch wangedrag en criminaliteit door jeugdigen zullen voorkomen of zelfs maar doen verminderen. Daarvoor is meer nodig, niet liggend op het terrein der materiële en hygiënische voorzieningen maar op het gebied van het pedagogisch handelen en het treffen van sociaal-pedagogische maatregelen.

Wetenswaardig zijn voorts nog de mededelingen over de wijze waarop in Kopenhagen de politie jeugdclubs leidt en hoe deze in Liverpool – in samenwerking met de kinderrechter, de school en het gezin – wangedrag en criminaliteit tracht te voorkomen en bestrijden.

Tot besluit wordt in deze stimulerende en instructieve publicatie de betekenis en de noodzaak van research, op het terrein van wangedrag en criminaliteit door jeugdigen, uiteengezet daar dit in het belang is van de samenleving, de burgerij en de jeugdige delinquent zelf.

J. H. N. G.

GRAFOGRAFISCH ONDERZOEK

van het kinderhandschrift op de lagere school

MEVR. C. G. VAN DER HOUT EN J. KERKHOFF

a. Inleiding

Een van de mogelijkheden om de ontwikkeling van een kind te volgen is een studie te maken van de ontwikkeling van zijn handschrift. Om een bepaald kind in dit opzicht te kunnen vergelijken met de groep waarin hij thuis hoort, is het nodig van deze groep, of klas, een grafologisch beeld te hebben. Hiertoe hebben wij van verschillende openbare lagere scholen de handschriften uit alle 7 leerjaren systematisch grafologisch bewerkt. Tevens volgen wij nu twee eerste leerjaren gedurende de gehele schoolperiode, zodat wij kunnen nagaan welke waarde wij mogen hechten aan de schriftkenmerken in het kinderhandschrift. Deze longitudinale studie zal, volgens onze hypothese, moeten bevestigen, dat karakter-aanleg en intellectuele mogelijkheden al op 7-8 jarige leeftijd in het handschrift zijn aan te tonen. Hoe het karakter en de intelligentie van bepaalde kinderen zich ontwikkelen, is tevens onderwerp van deze longitudinale grafologische studie.

Daar wij verschillende scholen uitkozen met het oog op de schrijfmethode, die gebruikt werd, werden wij ongewild geconfronteerd met de wijze waarop de onderzochte kinderen leren schrijven. Dit leidde onvermijdelijk tot een neven-onderzoek, nl. naar de ontwikkeling van het schrijfautomatisme, naar de factoren, die deze ontwikkeling bevorderen of afremmen. De vergelijking van de uitkomsten van de ene school met die van de andere school, bracht aan het licht, dat de invloed van het schrijvoorbeeld, voortaan afgekort SVB, zowel groter als ook kleiner is dan aanvankelijk gedacht werd. De vraag: wat doet het kind zelf met het hem aangeboden SVB, drong zich steeds meer op. Welke relatie bestaat er tussen het kind dat leert schrijven en het schrijfonderwijs op *zijn* school?

b. Probleemstelling

De probleemstelling werd nu: Gegevens te ontdekken, die van waarde kunnen zijn voor het inzicht in het leren schrijven en die dientengevolge het schrijfonderwijs zouden kunnen dienen.

Het doel van het schrijfonderwijs is het kind zo spoedig mogelijk duidelijk te leren schrijven. De enige dwingende eis, die wij aan het handschrift van volwassenen en van kinderen vanaf 6 jaar mogen en moeten stellen, is de duidelijkheid van het schrift, waarin besloten ligt de orde-lijkheid van het geheel aan geschreven tekst. Dit laatste noemen wij ruimte-verdeling. Een goede ruimteverdeling ontstaat als de regels een

natuurlijk (niet gedwongen) recht verloop hebben en de verdeling van de regels en woorden op het blad helder is. Hier valt dus ook de regelafstand onder en het gebruik van marges.

De vlotheid van het schrijven, de vaardigheid, is uitsluitend het produkt van veel oefening, op de zelfde wijze als het vlot leren lopen. Zodra het kind beschikt over de mogelijkheid te gaan staan en zich te verplaatsen, zal het met eindeloos oefenen steeds beter gaan lopen. Men behoeft een kind niet te leren hoe het zijn voetjes moet neerzetten, hoe groot zijn pas moet zijn, of welke arm mee moet zwaaien, etc. Dit alles komt op natuurlijke wijze tot stand, als wij het kind maar de ruimte en het vloeroppervlak geven, dat oefenen mogelijk maakt. Een steun als de box vergroot de mogelijkheden binnen een veilige beslotenheid, maar om werkelijk te leren lopen, is de box te begrensd.

Het schrijfonderwijs, dat een calligrafisch „mooi” handschrift als doelstelling heeft, schiet zijn doel voorbij, omdat het de natuurlijke spontane schrijfbeweging remt. Mooi handschrift moet levend zijn, niet alleen gelijkmatig en regelmatig. Handschrift, dat ontstaat uit een vloeiende vrije beweging, gepaard met zin voor orde en eenvoud, is harmonisch en daarom werkelijk mooi.

Wij menen, dat de begripsverwarring tussen mooi en „mooi” zijn oorsprong vindt o.a. in de verouderde term: schoonschrijven, die nog voorkomt in de benaming van de Acte M.O. Schoonschrijven.

Alle schrijfmethodes, die tot nu toe verschenen zijn, leggen de nadruk op de methodiek van het schrijfonderwijs tot in de 4de of zelfs 6de klas. Ondanks het feit dat iedere methode het kind duidelijke lettervormen voorlegt, leert de ervaring dat onduidelijk schrift bij veel kinderen voorkomt en vooral bij oudere kinderen. Wanneer het schrift in deze hoogste klassen wel duidelijk is en uitgesproken netjes, is het dikwijls zo geforceerd langzaam, dat wij moeten concluderen dat de vlotheid opgeofferd is aan de methodische vormen. Hoe wordt het schrift straks als het kind sneller moet gaan schrijven? Het moet dan zelf een oplossing vinden voor het probleem: hoe schrijf ik deze duidelijke, maar statische, lettervorm snel? Dikwijls mislukt deze eigen oplossing, door gebrek aan „bewegingsvrijheid”. Als namelijk de spontane schrijfbeweging niet vanaf het begin, aansluitend bij het kinderkrabbelschrift, gestimuleerd en geoefend is, maar zelfs onderdrukt is, zoals in het blokschrift, haalt het kind deze achterstand later moeilijk meer in. Het (schijnbaar) verbonden blokschrift gaat uit van het drukletterschrift en is uit dit oogpunt een belangrijke steun voor het leesonderwijs. Het laat echter geen enkele spontane schrijfbeweging toe. De verbindingen tussen de letters onder-

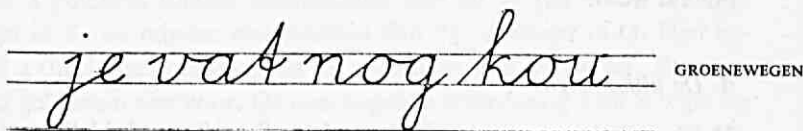
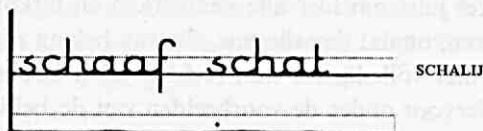
ling zijn dikwijls onlogisch en een aantal letters kunnen zelfs niet verbonden worden.

Wat zegt nu ons onderzoek over het blokschrift SchaliJ in vergelijking met het rechtsschuin, verbonden lopend schrift van Groenewegen?

c. Het onderzoek

Het onderzoek-materiaal bestond uit de handschriften van 2 scholen, beide een eerste en een tweede leerjaar. De methode SchaliJ noemen wij S. en de methode Groenewegen G. De klassen worden dus aangegeven met S. 1, en S. 2, G. 1, en G. 2. De leeftijden werden in jaren-maanden genoteerd, jongens en meisjes werden apart gegroepeerd. Het schrijfpapier was glad, wit en ongelinieerd, half octaaf groot. Bij de methode S. werd een niet-verende pen gebruikt, bij de methode G. een verende kroontjespen. Opvallend slecht schrift (in de zin van afwijkend door motorische stoornis of andere aantoonbare oorzaak) werd niet in het onderzoek opgenomen.

De scoringmethode, ontleend aan het Grafogram van Kerkhoff en van der Poel, is voor dit onderzoek, waar mogelijk, geënt op het SVB, dat de onderzochte klas als uitgangspunt voor het leren schrijven gebruikt. De grafismen (schriftkenmerken) van dit SVB werden op 3 gesteld, meer of minder pregnant voorkomen van de grafismen werden met respectievelijk 4 of 2 gewaardeerd. De beide uitersten: extreem aanwezig òf afwezig in dit handschrift werden respectievelijk 5 en 1 gescoord. Onderstaande voorbeelden zullen een en ander verduidelijken.



SCHALIJ		GROENEWEGEN	
	3	pasteus	3
	1	druk	1
(2½ mm)	3	grootte	3 (4 mm)
	1	wisseling in de grootte	1
(90°)	3	hellingshoek	3 (75°)
	1	wisseling i. d. hell. hoek	1
(h = br)	3	wijdte	3 (h > br)
	1	wisseling i. d. wijdte	1
	3	verbondenheid	3
	5	regelmatigheid	5
	5	recht regelverloop	5
	5	ruimteverdeling	5

Bovenstaande cijfers vragen wel even om een verklaring. De schriftkenmerken: Wisseling in de grootte, hellingshoek en wijdte, die voor het determineren van het volwassen handschrift onmisbaar zijn, komen niet voor in het SVB. Daar deze kenmerken in dit onderzoek toch niet gemist konden worden, noteerden wij hiervoor 1 in het SVB (= afwezig). Het tegenovergestelde doet zich voor bij de kenmerken: regelmatigheid, recht regelverloop en ruimteverdeling. Deze zijn uiteraard in de SVB's extreem aanwezig (= ideaal), zodat zij op 5 genoteerd werden. Druk wordt in beide SVB's niet geleerd en dit kenmerk kreeg dus weer op deze plaats een 1.

De andere genoemde kenmerken zijn in de SVB's normaal aanwezig, d.w.z. score 3. Pasteus $\left\{ \begin{array}{l} 3 \\ 3 \end{array} \right.$ betekent een vrij donkere inktlijn van $\frac{1}{2}$ mm breedte in S. en een vrij bleke inktlijn van $\frac{1}{2}$ mm in G. Beide kunnen dus met en zonder druk voorkomen. Scherp, de tegenpool van pasteus, betekent een schrijflijn smaller dan $\frac{1}{2}$ mm.

De grootte van de norm- of rompletter is in S. $2\frac{1}{2}$ mm, waardering 3, en in G. 4 mm, waardering 3. Overal waar dus cijfers met elkaar worden vergeleken, betekent groter dan 3: groter dan het SVB aangeeft, en niet het aantal mm's van de absolute grootte. Dit is belangrijk met het oog op onze vraag: hoe reageert het kind op de *in het SVB voorgeschreven* grootte, helling, rondingen (guirlanden, hoeken, arcaden) etc. etc.

Alle kenmerken van het Grafogram werden, waar mogelijk, door ons gewaardeerd, de gemiddelden berekend en de spreiding genoteerd. Het is echter niet juist om hier alle kenmerken en uitkomsten de revue te laten passeren, omdat dan diegene, die van belang zijn voor het schrijfonderwijs, niet volledig tot hun recht zouden komen. Wij deden een keus, die hiervoor onder de voorbeelden van de beide SVB's reeds genoemd werd.

d. De uitkomsten

Het kenmerk „grootte van de normletter” geeft een duidelijk antwoord op de vraag, hoe het kind reageert op de voorgeschreven grootte, wanneer het op ongelinieerd papier zijn eigen grootte kan kiezen. De spreiding loopt bij S. als volgt:

meisjes 1-ste leerjaar 2-4, jongens 1-ste leerjaar 3-5, meisjes 2-de leerjaar $2\frac{1}{2}$ -5, jongens 2-de leerjaar $2-3\frac{1}{2}$ (verder steeds aangeduid als: 2-4, 3-5, $2\frac{1}{2}$ -5, $2-3\frac{1}{2}$). De laagste waardering is 2, d.w.z. duidelijk kleiner dan $2\frac{1}{2}$ mm, dus $1-1\frac{1}{2}$ mm absolute grootte. De hoogste waardering is 5, extreem groot, komt overeen met 4-5 mm werkelijke grootte.

In G. loopt de spreiding: 1-2, 1-4, 1-2½, 1½-2½. Dit cijfer 1 betekent hier dus: extreem klein t.o.v. de voorgeschreven 4 mm, de absolute grootte is ook hier 1½ of 2 mm. De waardering 4 betekent: duidelijk groter dan 4 mm, dus 5 mm. De absolute grootte van de normletter is, afgeleid van de gemiddelden: S. 3,5, 3,5, 3,4, 3, - en G. 1,8, 2,4, 1,7, 2,7, d.w.z. groter dan 2½ mm in S. en kleiner dan 4 mm in G., dus ongeveer 3 mm. De conclusie is hier gerechtvaardigd, dat het kind, indien het vrijgelaten wordt, zijn eigen lettergrootte kiest, onafhankelijk van het voorgeschreven model.

De wisseling in de grootte heeft niets te maken met de grootte van de normletter zelf, maar heeft uitsluitend betrekking op de mate, waarin de letters in één schriftstuk van grootte wisselen. De spreiding is:

S.: 2-5, 2-5, 2-4, 2-4 en

G.: 2-4, 2-4, 2-4, 2-4.

Dit wil zeggen dat er kinderen zijn die weinig wisseling vertonen = 2, en die veel wisseling vertonen = 4. Geheel gelijkblijvend schrift = 1 kwam niet voor. Dat zou bepaald dwangmatig van aard zijn. Wij mogen uit deze cijfers concluderen dat de vrij veel voorkomende wisseling 4 tot het normale patroon van deze leeftijdsgroep behoort:

S. : 6; 10, 7; -, 7; 8, 7; 6 en	} gemiddelde leeftijden.
G. : 7; 2, 8; 6, 7; 9, 8; 3	

Daar de hellingshoek in discussies over het schrijfonderwijs nog al eens naar voren komt, zullen wij nu zien wat het kind hiermee doet. Uitgaande van S. = 90' en G. = 75', beide 3 genoteerd, zien wij een spreiding van: S.: : 2-3, 3-3+, 3-3½, 3-3+ en

G.: 2-3½, 2-4, 2-3½, 2-4.

waarin 2 betekent minder rechtsschuin dan 90' = 100'-110', is links-hellend in S., en minder rechtsschuin dan 75' = 80-90' in G. Hier betekent 4 (in S. niet aanwezig) in G.: schuiner dan 75' = 60'. Extreem schuin 50' kwam niet voor. De overwegende waardering 3 bij S. wijst op het meer krampachtig vasthouden aan de druklettervorm. Bij G. laat de verbonden rechtshellende lettervorm meer speling toe.

De wisseling in de hellingshoek in één handschrift, dus de mate waarin wisseling optreedt, loopt in S.: 2-4, 2-4, 2-3½, 1-3½ en in

G.: 2-4, 2-4, 2-4, 2-4.

Dit vrijwel gelijke beeld van beide SVB's toont de normale, karakterologisch bepaalde spreiding van weinig tot veel wisseling, zonder in extremen te vervallen.

Het kenmerk *wijdte* is van belang voor de verschillende aspecten van het begrip „*wijd*”. Wij onderscheiden:

- a. *primaire* *wijdte* = de afstand tussen de poten van de *m* en *n*. De waardering 3 geven wij aan de letter *n* als de basisbreedte evengroot is als de hoogte van de letter. Dit is bij *S.* het geval ($h = br$). Bij *G.* is de verhouding 4-5. Dit SVB tendeeft naar *nauw* schrift ($h > br$).
- b. *secondaire* *wijdte* = de afstand tussen de letters onderling. *S.* en *G.* geven hier een geheel verschillend beeld. *S.* schrijft 1 mm afstand tussen de letters voor en *G.* liefst 5 mm. Dit laatste is o.a. het gevolg van de rechtshelling van de letters. De nauwe plaatsing bij *S.* is noodzakelijk, omdat het onverbonden schrift anders onduidelijke wooreenheden zou vormen. In *G.* neemt het verbinden van de letters het vormen van wooreenheden op zich.
- c. *tertiaire* *wijdte* = de afstand tussen de woorden, is bij beide SVB's 6 à 7 mm.
- d. *quartaire* *wijdte* = afstand tussen de regels.

De cijfers voor de spreiding van de *wijdte*, berekend uit *a* en *b*, zijn als volgt:

S.: 2-3, 2-4, $2\frac{1}{2}$ -4, 2-4,

G.: $2\frac{1}{2}$ - $4\frac{1}{2}$, 2-4, $2\frac{1}{2}$ - $3\frac{1}{2}$, 2-4.

Bij 2 is de *primaire* en/of *secondaire* *wijdte* minder dan voorgeschreven, bij 4 meer dan voorgeschreven.

c en *d* werden door ons verwerkt in de waardering van de ruimteverdeling.

De spreiding en de wisseling in de *wijdte* per handschrift, gewaardeerd volgens het uitgangspunt 1 in het SVB, werd als volgt genoteerd:

S.: 3-4, 2-4, 2-4, 2-4 en

G.: 2-4, 2-4, $2\frac{1}{2}$ -3, 2-4.

In de drie besproken waarderingen van de wisseling (van grootte, hellingshoek en *wijdte*) komt het patroon 2-4 het meest voor, hetgeen wil zeggen dat weinig tot vrij veel wisseling behoort tot het kinderhandschrift van deze leeftijd.

De verbondenheid van beide SVB's werden op 3 genoteerd met dien verstande, dat 3 bij *S.* betekent: losse letters, die goed tot woorden gegroepeerd zijn en dat er geen gebroken letters voorkomen. De *a* en *d*, de *w* en *k* geven soms aanleiding tot splinging zoals: *cl*, *cl*, *w*, *kw*. Is dit

STATISTISCHE BEREKENING VAN DE METHODE SCHALIJ

	SVB	8 ll: 6; 10 leeftijd M. 1		13 ll: 7; M. 2		9 ll: 7; 8 J. 1		14 ll: 7; 6 J. 2	
		gem.	sprei- ding						
Mager	3	3,6	3-4	2,9	2-4	2,3	2-3	2,9	2-4
Onverbonden	3	3,5	2-4	3,3	2-4	2,9	2½-3	3,4	2½-4
Draad	1								
Linkermarge	1	1,3	1-3	2,2	1-3	1,9	1-4	3	1-4
Wijde	3	2,7	2-3	2,9	2-4	2,2	2½-4	3	2-4
Snelheid	-								
Guirlanden	3	2	1-3	2,8	2-4	2,9	2½-3½	3	2-4
Dextrogyrie	3	2,2	1-3	2,7	2-4	3,1	2-3½	3	2½-3½
Rechtsschuin	3	2,9	2-3	3	3	3	3	3	3-3
Onregelmatige hell.	1	3	2-4	2,5	2-4	2,3	2-3½	2,4	1-3½
Onregelmatige wijde	1	3,8	3-4	3,4	2-4	2,3	2-4	3,2	2-4
Onregelmatige grootte	1	3,5	2-5	3,3	2-5	2,9	2-4	3,2	2-4
Beklemtoneing onderz.	3	2,4	2-3	2,4	2-3	2,8	2-3½	2,5	2-3½
Lenste onderlus	3	2,5	2-3	2,8	2-3	3	2½-3½	2,7	2-3
Pasteus	3	2,7	2-4	2,7	2-3	2,6	2-4	2,2	1-4
Hoekigheid	3	3,5	2-4	3,2	2-4	3,2	3-4	3,3	2½-4
Volheid	3	2,4	2-3	3,1	2-4	3,8	3-4	3,1	2-4
Verbondenheid	3	2,5	2-4	2,7	2-4	3,1	3-3½	2,6	2-3½
Grootte normletter	3	3,5	2-4	3,5	3-5	3,4	2½-5	3	2-3½
Druk in de normzone	1	3	2-4½	3,6	2-4½	3,7	3-4	3,4	2-4
Langzaamheid	-								
Nauwte	3	3,3	3-4	3,1	2-4	3,8	2-3½	3	2-4
Sinistroyrie	3	2,6	2-4	3	2-3½	3,2	3-3½	3	2-4
Linkshellend	1								
Arkaden	3	2,7	2-3	3,1	3-4	3	3-3½	3,3	2-4
Regelmatigheid	5	2,4	2-3½	2,9	2½-4	3,3	2-4	3,1	2-4
Recht regelverloop	5	2,4	1-3	2,5	2-7	2,8	2-4	2,5	2-4
Lenste bovenlus	3	2,1	2-3	2,6	2-3	3,1	2½-4	2,7	2-3½
Vereenvoudigd	-								
Ruimteverdeling	5	2,3	1-3	2,3	1-4	2,9	2-4	2,6	2-4
Scherp	3	3,3	2-4	3,3	3-4	3,4	2-4	3,8	2-5

het geval, dan noteerden wij 2. Bij G. is de normale verbondenheid 3 als er woorden van 3 of 4 letters in één beweging geschreven zijn. Wanneer het kind meer letters in één beweging schrijft, is de verbondenheid groter = 4, bij minder dan 3 letters in één beweging noteerden wij 2.

De score loopt bij S.: 2-4, 2-4, 3-3½, 2-4 en

G.: 3-4, 3-4, 3-4, 2-4.

De gemiddelden zijn: S.: 2,5; 2,7; 3,1; 2,6.

G.: 3,9; 3,9; 4,-; 4,-.

STATISCHE BEREKENING VAN DE METHODE GROENEWEGEN

	SVB	10 ll: 4; 2 M. 1	13 ll: 8; 6 M. 2	10 ll: 7; 9 J. 1	15 ll: 8; 3 J. 2				
Mager	3	3	2½-3	2 7	2½-4	2 5	2-3	2 7	2-3½
Onverbonden	3	2 1	2-3	2 1	2-3	2	2-3	2	2-4
Draad	1	-	-	-	-	-	-	-	-
Linkermarge	3	2 7	2-4	3 3	2-4	2 6	1-3	1 7	1-3
Wijdte	3	3 3	2½-4½	2 8	2-4	3	2½-3½	2 8	2-4
Snelheid	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Guirlanden	3	2,7	2-3½	2,5	2-3	2,8	2-3½	2,8	2-4
Dextrogyrie	3	3,3	3-3½	2,9	9-3½	3	2-3½	2,8	3½-4
Rechtsschuin	3	2,5	2-3½	2,4	2-4	2,8	2-3½	3,3	2-4
Onregelmatige hell	1	2,8	2-4	2,6	2-4	2,7	2-4	2,7	2-4
Onregelmatige wijdte	1	2,6	2-4	2,5	2-4	2,6	2½-3	2,8	2-4
Onregelmatige grootte	1	2,7	2-4	3,1	2-4	2,8	2-4	2,8	2-4
Beklemtoning onderz.	3	2,2	2-3	2,4	2-3	2,8	1-4	2,8	2-4
Lengte onderlus	3	3,1	3-4	3,2	3-4	3,2	3-4	3,2	2½-4
Pasteus	3	2	2-2½	2,1	2-3	2,5	1-4	2,3	1-3
Hoekigheid	3	3,3	2-4	3	2-5	2,5	2-4½	3,1	2½-4
Volheid	3	3	3-3½	3,3	2-3½	3,5	3-4	3,3	2½-4
Verbondenheid	3	3,9	3-4	3,9	3-4	4	3-4	4	2-4
Grootte van de Norml.	3	1,8	1-2	2,4	1-4	1,7	1-2½	2	1½-2½
Druk in de normzone	1	2,7	1-4	2,8	2-4	2,7	1-4	2,7	1-4
Langzaamheid	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Nauwte	3	2,7	1½-3½	3,2	2-4	3	2½-3½	3,2	2-4
Sinistrogyrie	3	2,9	2-3½	3,1	3-4	3,1	2-4	3,2	2-4½
Linkshellend	1	-	-	-	-	-	-	-	-
Arkaden	3	3,1	2½-4	2,9	2-3	3	3	2,8	2½-3½
Regelmatigheid	5	3,2	2½-4	3,4	2-4	3,2	2-4	3,1	2-4
Recht regelverloop	5	3,4	2-4	3,2	2-4	3	2-4	2,8	2-4
Lengte bovenlus	3	3	2-4	2,2	2-3½	3	2-3½	3,2	2½-4
Vereenvoudigd	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Ruimteverdeling	5	3,3	2-4	3,3	2-3½	3,2	2-4	3,2	2-4
Scherp	3	4	3½-4	3,9	3-4	3,5	2-5	3,7	3-5

Dit wil zeggen dat alle kinderen zowel méér als minder verbonden schrijven dan de SVB's eisen. Hieruit volgt dat het al of niet verbinden van de letters voor een deel een persoonlijke behoefte is. Daarnaast blijkt dat de G.-kinderen meer verbonden schrijven dan de S.-kinderen, die des spontane schrijfbeweging hebben moeten onderdrukken. Wij mogen hierbij met nadruk wijzen op het feit, dat het verbonden schrijven voor het 6-7-8 jarige kind niet uitgesproken moeilijk blijkt te zijn, anders zou de verbondenheid lager genoteerd zijn dan hier het geval is.

Een belangrijk punt van discussie is de druk, waarbij wij wel in de eerste plaats denken aan de neerhaal van de letter met druk, de ophaal zonder druk. Beide SVB's schrijven de breedschrijvende pen voor, die het kind niet verleidt (Lensen) tot het uitoefenen van druk. Op de school waar de

methode G. wordt gebruikt, schrijven de kinderen toch met een kroontjespen. Deze pen veert en hierdoor kunnen wij druk verwachten. Wat leren ons de cijfers?

In de gebruikelijke volgorde werd genoteerd:

S.: 2-4½, 2-4½, 3-4, 2-4,

G.: 1-4, 2-4, 1-4, 1-4,

Hierbij moet worden aangetekend dat de druk niet alleen in de neerhaal, maar ook in de ophaal en in de horizontale delen van de letters voorkwam. Uit de cijfers blijkt, tot onze verwondering dat de S.-kinderen met relatief meer druk schrijven dan de G.-kinderen.

Hier volgen de gemiddelden:

S.: 3,-; 3,6; 3,7; 3,4 en

G.: 2,7; 2,8; 2,7; 2,7

Deze score is te wijten aan de weerstand, waarmee de steile blokschrift-letter wordt geschreven en deze weerstand of remming is gericht tegen de natuurlijke, soepele schrijfbeweging. Bij G. kan de beweging naar rechts vloeiend verlopen, een feit dat wij later bij het vaststellen van de voorwaarden, waaraan een schrijfmethode moet voldoen, niet mogen vergeten.

Tot slot mag een overzicht over de regelmatigheid, het recht regelverloop en de ruimteverdeling niet ontbreken. Regelmatigheid, SVB-score = 5, werd genoteerd:

S.: 2-3½, 2½-4, 2-4, 2-4 en

G.: 2½-4, 2-4, 2-4, 2-4.

De gemiddelden liggen bij G. hoger dan bij S. nl.:

S.: 2,4; 2,9; 3,3; 3,1.

G.: 3,2; 3,4; 3,2; 3,1.

Het zelfde geldt voor het kenmerk Recht regelverloop: SVB = 5.

S.: 1-3, 2-4, 2-4, 2-4 en

G.: 2-4, 2-4, 2-4, 2-4 met de gemiddelden:

S.: 2,4; 2,5; 2,8; 2,2 en

G.: 3,4; 3,2; 3,-; 2,8.

De ruimteverdeling, van zo eminent belang voor de ordelijkheid en overzichtelijkheid van de tekst (en dit op *ongelineerd* papier) werd als volgt gescoord: uitgangspunt SVB = 5.

S.: 1-3, 2-4, 2-4, 2-4 en

G.: 2-4, 2-3½, 2-4, 2-4 met de gemiddelden:

S.: 2,3; 2,3; 2,9; 2,6 en

G.: 3,3; 3,3; 3,2; 3,2.

Uit deze laatste drie kenmerken: regelmatigheid, regelverloop en ruimteverdeling, moeten wij concluderen, dat het rechtshellend en verbonden schrift G. de kinderen beter helpt ordelijk te schrijven dan het blok-schrift S.

Onderstaande voorbeelden zijn van 2 meisjes, met een gemiddelde intelligentie.

een beer is heel groot.
 mijn been doet pijn.
 ik tel tot tien.
 bram is eng knap.
 jan gaat vlug naar school

7; I jr., methode S.

rechts
 ik lees in een boek.
 ik rij in een bus.
 ik vaar in een boot.
 ik kijk naar een beer.

6; II jr., methode G.

Daarbij werd G. met iets minder inspanning en remming geschreven dan S., gezien de cijfers voor de hoekigheid:

S.: 3,2; 3,2; 3,2; 3,3 en

G.: 3,3; 3,-; 2,5; 3,1.

In G. is blijkbaar meer bewegingsvrijheid toegestaan.

e. De samenvatting

Rest ons nu nog de balans op te maken van de resultaten van dit grafografisch onderzoek. De veel voorkomende spreidingsgetallen 2-4 leiden tot de conclusie, dat alle kinderen op hun eigen persoonlijke wijze reageren op het hun aangeboden SVB. Het indammen van de persoonlijke, spontane, wijze van schrijvend bewegen, zoals dat door het steile blok-schrift gebeurt, leidt niet alleen tot remming van de natuurlijke schrijfbeweging (zie de cijfers: meer druk, meer hoeken) maar doet afbreuk aan het resultaat, waarmee het probleem van de rechte regel, de regelafstand en de ruimteverdeling op persoonlijke wijze wordt opgelost. Daar deze laatste drie facetten *van zeer groot belang zijn* voor de ontwikkeling van het toekomstige persoonlijke handschrift, mag hiervoor op deze plaats nog eens extra aandacht gevraagd worden. Het schrijven op ongelinieerd papier geeft het kind de gelegenheid zelfstandig een keuze te maken wat betreft grootte, woord- en regelafstand en ruimteverdeling. Het schrijfonderwijs dat gericht is op het zo spoedig mogelijk duidelijk schrijven, zal het best gediend worden door een eenvoudige, rechtshellende letter met begin- en eindhalen, die het verbinden van de letters niet alleen vanaf het begin van het leren schrijven mogelijk maken, maar ook stimuleren. Het wezen van de *drukletter* is klanksymbool, het wezen van de *schrijfletter* is deel-van-het-zaaksymbool, dat is het „geschreven woord” als totaliteit van één schrijfbeweging, waaruit de schrijfletter niet geïsoleerd kan worden: Begin- en eindhalen behoren tot het wezen der schrijfletter.

Schrijfmethodes, die beginnen met het inslijpen van de schrijfbeweging zelf, hebben een belangrijke voorsprong op andere methodes. Daar er voor het ontwerpen van deze vooroefeningen werd uitgegaan van de meest voorkomende kinderkrabbels, kan het jonge kind deze oefeningen direct begrijpen. In zeer korte tijd worden zij vlot gemaakt en dadelijk daarna kan met het leren schrijven van de letters zelf worden begonnen. Het schrijven van de eerste woordjes valt dan samen met het pas-verworven lees-inzicht, hetgeen het beleven van het (verbonden) geschreven woord als een totaliteit ten goede komt.

f. *Naschrift*

Wij zijn er ons van bewust dat het aantal onderzochte handschriften te klein is om hier doorslaggevende conclusies aan te ontlenu. Het door ons gestelde wil niet méér zijn dan een voorbeeld van onderzoek, dat in brede kring herhaald zal moeten worden. In een volgend onderzoek zal de vraag gesteld worden of bepaalde vormen van leeszwakte, zoals omkeringen van tweeklanken, correleren met het gebruik van blokschrift, anders gesteld: of er op scholen, die globaal, lichthellend-verbonden schrijfonderwijs geven, minder leeszwakke kinderen voorkomen.

Mevr. C.G. van der Hout is in 1913 in Bergen op Zoom geboren, bezocht in Leiden de H.B.S. voor meisjes, en studeerde aldaar medicijnen. In 1949 is zij begonnen aan de opleiding tot bedrijfsgrafologe, maar bleef, ook na haar vestiging als zodanig, zich intensief bezighouden met researchwerk op het gebied van de grafologie. In 1959 verwierf zij, met een publicatie over een statistisch onderzoek van het handschrift van de beeldende kunstenaar, het registerlidmaatschap van de Orde van Praktiserende Grafologen.

J. Kerkhoff, geb. 1912, seder 1933 werkzaam bij het buitengewoon lager onderwijs te 's-Gravenhage. Vanaf 1945 Hoofd van een B.L.O. school te 's-Gravenhage.

Opleiding: Na kweekschool Middelbare Acten Pedagogiek A en B. Bijzondere belangstelling voor de grafologie, lid Orde van Practiserende Graphologen.

SCHOOLTELEVISIE

J. SCHOON

Het nieuwe medium

In 1936 begon de B.B.C. de eerste televisie-uitzendingen, in 1940 beschikte Engeland over een 25 000 ontvangers, thans zijn er op de hele wereld zo'n 150 000 000 ontvangers, dat wil zeggen een toestel op de twintig wereldburgers.

Daarbij moeten we natuurlijk niet uit het oog verliezen dat de kijkdichtheid niet overal even groot is. In de Verenigde Staten is bijvoorbeeld reeds een toestel op elke drie inwoners, Japan heeft 14 000 000 toestellen, Engeland, geruime tijd tweede geweest, heeft er 13 000 000. Rusland volgt met 10 000 000, West-Duitsland met 7 000 000, Canada met 4 500 000, Frankrijk met ruim 3 000 000, Australië, ons land, België, Oost-Duitsland en Zweden zitten tussen de een en twee miljoen toestellen in.

Een Unescorapport van dit jaar dat aandacht besteedt aan pers, radio, film en televisie, meldt dat alle massamedia in de afgelopen tien jaar sneller groeiden dan de wereldbevolking, behalve de pers. Het aantal mensen nam namelijk toe met 26%, het aantal radio's met 60%, het aantal bioscopen verdubbelde ongeveer, het aantal TV-ontvangers werd driemaal zo groot. De verspreiding van het aantal dagbladen nam slechts met 20% toe.

We vinden TV in meer dan negentig landen en men gaat rekening houden met kleuren-TV. In Amerika staan reeds meer dan 2 500 000 kleurentoestellen, in Duitsland is men begonnen met regelmatige proefuitzendingen ter voorbereiding van kleuren-TV en men stelt zich voor in de loop van 1967 met „gewone” uitzendingen te beginnen. Dit geldt ook voor Engeland, Italië en Zweden en een van de Philipsdirecteuren heeft al bekend gemaakt dat een jaar later ons land, Frankrijk, België, Zwitserland en Denemarken zullen volgen. Hij verwachtte dat in 1970 in West-Europa enige honderdduizenden kleurentvangers in de huiskamer staan. Ondertussen hebben Russische technici al een stereo-kleurenapparaat ontwikkeld die gebruikt zal worden bij het wetenschappelijk onderwijs.

Natuurlijk kunnen nog niet alle mogelijkheden worden overzien, maar het is wel duidelijk dat de omstandigheden om TV te gebruiken in dienst van opvoeding en onderwijs, buitengewoon gunstig zijn. We kunnen zelfs zeggen dat opvoeding en onderwijs nog nooit zoveel kansen hebben gekregen als na de uitvinding van de boekdrukkunst.

Televisie en onderwijs

Van het begin af heeft men het belang van de tv voor verbreiding van de cultuur in de uitgebreidste zin van het woord gezien. Natuurlijk waren er ook in die jaren al felle en verwoede tegenstanders („under the impact of television I can contemplate the time in America when people can neither read nor write, but will be not better than the forms of plant life” of niet minder: „Television may prove as dangerous to culture as the atom bomb to civilization”). In de uitgave *Television and Education* (uit de Unesco-serie *Press, Film and Radio in the World Today*) van 1952 schrijft prof. Ch. A. Siepman over de overdracht van culturele waarden, eeuwenlang het monopolie van onderwijs en kerk.

Op het terrein van de radio heeft het onderwijs kansen gehad en niet gegrepen. Een veel te klein aantal scholen heeft radio als leermiddel geaccepteerd. Onderwijs en opvoeding zijn hun eigen weg gegaan en hebben niet of nauwelijks bemerkt, dat zij vaak worden overschreeuwd door de invloed van de massacommunicatie.

„With television's advent, however, there are dim signs of a change. While progress remains pitifully slow, the impact of this new medium appears to have impressed teachers, or at least some of them, with the importance of concerning themselves vigorously with this new, gigantic rival to their own influence on the growing generation”. Siepman doelt daarbij niet op uitzendingen met een educatief element als bijvoorbeeld een programma waarin een ballet wordt geanalyseerd, evenals de manier waarop het tot stand komt, een uitzending die in het normale programma is opgenomen; nee, Siepman wijst uitdrukkelijk op uitzendingen met een closedcircuitinstallatie, waarop later nader zal worden ingegaan. Eerst zullen we een blik werpen op de onderwijstelevisie in het algemeen. Met Dr. Pelosi in *Maatschappijbelangen* van vorig jaar, waar een serie van vijf artikelen over de betekenis van de televisie voor algemene vorming is verschenen, kunnen we die verdelen in twee groepen: de „vervangende” school en de „aanvullende”.

TV als vervangende school

Soms is het tekort aan onderwijzers en leraren zo groot, dat het bevoegd gezag zijn toevlucht heeft genomen tot de tv. In *Amerikaans Perspectief* van december 1962 deelt de Amerikaanse Voorlichtingsdienst het een en ander mee over de vlucht die de Amerikaanse educatieve tv heeft genomen, daartoe gedwongen door de omstandigheden. Iedere discussie wordt steeds weer achterhaald door de feiten: tv voor volwassenen,

school-TV door vliegtuigen uitgezonden (het beroemde airborneprogramma dat 14 TV-stations vervangt en een gebied bestrijkt waarin vijf miljoen leerlingen wonen), educatieve TV via gesloten circuit voor scholen of groepen van scholen. En het is begrijpelijk dat men tot dergelijke methoden zijn toevlucht neemt, als we bedenken dat bij het onderwijs in de Verenigde Staten bijna 200000 vacatures bestaan. Men houdt er rekening mee dat in 1970 het gemiddelde aantal leerlingen per onderwijzer of leraar tot 175 à 200 kan zijn gestegen. En dan is het succes van een programma als Continental Classroom alleen maar verheugend. Dit project („one of the most dramatic and effective uses of open-circuit television”) was oorspronkelijk bedoeld om highschoolleraren in science van de laatste ontwikkelingen op hun vakterrein op de hoogte te brengen en startte zes jaar geleden als een natuurkundecursus voor vijf dagen per week met een uitzending van een half uur om 6,30 uur 's morgens. Deze uitzendingen werden geleid door Dr. Harvey E. White, hoogleraar in de natuurkunde aan de Universiteit van Californië. Het succes was overweldigend. Binnen een week waren 13000 tekstboekjes verkocht. Men schatte dat jaar het aantal dagelijkse kijkers op 270000. Ongeveer 5000 studenten lieten zich inschrijven t.b.v. hun credits. De cursus duurde het hele jaar en in 1959-'60 werd hij herhaald en voegde men scheikunde toe, allereerst bedoeld – net als de natuurkundecursus – als steun voor highschoolleraren; de leiding was in handen van Dr. J. F. Baxter van de universiteit van Florida; een aantal scholen gebruikte deze cursus echter als normale scheikundeles. Het totaal aantal kijkers bedroeg per dag 525000, waaronder 3000 studenten, die op deze wijze hun toelating tot een der deelnemende universiteiten konden bewerkstelligen. In het daarop volgende jaar voegde men een cursus hedendaagse wiskunde toe, waarin een tweetal hoogleraren algebra, statistiek en waarschijnlijkheidsleer onderwezen. Naar deze N.B.C.-uitzending kijken dagelijks een half miljoen mensen. De C.B.S. heeft een dergelijk programma Sunrise Semester met cursussen over sociologie, Shakespeare en uitzendingen om de jeugd bekend te maken met de moderne wetenschappen. Plaatselijke overheden en enkele universiteiten verzorgen eveneens dergelijke uitzendingen. Men schat dat twintig miljoen kijkers de programma's volgen van het Nationale Centrum voor Educatieve TV en radio, een succes dat slechts langzaam bereikt werd door de beginmoeilijkheden met betrekking tot financiering en personeelsbezetting, nog afgezien van de tegenwerking door de commerciële TV.

De ontwikkeling op dit terrein gaat snel. Zo is onlangs in Cairo een bijeenkomst belegd door de Unesco met als doel de bestudering van de ontwikkeling van educatieve TV in de Arabische staten, waaraan zestien lan-

den deelnamen. Ervaringen werden uitgewisseld over de toepassing van tv-technieken op alle niveaus van onderwijs en tevens besteedde men aandacht aan educatieve tv-uitzendingen buiten schoolverband (adult education).

In Europa kennen we de tv als vervangende school in Italië. Sinds 1958 verzorgt de R.A.I. programma's (sinds vier jaar regelmatig), waarover Maria Grazia Puglisi, directrice van de Telescuolacursussen in het novembernummer van 1963 van de E.B.U.-review (orgaan van de Europa Broadcasting Union) interessante gegevens meedeelt. In samenwerking met het ministerie van Opvoeding, organiseerde men cursussen als mogelijke hulp voor 11-jarigen en ouderen die niet in de gelegenheid zijn de „scuola media inferiore” te bezoeken. Zij behelsden Italiaans, geschiedenis, aardrijkskunde, maatschappijleer, wis-, natuur- en scheikunde, Frans, muziek en zingen, lichamelijke opvoeding en godsdienst. Gestimuleerd door het grote succes ging men toen ook lees-, schrijf- en rekenonderwijs voor analfabeten geven onder de titel *Non è mai troppo tardi* (Het is nooit te laat), waarna een cursus is begonnen die as. studenten opleidt voor de toelatingsexamens van de universiteiten. De leerlingen van Telescuola kijken in groepsverband (o.l.v. onderwijzers, geestelijken of sociale werkers). De strijd tegen het analfabetisme is nog lang niet voorbij, maar het percentage analfabeten van 12,9 in 1951 daalde reeds tot 4,5 in 1961. Houden we rekening met de personen die geestelijk of lichamelijk niet in staat zijn hun lacunes op dit gebied weg te (laten) werken, dan blijven er altijd niet minder dan enkele honderdduizenden over. Men heeft thans goede hoop dat dit aantal binnenkort zo klein zal zijn geworden, dat we niet meer kunnen spreken van analfabetisme in Italië. Ook de andere cursussen hebben veel succes: vorig jaar deed de helft van de tv-leerlingen van de eerste klas der middelbareschoolcursussen examen, waarvan 7000 (dat is 83%) slaagden voor toelating tot de tweede klas.

De Britse Schoolradiatoraad heeft onlangs een rapport *School Broadcasting and the Shortage of Teachers* gepubliceerd over de rol van televisie en radio in het onderwijs, waarbij gesproken wordt over de diverse mogelijkheden van de tv als vervangende school. Voorbeelden maken duidelijk dat het met redelijk goede leerlingen mogelijk is niet alleen het rendement van de lessen te vergroten, maar zelfs in zekere omstandigheden een in bepaalde opzichten falend onderwijs te vervangen. Het rapport verzwijgt niet dat dit nu niet is wat de wereld – althans op dit moment – van school-tv verwacht en geeft vervolgens mogelijkheden aan die tot een verdere ontplooiing van de school-tv kunnen bijdragen.

In West-Duitsland is men eveneens op dit terrein werkzaam. Tele-Un-

terricht is bedoeld om het lerarentekort op te vangen, dat in 1970 83000 zal bedragen. Zo zijn in Hamborn (bij Duisburg) alle klassen van een school voorzien van een tv-ontvanger. De leraren namen plaats voor kleine, beweeglijke en gemakkelijk te bedienen compactcamera's en gaven van daaruit les aan hun eigen klas en aan parallelklassen. Tele-Unterricht laat ruimte voor het gebruik van intercomverbinding zodat discussie tussen docent en leerling mogelijk blijft. Tevens is het al van belang gebleken in gevallen waarbij de leerlingen bij observaties (door microscopen bijv.) slechts een korte beurt kregen. Op beroepsscholen kunnen leerlingen getoonde handelingen gelijktijdig imiteren. Kostbare leermiddelen zijn in veel mindere hoeveelheden nodig.

Veel informatie over de educatieve tv in de Sowjet-Unie is niet te geven, maar het informatie-bulletin van de Ambassade van de U.S.S.R. deelde begin november j. mede, dat dezer dagen een cursus is gestart die tweemaal per week Engels geeft. „Zelfs de jongste kijkers worden niet vergeten, dat zijn de nog niet schoolgaande kinderen. Engels voor de kinderen zal voortaan iedere zaterdag worden gegeven. Een voorname plaats in de uitzending nemen de voordrachten in over wetenschappelijke en technische onderwerpen, die door bekende Sowjetgeleerden zullen worden gehouden. Het cursusprogramma is aanzienlijk uitgebreid. Er zullen cursussen worden gehouden in Frans en Duits, maar ook systematische causerieën over natuurkunde, wiskunde en scheikunde. Deze cursussen zijn speciaal bedoeld voor hen die spoedig tot hogere instellingen van onderwijs zullen toetreden. De televisie zal de studenten op de hoogte brengen van de activiteiten van laboratoria die zich bezig houden met wetenschappelijk onderzoek”.

TV als aanvullende school in het buitenland

Het eerste land dat zich bezig hield met uitzendingen voor een bepaald publiek bestemd, was Frankrijk, waar in 1950 de zgn. teleclubs startten, waarover het Unescorapport *Television and rural adult education - The teleclubs in France* van Joffre Dumazedier veel interessante gegevens bevat. Daaruit zijn de speciale schooluitzendingen ontstaan, die in Frankrijk reeds zoveel scholen bestrijken. Per week kunnen leerlingen via de 4500 televisie-ontvangers gedurende bijna 9½ uur naar school-tv-uitzendingen kijken. Bovendien bestaan reeds voor de noodzakelijke nascholing van de leraren uitzendingen die blijkens de belangstelling in een grote behoefte voorzien. De deskundigen zijn van mening dat voor de leerlingen een televisieles van 20 minuten het meest geschikt is, daarna kan de leraar gedurende een goed half uur aan herhaling doen en aan de leerlingen uit-

leggen wat ze niet begrepen hebben. Op het lesrooster komen voor Frans, Duits, Engels, Latijn, wiskunde, natuur- en scheikunde en technologie.

In Engeland verzorgen zowel de B.B.C. als de commerciële I.T.A. schooluitzendingen op basis van het rapport van de commissie-Pilkington, dat aanleiding gaf tot een Witboek. Daarin staat dat de beide organisaties verplicht zijn te streven naar „a progressive mastery of some skill or body of knowledge”. De uitzendingen vinden niet plaats in een bijzonder programma, maar vormen onderdeel van een algemeen programma. De vrees bestaat dat juist bij een commerciële tv dergelijke uitzendingen een plaats krijgen op een ongunstig tijdstip, bijvoorbeeld 's morgens vroeg of 's avonds laat. Over de twee barrières voor de school-tv, te weten de kosten en de weerstand bij het onderwijs, heeft Cyril Jackson, destijds hoofd van de B.B.C.-schooltelevisie, gezegd: „De eerste barrière werd ontman- teld door de beslissing van het ministerie, dat televisie een deel van het normale lesrooster is voor elke school in de tweede helft van de xxste eeuw en dat ontvangers dus gewone leermiddelen zijn. Zelf zijn wij er in geslaagd de tweede barrière uit de weg te ruimen. Verzet onder het onderwijzend personeel is nu geen regel meer, maar uitzondering, de excentrieke uitzondering, die wij nu eenmaal moeten aanvaarden, zoals wij met plezier kennis nemen van een afkeer van auto's en schrijfmachines”.

Het principe van de Engelse tv is ook weer de aanvulling: De natuurkundeleraar vertelde zijn klas dat met het toenemen van de hoogte de luchtdruk afneemt. Tegemoetkomend aan de kritische gesteldheid van zijn toehoorders en trouw blijvend aan de principes van de exacte wetenschappen, leverde hij onmiddellijk het bewijs. Hij nam zijn klas mee naar de bijna 300 meter hoge zendmast van de B.B.C.-televisiedienst in Zuid-Londen. Het kwik in de barometer zakte gestadig toen het goederenliftje omhoog suisde. De leraar was de wereldberoemde Sir Henry Massey, hoogleraar aan de Londense universiteit. De klas die het riskante uitstapje en het wetenschappelijk bewijs nooit zal vergeten, bestond uit 60000 leerlingen. Naar schatting een half miljoen ouders volgden het experiment. Dat is schooltelevisie.

Op het ogenblik volgen 5750 Britse scholen de schooltelevisie-uitzendingen, te weten:

schooltype	aantal scholen	van totaal aantal scholen
primary schools	2470	9,4 %
secondary schools	3100	47,2 %
establishments of further education	180	21,6 %
totaal	5750 scholen	

Het principe van aanvulling, van „enrichment”, is overigens verlaten bij het nieuwste B.B.C.-experiment, dat van de dinsdagavond op het tweede net. De uitzendingen worden dan direct gebruikt als middel tot instructie. Dat varieert van wiskunde voor een algemeen belangstellend publiek, via lessen in arbeidsverhoudingen en economie, tot postacademiale colleges.

Van vorig jaar is het plan dat Harold Wilson ontvouwde voor een televisie-universiteit. De heer Wilson verklaarde, dat de Labour Party „envisaged the creation of a new educational trust. Represented on the trust would be universities and other educational organizations, associations of teachers, the broadcasting authorities publishers, public and private bodies and producers capable of producing television and other educational material”.

In een recent Educational Supplement van de Times (11 december jl.) wordt vermeld dat onlangs een experiment is uitgevoerd door het Goldsmith teachers training College in Londen. Daar werd namelijk de vraag aan de orde gesteld in hoever closed-circuitinstallatie kan voorzien in het observeren van kinderen in kweekscholen. Aan dit experiment werkten mee 300 kwekelingen en de Bank Audio Visual Division. Als conclusie werd gesteld: „Despite some difficulties, the experiment showed the value of television in providing an opportunity for child observation. The difficulty of getting groups of students out to schools to observe children in person is growing, and the presence of strangers is thought to be far more distracting to the children than cameras. With permanent installations schools within a five-mile radius of a college could be linked up and large numbers of students can take part in the observations”.

Verder vermeldenswaard is de verwijzing die het rapport over de verbetering van het hoger onderwijs van de door de Britse regering ingestelde commissie-Robins bevat (schriftelijk onderwijs in combinatie met televisie-onderwijs). Voor dit project is twee miljoen pond sterling uitgetrokken. En dan het zo zeer geslaagde experiment van de Cambridge TV-colleges, de Dawn University, waarbij 's morgens van 7,15 tot 8,00 uur colleges werden gegeven in o.a. wiskunde (Prof. Hoyle), biologie (Nobelprijswinnaar Dr. Kendrew), werktuigbouw (Prof. Hawthorne); het geheel was een produktie van George Noordhof, ook in ons land niet onbekend door zijn populair-wetenschappelijke serie Hoe bestaat 't van de N.C.R.V.

Ten slotte de serie post-academiale televisie-uitzendingen die 's avonds laat door de Schotse TV werd uitgezonden, speciaal bestemd voor artsen. Het betrof een serie van twaalf uitzendingen in de loop van 1963, ieder met een duur van ongeveer drie kwartier. De Glasgow Postgraduate Medi-

cal Board is van mening dat het mogelijk is programma's te ontwerpen die van waarde zijn voor huisartsen en jonge specialisten zonder dat er bezwaren hoeven te rijzen voor het „gewone kijktom”. In behandeling komen o.a. diagnose, nierziekten, hartchirurgie, weefseltransplantatie en chromosomale afwijkingen. Het is duidelijk dat we hier niet zozeer moeten denken aan de uitzendingen van de V.P.R.O. van dokter Van Swol als wel aan het door de V.A.R.A. verzorgde In vertrouwde handen, een bewerking van de B.B.C.-serie *Your life in their hands*.

In Duitsland is men nog zo ver niet; na een tijd van experimentele uitzendingen is men bij de Bayerische Rundfunk zo juist gestart met een derde tv-programma dat zowel het Lehrfernsehen als aanvulling van het onderwijs als het Studienfernsehen met cursussen voor volwassenen omvat. Overdag zijn er schoolprogramma's, die twee maal herhaald worden. De onderwerpen uit de eerste serie zijn: verkeersopvoeding (voor de eerste klassen van het basisonderwijs), Sporen uit de ijstijd (voor de vijfde en zesde klassen van het basisonderwijs), Op bezoek bij de houtvester (voor de hoogste klassen) en Tussen de opschriften van de kranten (voor leerlingen van allerlei schooltypen van 11 tot 19 jaar). 's Avonds zijn er van zeven tot negen gedurende vijf dagen per week politieke, wetenschappelijke en culturele uitzendingen, op één avond de televisieuniversiteit en een programma van artistieke uitzendingen op hoog niveau.

Japan vertoont een heel ander beeld. Er mogen in geen enkel programma dodelijke wapens worden getoond en de Japanse tv heeft nog veel meer garanties, zodat het begrijpelijk wordt dat men de invloed van de tv veel gunstiger beoordeelt dan elders het geval is. De school-tv is daar hoog ontwikkeld en van de 10000 middelbare scholen is meer dan de helft aangesloten; er zijn tachtig programma's per week die meer dan dertig uur zendtijd in beslag nemen.

Na lang beraad besloot de regering van Israël tot invoering van schooltelevisie. Het betreft hier een proefperiode van ongeveer drie jaar, verdeeld in enige fasen, die onlangs begonnen is.

In de eerste fase hoopt men 30-40 scholen in een gesloten circuit te verbinden. Inmiddels zijn een aantal binnen- en buitenlandse experts opgeroepen om de nieuwe plannen zo spoedig mogelijk uit te werken. In de volgende fase denkt men de eerste volledige zendinstallaties te kunnen installeren. Dit hangt tevens samen met het nog ontbreken van een wettelijke basis voor de invoering van een in het gehele land te bestrijken televisienet. In Israël bestaat nl. nog geen normaal televisienet. De autoriteiten hebben zich echter reeds georiënteerd over de vele bestaande school-tv-programma's die in een aantal landen sinds jaren worden uitgezonden

en waaronder programma's van uitzonderlijke kwaliteit zijn. Men bedoelt hiermede programma's uit de Verenigde Staten, Italië, Frankrijk, Engeland en Japan. De Israëliische schooltelevisiedienst zal gebaseerd zijn op het principe van aanvulling. Pas in een later stadium zal men de grote voordelen van de tv verder willen uitbuiten voor bijv. onderricht aan verre geïsoleerde plaatsen, onderricht in community centres, eenvoudig onderricht in de gezinnen thuis, voortgezet onderricht voor afgestudeerden, taalonderricht voor nieuwe immigranten enz. enz.

Verder is er op het ogenblik school-tv in de volgende landen (alfabetisch gerangschikt): Australië, België, Canada, Chili, China (met de tv-universiteit van Peking, waar 25000 studenten opgeleid worden in talen en exacte vakken), Denemarken, Egypte, Finland, Guatamala, Ierland, India, Indonesië, Joego-Slavië, Nigeria, Noorwegen, Oostenrijk, Pakistan, Philippijnen, Polen, Portugal, Rusland, Spanje en Tsjecho-Slowakije.

TV als aanvullende school bij ons

a. via gesloten circuit

Hieronder verstaat men een net van op elkaar gerichte, vrij zwakke televisiezenders als ook een net van via kabels op een centrale post aangesloten tv-ontvangers. Kenmerkend is dat de uitzendingen alleen door de aangeslotenen kunnen worden ontvangen. Over de gehele wereld wordt dit principe reeds toegepast. Voor ons is op het ogenblik het belangrijkste dat zowel in de Verenigde Staten als in Frankrijk, Duitsland en Engeland van gesloten circuit gebruik wordt gemaakt bij universitair onderwijs, bij de opleiding van onderwijzers en leraren en bij het middelbaar-onderwijs. In ons land zijn verscheidene universiteiten met tv uitgerust (in Utrecht, Groningen, Leiden, Amsterdam en Nijmegen en bovendien de hogescholen in Delft, Eindhoven, Tilburg en Wageningen), die dan bijvoorbeeld wordt gebruikt bij colleges om aanvullende beelden van de laboratoria uit naar de collegezalen te zenden, of bij belangrijke colleges (studium generale), promoties, in het laboratorium voor kinderpsychologie (Groningen) en last but not least tijdens operaties. In Leiden is het mogelijk dat 140 studenten gelijktijdig zijn getuige van de verrichtingen van de chirurg, waarbij via de geluidsinstallatie tekst en uitleg wordt gegeven. De Leidse installatie valt in drie groepen uiteen: die voor de beeldoverdracht naar de collegezaal, een voor de geluidsinstallatie voor het geven van toelichting en ten slotte een intercomm-installatie voor het doen van mededelingen naar en van de operatiekamer, de collegezaal en de bibliotheek.

b. via open circuit

De Maatschappij voor Nijverheid en Handel heeft enige tijd geleden een instelling in het leven geroepen die tot doel heeft door televisie-uitzendingen wetenschappelijke en technische scholing te geven, alsmede op bijzondere groepen gerichte culturele vorming en voorlichting te verzorgen. Deze stichting TELEAC heeft al steun gekregen van de minister van O.K.W. en van vele belangrijke organisaties op allerlei gebied. De bedoeling is programma's te verzorgen van instructieve en wetenschappelijk-informatieve aard voor een publiek van a priori geïnteresseerden. Teleac wil hiermee een bijdrage leveren aan de ontwikkeling van de wetenschapsbeoefening en aan die van de economie van ons land.

Prof. Polak, voorzitter van het hoofdbestuur van Teleac, heeft onlangs de volgende oorzaken van de groeiende behoefte aan kennisoverdracht genoemd:

- „*a.* de stormloop der overwegend natuurwetenschappelijk-technische ontwikkeling: welke is haar zin, betekenis en invloed voor mens en samenleving?
- b.* de sterk veranderde en snel veranderende maatschappelijke structuren; de opgave te „leren leven” in deze nieuwe existentiële situatie,
- c.* de snelle aanwas van de vrije tijd en het probleem van een zinvolle vrijetijdsbesteding: leren leven met de vrije tijd,
- d.* de bestaande „drempelvrees” voor het volgen in het bijzonder van voorbereidend hoger en wetenschappelijk onderwijs, en de noodzaak tot ingrijpende voorzieningen van doeltreffende expansie en democratisering: allereerst via de besloten huiskamer,
- e.* de lacunes in algemene vorming bij alle soorten en niveaus van onderwijs,
- f.* de sterke en versnelde veroudering van alle in een bepaalde opleidingsfase vergaarde specialistische kennis,
- g.* de schaal-vergroting van het „rendement” van alle via televisie gegeven onderwijs en informatie: de in één maal bereikbare, veel grotere hoeveelheid jeugdige, volwassen en oudere „leerlingen”, plus de erkend diepgaande (zij het nog te weinig bestudeerde) „impact” van de beeld-expressie. Deze nieuwe mogelijkheden versterken op hun beurt wederom de behoefte.”

Onlangs stond in de O.K.W.-Mededelingen te lezen, dat Teleac zich ten doel stelt mens en massa begrip van zijn potentie te geven en dit tracht „te bereiken door televisie-uitzendingen van cursussen, samengesteld in sa-

menwerking met instellingen van hoger onderwijs, wetenschappelijke instituten, organen en organisaties op het terrein van onderwijs, pedagogie en bedrijfsleven die geïnteresseerde kijkers de mogelijkheden bieden tot o.a.:

1. aanpassing van het individu aan de veranderende eisen des tijds (technisch, sociaal-economisch, hygiënisch enz.) en aan de veranderlijke omgeving (urbanisatie, migratie, toerisme enz.);
2. verbetering van positie door het volgen van vak- en beroepscursussen die steeds tevens zullen zijn afgestemd op de behoeften van de maatschappij in het algemeen en het bedrijfsleven in het bijzonder;
3. het verwerven van gerichte informatie over de vorderingen van techniek en wetenschap (bestemd voor belangstellende leken die bereid zijn zich enige inspanning te getroosten om zo ruim mogelijk georiënteerd te blijven in een schijnbaar door specialisten beheerste cultuursituatie);
4. het volgen door afgestudeerde academici van de voornaamste ontwikkelingen op het eigen vakgebied.

Ter bereiking van dat doel heeft Teleac niet alleen vier programmacategorieën die corresponderen met de hierboven summier omschreven terreinen van activiteit, maar geeft ook schriftelijke cursussen en onderhoudt intensieve contacten met de cursisten”.

Het is de bedoeling dat Teleac uitgroeit tot een volledige university of the air, „een omvattende en systematische „adult education”, alsook educatieve vorm van vrijetijdsbesteding, tot een aanvullende vak- en beroepsscholing, tot een uitgebreide post-academische scholing en „university-extension”. Een bron, waar de algemeen belangstellende leek zich op uitgebreide en gedifferentieerde wijze kan laven tot vergroting van kennis en vaardigheid, tot bevrediging van intellectuele belangstelling, alsook een zich beter thuis voelen in, en leefbaar worden van, de moderne maatschappijstructuren.

Ten slotte ziet Teleac de audio-visuele hulpmiddelen als het instrument bij uitstek tot fundamentele democratisering van het onderwijs in alle geledingen en tot vollediger ontginning van het thans niet of minder goed gebruikte kennispotentieel der gehele bevolking”.

In december jongstleden heeft minister Bot de Raad van Advies van de Stichting Teleac geïnstalleerd en in zijn daarbij uitgesproken rede enkele problemen aangeroerd. In de eerste plaats het vraagstuk van kennisoverdracht en vorming, waarbij hij er de aandacht op vestigde dat het niet alleen gaat om een functionele ontplooiing van de mens, maar daarnaast ook om verrijking en verruiming van zijn totale geestelijke leven.

Een tweede vraagstuk geldt de verhouding van de massa en de gespecialiseerde groep, tot welke laatste Teleac zich vooral richt. Daarbij vroeg de bewindsman aandacht voor de woorden van Prof. Dr. Karl Holzamer, die onlangs opmerkte, „dat het sinds de dag dat Duitsland een tweede tv-net kreeg, duidelijk is geworden, dat het verlangen naar amusement bij de kijkers zeer sterk overweegt op de neiging tot zelfvorming. Naar zijn mening kan de televisie het daarom niet stellen zonder zogenaamde opinionleaders. Amerikaanse onderzoekingen hebben aangetoond dat het proces der opinievorming zonder deze opinionleaders helemaal niet tot stand komt. Wanneer de televisie één taak ten opzichte van het publiek heeft te vervullen dat is het dat zij zich niet op de massa mag oriënteren, maar vooral die mensen onder haar toeschouwers denkt te winnen die in de mogelijkheid zijn de rol van opinieleiders over te nemen. Het is vooral deze groep – van maximaal 20–30% onder de kijkers – die belangrijk is. Prof. Holzamer heeft er echter tevens voor gewaarschuwd, dat deze opvatting niet met zich meebrengt, dat men dan vooral programma's voor minderheden zou moeten produceren. Dit zou er evenzeer naast zijn, aangezien die 20–30% immers niet steeds dezelfde kijkers omvat. Men zal met hoogstaande programma's steeds het totale publiek moeten beogen”.

Ondertussen is bekend gemaakt dat de cursussen van Teleac worden uitgezonden via Nederland I, voor en na de avonduitzendingen van de N.T.S. en de omroepverenigingen. Voor ons lijkt bijzonder interessant de cursus die inleidt in enkele aspecten van de moderne didactiek en die wordt uitgezonden op woensdagavond van 22,40–23,10 uur, waarna een herhaling plaats vindt op zaterdagochtend van 10,30–11,00 uur. Als dit onder Uw ogen komt, zullen de eerste uitzendingen reeds hebben plaats gevonden.

c. de N.O.T.

Meer dan twee jaar geleden, op 27 juni 1962, is de Stichting Nederlandse Onderwijs Televisie (N.O.T.) opgericht door de vertegenwoordigende instanties van de drie levensbeschouwelijke groeperingen in het onderwijs. De bedoeling was dat daardoor het onderwijs zelf kon beslissen over de aard en de inhoud van de programma's. In dat zelfde jaar hebben N.O.T. en N.T.S. een contract voor twee jaar getekend, waarbij de partijen overeenkwamen dat de N.O.T. de scenario's zou leveren en N.T.S. (en dus de omroepverenigingen) voor produktie en uitzending zouden zorgen. De minister stelde extra zendtijd ter beschikking.

Het principe waarvan de N.O.T. uitging, was dat van de aanvullende

school. Via een wetenschappelijke begeleiding zou men in een tweetal experimentele jaren de behoeften van het onderwijs inzake onderwerpen en vormgeving van de programma's peilen.

Men koos daarvoor de volgende rubrieken:

- a. maatschappelijke informatie
- b. natuurwetenschappelijke uitzendingen
- c. aardrijkskundige uitzendingen
- d. verkeersopvoeding
- e. moderne talen (Engels)
- f. Nederlands toneel
- g. levensbeschouwelijke uitzendingen.

De N.O.T. is bij de opzet en samenstelling van deze programma's uitgegaan van een indeling der Nederlandse schooltypen in vier groepen:

- I. basisonderwijs klas 5 en 6
- II. lager beroepsonderwijs en V.G.L.O.
- III. V.H.M.O. (klassen 1, 2 en 3) en U.L.O.
- IV. V.H.M.O. (klassen 4, 5 en 6) en beroepsgericht onderwijs boven U.L.O.-niveau.

In het eerste experimentele jaar werden in totaal twintig programma's verzorgd die elk twee maal werden uitgezonden. Bij de voorbereidingen deden zich al spoedig twee moeilijkheden voor: het programma zou niet altijd, in het algemeen slechts zelden, passen in het schema van de leerstof en – wat ernstiger is – bovendien slechts zelden passen in het rooster van de school.

Het eerste bezwaar lijkt in de praktijk niet zoveel moeilijkheden op te leveren, zeker niet als ruim te voren wordt bekend gemaakt wanneer welke programma's uitgezonden worden en aan de andere bezwaren komt men zoveel mogelijk tegemoet door zo vroeg mogelijk de zendtijden bekend te maken, zodat eventueel het rooster daarop kan worden afgestemd, en bovendien voor herhaling zorg te dragen.

Het is de bedoeling, dat de proefperiode antwoord gaat geven op een aantal vragen: In welke schooltypen kunnen schooltelevisieprogramma's het best worden ingezet? Is het mogelijk met behulp van onderzoek te komen tot de eerste formuleringen van een schooltelevisiedidactiek? In welke gevallen verdienen serieprogramma's de voorkeur boven geheel op zichzelf staande programma's?

In welke richting wijzen de reacties van onderwijzers en docenten ten aanzien van invoer, gebruik en nut van de schooltelevisie?

Hoe reageren de leerlingen en welke vormen garanderen een zo goed mogelijke overdracht van de stof?

De hierboven genoemde wetenschappelijke begeleiding baseert zich op een schriftelijke enquête. Aan dit onderzoek nemen deel in totaal (op het ogenblik) 335 scholen, die als volgt zijn verdeeld:

basisonderwijs	133
V.G.L.O.	18
U.L.O.	36
U.T.S.	10
nijverheidsonderwijs	67
V.H.M.O.	40
kweekschoolonderwijs	31

Leerlingen en docenten vullen na elke uitzending een enquêteformulier in, waarbij gebruik wordt gemaakt van drie modellen: een voor de docent, een voor de hierboven genoemde groepen I, II en III en een voor groep IV.

Aan de hand van een twintigtal vragen kunnen de geënquêteerden hun bevindingen noteren. Enige kritiek op de aard van de vragen mag hier niet achterwege blijven. Als een kind van 10-14 jaar bij de beantwoording van een vraag als „Hoe vond je de uitzending?” mag kiezen tussen „goed”, „wel aardig”, „niet zo goed” en „niets aan”, zullen de twee uitersten minder snel gekozen worden dan wanneer de leerling wordt vrijgelaten in zijn beantwoording.

Zal een kind uit dezelfde leeftijdsgroep antwoorden dat het de uitzending „goed” begrijpt als hij ook de beschikking heeft over „tamelijk goed” en zal het antwoorden „slecht” als het ook de beschikking heeft over „niet zo goed”?

Wat stelt men zich voor bij de antwoorden gegeven op de vraag „Als deze uitzending niet in schooltijd maar op een zaterdagmiddag was gegeven zou je er dan naar hebben gekeken?” Dat hangt immers van zoveel factoren af: de jongen bijvoorbeeld die op zaterdagmiddag staat opgesteld in zijn juniorenelftal en zelfs op zijn verjaardag niet thuisblijft, zal hier niet anders dan met „neen” op antwoorden. Om over de factor „weer” maar niet te spreken!

Kunt U zich een zestienjarige voorstellen die op de vraag „Is dit voor jou een leerzame uitzending geweest?” een kruisje zet voor het antwoord „zeer leerzaam”?

En waarom moet de docent iedere keer weer opnieuw vraag II beantwoorden, die luidt: „Hoe belangrijk acht U de navolgende eigenschappen

voor deze uitzending over *dit* onderwerp? Wilt U Uw oordeel kenbaar maken door op elke regel een kruisje te zetten in de juiste kolom?"

Hij moet dan kiezen uit de volgende antwoorden: zeer belangrijk, belangrijk, tamelijk belangrijk, tamelijk onbelangrijk, zeer onbelangrijk, geen mening. En de bedoelde eigenschappen zijn:

„Dat het beeld duidelijk is

Dat het geluid duidelijk is

Dat er goed en verzorgd wordt gesproken

Dat er goed gekozen muziek bij is

Dat de inhoud goed gekozen is

Dat de presentatie, van didactisch standpunt gezien, goed is

Dat de presentatie, van esthetisch standpunt gezien, goed is

Dat de presentatie origineel is

Dat het tempo goed ligt

Dat de stof goed gedoseerd is

Dat de uitzending een goede samenhang vertoont

Dat het onderwerp grondig wordt behandeld

Dat de uitzending als geheel boeiend is

Dat het niveau van de uitzending overeenkomt met het ontwikkelingspeil van de leerlingen

Dat de uitzending past in de gebruikelijke behandeling van een leerstof- geheel"

De antwoorden bij veel van deze eigenschappen kunnen immers ook gegeven worden zonder dat men een programma ziet, eenvoudig omdat ze altijd gelden!

Het op deze wijze ter beschikking gekomen materiaal was zo omvangrijk dat het nauwelijks meer te overzien was. Daarom heeft de N.O.T. aan het Amsterdamse Nutsseminarium voor Pedagogiek gevraagd een aantal belangrijke gegevens op overzichtelijke wijze bijeen te brengen en te beschouwen.

Men heeft toen een selectie gedaan; in de eerste plaats heeft het Nutsseminarium slechts gegevens gezien van de eerste zes uitzendingen en uit de pregecodeerde vragen die gekozen, waarvan mocht worden verondersteld dat zij de waardevolste inlichtingen opleverden.

Het onderzoek betreft dus de uitzendingen:

1. Bazel, ankerplaats voor Zwitserland;
2. Over de grenzen;
3. De Belgische Kempen, op weg naar welvaart;

4. Denemarken, land van gulle gastvrijheid;
5. Politiek is mensenwerk;
6. Fotoperiodiciteit.

De opdracht heeft geresulteerd in een lijvig rapport van de heer J. Ch. van Dillen dat onlangs is gepubliceerd. Daaruit volgen hier de voornaamste conclusies (pag. 77/78):

1. De gemiddelde beoordelingscijfers op de verschillende vragen komen, globaal gezien, bij vijf van de zes programma's, zowel bij docenten als leerlingen, neer op: „voldoende”. Alleen „De Kempen” wordt algemeen „onvoldoende” geacht. Dit geldt echter niet voor de keuze van het onderwerp: de oordelen zijn hier algemeen gunstig, óók bij „De Kempen”.
2. Van de vier groepen geeft groep I bij drie van de vier programma's die door deze groep zijn bekeken, over het algemeen de hoogste beoordelingen. Bij „De Kempen” echter zijn de beoordelingen van groep I vaak nog lager dan die van de andere groepen.
3. De meerderheid van de docenten acht het tijdstip van de uitzendingen goed gekozen.
4. De bereidheid een programma voor de tweede maal te zien neemt af naarmate de leerlingen ouder worden (of: meer ontwikkeld zijn).
5. De premières worden over het algemeen iets gunstiger beoordeeld dan de herhalingen.
6. Meisjes geven gemiddeld iets gunstigere beoordelingscijfers dan jongens. Dit geldt echter niet voor het programma „Fotoperiodiciteit”.
7. Tussen de beoordelingen van vakdocenten en overige docenten van groepen III en IV is over het algemeen weinig verschil. Vakdocenten bereiden echter vaker de programma's voor en zijn vaker van plan later in hun lessen nog aandacht aan de programma's te besteden. Zij zijn dan ook vaker van mening, dat de programma's een passende plaats in het door hen gegeven onderwijs kunnen krijgen.
8. De leerlingen van het basisonderwijs (vijfde en zesde klas) beoordeelde „Bazel”, „Over de grenzen” en „Denemerkan” ongeveer even gunstig, „De Kempen” echter veel ongunstiger.
9. De leerlingen van het v.G.L.O. beoordeelden „Denemarken” en „Over de Grenzen” het gunstigst, „De Kempen” het minst gunstig.
10. Bij de L.T.O.-leerlingen ligt de volgorde van waardering voor de programma's als bij de v.G.L.O.-leerlingen.
11. Bij het L.O. was „Fotoperiodiciteit” het meest gewaardeerde programma en „De Kempen” het minst gewaardeerde.

12. De meisjes van het nijverheidsonderwijs oordeelden het minst gunstig over „De Kempen” en „Fotoperiodiciteit”; de overige programma's werden ongeveer even gunstig (en wel in vergelijking met andere schooltypen: hoog) beoordeeld.
13. De U.L.O.-leerlingen gaven de gunstigste oordelen over „Over de Grenzen”, dan over „Bazel” en „Denemarken”. „De Kempen” en „Fotoperiodiciteit” werden het minst gunstig beoordeeld.
14. De leerlingen van de laagste drie klassen van het V.H.M.O. lieten zich het meest gunstig uit over „Over de Grenzen”, wat minder over „Bazel” en „Denemarken”, en het minst gunstig over „De Kempen”.
15. De leerlingen van de hogere klassen van het V.H.M.O. gaven (als men afziet van „Bazel” dat slechts door 16 van hen werd gezien) de voorkeur aan „Politiek is Mensenwerk” (maar hun beoordelingen, ook op dit programma, zijn relatief laag t.o.v. andere schooltypen), terwijl zij „De Kempen” en „Fotoperiodiciteit” het laagst waardeerden.
16. De U.T.O.-leerlingen waardeerden de programma's „Bazel”, „Politiek is Mensenwerk” en „Fotoperiodiciteit” ongeveer gelijk. „De Kempen” veel lager.
17. De kweekschoolleerlingen gaven hun hoogste beoordelingen aan „Politiek is Mensenwerk” en hun laagste aan „De Kempen”.
18. Men ziet, dat de leerlingen over het algemeen *niet* de programma's die bestemd waren voor de groep waartoe zij behoorden, het gunstigst beoordeelden”.

In het algemeen kunnen we de resultaten van het eerste deel van het experiment dus gunstig noemen. Dat is wel enigszins in strijd met de heersende publieke mening die vooral voor die eerste uitzendingen geen goed woord overhad. En wie zijn oor te luisteren legde in kringen van het V.H.M.O., kon die geluiden het hele jaar blijven vernemen. Daar is misschien toch wel een oorzaak voor te vinden.

Men heeft namelijk – om welke reden dan ook – dat eerste jaar niet getracht het onderwijs voor schooltelevisie te winnen met enkele topproducties uit het buitenland, maar van stonde af aan Nederlandse medewerkers (die vaak geen of weinig ervaring hadden met het nieuwe medium) ingeschakeld, opdat over enige jaren *Nederlandse* schooltelevisie verantwoord zal zijn.

Omdat niemand nog weet hoe de Nederlandse schooltelevisie zal gaan functioneren zolang er geen „definitief” omroepbestel is, noemde men deze eerste jaren „experimenteel”. Dat daardoor het kijken van juist de intelligentste groepen zeer kritisch was, behoeft geen betoog.

In het rapport staat bijvoorbeeld (blz. 74), „dat „Politiek” het laagst wordt gewaardeerd door de v.H.M.O.-leerlingen (wat men misschien verrassend mag noemen), terwijl de hoogste gemiddelde beoordelingscijfers en „ja”-percentages bij de meeste vragen door het U.T.O. worden gegeven; en dat „Fotoperiodiciteit” er het best afkomt bij de U.T.O.-leerlingen en het slechtst bij de v.H.M.O.-leerlingen (hetgeen ook wel niet door iedereen verwacht zal zijn)”

Maar dat is niet zo verrassend als we de verwezenlijking van die programma's nagaan. Door bestuur en rector van mijn school ben ik in de gelegenheid gesteld alle uitzendingen van het eerste jaar te zien en als ik nu mijn aantekeningen raadpleeg, valt het gemiddelde antwoord van de geënquêteerden nog mee.

De hoogsteklassers van ons v.H.M.O. - leerlingen dus die over een of twee jaar student zijn - verwachten van een programma over politiek iets anders dan geboden werd. Het is namelijk een misvatting te menen dat de inleiding van die al maar marcherende mensen nodig, of zelfs maar gewenst was. En als nu een beeld van het Binnenhof wordt gegeven, laat het dan zijn van een opname van Prinsjesdag of van het uitspreken van de Troonrede, desnoods van een lachende minister van Buitenlandse Zaken die het gebouw van de Tweede Kamer betreedt, maar niet van een halve gevel.

En om aan te tonen dat politiek mensenwerk is, is het toch niet nodig dat we de regisseur in het beeld krijgen, met zijn naam er bij; een ijdelheid waar de as. studenten (cet âge sans pitié) direct doorheen kijken. En het is zelfs niet nodig om dan de Kamervoorzitter te introduceren met zijn biografie, of om hem van zijn menselijke kant te tonen als voetballer in een Kamerelftal van zeven jaar geleden.

De kamerpresident had kennelijk niet veel inzicht in wat onder de jongelui leefde, hij zag de door hen geleverde kritiek namelijk niet als aanval en had beter geen snijdende opmerkingen kunnen maken over de toeristenbussen, als was het alleen maar omdat daar ook wel eens leerlingen bij zijn . . . En overigens mag men zich in een school-tv-programma rustig met je en jullie tot de kijkers richten.

Het ergste is dat er over politiek echter nauwelijks gesproken werd.

En wat de uitzending van de Fotoperiodiciteit betreft, daar heeft men doodeenvoudig niet geprofitteerd van de kansen die televisie biedt. De inleider vertelde, dat door de invloed van het licht maïs in Maastricht en Groningen (door het verschil in uren licht!) niet op dezelfde wijze groeit. Als er dan geen levende maïs in december voorhanden is, had men moeten zorgen dat hiervan een foto getoond kon worden. Dat was ook het geval met de vergelijkbare kwestie van de rijst uit Japan en Java.

Even later toonde een Wageningse hoogleraar (die te lang aan het woord was) een plant, een muurbloem, op een meter of zes afstand. En de man achter de camera „zoomde” niet, zodat niemand in ons land heeft kunnen zien waar het om ging . . . In deze uitzending die plaats vond op 3 en 6 december, werd bovendien gesproken over bloemen die bestemd waren voor november en „dus” in hun bloei vertraagd werden. De opnamen stamden kennelijk uit oktober of daarvoor, maar hetzelfde effect – nee, een sterker – was bereikt door de kassen te laten zien waar ’s nachts de witte chrysanten fel beschenen worden omdat ze pas met Kerstmis mogen bloeien.

Enkele vaker voorgekomen ontsporingen betreffen de misschien begrijpelijke, maar toch niet goed te keuren ijdelheid der samenstellers en/of vervaardigers om in het beeld te verschijnen. Zowel in de uitzending van Bazel als in die van de Kempen kregen de kijkers daar beslist van het goede te veel.

Bij beide uitzendingen is ook in de presentatie een fout gemaakt die toch gemakkelijk vermeden had kunnen worden. De kaart die de kijkers voor ogen kregen, was niet duidelijk. Bij de Bazelse uitzending omdat daar de kaart lag, terwijl de camera stond; bij de Kempen omdat daar van het (Nederlandstalige!) gebied een (bovendien zeer onduidelijke) Franstalige kaart werd getoond.

Te vaak onderschat men de kijkers ook. Als er aandacht gevraagd wordt voor een Bazelse stadsgids, is het flauw om na een paar woorden te interrumperen met de uithaal: „Niet te verstaan, jongens”. En bepaald ernstig wordt het gebrek aan inzicht in wat kan en niet kan, als in deze voor v.H.M.O. (klassen 1, 2 en 3) en U.L.O. bestemde uitzending opmerkingen gelanceerd worden als: „’t Lijkt me fijn om Bazeler te zijn, hu ’t rijmt ook nog.” Van even weinig begrip voor wat deze leeftijdsgroepen kunnen en moeten „hebben” in een uitzending van twintig minuten, getuigen ook de enkele ogenblikken die de kerkschatten kregen tegenover de royale tijd besteed aan de Bazelse schatten op straat en terras, waarbij dan nog een commentaar werd gegeven als „Kloostergang: 12de eeuw; dame: 20ste eeuw”. Dergelijke zouteloosheden doen het voor de televisie in ieder geval niet (meer).

Ook verder zijn er dingen gebeurd, die niet nodig waren. Twaalfjarigen begrijpen namelijk zonder uitleg niets van woorden als optimaal, cultuurtechnisch, kavels en bevorderen van percelen. En verklaren doet men aan de jongste jaargangen van het v.H.M.O. of het U.L.O. niets als men zegt: „Erasmus was een humanist, dat is een moeilijk woord jongens, dat betekent: ontplooiing van de menselijke persoonlijkheid”.

De Engelse les ten slotte (die niet tot de eerste uitzendingen behoorde) was een mislukking in ieder opzicht. Hoe het wel kan, bewijzen de programma's van de B.B.C. van Walter en Connie over de „gewone” televisie, al zal het moeilijk genoeg blijken om zoveel cursisten te blijven binden. Het is kennelijk een verstandige gedachte geweest om een beroep te doen op een educatieve serie die zijn waarde elders al overtuigend had bewezen. En dit geldt voor de tekst, de beelden, het spel en de didactische opzet en heeft niets te maken met het feit dat Walter en Connie geen schooluitzending is. Het was voor de erbarmelijke uitzendingen die vorig jaar onder auspiciën van de N.O.T. de lucht ingingen, bovendien niet nodig speciaal een reis naar Engeland te maken. Er moeten toch in Bussum en Hilversum voldoende archiefopnamen zijn om een programma te illustreren zonder dat daarvoor dure reizen worden gemaakt.

Thans nadert het tweejarig experiment zijn einde. De start van de onderwijstelevisie in ons land is niet fraai geweest. Er zijn fouten op velerlei gebied gemaakt. Veel lijken hun oorzaak te vinden in onvoldoende voorbereiding (waarbij niet uitsluitend wordt gedacht aan onvoldoende contact met mensen uit de praktijk van het onderwijs), andere in het niet geloven in het resultaat, vele ook in het niet (voldoende) aanwezig zijn van mogelijkheden tot correctie (de handen van Prof. Kwant in een der uitzendingen van dit jaar zijn daar een schoolvoorbeeld van), zodat te vaak een produktie is ontstaan waar niemand graag de totale verantwoordelijkheid voor wil dragen.

Nu ligt het in de bedoeling dat voor de cursus 1965/'66 het aantal programma's van twintig wordt uitgebreid tot zestig, tot vijf en zeventig. Het is nog niet bekend op welke wijze dit grote aantal zal worden vervaardigd. Daarvoor zijn in principe namelijk twee mogelijkheden: samen werken of samenwerken,

- a. dus voortzetting van de bestaande toestand, waarbij grofweg gezegd de N.O.T. de tekst levert en de N.T.S. voor de beelden zorgt of
- b. de N.O.T. van de minister zelf zendtijd krijgt en de N.T.S. alleen bemiddeling verleent t.a.v. apparatuur en studioruimte.

Of men nu kiest voor de eerstgenoemde mogelijkheid (zoals ook Teleac heeft gedaan), waarbij geprofiteerd kan worden van de grotere televisie-ervaring van de televisiemensen, van de in Bussum voorradige programma's (ook buitenlandse school-t.v.-programma's), maar waarbij het nadeel dan blijft bestaan van twee niet geheel op elkaar ingestelde instanties; of dat men kiest voor de tweede mogelijkheid, is in wezen niet belangrijk.

Belangrijk is slechts één ding: dat men een oplossing vindt, die het onderwijs de beste vorm van school-TV verschaft die denkbaar is. Een moeilijke opgave, maar een die het ten volle waard is, dat men er zijn beste krachten aan wijdt. Tot voordeel van onderwijs en televisie beide.

J. Schoon, geb. 1924 te 's-Gravenhage, behaalde H.B.S.-B diploma aan de Dalton-H.B.S. en de (toen nog ongesplitste) akte M.O.-Nederlands; sinds november 1946 werkzaam bij het v.H.M.O. (sinds januari 1948, met een korte onderbreking, op Het Nederlandsch Lyceum, verzorgt de rubriek Inhoud weekbladen in het Weekblad van de A.V.M.O., is medewerker aan Levende Talen en docent didactiek aan de M.O.-opleiding voor Nederlands aan de Nutsacademie te Rotterdam.



W.V.O.-CONFERENTIE OVER GEPROGRAMMEERDE INSTRUCTIE IN HET NEDERLANDSE ONDERWIJS

De eerste conferentie in Nederland over *Geprogrammeerde Instructie in het onderwijs*, die de w.v.o. op 28, 29 en 30 oktober 1965 zal organiseren, is een aanwijzing dat ook in ons land de belangstelling voor deze nieuwe didactische werkwijze is gegroeid.

Pas enkele jaren geleden, rond 1960, kwamen de eerste informaties over de z.g. „teaching-machines” en „programmed instruction” uit Amerika naar ons land. Daarbij werd vaak de nadruk gelegd op de opvallende resultaten, die door de gebruikers van deze leertoestellen en programma's werden bereikt. Uit de meer populaire publicaties kreeg men de indruk, dat de automatisering van het onderwijs nog slechts een kwestie van tijd zou zijn. Deze wat overdreven opvattingen bleken meer geïnspireerd te zijn door de producenten van leertoestellen, die in de meest verscheiden vorm op de markt kwamen, dan door de onderzoekers.

Deze Amerikaanse onderzoekers kwamen evenwel met resultaten naar voren, die voor de didacticus toch van zeer groot belang zijn.

In de eerste plaats blijkt de geprogrammeerde instructie een vorm van individueel onderwijs te zijn, waarbij de leerling gelegenheid heeft zichzelf te controleren. In de tweede plaats blijkt de geprogrammeerde instructie een vorm van didactische voorbereiding te zijn, waardoor een deugdelijk onderwijs gewaarborgd kan worden.

In de derde plaats blijkt dat dergelijke goed voorbereide programma's een belangrijke tijdswinst opleveren.

Deze, op vele onderzoekingen gegronde resultaten hebben ook in ons land verschillende onderzoekers doen besluiten, de mogelijkheden van de geprogrammeerde instructie in het onderwijs nader te bekijken. De belangstelling is wel het eerst aanwezig geweest in het bedrijfsleven en bij de militaire opleidingen, maar daarnaast zijn al tal van proeven in het onderwijs gedaan. Het is wel duidelijk dat niet het gebruik van de leertoestellen het voornaamste probleem vormt maar de programmering van de leerstof. Dat is door ieder ervaren, die ook maar de meest eenvoudige poging gedaan heeft om een programma op te stellen.

Het opstellen van een programma is een didactisch probleem, waarbij alle kennis en ervaring, die over en in het onderwijs verkregen is, gebruikt moet worden. Bij het opstellen van leerprogramma's voor het onderwijs dient men zich nauwkeurig te bezinnen op de doelstellingen, de keuze en ordening van de leerstof, de wijze van verwerking door de leerlingen en de bepaling van de te behalen resultaten, daar anders een slecht leerprogramma zou ontstaan. Aan slechte leerprogramma's heeft de school in geen enkel opzicht enige behoefte.

De geprogrammeerde instructie is allereerst verbonden met de opvattingen van de Amerikaan Skinner, die de programmering vooral zag als een middel tot gewoontevorming door goed gedoseerde en steeds herhaalde prikkels, in de vorm van zeer kleine leerstofeenheden. Het blijkt nu mogelijk *bepaalde leer-*

stof door middel van dergelijke Skinner-programma's aan te leren, misschien beter gezegd: *in te oefenen*. Maar wanneer wij andere eisen stellen aan ons onderwijs, zoals het leren hanteren van werkmethoden, het verwerven van inzicht in de structuur van een vak, dan levert een programma, dat niet op deze doeleinden is afgestemd, waarschijnlijk weinig resultaat en is daarmee een slecht programma.

Hiermede wordt opnieuw de kern aangeraakt van het gehele probleem van het geprogrammeerde onderwijs. Programmeren is het vastleggen van een reeks opdrachten, waardoor het leren van de leerling mogelijk gemaakt wordt. In feite leidt daarom het programmeren tot een nadere bezinning over de aard van de leeropdrachten, de wijzen van leren, de methoden van aanbidding van de leerstof, de aard van de leerstof. Hierbij is een voordeel dat ook in een klein programma het didactische proces, dat verloopt tussen gesteld doel en bereikt resultaat, op indringende wijze te volgen is. Daarmede is het programma een hulpmiddel geworden in het wetenschappelijk didactisch onderzoek.

Hoe kunnen wij nu de huidige situatie in ons land kenschetsen?

1. In het ontwikkelen van programma's voor het onderwijs heeft ons land niet alleen een achterstand bij Amerika, maar ook bij Duitsland en Engeland, waar men sedert 1962/'63 reeds zeer veel programma's ontwikkeld heeft.
2. Door verschillende Pedagogische Instituten en andere instellingen zijn programma's ontwikkeld, meest bedoeld ten behoeve van didactisch onderzoek. Hieruit kunnen uiteraard ook voor het onderwijs bruikbare programma's voortkomen.
3. Verschillende docenten uit het onderwijs zijn individueel werkzaam als „producent” van programma's, d.w.z. zij schrijven een programma dat door een uitgever op de markt wordt gebracht.
4. De meeste publicaties over geprogrammeerde instructie zijn van informatieve aard, terwijl nog weinig gepubliceerd is over onderzoeken in het Nederlandse onderwijs. Wel zijn hierover binnen korte tijd enkele meer uitvoerige publicaties te verwachten.
5. De algemene belangstelling voor de problemen van de geprogrammeerde instructie in het onderwijs en andere opleidingen blijkt o.a. uit spontaan gevormde werkgroepen en de uitgave van het tijdschrift „Geprogrammeerde Instructie” (sinds 1964).

De ontwikkeling in ons land wordt door deze aanduiding zeker niet te rooskleurig voorgesteld. In het algemeen kan men zeggen, dat er een gereserveerde belangstelling is, die alleen bij enkele groepen tot een actieve belangstelling is gegroeid. Het wetenschappelijk onderzoek op het gebied van de geprogrammeerde instructie is nog van beperkte omvang, waarbij wel in gedachte moet worden gehouden, dat de mogelijkheden tot wetenschappelijk onderzoek op elk gebied van de didactiek nog aan veel beperkingen gebonden zijn.

Dit alles bijeen betekent naar onze mening dat de geprogrammeerde instructie nog in de aanloopfase van een mogelijke ontwikkeling is.

Welke plaats kan de w.v.o.-conferentie over Geprogrammeerde Instructie in het onderwijs in deze ontwikkeling innemen?

De w.v.o. heeft reeds vele malen in het Nederlandse onderwijs een initiatief ge-

nomen, waardoor nieuwe werkwijzen tot ontwikkeling zijn gekomen, waardoor nieuwe inzichten in het onderwijs beter vorm gekregen hebben, waardoor leraren en onderwijzers geïnspireerd werden tot didactische vernieuwingen. Kan deze conferentie over geprogrammeerde instructie ook een dergelijke stimulans bieden? Voor een belangrijk deel zal dat afhangen van de opzet van de conferentie.

De w.v.o. heeft twee aspecten met elkaar willen verbinden: het kennisnemen van inzichten, van ervaringen, van resultaten van onderzoekingen over geprogrammeerde instructie en het actief betrekken van de deelnemers in de problemen van de programmering en de beoordeling van programma's.

Hierdoor zal het mogelijk worden dat deze conferentie aan de ene kant, in de voordrachten, de referaten en de discussies een veelzijdig beeld biedt van hetgeen in ons land op het gebied van de geprogrammeerde instructie is bestudeerd, geproduceerd en onderzocht.

Aan de andere kant, en dit zal meer afhangen van de activiteit der deelnemers, kan deze conferentie een voorlopige balans bieden van de waardering die het onderwijs in ons land heeft voor de geprogrammeerde instructie. Dit aspect van de conferentie mag zeker niet als minder belangrijk beschouwd worden.

Wanneer wij in ons land willen overgaan tot een ruimere toepassing van deze werkwijze, dan zal dat zonder twijfel een grote investering aan mankracht en daardoor ook aan geld met zich medebrengen. De nu beperkte kring van onderzoekers op didactisch gebied zal dan uitgebreid moeten worden en wij zullen genoodzaakt zijn onze kennis op het gebied van de programmering op de meest efficiënte wijze te gebruiken. Wij zullen ons dan ook moeten beraden op de verhouding tussen programmaproductanten, het onderwijs en programma-onderzoekers, omdat wij ons de weelde niet kunnen veroorloven van een te onconomisch gebruik van de beschikbare kennis.

Nuchter redenerend, kunnen wij zeggen, dat wanneer uit het contact tussen een aantal deskundigen en een grotere groep van geïnteresseerden uit het onderwijs in 1965 blijkt, dat de geprogrammeerde instructie afgewezen wordt, dan kan het probleem wetenschappelijk nog interessant blijven, maar mag men er voor de praktijk in de eerste jaren niets van verwachten.

Komt echter uit dit contact op de conferentie een gunstig oordeel naar voren, dan zal het in elk geval de moeite waard zijn de nieuwe mogelijkheden verder in praktijk en theorie te onderzoeken. Zonder een „uitspraak" van een conferentie een te zwaar accent te geven, kan, op de geschetste wijze, de w.v.o.-conferentie 1965 wel degelijk van groot belang zijn voor de ontwikkeling van de geprogrammeerde instructie in het Nederlandse onderwijs.

Programma:

W.V.O.-CONFERENTIE

GEPROGRAMMEERDE INSTRUCTIE IN HET NEDERLANDSE ONDERWIJS

Troelstra-oord - Beekbergen

- | | | |
|------------|-----------|--|
| 28 oktober | 20.00 uur | Opening door de conferentie-voorzitter
Prof. Dr. L. van Gelder |
| | 20.15 uur | Drs. J. S. de Vries:
Geprogrammeerd Onderwijs, algemene inleiding |

- 29 oktober 9.00-12.00 uur werkgroepen
 14.00-17.00 uur werkgroepen
 20.00 uur Prof. Dr. M. J. Langeveld:
 Pedagogisch vooroverleg over „geprogrammeerd leren”
- 30 oktober 9.00-11.00 uur Een poging tot evaluatie
 9.00-9.30 Toelichting op de vraagstelling
 9.30-11.00 Bespreking van de vragen in discussiegroepen
 11.30-12.00 uur Prof. Dr. L. van Gelder:
 Slotbeschouwing

Werkgroepen op 29 oktober

Door vermelding van vier van de Romeinse cijfers die voor de namen van de referenten zijn geplaatst, kunnen zij die willen deelnemen in volgorde hun voorkeur voor de ochtend- en de middagzitting aangeven. De betreffende referaten worden tijdig voor de conferentie aan de deelnemers gezonden.

Lijst van referenten met vermelding van de door hen in te leiden onderwerpen:

- I. Drs. M. Beishuizen, Programmeringstechnieken naar aanleiding van onderzoek met een herhalingsleerprogramma rekenen bij de Koninklijke Marine.
- II. Drs. Chr. Boermeester, Een experiment met geprogrammeerde instructie betreffende verzamelingenleer bij het U.L.O.
- III. Drs. W. J. Brandenburg, Didaktische overwegingen bij het maken van een statistiek-programma voor het M.E.A.O.
- IV. Dr. J. S. ten Brinke/Mej. H. A. C. Hoekstra, Problemen in verband met de voorbereiding en toetsing van programma's (een en ander te demonstreren aan de hand van ervaringen met een programma basisgrammatica-Nederlands voor de Middelbare School).
- V. Drs. B. Th. Brus, Evaluatie in verband met geprogrammeerde instructie, toegelicht o.a. aan voorbeelden uit het lager onderwijs.
- VI. Dr. E. M. Buter, Mogelijkheden en grenzen van de geprogrammeerde instructie, geïllustreerd aan het biologie-onderwijs.
- VII. P. J. Bijkerk, Het bedrijfsonderwijs en geprogrammeerde instructie.
- VIII. Drs. R. Eikeboom, Latijnse grammatica in geprogrammeerde vorm; ervaringen bij het beginonderwijs Latijn op de gymnasiale afdeling van een lyceum.
- IX. Ir. W. Geerts, Toepassing van geprogrammeerde instructie in een klassikale school. Ervaringen met een algebra-programma in de lagere klassen van een lyceum.
- X. W. P. Janssen, De foutenanalyse als voorwaarde tot programmeren; soorten programma's. Een en ander getoetst aan de geprogrammeerde instructie der werkwoordsvormen.
- XI. Dr. R. L. Krans, Grenzen en mogelijkheden voor de geprogrammeerde instructie in de natuurkunde.
- XII. Dr. J. W. Schuyf, Grenzen en mogelijkheden voor de geprogrammeerde instructie in de scheikunde.

Aanmelding vóór 1 juli, bij het conferentie-secretariaat van de w.v.o., Postbus 13, Purmerend.

Bijdrage in de kosten: f 35,—, over te maken op giro 261036 t.n.v. Penningmeester w.v.o., Voorburg. Leden van de w.v.o. f 32,50. Scholen-leden hebben recht op reductie voor ten hoogste drie leerkrachten.

Reiskosten: Overeenkomstig de traditie kunnen aan de deelnemers die in het onderwijs werkzaam zijn, reiskosten tweede klas boven f 2,50 ter conferentie worden vergoed.

Bijzonderheden:

Omvang van de conferentie ten hoogste 180 deelnemers. Inschrijving in volgorde van ontvangst van de aanmeldingen.

Deelname uitsluitend aan de hele conferentie.

Verslag zal uiterlijk zes maanden na de conferentie verschijnen als nummer van het tijdschrift „Geprogrammeerde Instructie”. Deelnemers aan de conferentie ontvangen dit nummer gratis.

WERKGROEP REMEDIAL TEACHERS

Op 28 april j.l. vond aan het Gemeentelijk Pedotherapeutisch Instituut te Amsterdam, onder leiding van Mej. Drs. A. J. Wilmink, de eerste landelijke bijeenkomst plaats van diegenen, die vanuit een overheids- of particuliere instantie zijn aangesteld als remedial teachers (\pm 50).

De vergadering besloot tot het in leven roepen van een Werkgroep, die zich voornamelijk zal richten op een inventarisatie van de activiteiten van deze historisch jonge pedagogische beroepsgroep. Een Commissie van Voorbereiding zal zich voorlopig met de organisatie van deze Werkgroep belasten, onder voorzitterschap van Mevr. P. C. Ojemann, pedagogisch medewerkster aan het Gemeentelijk Pedotherapeutisch Instituut te Amsterdam.

Leden zijn: D. Strelitski, r.t. (r.t. - afkorting voor „remedial teacher”) te Schiedam, Broeder Alardus Meurs, r.t. te Amsterdam, Mej. A. Smits, r.t. te Amersfoort, F. W. de Wilde, r.t. te Enschede, Mevr. G. Jansen-Badenhuizen, r.t. te Amsterdam.

De remedial teachers die tot nu toe nog niet werden bereikt en die belangstelling hebben voor de toekomstige activiteiten van de Werkgroep, worden langs deze weg uitgenodigd zich op te geven, onder vermelding van de instantie waarbij zij als r.t. zijn aangesteld.

Voorlopig postadres: Gem. Pedotherapeutisch Instituut, Niasstraat no. 59, Amsterdam. Gaarne op de enveloppe: *Werkgroep R.T.'s*.



BOEKBEoordelingen

AART DE GROOT, *Repetitie 1864-1964*. Uitg. J. H. Kok n.v., Kampen 1964.

Dit is een gedenkboek ter gelegenheid van het 100-jarig bestaan van het christelijk gymnasium te Zetten, thans christelijk lyceum te Arnhem, geschreven door een oud-leerling. Het is een werk van meer belang dan zijn soortgenoten vaak zijn omdat de auteur met vermindering van velerlei zaken van incidentele betekenis het geestelijk beeld van de jubilerende school tegen de achtergrond van dat van de tijd heeft geplaatst. De lezer ontmoet daarbij allereerst een behoudende en naar visie en begrip beperkte kring, die zich met hardnekkigheid stelde tegenover de ontwikkeling van wetenschap en kunst. Het was al met al een benauwend gebeuren, dat daar in Zetten in de naam van geloofstrouw plaatsvond. In begrijp de oud-leerling, die gewaagde van een „failliete zaak” en „provincialisme”. Tot de Tweede Wereldoorlog lijkt deze typering van toepassing. Zelfs toen en kort daarna was er nog „ontstellend weinig begrip voor de idealen van hen, die, in de oorlogsjaren tot een vernieuwing van hun kerkelijk en politiek denken gekomen, bijvoorbeeld binnen de Hervormde Kerk uit de verstarring van de oude tegenstelling tussen vrij- en rechtzinnig wilden geraken en op het politieke erf de antithese-gedachte wilden doorbreken” (blz. 97). Het opmerkelijke is nu evenwel dat de school vandaag een gedenkboek uitgeeft, waar dit met zoveel woorden in staat. Er heeft zich in orthodox-christelijk milieu een „stille omwenteling” voltrokken. Over de schoolclub lezen we: „Er is een grote openheid voor andere meningen dan de geijkte. Er is bij de oudere leden het besef, dat op de grote levensvragen niet terstond klare antwoorden zijn te geven. In een discussie over christendom en humanisme bleek, dat men hier de grenzen niet zo gemakkelijk kon trekken als vroeger in deze zelfde club wel eens is gedaan” (bl. 109). Wij leven wel in een tijd van grote geestelijke veranderingen niet slechts in het Rooms Katholieke milieu maar ook in het onderhavige!

Het boek heeft bij mij een vraag doen rijzen: als men zo in de ruimte is gezet als uit de slothoofdstukken van dit boek blijkt, is het dan mogelijk om de voorstelling van de 19de eeuw te handhaven, die ons hier wordt voorgezet: met het boze en alleen maar boze modernisme, het verblinde liberalisme en daartegenover Ds. Van Lingen, Groen van Prinsterer en Kuyper als de aanvoerders in de goede strijd? En kan men dan voor het begin van de 20ste eeuw echt nog volhouden dat in die vooroorlogse jaren de gereformeerde religie zich „in de practijk (ook ten opzichte van de cultuur) zich als een kerngezond christendom heeft ontplooid!” (bl. 73) Ik dacht dat op zo'n geestelijke omzetting ook een nieuwe voorstelling van het verleden zou moeten volgen. Wij zouden dan kunnen ontdekken dat de 19de eeuw zowel links als rechts antitheïstisch heeft gedacht, terwijl onze tijd begrip krijgt voor het feit, dat de waarheid boven de antithese uit kan gaan.

PH. J. I.

PH. J. IDENBURG, *Schets van het Nederlandse Schoolwezen*. Tweede geheel herziene druk. Uitg. J. B. Wolters, Groningen, 1964. 620 pag., f 35,—.

Bij het verschijnen in 1960 van de eerste druk van deze studie — die in de pers uitvoerig besproken is — heeft Prof. Dr. M. J. Langeveld in *Paedagogische Studiën*, jg. 38, 1961, pag. 125, een recensie geschreven waarin ondermeer wordt opgemerkt dat dit het eerste grote, grondige, veelzijdige werk over het Nederlands schoolwezen is en z.i. tevens het enige werk van dit niveau en formaat over het schoolwezen van enig Europees land. Voorts wordt de verwachting uitgesproken dat eigenlijk iedereen, die in enige functie het onderwijs in Nederland, of de administratie daarvan, dient, dit boek bestudeerd moet hebben. Blijkbaar is het advies opgevolgd want na enkele jaren is de „Schets” uitverkocht zodat een herdruk, gezien de belangstelling, noodzakelijk is geworden.

In de tussenliggende drie jaren van verschijning en herdruk, blijkt op onderwijsgebied veel te zijn gebeurd, die de schrijver hebben genoodzaakt zijn „Schets” grondig te herzien: zo zijn de centrale hoofdstukken betreffende de administratieve en de pedagogische structuur van het schoolwezen herschreven, voorts is het hoofdstuk over leerplicht en arbeidsverbod herzien en verder is aan deel IV, betreffende de dienaren en diensten van het Nederlandse schoolwezen, een nieuw hoofdstuk toegevoegd over de pedagogische diensten. Deze studie is nu, gezien de invoering van de Wet op het wetenschappelijk onderwijs van 1960 en de totstandkoming van de Wet op het voortgezet onderwijs van 1963, weer bij.

Het zou voor het te voeren beleid op het gebied van het onderwijs van ongemene betekenis zijn indien de schrijver zijn kennis, intelligentie en werkkraft zou kunnen besteden aan een proeve van een toekomstige structuur van ons schoolwezen gezien o.a. de pedagogische eisen, die aan de school dienen te worden gesteld, de sociaal-culturele en maatschappelijke verhoudingen waaronder wij leven en de noodzaak talenten niet verloren te doen gaan. Dit boek zou een pendant kunnen zijn waardig aan de herziene „Schets”. J. H. N. G.

LEONHARD FROESE, *Schule und Gesellschaft*. Verlag Julius Beltz, Weinheim, 1962. s. 160, D.M. 9,—.

Met deze studie neemt Froese deel aan de internationale wetenschappelijke discussie over de betekenis van het onderwijs voor de samenleving en de plaats van de school in de maatschappij. Daar ook de sociologen zich voor deze problemen interesseren, hetgeen van betekenis is om de verschillende aspecten van de verhouding tussen school en maatschappij zo goed mogelijk te belichten, is het belangrijk dat Froese de pedagogische en wijsgerige kanten bespreekt. Hij doet dit aan de hand van een omvangrijke literatuur waaruit o.a. blijkt hoezeer het werk van Langeveld ook in het buitenland de aandacht heeft getrokken. Evenals bij Langeveld is uitgangspunt en uitwerking in de studie van Froese typisch pedagogisch en daarom zijn z'n beschouwingen waard in het bijzonder door pedagoogen te worden overdacht en besproken. J. H. N. G.

DE PEDAGOGISCHE BETEKENIS VAN COMENIUS VOOR ONZE TIJD

N. F. NOORDAM

Men kan in de geschiedenis der pedagogiek over Comenius spreken op verschillende manier en vanuit verschillende gezichtspunten. De historicus pur sang is allicht geneigd hem te zien in de chronologische ontwikkeling van zijn vak. Hij maakt dan duidelijk welke plaats Comenius in deze chronologie inneemt, wie hem vooraf gingen en wie op hem volgden. Hij laat uitkomen, wat Comenius aan zijn voorgangers te danken had en wat de bijdrage is die hij als erfenis naliet. Er zou m.a.w. gesproken moeten worden over zijn plaats tussen Vives en Ratke enerzijds en het pedagogisch realisme van de 18e eeuw anderzijds. Voor de ontwikkeling van de wetenschap der historische pedagogiek heeft een dergelijke beschouwing zijn waarde en dus zou, zij het op indirecte wijze, de betekenis van Comenius voor onze tijd duidelijk worden. Het is echter ook mogelijk hem te schetsen als een boeiende, interessante figuur die „toevallig” pedagoog was, zoals de 16e en 17e eeuw zoveel boeiende figuren hebben voortgebracht, die op een of andere wijze tot onze geestelijke voorouders kunnen worden gerekend. Comenius komt dan in het gezelschap van bijv. Erasmus en Marnix, die Jan en Annie Romein rekenen tot de Erflaters van onze beschaving. En dit, zonder dat ze zelfs maar een woord verspillen aan de pedagogische betekenis dezer figuren, waarvan elk ingewijde weet dat die niet gering is geweest. Ook al zou Comenius zijn plaats in dit gezelschap niet misstaan, het is hier onze bedoeling niet hem in het algemeen als erflater te schetsen. Het gaat ons in de eerste plaats om de pedagogische betekenis in de strikte zin van het woord. Het werk van Comenius als cultuurcriticus of zijn pogingen om een stempel te zetten op de politiek der grote mogendheden van zijn tijd kan hier slechts ter sprake komen, voorzover daarvan iets blijkt in zijn pedagogische denkbeelden. We nemen het woord pedagogisch dan in een beperkte zin. Het is duidelijk dat alle grote mannen en vrouwen uit het verleden op een of andere wijze „pedagogisch” invloed hebben uitgeoefend op wie na hen kwamen. Pedagogisch is hier dan vrijwel synoniem met vormend of ontwikkelend in algemene zin.

Wij spreken echter alleen over de invloed van Comenius, die hij als pedagoog, in theoretisch en praktisch opzicht heeft gehad.

HET LEVEN VAN COMENIUS EN ZIJN GEESTELIJK MILIEU

Het is niet nodig een uitvoerige beschrijving van zijn leven te geven, want dit is bekend genoeg. Geboren in 1592 in Niwnitz in Tsjecho-Slowakije verloor Komensky vroeg zijn ouders. Hij studeerde theologie en filosofie en werd schoolmeester te Prerau in 1614, de gewone voorbereiding voor het predikambt, dat hij in 1618 aanvaardde. Tengevolge van het uitbreken van de 30-jarige oorlog en de nederlaag van de Protestanten bij de Witte Berg in het volgende jaar moest hij vluchten naar Polen. Hij verloor zijn gehele bezit, waaronder zijn bibliotheek en het grootste deel van zijn manuscripten. Door de pest die altijd uitbreekt in oorlogen verloor hij zijn vrouw en twee kinderen. Reizen naar Engeland en Zweden volgden en in Hongarije stichtte hij een school. Een opnieuw uitgebroken oorlog, de Noordse, verdreef hem weer uit Polen, ditmaal naar Amsterdam. Hier begon hij met een jaargeld van de stad een drukkerij en een boekhandel en liet hij zijn verzamelde werken verschijnen. In 1670 stierf hij en hij werd te Naarden begraven. Een vruchtbaar leven, interessant door zijn internationale contacten, dramatisch door de vele rampen die hem troffen, opmerkelijk door de veerkracht waarmee hij zich telkens oprichtte. Met een nimmer aflatende opgewektheid heeft Comenius alle ellende gedragen. Toch onderscheidt hij zich hierin niet speciaal van verschillende andere intellectuelen uit de in allerlei opzichten zo rampzalige 17e eeuw. Ook al is deze opgewektheid, gefundeerd in een diep geloof en een sterk roepingsbesef een lichtend voorbeeld ter navolging, verdient men dan hiermee een plaats in de geschiedenis van de pedagogiek?

Van grote betekenis en invloed is ook geweest het geestelijk klimaat waarin Comenius leefde. De Boheemse Broederschap waartoe hij behoorde en die hij als schoolmeester, priester en bisschop heeft gediend, was voortgekomen uit de reformatie van Hus in het begin van de 15e eeuw.

Een reformatie die een zuivering van de kerk op het oog had en tevens een Tsjechisch nationale opleving bedoelde. Ze vormt een hoofdstuk uit de strijd tussen de Slaven en de Germanen, die in de vroege Middeleeuwen is ontstaan en in de 20e eeuw nog steeds voortduurt. Deze broederschap kreeg in de 16e eeuw een nieuwe confessie en zij transponeerde haar certijds politieke idealen in het geestelijke vlak. Men kende een innige gemeenschap, die onder strenge tucht leefde, vrijwillige armoede en gemeenschappelijk bezit kende, een grote afkeer had van krijgsdienst en zich ook keerde tegen het afleggen van de eed. In hun tucht, hun „innerweltliche Askese”, hun principiële ernst, doen ze denken aan het

Calvinisme; in hun afkeer van dogmatische spitsvondigheden en sectarisme, in hun grote verdraagzaamheid en pacifisme aan de 16e eeuwse doopsgezinden. Als in 1648 de Westfaalse vrede het lot van de broederschap in politiek en juridisch opzicht bezegelt, worden deze elementen versterkt. Geen aardse glorie, maar het eschatologisch Rijk moet het doel zijn, vermaant Comenius zijn gemeente. Het Tsjechische volk moet evenals het volk Israël, niet in nationalistische, maar in oecumenische zin zijn zending vervullen, zegt zijn Testament der Broederuniteit van 1650. Enkele jaren geleden heeft de Tsjechische regering in zoverre aan deze oproep gehoor gegeven, dat ze het besluit heeft genomen zijn verzamelde werken opnieuw in 43 delen te herdrukken. De vraag blijft hier of het Tsjechische volk Comenius' oproep zal verstaan zoals hij haar heeft bedoeld en of het weerstand zal bieden aan de pogingen hem te verklaren tot een voorloper van het Marxisme.

MODERNE OORDELEN OVER COMENIUS

Deze pogingen wijzen er overigens op, dat het of we de betekenis van Comenius nu in ruimere of in engere zin opvatten, niet zo gemakkelijk is op hem het juiste „zicht" te krijgen. Dit blijkt ook uit de vele oordelen over hem, die soms helemaal met elkaar in strijd zijn. Rombouts bijv. vindt hem „geen origineel denker" en in betekenis „ver achter Vives" staande. Waterink beoordeelt hem als een „sensualist en een humanistisch intellect-vereerder van de eerste orde", wegbereider van de tolerantie-gedachte en voorloper van de Encyclopaedisten".

Alt daarentegen rekent zijn realisme zonder meer tot het communistisch materialisme. Deze oordelen berusten op een gebrekkige kennis van het werk van Comenius en de tijd waarin hij leefde of/en zijn het gevolg van een zekere dogmatische vooringenomenheid. Veel waarde hebben ze dus niet. Ook het oordeel van enthousiaste „leken" over Comenius behoeft men niet au serieux te nemen. Dit is bijv. het geval met A.N.J. Fabius, die als jong luitenant in de vesting Naarden er voor zorgde, dat het standbeeld van Comenius een geschikte sokkel kreeg, waarvoor hij zelf de stenen uit het Gooi aansleepte. Bij de onthulling in 1892 dichtte hij een cantate met de slotwoorden: „Heroën des geestes, wij loven U". Fabius, de latere biograaf van stadhouder Willem III, dacht toen al te veel in „heldentermen". Pijnlijkler wordt de critiek op mensen als Oosterhuis, die zoveel heeft gedaan om Comenius in Nederland populair te maken. Hij heeft over zijn leven geschreven, een aantal

van zijn werken vertaald en zich beijverd voor de restauratie van zijn graf in de Waalse kerk te Naarden, dat nog steeds elk jaar als „bedevaartplaats” door talrijke Tsjechen bezocht wordt. Oosterhuis meent, dat Comenius in didactisch en pedagogisch opzicht eigenlijk „alles” in de moderne tijd al heeft voorbereid en gezien. Hij was al voorstander van de schooltuin, wegbereider van het nijverheidsonderwijs, propagandist voor het vak handenarbeid en als zodanig voorloper van Fröbel. Van zijn idee van zelfwerkzaamheid loopt een lijn naar de denkbeelden van Montessori. Tot zover Oosterhuis. Men kan echter op deze weg verder gaan (en men heeft dit inderdaad, te beginnen met de 17e eeuw reeds gedaan) en aan Comenius alles toeschrijven, waarover men zich in pedagogisch opzicht verheugt. Die verheugenis hangt dan af van de tijd, waarin men leeft en het standpunt dat men inneemt, ze is dus niet altijd dezelfde! Zo heeft men al een moderne didactische gedachte gezien in het pleidooi van Comenius de moedertaal te leren vóór het latijn of zelfs een aanval op de R.K. kerk, waar immers latijn kerktaal is, of een afkeer van het Duits. In zijn pleidooi voor het systematisch denken over pedagogische vraagstukken (alles moet geschieden „more geometrico”) ziet Alt de polytechnische opleiding van het Marxisme geboren. Hij vertaalt tenminste: „nach Art der Mechanik”. De Nederlandse vrijmet-selaars evenwel hebben in het Mausoleum te Naarden hun embleem eveneens more geometrico (!) laten aanbrengen. Mag men in de stelling, dat het onderwijs in de vreemde talen slechts zo ver moet gaan, dat men er boeken in kan lezen, een moderne gedachte zien? In zijn schooltijd-indeling (’s morgens 2 uur les voornamelijk in denk- en leervakken, ’s middags 2 uur les en dan vooral zelfwerkzaamheid) een zich hoeden tegen overlading en een juiste verdeling van de vakken over de dag? Is hij met zijn streven naar een internationale taal, waaruit een algemene verbroedering onder de mensen zou moeten voortkomen, zoal geen grondlegger dan toch wel voorloper van de Esperantistenbeweging? Op al deze vragen is in positieve zin antwoord gegeven. We kunnen zo verder gaan en in veel van zijn ideeën iets moderns zien. In zijn idee van vakantie, het helpen in de huishouding (Montessori: het leven in de school) de indeling in klassen, het bord- en kaartgebruik (de audio-visuele hulpmiddelen) het samen naar dezelfde school gaan van jongens en meisjes, van rijk en arm, van gewoon en begaafd (de volksschool, het openbaar onderwijs) de grotere zorg te besteden aan zwakkere en verwaarloosde kinderen en aan leerlingen met gebreken (Comenius als grondlegger van de sociale en de orthopedagogiek). Is zijn voorstel om schoolboeken te laten schrijven door een internationale commissie van geleerden niet

hetzelfde als het Unescowerk in dit opzicht? En tenslotte: is het niet buiten kijf dat de *Orbis pictus* het model is van onze pictorial word-books?

COMENIUS MAG NIET WORDEN LOSGEMAAKT UIT HET HISTORISCH VERBAND

Op al deze vragen kan het antwoord zowel bevestigend als ontkennend luiden, omdat tengevolge van gebrek aan historische distantie de probleemstelling niet geheel juist is. Men moet nl. beseffen, dat Comenius leefde in een gedachtenwereld, een maatschappijbeschouwing, in een geestelijk klimaat dat zeer van het onze verschilt.

De vraag is nu echter gewettigd of men hem niet uit dit historisch verband kan losmaken. Kan men zijn praktische pedagogische en didactische conclusies niet, los van zijn metafysische en theologische achtergrond, bruikbaar maken voor de hedendaagse opvoeding en het moderne onderwijs? Dat dit gebeurt, is uit het bovenstaande duidelijk gebleken, maar kan dit ook „straffeloos” geschieden? Dit laatste nu menen wij te moeten ontkennen. Afgezien van de eerlijkheid en de integriteit van de historicus die zich hiertegen verzet, is het ook voor de ontwikkeling van de pedagogiek en didactiek een vrij steriele en nutteloze bezigheid. Men doet immers niet veel anders, dan dat men een aantal, op grond van welke overwegingen ook, juist geachte pedagogische beginselen, terug projecteert op Comenius. Men vindt in dit geval als het ware het bekende en geaccepteerde – in schijn – terug in het verleden en bekleedt het moderne aldus met een quasi-historisch gezag. De ontwikkeling van de pedagogiek is echter alleen gebaat met een dialoog met het verleden, dat immers anders is dan het heden. Men groeit alleen in gesprek, dialoog, botsing met degene die men *niet* is¹. Het is daarom noodzakelijk dat Comenius zo objectief mogelijk aan het woord komt, ook al is hij bij het eerste aanhoren een „vreemde” gesprekspartner².

COMENIUS EN ZIJN GEESTELIJKE ACHTERGROND

Comenius leeft in de harmoniegedachte van de Renaissance en hij gaat uit van het geloof, dat de juiste methode in de pedagogiek deze harmonie in de schepping kan realiseren en de chaos waarin we leven, kan op-

¹ Vgl. S. Strasser, *Opvoedingswetenschap en Opvoedingswijsheid* (Den Bosch, 1963).

² O. Bollnow meent ten opzichte van Fröbel dat men het zgn. „bruikbare” in zijn werk niet los kan maken van zijn metafysische achtergrond. Eenzelfde opvatting, al lijkt mij zijn argumentatie geheel anders.

heffen. Vanuit zijn mystiek-eschatologisch denken ziet hij de mogelijkheid tot een volkomen broederschap onder de mensen. Als man van Sehnsucht, zoals Spranger hem noemt, staat hij niet alleen. Th. More, Campanella, Alsted, Böhme en vele anderen leven in dezelfde overtuiging. Voor ons is het woord utopie geassocieerd met illusie, voor hen met realiteit. De 16e en 17e eeuw ziet de mens als een microcosmos, de spiegel van het grote geheel, de macrocosmos. Hij is een zilveren kogel, zegt Comenius, die hangt in een donkere ruimte.

Valt het licht binnen, dan is het ganse heelal zichtbaar. Het licht binnen laten vallen, dat is de taak van de pedagogiek, die immers een *via lucis* is. Wat de Schepper is begonnen moet de mens voltooien. Hij is Gods vriend en medewerker, hij schrijft het tweede hoofdstuk van de scheppingsgeschiedenis, een volkomen hoofdstuk. Verontrust spreken theologen als Waterink dan van gebrek aan zondebesef, anderen, niet minder verontrust, van synergisme. Hoe dit zij, Comenius en zijn geloofsgenoten zelf waren er van overtuigd, dat ze deze *via lucis* niet konden gaan, dan met behulp van het heilswerk van Christus en dat het niet kon geschieden in eigen kracht. In dit opzicht was elk autonomiebesef hun vreemd.

De middelen die Comenius wil aanwenden om deze menselijke gemeenschap te stichten zeggen ons misschien niet veel meer: een internationaal genootschap van geleerden en een volkomen taal, die weliswaar nog moest worden geschapen, maar die bij de juiste pansofistische pedagogiek ongetwijfeld zou worden geboren. Soms treffen zijn woordspelingen ons nog wel: het gaat, zegt hij, in de opvoeding om *omnes, omnia, omnino* (allen, alles, alzijdig). Hij is bij het aankweken van de deugden *pietas* en *virtus* (waaronder een verstandig en moreel optreden valt, een goede levensstijl) nog te volgen, maar dit wordt moeilijker, als hij deze begrippen gaat uitwerken. Hij rekent er nl. onder het weten, handelen en spreken (*sapere, agere, loqui*). Als men de beginletters dezer woorden samenvoegt, krijgt men „sal”: het zout der aarde immers. Deze woordspeling nu lijkt te gezocht en de motivering onvoldoende. Verdiept men zich er echter in wat Comenius precies bedoelt, dan krijgen zijn woorden ook voor ons nog zin, dan wordt begrijpelijk dat het weten en het handelen gevolgd wordt door het spreken. Het spreken is immers uiting van de wijsheid waarin van het oude Egypte en Israël af de opvoeding is ingebed en waarin ze ook, naar Strasser meent, ingebed moet zijn. Dan blijkt dat Comenius' idee van *humanitas*, gevormd door wijsheid, verstandigheid en vroomheid in onze tijd nog aansprekingswaarde bezit. Dit geldt voor meer uit zijn werk, zeker voor zijn antropologie van het kind.

DE ANTHROPOLOGIE VAN HET KIND

Het kind is bij hem de sluitsteen van zijn gehele werkzaamheid, de cultuurfilosoof vindt, als zo dikwijls in de geschiedenis van de pedagogiek, het kind als mogelijkheid. In een van zijn eerste werken, het *Informatorium* van \pm 1630, spreekt hij al over de kinderen als „Gods kostbaarste gave en edelst kleinood”. Het herstel van de chaotische wereld rust na de juiste institutio, de juiste opvoeding, het juiste onderwijs, op hen.

Kinderen, zegt hij, zijn niet slechts voorwerp van een ware her-vorming, maar ook voorbeeld daarvoor. Ze zijn immers veel eenvoudiger en meer ongekunsteld en daarom ontvankelijker voor de „artsenij”, die de goddelijke barmhartigheid de mensen aanbiedt. Artsenij, dat is de juiste pedagogische zorg en de juiste methode. De opvoeding vindt bij hen een vast aanknopingspunt, want afgezien van de „aangeboren erfzonde” kennen ze geen zonde. Ze zijn dus nog onschuldig, nog „Gods beeld, nog rein en onbevlekt”. Er is nog geen sprake van ongelooft, of slechte gewoonte, ze bezitten nog de deugden van „eenvoud, zachtmoedigheid, deemoed, kuisheid, gehoorzaamheid, enz.” Dit geldt voor alle kinderen, zonder enige uitzondering, ook voor de kinderen van ouders die „afgoden” dienen. En heel pregnant drukt de cultuurfilosoof en pedagoog zich uit in wat we zijn „pedagogisch symbolum” kunnen noemen: „Opdat de mens tot menselijkheid kan worden gevormd, heeft God hem de jaren der jeugd geschonken”. Het zou ons te ver voeren hier nader op in te gaan. Slechts dit nog: de jeugdijaren mogen ons er niet toe verleiden het kind alleen te zien als de a.s. volwassene, het heeft evenzeer recht om kind te zijn. Dit recht wordt door Comenius overal gehandhaafd, mede in de opvallende behoedzaamheid waarmee hij didactisch optreedt: geen overlading, niet te lange schooltijden, vrije dagen en vacaties, geen lichamelijke straf en matigheid bij de *aemulatio*. De *humanitas* waartoe het kind moet worden gebracht is geen doel op zichzelf. Comenius staat ver van de individualistische idealen van de 18e eeuw. Bij hem gaat het om de wereld die de mens moet ordenen. Deze is een labyrint, terwijl ze paradijs hoort te zijn. Het labyrint, de tuin die doolhof is, met zijn doodlopende lanen tussen beukenhagen; het paradijs, de volmaakte tuin, naar Renaissance stijl: *more geometrico*.

De fraaiste schildering dezer orde vinden we in de *Orbis pictus*. Deze is feitelijk in alle opzichten een van de beste werken, misschien zelfs wel het beste werk van Comenius. In zijn stofbehandeling, in zijn harmonische opbouw vinden we zijn cultuurhistorische denkbeelden en zijn

pedagogische opvattingen terug. Hij spreekt hierin het kind aan èn in zijn kind zijn, èn in zijn straks volwassen zijn.

We kunnen ons dan ook de verrukking voorstellen van de kinderen, die op school een boek in handen kregen, dat geheel van henzelf was, een verrukking die honderd jaar later bij Goethe nog naklinkt. Een boek, dat in begrijpelijke vorm weergeeft al het interessante dat de wereld ons biedt. De 17e eeuw heeft als geen harer voorgangers een schat van kennis en ontdekkingen opgeleverd. Kranten, reisverhalen, boeken en pamfletten dragen steeds meer aan van het wonderbaarlijke dat de wereld bevat. Overal verschijnen encyclopedieën en verzamelwerken om dit alles bij elkaar te brengen en te bewaren. Overal begint nu echter ook, constateren we, de overlading van het schoolprogramma. Het is de verdienste van de *Orbis pictus* ook de kinderen te doen deel hebben aan deze boeiende wereld. Het is een van de eerste kinder- en jeugdboeken, waarin de jonge mensen naar hartelust konden grasduinen. Anderzijds is het ook een wetenschappelijk werk. De hele zichtbare wereld wordt precies, systematisch en nauwkeurig in beeld gebracht en besproken. Het geheim van het boek is, dat het tegelijk wetenschappelijk is en geschikt voor kinderen. Het is ook didactisch perfect. Alle elementen zijn aanwezig: het aanschouwelijke, het zelf lezen en het zelf doen, het inductieve en het deductieve, het totale en het detail. Het is geen boek van weten en weetjes, geen polyhistoria dus, maar het geeft klare lijnen en het wezenlijke der dingen: het is een pansophie, waaruit een religieuze, integere en nobele geest spreekt. Comenius heeft het geheim bezeten, dat ook Ligthart eigen was, het diepmenselijke en diep-zinnige te kunnen inkleden in een vorm en vertolking die ook kinderen aansprak en ze daardoor volwassen maakte.

COMENIUS EN DE SCHOOL

In dit verband moet iets gezegd worden over de school. Op het eerste gezicht lijkt Comenius de onderwijsdidacticus bij uitstek. Het meest geciteerd wordt zijn *Didactica Magna* en zijn verzamelde werken heten *Opera didactica omnia*. Toch is deze zienswijze niet juist. In de eerste plaats omvat het woord *didactica* meer dan wat wij er onder verstaan en is de vertaling pedagogiek beter. Wij menen ook, gezien Comenius' bedoeling, *magna* niet te kunnen weergeven met groot, maar zoeken meer in de richting van grondig of principieel. De vertaling van *didactica magna* die voor ons de intentie van Comenius het meest nabij brengt, is wellicht fundamentele pedagogiek.

Het is vanuit dit gezichtspunt dan ook begrijpelijk, dat de school, het didactisch instituut bij uitstek, bij Comenius minder in het centrum staat dan veelal gedacht wordt. Ze is bij hem slechts een onderdeel in het grote leer- en opvoedingsproces. Het gehele leven is een school, die men pas heeft beëindigd bij de dood. De eerste school is die der geboorte en een eerste vereiste is dat men goed geboren wordt. Dan komen de scholen van de kleuter, het kind, de adolescent, de jongeling, de man en de grijsaard en tenslotte die van de dood. Elke school omvat een levensfase van ongeveer 7 jaar en elk dezer fasen heeft zijn existentiële betekenis. Ook de oude mens gaat nog „ter schole” en de laatste leermeester is de dood. De school bij Comenius is dus in de eerste plaats levensschool. Ook daarom wordt het onderwijs beperkt tot 2 uur 's morgens en 2 uur 's middags en is het werken in het huisgezin heel belangrijk. Vanzelfsprekend ligt op school een accent op de realia, omdat ze a.h.w. voor-de-hand liggen. De waarschuwing aan allen die schoolmeester zijn is duidelijk: weliswaar moeten ze er voor zorgen dat hun school een „liefelijke plaats” is, maar ze mag niet worden verabsoluteerd, deze locus amoenus is toch niet meer dan een hoekje in de grote paradijsstuin.

Het was niet onze bedoeling de betekenis van Comenius op alle gebied te schetsen, maar alleen zijn betekenis als pedagoog.

Een min of meer volledig artikel over de didactiek alleen zou ook moeten spreken over het feit, dat Comenius in de nieuwe tijd de eerste is geweest, die baanbrekend werk heeft verricht op het gebied van het leerplan. Pas bij hem vinden we een volledig uitgewerkt plan, dat de humaniora en de realia (de nieuwe wetenschappen) weet te combineren tot een geïntegreerd geheel. Hij is ook degene die een praktisch bruikbare leergang heeft ontworpen, gefundeerd op een systematische didactiek. Hierin is hij pas door Herbart geëvenaard. Buiten beschouwing blijft ook, hoe hij – hierin verwant met Plato – het selectieprobleem van be-geaafden en minder be-geaafden, van jongens en meisjes heeft opgelost. Ook zijn, voor een democratie belangwekkende en noodzakelijke poging, om te komen tot het vormen van een geestelijke elite zonder het gebruik van standscriteria of economische principes kunnen we hier slechts terloops vermelden.

SAMENVATTING

Men kan volgens Suchodolski in de geschiedenis van de pedagogiek twee groepen pedagogen zien, die der essentie en die der existentie. Tot de eerste, tevens de oudste groep, horen zij, die uitgaan van een voorop-

gesteld beeld van de mens zoals hij behoort te zijn en die daar dan het kind toe opvoeden of vormen. Zij leggen dit dus vast in hun schema. De groep vormt een bont geheel. Te beginnen met Plato behoren er veel dogmatische Christenen onder, maar ook talrijke Renaissancisten en neo-humanisten met hun cultuurwaarden. De tweede groep, die veel jonger is en feitelijk pas met Kierkegaard goed aan bod komt, neemt de mens zoals hij is. De eerste groep loopt het gevaar van een pedagogisch conformisme, de tweede van een naturalistische overschatting van het kind.

Als we in deze – zeker voor critiek vatbare, maar als werkhypothese bruikbare indeling – Comenius trachten te plaatsen, ontdekken we bij hem een zekere synthese.

Uit zijn anthropologie blijkt, hoe hij het kind in zijn waarde laat staan en tevens welk een centrale plaats de essentie bij hem inneemt. Zo vrijblijvend als bijv. Montaigne of Sartre laat hij de mens niet, noch het kind, maar hij legt het evenmin zo aan banden als sommige Calvinisten, Marxisten en Humanisten met hun theologische, materialistische en culturele modellen.

Zo blijft Comenius een waarschuwing richten tot allen die door het absoluut stellen van hun ideologieën de opvoeding verlagen tot een determinatieproces, omdat zij tekort doen aan de rechten van het kind.

Korte literatuurlijst

De beste inleiding in het werk van Comenius geeft:

KL. SCHALLER, *Die Pädagogik des Johann Amos Comenius* (Heidelberg, 1962).
Voor de feitelijke gegevens zie men o.m.:

R. A. B. OOSTERHUIS, *Comenius en zijn laatste rustplaats, tevens biografie* (Hilversum, z.j., 1938).

F. W. PRINS, *Comenius in Grote Denkers over Opvoeding* (Groningen, 1964).

De gegeven citaten zijn voornamelijk uit:

Didactica Magna; Informatorium; Pampaedia; Testament der Broederuniteit.
Voor critiek op Comenius:

R. ALT, *Der fortschrittliche Charakter der Pädagogik Komensky's*, passim, (Berlin, 1954).

S. ROMBOUTS, *Leerboek der Historiese Pedagogiek*, p. 146, (Tilburg, 1929).

J. WATERINK, *Keur*, p. 17, (Groningen, 1961).

Verder is o.m. gebruikt:

O. BOLLNOW, *Geschichte der Pädagogik*, IV, (over Fröbel), (Stuttgart, z.j.).

S. STRASSER, *Opvoedingswetenschap en Opvoedingswijsheid*, passim, (Den Bosch, 1963).

B. SUCHODOLSKI, *La pédagogie et les grands courants philosophiques*, (Paris, 1960).

OVER HET KWANTIFICEREN VAN 2-5-JARIGE KINDEREN¹

J. M. TEUNISSEN

Bijdrage tot de studie van de rekenontwikkeling van jonge kinderen

INLEIDING

De voor U liggende poging tot een theoretisch ontwerp berust voornamelijk op observaties met betrekking tot het kwantificeringsproces zoals deze in de vorm van biografische gegevens te vinden zijn in de ontwikkelingspsychologische literatuur.

Deze literatuur werd daartoe nagezocht op relevante observaties, die daarna zonder verdere interpretatie per maand gerangschikt werden. Tot het hanteren van observaties is men wel gedwongen wanneer men de ontwikkeling tot in haar vroegste verschijningsvorm wil volgen. Kinderen beneden het derde levensjaar zijn immers moeilijk toegankelijk voor experimentele benadering en wij zien dan ook, dat in de ontwikkelingspsychologie deze zeer vroege fase van het kwantificeren verwaarloosd is. Aangezien deze ontwikkeling echter haar eerste aanleg kan hebben op dit vroege niveau, is iedere poging tot theorievorming die aanspraak wil maken op volledigheid, gedwongen haar aandacht verder terug te richten.

Tegen het hanteren van de biografische methode kunnen twee bezwaren worden aangevoerd. In de eerste plaats betreft het hier voor het merendeel kinderen van intellectuelen, die qua aanleg en milieuomstandigheden een voorsprong kunnen hebben op het „gemiddelde” kind. Ten tweede bestaat bij deze methode het gevaar dat er interpretatie binnensluipt tijdens het waarnemen, hetgeen versterkt wordt doordat de situatie niet in zijn geheel bekend is. Door analyse en onderlinge vergelijking zijn beide bezwaren grotendeels te ondervangen, enerzijds, omdat gelijksoortige waarnemingen duiden op in dat milieu algemeen voorkomende verschijnselen; anderzijds, omdat door deze generalisaties bepaalde stadia naar voren treden die op de algemene ontwikkeling van het kwantificeren van toepassing zijn. Dit laatste houdt dan in, dat een intelligenter kind weliswaar een snellere ontwikkeling doormaakt, echter de ontwikkelingsstadia voor alle kinderen dezelfde volgorde vertonen. Dit is onder meer vastgesteld door C. W. Valentine die tot deze konklusie kwam door vergelijking van het ontwikkelingsverloop bij drie kinderen (1).

Naast deze uit de literatuur genomen observaties werd gewerkt met een aantal eigen waarnemingen.

¹ Bij het samenstellen van deze studie ontvingen wij belangrijke steun van Mevr. Dr. E. A. A. Vermeer en Dr. J. Bijl, waarvoor wij beiden zeer erkentelijk zijn.

KARDINEREN EN ORDINEREN

K. Resag (2) heeft er op gewezen, dat bij het bestuderen van de getalsontwikkeling twee wijzen van aanpak met elkaar gestreden hebben. Tot \pm 1920 bekommerden zich hoofdzakelijk mathematici om de analyse van de getalrij en het getal als delen van het mathematisch-logische systeem. N. Ach was de eerste die de onvruchtbaarheid van deze aanpak signaleerde en een bestudering vanuit psychologisch en genetisch gezichtspunt propageerde. Toch ontkwam ook Ach er niet aan, mathematische en arithmetische categorieën te hanteren, al was hij zich hiervan niet volledig bewust.

Deze twee grondhoudingen komen logisch voort uit twee factorengroepen die zich in de getalsontwikkeling duidelijk laten onderscheiden. Enerzijds hebben wij te maken met een kind wiens wijze van omgaan met de dingen vooral plaatsvindt op een concreet-aanschouwelijk niveau; anderzijds met het mathematisch-logische stelsel als een systeem van abstracte relaties. Vanaf zijn eerste bewuste contact met de ouders wordt het kind in toenemende mate geconfronteerd met het mathematische systeem in „gebruiksverpakking” en later zal de school gerichte pogingen doen het kind in dit systeem binnen te leiden. Hieruit volgt, dat wij bij het volgen van de kwantificeringsontwikkeling rekening zullen moeten houden met de interne logica van het mathematische systeem. Daartoe gaan wij te rade bij mathematici teneinde te achterhalen welke relaties in het math.-logische stelsel fundamenteel zijn voor het kwantificeren. Het gaat ons uiteindelijk echter niet om deze relaties zoals zij in hun zuivere vorm terug te vinden zijn in het systeem, maar om de wijze waarop deze relaties in het concrete kwantificeren van de volwassenen gehanteerd worden. Het zijn deze concrete operaties die het „systeem in gebruiksverpakking” konstitueren waarmee het kind voortdurend in aanraking komt en dat het op den duur zelf zal moeten beheersen.

Welnu: met betrekking tot de rekenkunde heeft een analyse van de getallen door mathematici het onderscheid opgeleverd tussen twee functies: de kardinaalfunctie en de ordinaalfunctie. Dit onderscheid zal in het volgende toegelicht worden.

Het getal 6 kan gehanteerd worden als de samenvatting van een aantal (i.c. van zes) dingen, terwijl hetzelfde getal zes ook het zesde uit een rij van n dingen kan aangeven. In het eerste geval werkt het getal „zes” klassevormend: het brengt een aantal dingen onder in een bepaalde klasse (6) op grond van hun telbaarheid of arithmetische gelijkwaardigheid. Het getal wordt dan gebruikt als een kardinaalgetal of grondgetal. In het tweede geval, 6 als zesde uit een rij, geeft het getal zes de relatie

aan van één ding in die rij tot de andere dingen: het zesde. Wij spreken dan van een ordinaalgetal of relatiegetal. Om de twee functies nog eens anders te formuleren: het kardinaalgetal vat een aantal voorwerpen samen op grond van hun arithmetische gelijkheid; het ordinaalgetal geeft uitdrukking aan de verschillen tussen de plaats van de voorwerpen.

De operaties die hierboven onderscheiden werden en tot hun „zuivere” vorm herleid, komen in het volontplooid kwantificeren nooit geïsoleerd voor. Integendeel: de primaire kwantificeringshandeling, het tellen, is alleen dan mogelijk, wanneer beide operaties samenvallen in één enkele kwantificeringshandeling die zij tegelijkertijd konstitueren. De telhandeling bestaat uit het aanbrengen van een één-eenduidige relatie tussen de te tellen dingen enerzijds en de telwoordenreeks anderzijds, terwijl tegelijkertijd ieder te tellen ding tijdelijk ontheven moet worden van zijn particulariteit en herleid tot telbare eenheid.

Bij jonge kinderen zijn kardinieren en ordineren nóch afzonderlijk, nóch gecombineerd aanwezig. De hoofdoorzaak hiervan is, dat het volontplooid kwantificeren een zeer specifieke instelling vraagt, een wijze van zingeven aan de dingen, die het jonge kind nog niet kan opbrengen. Het kind kan niet voorbijzien aan de betekenis die dit ding heeft als spelding: het beertje blijft „mijn beertje” dat iedere avond met mij naar bed gaat, een vacht heeft die op deze wijze aanvoelt, enz. Voor het kwantificeren zou noodzakelijk zijn dat het ding enkele van zijn specifieke eigenschappen verloor, een tel-ding werd en als zodanig in niets verschillend van de andere dingen om hem heen. Op grond van deze concreet-aanschouwelijke instelling heeft het kind geen oog voor abstracte relaties, wat het nog-niet-beheersen van operaties als kardinieren en ordineren begrijpelijk maakt.

Wanneer wij ons observatiemateriaal overzien blijkt echter, dat kinderen gedragingen vertonen waarin wezenlijke kwaliteiten van hetzij kardinieren, hetzij ordineren te herkennen zijn, zodat het vermoeden rijst, dat wij hier te doen hebben met afzonderlijke optredende vóórvormen van operaties, welke in volontplooid stadium samenvallen. Het is dan de vraag, wat als wezenlijk voor resp. kardinieren en ordineren kan gelden en hoe de waargenomen voorvormen te verenigen zijn met de zojuist geschetste instelling van het kind.

Als essentieel voor het kardinieren zien wij het simultane karakter van de activiteit; het „grijpen” van de hoeveelheid ineens onder één enkel opzicht, bij verwaarlozing van onderlinge verschillen tussen de afzonderlijke voorwerpen; het behandelen van een verzameling dingen als een uit homogene eenheden bestaande hoeveelheid.

Ordineren daarentegen is een successief behandelen van de afzonderlijke elementen; een voortschrijden in de tijd met het oog op het vaststellen van de totaalwaarde van de hoeveelheid waaraan men handelt. Goed beschouwd vragen deze basiskenmerken reeds enig loskomen van de pathische instelling die karakteristiek is voor het zeer jonge kind. Eerst wanneer blijkt, dat het kind ook tot een meer distantieuze houding t.o.v. de wereld in staat is, kan het ontstaan van operationele voorvormen aanvaardbaar gemaakt worden. In dit verband is het goed, te bedenken, dat het kinderlijke wereldbeeld niet de eenvormigheid kent die een term als „concreet-aanschouwelijk” doet vermoeden. Integendeel: vooral door het voortdurende contact met de wereld der volwassenen komen meer distantieuze houdingen tot ontwikkeling die zich duidelijk onderscheiden van het aanvankelijke pathische „ondergaan” van de wereld. Enkele voorbeelden kunnen dit verduidelijken.

Een jongetje van 0;11 zit in zijn box die voorzien is van een telraam met vrij grote kralen. Al veel eerder heeft hij ontdekt, dat die kralen naar links of rechts vliegen als er tegen geslagen wordt. Tot dusverre heeft hij steeds op goed geluk geslagen, met de uitsluitende bedoeling een bewegen van de kralen te bewerkstelligen. Plotseling gaat hij echter met zijn vingertje de kralen één voor één naar de andere kant tikken.

Een maand later (1;0) heeft hij een stoffen platenboek, een verjaardagsgeschenk, voor zich liggen. Hij kijkt gefascineerd naar de eerste plaat en bladert zo het boek door. Dan klapt hij plotseling het boek dicht en begint ritmisch de bladeren één voor één om te slaan, iedere handeling begeleidend met de kreet: „eh”.

Het aantikken van de kralen is hoogstwaarschijnlijk een imitatie van een door de ouders uitgevoerde telhandeling aan hetzelfde telraampje. Van het aantikken en tellen van de kralen heeft de handeling en het ritmische karakter daarvan zóveel indruk gemaakt op het kind, dat zij spontaan wordt gereproduceerd. In de tweede observatie wordt de aldus geleerde gedragswijze overgedragen op een geheel andere soort materiaal. (Wij kunnen niet nauwkeurig vaststellen, waar de kreet „eh” als begeleiding van de tik-handeling vandaan komt, maar men kan vermoeden, dat hij een overblijfsel is van de telwoordenreeks die door de ouders werf gehanteerd bij het kralen tellen.) Deze gang van zaken duidt naar onze mening op een toenemende distantie tussen subject en object en tevens op de ontdekking van de mogelijkheid tot beheersen, naar-eigenhand-zetten van en stuk wereld. Deze momenten, waarin het kind voor enkele ogenblikken loskomt van het ondergaan-zonder-meer, zullen in frequentie toenemen tijdens het tweede levensjaar, zodat men rond 3 jaar

zal kunnen spreken van een min of meer specifieke omgangsvorm die een plaats heeft naast andere wijzen van zingeven welke in het kinderleven optreden. Wij zullen deze omgangsvorm aanduiden met de term *kwantificerend omgaan* en omschrijven als een vorm van omgaan met de dingen waarbij de betekenis der afzonderlijke objecten er minder toe doet, waarbij het ding op zichzelf wordt geplaatst, zonder zijn betekenis.

Op grond van het kwantificerend omgaan kunnen de voorvormen van kardineren en ordineren bij jonge kinderen ontstaan en zich in de loop van de ontwikkeling steeds pregnanter gaan manifesteren.

Wij kunnen nu het „kardineren” van 2-5-jarige kinderen omschrijven als die activiteit, waarbij zij de dingen waarmee zij „kwantificerend” omgaan, opvatten in hun gelijkheid; en als „ordineren” de activiteit waaruit blijkt, dat kinderen gelijke dingen als aparte eenheden opvatten en als zodanig hanteren.

Het is nu zaak, na te gaan, of deze beide activiteiten in het observatiemateriaal terug te vinden zijn.

a. Het „kardineren”

Het grijpen van de hoeveelheid direct, dus zonder hanteren van de afzonderlijke elementen, is op zeer jonge leeftijd alleen te constateren door middel van non-verbale proefjes en toevallige observaties. Uit de gegevens van C. W. Valentine (1) blijkt, dat zijn zoontje van 1;3 in staat was een klein aantal voorwerpen, 2 en 3, direct juist waar te nemen. Wij kunnen omschrijven dat dit geschiedt in de vorm van een waarnemingsgestalt.

“B, 1;3. I took him three large sea-shells which were new to him. Great pleasure shown. I put them behind my back and brought forward two—only one at a time. He took them, put one down, and held out a hand at once and asked ‘Ta’? ‘Ta’? till I gave him the third. Then no longer asked ‘Ta’? ‘Ta’? All this repeated exactly. The third time, however, he was content with two.”

Enkele weken later voerde Valentine eenzelfde type proefjes uit.

“Gave him three pegs, exactly alike, to play with; then I put them behind my back and gave him two again; he repeatedly asked for the third, holding the other two in one hand. All this repeated three times with the same result. Tried with four pegs but he did not ask for the fourth.”

Dezelfde waarnemingen kon Valentine doen bij twee andere kinderen tussen 1;2 en 1;5. Hij besluit dan ook, dat kinderen rond 1;4 onderscheid kunnen maken tussen aantallen van 2 en 3 voorwerpen (1, p. 470).

Voor ons onderzoek is de conclusie van belang, dat gebleken is, dat op deze leeftijd een aantal van twee en drie dingen in een bepaalde ruimtelijke configuratie onmiddellijk gezien werd. In bovenstaande proefjes blijkt uit het al dan niet missen van een ding uit een hoeveelheid, of die hoeveelheid integraal waargenomen is. Een dergelijke waarneming is te vinden bij Simoneit (3) wiens dochtertje Irmgard (1;6) zes bonbons op een bordje kreeg. Toen een bonbon ongemerkt werd weggenomen riep Irmgard onmiddellijk: „Haben, haben”. Van Preyer (4) stammen de volgende waarnemingen: een jongetje van 1;6 mist één handschoen als hij de andere op de gewone plaats wil leggen. Voor een ander jongetje worden tien houten dingen neergezet. Het kind mist een figuurtje als het wordt weggenomen. Het eerste voorbeeld van Preyer duidt op het verschijnsel van de „paarheid”. Het betreft dingen die altijd in dezelfde configuratie worden waargenomen en door de kinderen al heel vroeg als bij elkaar horend worden beschouwd. H. Eng (3) geeft hiervan verschillende voorbeelden. Zijn kind tekent met 1;10 voor het eerst een mens met twee benen en zegt tijdens het tekenen: „Is Bein und das is Bein”. De verzorgers gebruiken dagelijks bij het aan- en uitkleden woorden als „de andere schoen” en „het andere been”. Bubi Scupin (1;11) gebruikt voor het eerst het woord „twee” correct als hij op zijn kousen wijst. (3) Ook in het materiaal van Degand-Decroly vinden wij aanwijzingen voor de gevoeligheid voor „paarheden”. (5) Suzanne Decroly krijgt een handschoen, maar vraagt onmiddellijk om de tweede. (2;2). Als men haar vraagt „pappa's schoenen” te gaan halen, brengt ze er steeds twee mee. Hetzelfde gebeurt als ze de „kousen van Jean” moet halen.

Als het kind verbaal ver genoeg gevorderd is, kan het kardineren waargenomen worden aan het spontaan benoemen van een aantal dingen. Als Valentine's B. 1;10 is, gebruikt hij het telwoord „twee” voor het eerst in de betekenis van een aantal van twee dingen. Als voorbeeld geeft Valentine: “He had been playing with my two pencils tonight, and when they were put away, he wanted to kiss them good-bye. I gave him one, but he was not satisfied and said ‘two’ untill he got the other to kiss too. Spontaneously said ‘two payee’ (people) today when he saw two. Also ‘two chai(r)’ when he placed two together”.

Wij hadden de gelegenheid, het proefje van Valentine uit te voeren met twee kinderen. Het eerste kind, R. B., 1;10 werden drie legoblokjes op een hand aangeboden. Ralph vertoonde grote interesse in de blokjes, wilde er naar grijpen. De blokjes werden uit het gezichtsveld van het kind gebracht en achter de rug van pl. gehouden. Daarna kreeg Ralph twee blokjes. Hij speelde er even mee, keek daarna vragend naar de plaats

waar het andere blokje zich bevond en zei: „Hebben”. Hij kreeg het stokje en de hand ging weer achter de rug van pl. Het kind vroeg niet meer verder. Het tweede onderzochte kind, Marcel A., reageerde op dezelfde wijze. Wij geven een gedeelte uit het protocol. Pl. legt twee stokjes, gelijk van vorm, verschillend van kleur, op het tafelblad van Marcel's stoel. Deze begint er onmiddellijk enthousiast mee te spelen. Na enige ogenblikken neemt pl. de stokjes weg, brengt ze achter zijn rug en geeft één stokje weer terug. Het andere stokje blijft in de hand achter de rug. Onmiddellijk gaat Marcel hevig reiken naar de plaats waar het tweede stokje zich bevindt. Pl. geeft hem het stokje terug maar blijft de hand op zijn rug houden.

Marcel heeft geen belangstelling meer voor de op de rug gehouden hand. Deze procedure wordt herhaald, met hetzelfde resultaat.

Nu worden drie stokjes op tafel gelegd. Veel belangstelling. Alle drie weggenomen, één weer teruggelegd; hevig reiken, nóg een terug gelegd. Marcel vraagt nog om het derde stokje, vertoont daarna geen belangstelling meer voor de op de rug gehouden hand.

Pl. brengt nu enige variatie aan. Hij gebruikt stokjes van dezelfde kleur, zonder dat dit verschil in reactie teweeg brengt. Ook werkt hij met resp. 4 en 5 stokjes, maar Marcel is telkens tevreden met drie en vraagt niet verder.

b. Het „Ordineren”

Als eerste aanzet voor de ordinaalfunctie zien wij de al heel vroeg optredende affiniteit van kinderen voor identieke dingen. Het door ons geobserveerde kind Ralph B. (1;10) speelde graag met een pindastelletje dat bestond uit zes identieke kommetjes. Hij zette de kommetjes op een rij, schoof ze weer in elkaar, en kon daarmee geruime tijd bezig zijn. Hetzelfde kind had de neiging, iedere keer als zijn moeder haar „knoopjesjurk” aan had, met zijn vingertje alle knopen één voor één aan te raken, van boven naar beneden en van beneden naar boven. Deze affiniteit drukt zich altijd uit in een motorische activiteit. Zo valt waar te nemen, dat kinderen met een hoop knoopjes spelen. Wij zien dan vaak, dat zij de gelijke knoopjes gaan uitzoeken en op een rij leggen. De rij heeft een dynamische waarde of een „Aufforderungscharakter”, zij lokt uit tot het één voor één aanraken van de gerijde dingen.

W. Stern (6, p. 338) constateert: „Hat das zweijährige Kind mehrere Äpfel oder mehrere Bauklötzen vor sich, so konstatiert es die sukzessive Wieder-

holung der Übereinstimmende Eindrücke durch Wiederholung gleicher Wörter, z.B. 'eind, eins, eins', oder 'noch eins, noch eins, noch eins' ofor ähnlich. Niemals ist beobachtet worden, dass auf solche Weise Ungleichartiges aneinandergereiht worden wäre . . ." Stern geeft zelf een voorbeeld bij deze opmerking, een observatie van zijn dochtertje Eva (3;8). „Alles ordnet sich in Reihen; sie zählt auf, was jeder tut, was alles gleich ist in der Wohnung usw. So sprach sie, als wir zu vieren mit etwas Lesbarem bewaffnet, auf der Gartenbank sassen, zur Mutter: der Günther hat was, ich habe was, und die Hilde hat auch was."

Deze voorbeelden zijn met gelijkkluidende aan te vullen. Suzanne Decroly (1;8) speelt met een aantal plaatjes. Verschillende ervan vallen op de grond. Ze raapt de plaatjes stuk voor stuk op en zegt bij ieder plaatje: „aco un, aco un" (encore un). Bij 1;10 vinden wij bij Suzanne Decroly nog twee voorbeelden. Ze loopt op straat en ziet een poes en op een afstand nog een. Zegt: „aco tichat" (encore un petit chat). Op dezelfde leeftijd heeft men waargenomen dat ze haar bovenlichaam ritmisch heen en weer beweegt, daarbij zeggend: „un-teu, un-teu" (un-deux). Deze voorbeelden wijzen alle op een onderkennen van het itererende moment dat identieke of gelijksoortige dingen of activiteiten bezitten. Uit proeven met Suzanne Decroly blijkt een duidelijke voorkeur van het kind voor de rij-vorm. Suzanne moest in een bepaalde vorm gerangschikte stokjes of fiches naleggen nadat de voorbeelden weer waren weggenomen. Het bleek, dat ze een vorm als deze ||| wel kon naleggen en een vorm als deze —|| of deze |—| niet. Bij de proefjes met fiches imiteerde zij de volgende vormen goed: °°° en °°, maar deze vorm °° wordt bij nabootsing zó °°° en deze vorm °° legt Suzanne als volgt °°. De bovengegeven voorbeelden hebben een sterk spelkarakter en zijn sterk gebonden aan motorische activiteiten. Geenszins gaat het hier om denkoperaties en zelfs kunnen wij niet spreken van een pré-operationeel stadium. Toch vertonen deze spelletjes en activiteiten bepaalde kwaliteiten welke van fundamentele waarde zijn voor de latere intrede in het arithmetisch-logische stelsel. Dit zal duidelijker blijken als wij in het volgende nagaan, hoe uit dergelijke spelletjes geleidelijk aan het „aanvankelijke" tellen groeit.

HET AANVANKELIJK TELLEN

Het eerste gebruik van telwoorden geschiedt als loutere imitatie van door de ouders gebezigde klanken, vooral als deze door het gebruik in spel-situaties een bepaalde affectieve waarde krijgen. Iedere moeder zegt bij

het in bed stoppen van haar kind wel eens „één, twéé, hupsakee”. Ook in het observatiemateriaal werden herhaaldelijk dergelijke voorbeelden gevonden, maar door de grote evidentie van het verschijnsel hoeven deze hier niet aangehaald te worden. Het kind krijgt door dit andere gebruik van de telwoorden door de volwassenen de notie, dat deze rij klanken en woorden dienen om iets te ordenen, wat dan ook onder dit ordenen verstaan mag worden. Deze notie kan blijken uit het feit, dat zich bij de affiniteit voor gelijke dingen en het itererend omgaan met de dingen het gebruiken van het telwoord gaat voegen. Bij het één voor één aanraken van de dingen in een rij gaat het kind telwoorden gebruiken. Het hanteert deze telwoorden nog niet in de juiste volgorde, maar iets van hun functie moet toch beseft worden. Wij zien dus, dat de in pré-verbaal stadium ontwikkelde affiniteiten en activiteiten aansluiten bij één der functies van het telwoord, de ordinaalfunctie.

Ons literatuuroverzicht levert in verband met bovenstaande enige trefende observaties. De eerste is van Valentine.

“B., 1; 10. He ran alongside his bricks arranged on the floor saying ‘Two’ ‘ee’ . . . so ‘two-three’ seems now associated with a series of similar things.” De zoon van Hansen, Peter, (2; 1) zegt bij het trappenstijgen ritmisch „eind, sswai, finf, siem, vier, neun, ach, ssehn, oben”. Hansen noemt dit een ritmespel en wij zijn geneigd hem daarin te volgen. Maar wat er in feite gebeurt, zouden wij tevens een „zuordnen” kunnen noemen. Bij B. wordt iedere stap „zugeordnet” aan een blok, bij Peter aan een trede, het ritmische karakter wijst hier op. Daarnaast worden de telwoorden gebruikt als medebetrokken bij het zuordnen. Dat is één kant van de zaak. Uit het voorbeeld van Hansen blijkt bovendien, dat Peter niet alleen een „ordeningsactiviteit” uitvoert, maar ook weet, dat hij een aantal dingen ordent. Hij ordent de afzonderlijke delen van een geheel dat hem bekend is: de trap waarover hij op de arm van een volwassene zo vaak naar boven is gesneld en die hij nu stapje voor stapje moet „overwinnen”. De activiteit is gericht op het „afwerken” van een aantal treden. Het feit, dat er gewerkt wordt naar een einddoel toe impliceert, naar wij menen, dat er bij iedere trede een besef is van een globale hoeveelheid die achter hem ligt en een hoeveelheid die nog komen moet. Dit vermoeden wordt ondersteund door de waarneming die men vaak kan doen, dat een kind bij zulk lopen even achterom kijkt naar de afstand die al afgelegd is. Ook het ritmisch bestijgen van trappen zoals bij Hansen beschreven, met of zonder gebruik van telwoorden, is een bekend verschijnsel. Wij zien, dat wat wij als ordineren en kardineren omschreven hebben, hier elkaar nadert in deze tel- en staphandelingen, in het

„ordineren” van een aantal dingen die tegelijk in hun totale hoeveelheid-gestalt bekend zijn.

Het aanvankelijk tellen is dan te formuleren als een voortschrijden in een hoeveelheid met de constatering dat er aan de ene zijde steeds „regelmatig” meer komen, anderzijds de resterende afnemen. Dit gaat dan gepaard met het hanteren van telwoorden wier juiste arithmetische waarde nog niet bekend is, maar waarvan de „ordenende” functie vaag wordt vermoed. Een ander kenmerk is, dat het aanvankelijk tellen nog volledig ingebed is in een bewegingspatroon waarvan de affectieve waarde preva-leert.

Het gebruik van telwoorden is ondergeschikt aan de benoemingsakt in de zin van een motorische gebeurtenis.

Een volgende stap op weg naar het echte tellen wordt geïllustreerd door een voorbeeld van Decroly. Suzanne (2;3) speelt met een bril. Haar vader zegt: „Twee glazen”. Suzanne zegt het na. Raakt dan met een vinger vader's beide ogen aan en zegt: „Twee ogen”. Hier wordt de hoeveelheid van twee (glazen) opgevat als bestaande uit twee gelijke dingen die daarna zugeordnet worden aan twee corresponderende dingen (ogen). De samenhang tussen „kardineren” en „ordineren” is hier evident. De kardinatatie blijkt uit het feit, dat de structuur van de ene hoeveelheid door „Zuordnung” wordt overgedragen op een andere. Bovendien valt op te merken, dat de ordeningsfunctie al meer wordt losgemaakt van het bewegingspatroon van het totaal: Suzanne beweegt alleen haar vingertje om de structuur te demonstreren. Uit de meer complexe activiteit waarin de operatie tot dan toe werd uitgedrukt, kristalliseren zich meer eenvoudige bewegingen die stereotiep worden voor de betreffende operaties. Er ontwikkelen zich bewegingsschema's die de operaties aanschouwelijk weergeven. Hansen (3) merkt op, dat deze reductie tot een lichaams-schema algemeen is en H. Werner (7) bericht, dat primitieven hun berekeningen eveneens uitvoeren met behulp van goed ontwikkelde lichaams-schema's waarbij vooral de vingers en de tenen gebruikt worden. Deze primitieven blijken echter niet te komen tot een volledige internalisering van de kwantificeringsoperaties, waaraan het ontbreken van een mathematisch systeem met een corresponderend symboolstelsel waarin dergelijke operaties uitgedrukt zouden kunnen worden, voor een groot deel debet is. Het arithmetische systeem waarborgt dus het bereiken van een hoger abstraktieniveau waaraan de primitieven niet toe komen.

Het overdragen van de ordeningsactiviteit op de vingers wordt in onze cultuur vaak in de hand gewerkt doordat de ouders dit voordoen aan hun kinderen. Dit blijkt uit een observatie van Valentine (1), waarin zijn

zootje zijn vingers aanraakt en daarbij telwoorden gebruikt. Ongetwijfeld zal deze imitatie er toe bijdragen dat de uitgebreide bewegingspatronen gereduceerd worden tot kleinere bewegingsschema's die op hun beurt de initiatie van denkoperaties vergemakkelijken. Om deze reden heeft men eeuwenlang het telraam gebruikt. De verschillende bolletjes kunnen geteld worden, d.w.z.: de telwoorden worden zugeordnet aan de bolletjes. Dit zuordnen wordt aanschouwelijk weergegeven in een „ordeningsactiviteit". De bedoeling is, dat deze aanschouwelijke operaties worden geïnternaliseerd. Dat dit internaliseren een verdere reductie betekent en daarom moeilijker is, wordt duidelijk geïllustreerd aan het feit, dat veel kinderen blijven werken met het telraam en niet aan een operationeel stadium kunnen toekomen. Het tellen op de vingers, het telraam en de denkoperaties vormen toenemende graden van abstraktie en kunnen het abstraktieproces vergemakkelijken, maar deze en verdere overgangen worden niet „vanzelf" overwonnen. Piaget spreekt in dit verband van twee stadia in de ontwikkeling van het kwantificeren: het pré-operationele stadium en het stadium der denkoperaties. Lichaamsschema's behoren dan tot het pré-operationele stadium.

Het aanvankelijk tellen werkt echter nog niet met deze schema's, maar heeft nog een duidelijk spelkarakter. Het zou echter eenzijdig zijn hierbij te blijven staan. Het aanvankelijk tellen vertoont duidelijk aspecten die bij het tellen en het omgaan met hoeveelheden terug te vinden zijn. De belangrijkste van deze aspecten zijn: *a.* het „afwerken" en „nog afwerken moeten" van een aantal dingen; *b.* het besef van het bij elkaar horen van een aantal dingen waaraan gehandeld wordt (klassebesef). Wij menen uit deze gegevens te mogen afleiden, dat het ordineren een dienende functie heeft ten aanzien van het vaststellen van de „Mächtigkeit" of totaalwaarde van een hoeveelheid. Hiermee is geen zakelijk kwantificeren bedoeld; integendeel: het kwantificeren blijft nog lange tijd affectief-motorisch gebonden. Naarmate het spelkarakter verdwijnt, zoals dit in leersituaties opzettelijk uitgeschakeld wordt, zal de dienende functie van het ordineren meer op de voorgrond treden.

De kardinaal- en ordinaalfunctie hebben nog niet de pregnantie die zij in het echte tellen zullen krijgen. Het gaat nog steeds om een vaag klassebesef en een vaag besef van orde. Echt tellen daarentegen vereist enerzijds een duidelijk waarneembaar onderscheid tussen kardinatie en ordinatie, terwijl de beide functies anderzijds in één activiteit samenvallen.

Bij dit uitkristalliseren van beide functies spelen de telwoorden een zeer belangrijke rol. Voor het ordineren betekent dit, dat de telwoorden in hun juiste volgorde worden gehanteerd; voor het kardinieren, dat een

aantal dingen met het juiste telwoord worden benoemd. Dat telwoorden, het doet er niet toe welke, dienen om er een aantal dingen mee te benoemen, dat zij een samenvatting zijn van de waarde van een hoeveelheid, wordt door kinderen al heel vroeg beseft. Maar zij weten nog niet, dat een bepaald telwoord slaat op een specifiek aantal dingen. Zij gebruiken de telwoorden die zij overgenomen hebben voor iedere groep voorwerpen die zij zien. Voorbeelden hiervan zijn legio.

Zo laat Valentine (1) zijn zoon twee potloden zien en zegt: „twee potloden”. B. zegt goed na: „twee potloden”. Maar als hij even later drie potloden krijgt zegt hij weer: „twee potloden”. Major (6) geeft een observatie van een jongen (2;0) die op de vraag: „hoeveel” altijd met „twee” antwoordt, hoeveel voorwerpen er ook mogen zijn. Met 2;4 krijgen wij het eerste bericht dat het spontane gebruik van 2 voor een groep van twee dingen en voor geen andere groep van voorwerpen goed ontwikkeld is. (Valentine, B.) Uit de aantekeningen van Decroly blijkt, dat zijn dochtertje Suzanne (2;5) het woord „twee” plotseling voortdurend correct gaat gebruiken. Na deze ontdekking gaat Suzanne alles tellen waar er maar twee van zijn. Bijv. „twee potloden”; „twee mamma-pappa” (vader en moeder); „deux tasses de verres” (een kop en een schoteltje). Voor zover wij kunnen nagaan, komt deze „functiebereidheid” bij alle kinderen voor, waarover wij gegevens hebben. Valentine (1) vermeldt bij zijn waarneming van 2;4, dat B. het telwoord „twee” spontaan correct gebruikt, maar dat „twee” als antwoord op een vraag „hoeveel” nog niet goed ontwikkeld is. E. Müller-Petersen bericht van een kind, dat het telwoord „twee” wel correct gebruikt bij „parige” dingen (voorwerpen die dubbel zijn), maar niet bij bijv. twee stukken chocolade (6).

Als wij bovendien denken aan een eerder opgenomen observatie van Scupin waarbij Bubi het woord 'twee' voor het eerst spontaan gebruikt als hij op zijn kousen wijst, rijst het vermoeden, dat gepaarde dingen een grote rol spelen in de kwantificeringsontwikkeling. Het paar is immers een duidelijke structuur die voor het kind bevattelijk is omdat zij onmiddellijk aansluit bij de gegevenheden van het dagelijks leven. Zij geeft in aanschouwelijke vorm het samengaan van de klasse en haar componenten. Dit is ook door Hansen opgemerkt: „Paarigheid kann mit Bezug auf bestimmte Dingen schon Selbstverständlich sein, während ihr Auffassen bei anderen Dingparen noch unmöglich ist”. Maar hij voegt er even later aan toe, dat „die Zahl, als vom zufälligen dinglichen Bezug unabhängige Mengenordnung, noch nicht erfasst ist”. Of het telwoord als functie van denkoperaties gehanteerd wordt, kan alleen d.m.v. een methodisch strengere aanpak vastgesteld worden.

Beckmann heeft experimenten uitgevoerd ten einde dit te controleren. Hij liet kinderen uit een hoop vóór pp. liggende voorwerpjes op verzoek twee van de voorwerpjes op tafel leggen. Het bleek, dat sommige tweejarigen dit inderdaad konden uitvoeren. Een ander proefje betrof het onderscheiden van twee hoeveelheden. Er werden dan twee groepjes knopen voor het kind neergelegd: één groepje van twee en een groepje van drie. Het kind moest dan op verzoek het groepje van twee of van drie aanwijzen. Ook dit proefje werd door enkele kinderen van twee jaar correct uitgevoerd. Rond 3;6 waren er ook kinderen die op deze manier blijk gaven het telwoord 5 correct te kunnen gebruiken. De leeftijd waarop het grondtal 2 beheerst wordt, stelt Beckmann op 3;6. Descoeudres geeft hiervoor de leeftijd van 3;0, Filbig vond 3;9 (6, p. 376).

Het grondtal 5 wordt \pm 5;0 beheerst. Tussen 3 en 5 jaar ontwikkelt zich dus de beheersing van de grondtallen. De snelste groei vindt plaats tussen 3;6 en 4;6.

In dezelfde tijd ontwikkelt zich de beheersing van de telwoordenreeks, het aftellen dus. Zeer vroeg, 1;10, stelt Valentine (1) vast, dat voor zijn zoon B. „twee” en „twee-drie” zoets betekent als: meer van deze soort dingen. Zo krijgt B. iets te drinken uit een glas en wijst dan op een ander glas dat nog in de kast staat en zegt daarbij: „twee-drie”. Als hij, eveneens 1;10, meer boterhammen wil hebben zegt hij „twee”. B. betreft dus de telwoorden op aparte dingen van dezelfde soort. Met 2;0 geeft Valentine een observatie waarbij B. gaat tellen. Hij begint dan met „twee”, „drie”, maar keert dan weer terug tot „twee”. Hij realiseert zich blijkbaar, dat telwoorden betrekking hebben op afzonderlijke dingen maar het besef van de relatie tussen die dingen door hun rangorde in de rij en het besef, dat de telwoordenreeks deze orde weerspiegelt, is niet voorhanden. Dit laatste wordt nog eens duidelijk aangetoond door een observatie van Decroly. Suzanne (2;5) telt een aantal voorwerpen: „twee, zeven, zes, vijf”, en zegt dan: „voilà, c'est fini”. Zij betreft de telwoorden op de afzonderlijke dingen en uit haar uitroep op het einde blijkt, dat enig besef van een „afwerken” van een aantal bij elkaar horende dingen aanwezig is. Haar activiteit is niet expliciet gericht op het samenvatten van de totaalwaarde van de hoeveelheid, noch is een relatiebesef aanwezig als een weet hebben van de plaats die de afzonderlijke telwoorden innemen in de getalrij.

Zelfs als de telwoordenreeks in de juiste volgorde opgezegd kan worden, garandeert dit nog niet, dat het kind een aantal dingen werkelijk kan tellen. Descoeudres stelde vast, dat de meeste $3\frac{1}{2}$ -jarige kinderen de telwoordenrij tot zes correct kunnen opzeggen maar dat eerst $4\frac{1}{2}$ -jarigen

deze kennis konden gebruiken om zes voorwerpen te tellen (6, p. 374). Voordat tellen mogelijk is, moet de telwoordenreeks als een gefixeerd relatiesysteem gezien worden, dat in een één tot één-verhouding correspondeert met het aantal identieke voorwerpen van willekeurige aard. De afwezigheid van het besef van deze overdraagbaarheid blijkt uit een observatie van Major en Lindner (6). Het betreffende kind zit bij zijn grootvader die hem vraagt: „Hoeveel vingers heb ik?” Het kind antwoordt: „Dat weet ik niet, ik kan alleen mijn eigen vingers tellen”. Verder willen wij wijzen op het verschijnsel, dat kinderen wel een aantal dingen kunnen tellen, maar er niet toe kunnen komen, het laatst genoemde getal als de som van de totale hoeveelheid te zien. Een voorbeeld vonden wij bij Stern (6). Men laat zijn dochtertje Hilde vijf vingers zien en vraagt haar: „Hoeveel is dat?” Het meisje antwoordt: „Ik zal eens tellen” en telt correct van 1 tot 5. „Dus hoeveel vingers zijn er?” Hilde begint opnieuw te tellen, maar kan het totaal niet zeggen. Dit herhaalt zich verschillende keren. De laatste vinger is wel de vijfde, maar dit betekent voor haar nog niet het aantal vijf. Naar onze mening raakt dit voorbeeld één van de belangrijkste voorwaarden voor het tellen. Reeds in de omschrijving van het aanvankelijk tellen zijn de aanzetten van de twee beslissende functies aanwezig. Daar werd enerzijds gesproken van het besef bezig te zijn met afzonderlijke identieke dingen die afgewerkt worden, en anderzijds van een besef, dat het een voortschrijden betreft in een hoeveelheid van bij elkaar horende dingen. Dit „regelmatig afwerken” voerspelt de latere ordinaalfunctie van het telwoord; het klassebesef, hoe vaag ook, de uiteindelijke kardinaalfunctie. De in de kleuterjaren diffuus aanwezige functies vragen een intensivering, ten einde in het arithmetisch-logische stelsel bruikbaar te kunnen zijn. Het extensieve en discontinue gebruik van de telwoorden moet plaats maken voor een geïntensiveerde en continue telwoordenrij. De relaties die tussen de afzonderlijke voorwerpen kunnen bestaan doordat deze voorwerpen samen een rij vormen, vinden hun uitdrukking in de telwoordenreeks. Het hanteren van de telwoordenreeks betekent daarom een toegenomen mogelijkheid tot abstraheren.

Terugkerend naar het voorbeeld van Stern zien wij, dat Hilde wél de telwoorden correct gebruikt en zelfs een één tot één-relatie tussen de rij telwoorden en de rij vingers kan aanbrengen, maar dat haar activiteit niet leidt tot het vaststellen van de totaalwaarde van de hoeveelheid. Zolang zij dit niet kan, heeft haar tel-activiteit geen zin binnen het arithmetisch-logische stelsel. Het ordenen en het effectuëren van de ordinaalfunctie heeft geen zin, zolang niet tegelijk de kardinalie plaatsvindt. Het

samenvallen van ordinaalfunctie en kardinaalfunctie in één activiteit blijkt noodzakelijk te zijn voor het tellen.

Dit geldt niet alleen voor het vaststellen van de totaalwaarde van een te tellen hoeveelheid. Bij het tellen moet het kind tevens weten dat 2 één meer is dan 1, 3 één meer dan 2, enz. Dat betekent dat, om de ordinaalwaarde te onderkennen, ook de kardinaalwaarde bij ieder telwoord mee in het geding is. Bij ieder geteld voorwerp neemt het getelde aantal dingen regelmatig met één toe, en van het itereren der afzonderlijke dingen (nog een, nog een, enz.), moet het kind komen tot het hanteren van een continu, zowel op kardineren als ordineren berustende ordening. De telwoordenrij is immers geen homogene reeks, nog een, nog een, enz., maar een vaste volgorde van onderling verschillende namen. Dit correspondeert met de, door het tellend doorlopen van de hoeveelheid, bij elke tel weer één meer wordende – dus oplopende – reeks van deel-hoeveelheden. Bij elke tel zegt de teller potentieel dus: „nu zijn er n geteld” en „dit is de n -de in de rij”.

HET ORDENEN VAN HOEVEELHEDEN

Uit de grote functie-bereidheid van het kind ten aanzien van het hanteren van telwoorden mogen wij afleiden, dat het kind de telwoorden ziet als een mogelijkheid tot het ordenen en beheersen van de situatie. Met 2;5 gebruikt Suzanne Decroly het grondtal „twee” plotseling voortdurend correct. Zij gaat dan alles tellen waar er twee van zijn. Peter Hansen vertoont met 5;2 grote belangstelling voor getalrijen. Hij telt alles wat hij tegenkomt: huisnummers, pagina's van boeken, enz.

Het betreft bij zulke voorbeelden echter telkens kleine hoeveelheden die gemakkelijker overzien kunnen worden. Een beheersing van de situatie vereist het kunnen omgaan met grotere hoeveelheden die daarin ook aangetroffen kunnen worden. Dit omgaan met hoeveelheden is nog volkomen gebonden aan affectief-motorische activiteiten. Een adequaat en snel reageren op de gegevenheden in de situatie vereist echter een sneller handelen en daartoe moeten bewegingsschema's plaats maken voor denkoperaties. Hansen geeft een observatie waaruit blijkt, dat het ordenen van een hoeveelheid en het vaststellen van de totaalwaarde nog sterk gebonden is aan lichaams- en bewegingsschemata. Peter, (3;6) komt op straat een 4-wielig elektrisch wagentje tegen. Vader vraagt: „Hoeveel wielen heeft die?” Peter: „Drie”. „Drie? waar zijn die dan?” Peter raakt met beide handen zijn dijen aan, gaat dan naar zijn zitvlak en zegt: „Vier”.

Vanaf die dag werden de telwoorden drie en vier correct gebruikt. Op dezelfde leeftijd noteerde Hansen de volgende observatie. Peter ziet hoe een paard beslagen wordt. Vertelt hierover: „Dan staat het maar op drie benen, als het één optilt. Als ik een been optil, sta ik maar op één been”.

Ook van het ordenen op grond van affectieve criteria vonden wij enkele voorbeelden. Marie Jaehner (4;10) komt vanuit de eetkamer bij haar ouders op de badkamer en zegt: „Hier zijn er drie en daar zijn er drie”. Moeder: „Hoeveel zijn er dan samen?” Marie: „Zeven, in het geheel zeven met Agnes (dienstmeisje in de keuken) beneden”. Zodra zij het totaal moet geven, refereert Marie niet aan de aantallen die zij eerst gegeven heeft, maar aan alle personen die in haar wereldje in haar huis samen horen. Met 5;0 vinden wij van Marie een andere waarneming. De burens gaan voorbij, groeten. Vader: „Hoeveel waren er dat?” Marie: (denkt na) „Zeven”. Vader: „Hoe weet je dat?” Marie: „Daar heb ik heel lang over nagedacht”. Vader: „Hoe heb je dat uitgedacht?” Marie: „Twee grote ‘hij’, twee grote ‘zij’, dat zijn er vier, en drie kleine ‘zij’. De personen worden onderverdeeld in drie klassen op grond van grootte en geslacht en met behulp van deze structurering komt Marie tot het totaal.

Bij het eerste voorbeeld werd de aard van de klasse bepaald door de plaats waar de diverse personen zich ophielden; bij het laatste voorbeeld werden al meer objectieve klassificeringscriteria gehanteerd.

In enkele gevallen worden de ordeningscriteria tot vaste plaatsschema's die groeien uit lichaamsschemata. Hansen's zoontje zag telkens soldaten in rijen van twee marcheren op het kazerneplein. Deze waargenomen ordeningsschemata werden overgedragen op zijn spel met tinnen soldaatjes waarbij meerdere variaties tot ontwikkeling kwamen. Op hun beurt werden deze schema's weer overgedragen op waargenomen objecten in het dagelijks leven. Zo vinden wij bij Hansen de volgende observaties. Peter (4;6) ziet vijf soldaten ongeordend op straat lopen. Hij zegt spontaan: „Jammer, er moet één overblijven. Dat zijn maar twee rijen van twee. Eentje moet er achter aan lopen”. In het volgende voorbeeld blijkt het ordeningsschema meer wendbaarheid te bezitten. Peter (4;6) ziet zeven zwanen op de vijver. „Die kunnen twee rijen van drie maken of drie rijen van twee. Maar eentje moet er altijd overblijven.” Wij zien hier bij Peter Hansen dat hij aanvankelijk ordent met behulp van posities aan zijn eigen lichaam. Daarna wordt het schema meer abstrakt in zijn spel met de soldaatjes. Er volgt een overdracht hiervan op soldaten die ongeordend op straat lopen en tenslotte op geheel andere objecten. Zowel bij Peter Hansen als Marie Jaehner zien wij, dat zij hoeveelheden, die niet onmiddellijk overzichtelijk en daardoor niet onmiddellijk han-

teerbaar zijn, gaan structureren en klassificeren. Weliswaar zijn de criteria daarbij gebruikt nog niet van zuiver arithmetische aard, maar het principe van klassificeren is ontdekt en dit kan van groot belang zijn voor het latere rekenonderwijs.

In dit verband kunnen eventuele misverstanden voorkomen worden wanneer wij er op wijzen, dat wij het niet eens zijn met de opvatting van Piaget, als zou het gebrek aan objectieve klassificeringscriteria bij het kind te wijten zijn aan kinderlijke egocentriciteit. De aard van de orderingscriteria die het kind hanteert stamt direct uit de belevingswereld waarin al zijn doen en laten plaatsvindt. Deze belevingswereld kan moeilijk gekarakteriseerd worden met een begrip dat uit een geheel ander, nl. volwassen wereldbeeld stamt. Deze term kan daarom o.i. niet adequaat weergeven wat er psychologisch gebeurt. Dit betekent anderzijds niet, dat wij ontkennen dat de gebeurtenissen in het kinderleven aansluiten bij gegevenheden van het mathematisch-logische systeem. Hoe zou het ook anders kunnen, waar dit stelsel door mensen is bedacht. Deze studie is een poging, de genese van mathematisch-logische inhouden en functie te evalueren vanuit de psychologische gebeurtenissen in het kinderleven, opdat een enigszins samenhangende theorie van de kwantificeringsontwikkeling mogelijk wordt. Daartoe moeten wij blijven binnen de psychologie van het kind en binnen de gegevenheden van het mathematisch-logische stelsel.

Wij hebben tot nu toe weinig gezegd over het ordenen van verschillende hoeveelheden. De fundamentele categorie hierbij is de meer-of-minderrelatie. Bij zeer jonge kinderen is dit moeilijk te onderzoeken: ook hierbij is men sterk gebonden aan verbale uitingen. Een eerste aanduiding vinden wij in het materiaal van Decroly. Suzanne gebruikt met 2;9 de woorden „un peu” en „un petit peu” correct. Rond 3;6 kunnen de proefpersoontjes van Beckmann correct onderscheiden tussen hoeveelheden van twee en drie voorwerpen en veel kinderen zelfs tussen grotere hoeveelheden. Binet heeft bij zijn kinderen (2;5 en 4;0) nagegaan, in hoeverre zij onderscheid konden maken tussen verschillende hoeveelheden. Hij werkte met bonen, veren en munten. Voor het kind lagen twee hoeveelheden voorwerpen, de ene kwantiteit telkens één voorwerp meer dan de andere. Het kind moest telkens de grootste hoeveelheid aanwijzen. Beide meisjes gaven correcte antwoorden bij groepen van 18 en 19 dingen. Tussen 21 en 22 dingen werd echter geen onderscheid meer waargenomen. Daarna nam Binet 18 fiches van $2\frac{1}{2}$ cm omvang en 14 fiches van 4 cm. De 14 grote fiches werden als meer gezien dan de 18 kleine. Dit voorbeeld toont aan hoe de ruimtelijke verhou-

dingen de zuiver kwantitatieve relaties verdringen. De relatie tussen meer en minder is nog volledig gebonden aan perceptieve kwaliteiten. Vaak werkt het materiaal mee in de richting van een correct hanteren van „zuiver” arithmetische relaties, zoals bijv. het geval is bij het tellen van een aantal identieke dingen of het vergelijken van twee duidelijk in grootte verschillende hoeveelheden. Werkt het materiaal tegen, dan is er sprake van een conflict tussen perceptuele en arithmetische kwaliteiten. Dit wordt nog eens duidelijk aangetoond in enkele observaties van Hansen.

Peter Hansen merkt op: „Die Mausel hat weniger Finger als ich”. Na correctie: „Ach so, die hat blosz dünnere Finger-nich?” (3;9) Een andere observatie hangt hiermee samen, ofschoon hierbij affectieve tendenzen nog sterker meespelen. Peter (3;7) zegt: „Vader heeft een tweewieler, ik heb een driewieler en Bubi heeft een vierwieler. Maar ik kan vlugger rijden dan Bubi. Vier wielen gaan toch eigenlijk vlugger dan drie”. De snelheid wordt gezien als een functie van het wielental.

Het is vooral Piaget geweest, die dergelijke waarnemingsconflicten heeft benut bij zijn studie van de getalsontwikkeling. Ook hierbij bleek, dat wat wij „rekenen” noemen, bij jonge kinderen nooit als een afzonderlijke activiteit optreedt. De ontwikkeling naar het hanteren van kwantitatieve relaties verloopt in nauwe samenhang met de ontplooiing van de causaliteitsbetrekkingen, de ruimtelijke structurering, de begripvorming, enz. Een systematische studie van de verbanden tussen het kwantificeren en zijn raakgebieden zou echter het kader van dit artikel te buiten gaan.

SAMENVATTING

In het voorgaande werd getracht de hoofdmomenten van de kwantificeringsontwikkeling op te sporen en op te nemen in een enigszins samenhangende theorie.

Daarbij zijn wij uitgegaan van enkele fundamentele operaties die in het kwantificeren van volwassenen functioneren, nl. kardineren en ordineren. Nagegaan werd, welke kenmerken als wezenlijk kunnen gelden voor elk der operaties, waarna deze kenmerken werden „vertaald” in kinderlijke gedragingen welke kunnen plaatsvinden op grond van aanvankelijk incidenteel, later meer frequent optredende, meer distantieuzere instellingen van het kind t.o.v. de dingen, door ons samengevat in de term „kwantificerend omgaan”. Terwijl in het kwantificeren van volwassenen kardineren en ordineren altijd samenvallen tot één activiteit, bleek wat wij als

„kardineren” en „ordineren” omschreven hebben, bij kinderen tot het derde levensjaar alleen afzonderlijk op te treden. Het „ordineren” stoelt daarbij op de affiniteit voor identieke dingen welke itererende handelingen uitlokken van het type „nog een, nog een, etc.”. Voor het „kardineren” is het „veelheidsbesef” fundamenteel.

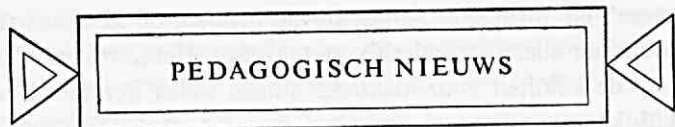
Omstreeks het derde levensjaar naderen beide functies elkaar in het „aanvankelijk tellen” als één activiteit waarin zowel het klassebesef als het afzonderlijk „afwerken” van een aantal dingen verweven zijn. Dit betekent echter niet, dat beide operaties tot een hechte eenheid gegroeid zijn. Nog geruime tijd, nl. tot aan het echte tellen, zal bij de kwantificeringsontwikkeling de nadruk blijven vallen op óf de ene, óf de andere functie. Het ordineren zal door de ontdekking van de telwoordenreeks als een gefixeerd relatiesysteem uitgroeien tot een denkoperatie, terwijl de klassificeringscategorïeën steeds minder gebonden zijn aan de concrete eigenschappen van het materiaal. Beide ontwikkelingen werken het ontstaan van een in symbolen uitgedrukt relatiesysteem in de hand.

Mededeling van het Paedagogisch Instituut a. d.
Rijksuniversiteit te Utrecht, Afdeling Schoolpedagogiek.

J. M. F. Teunissen, geboren 13 mei 1940 te Ede (Gld.). Voltooide in 1961 zijn studie voor onderwijzer aan de Bisschopelijke Kweekschool te Roermond. Kandidaats-examen Opvoedkunde in 1964 aan de Rijksuniversiteit te Utrecht. Thans werkzaam als kandidaat-assistent aan het Paedagogisch Instituut te Utrecht, afdeling Schoolpedagogiek.

Literatuur

1. VALENTINE, C. W., *The psychology of early childhood*. London, 1946.
2. RESAG, K., *Zum Problem der Bildung des Zahlbegriffes beim Kinde*. Schule und Psychologie, 11. Jhr., no. 4.
3. HANSEN, W., *Die Entwicklung des kindlichen Weltbildes*. München, 1949.
4. PREYER, W., *Die Seele des Kindes*. Leipzig, 1882.
5. PHILIPPI-SIEWERTSZ VAN REESEMA, C., *Uit en over de werken van Prof. Ovide Decroly*. Groningen, 1931.
6. STERN, W., *Psychologie der frühen Kindheit*. Leipzig, 1930.
7. WERNER, H., *Einführung in die Entwicklungspsychologie*. Leipzig, 1933.



DRUKPERS OP SCHOOL

In het maartnummer van *Paedagogische Studiën* vatten we een artikel van D. Scheurs uit het Tijdschrift voor Opvoedkunde: „De invloed van het drukken op de spellingvaardigheid in de lagere school” samen onder de titel: „Drukpers op school en spellingzuiverheid” (blz. 142). Aan het slot schreven we: „Het zou interessant zijn te weten of de geest van *Freinet* met zijn „L'imprimerie à l'école” (1935) en zijn „Technique de l'imprimerie à l'école” (1949) in Nederland nog leeft”.

Op dit resumeë is van twee zijden gereageerd. Er blijkt te bestaan een tijdschriftje dat tien maal per jaar verschijnt, geheten: „Contact. De drukpers op school”. Ons werden de reeds verschenen nummers van de vijftiende (!) jaargang toegezonden. Dit was, moeten we erkennen, onze eerste kennismaking. Het wordt uitgegeven door de „Coöperatieve vereniging „De drukpers op school”. Het secretariaat is gevestigd Bosch van Drakensteinlaan 13 Utrecht. De abonnementsprijs is f 3,— per jaar.

De beweging is internationaal. Zij congresseert regelmatig. Uit nummer 4 van deze jaargang nemen we een passage over:

Elk jaar wordt in Frankrijk het Congres gehouden van de Franse en internationale *Freinet*-beweging.

Elk jaar ook is er van onze Coöperatie een afvaardiging naar dat Congres gegaan. Het ene jaar was het er slechts één of twee, maar enkele keren ging er wel een hele reisbus vol naar Frankrijk.

Voor alle deelnemers zijn deze Congressen een bron van vrolijke of ernstige, serieuze of amusante, maar altijd goede herinneringen.

Een Drukpers-congres lijkt namelijk niet in het minst op een traditioneel congres, zomin als een Drukpers-school op een traditionele school lijkt.

Hoewel er vele honderden deelnemers zijn, is er geen sprake van massaliteit, omdat het Congres in een groot gebouw gehouden wordt (vaak een universiteit), waar in elke lokaliteit iets anders te zien en te doen is.

Er is een expositie van kindertekeningen, die altijd heel bijzonder is, een zaal waar rekendiscussies worden gehouden en ook werk aanwezig is, ergens anders worden bandjes met muziek beluisterd en onderling besproken, enz. Kortom, het geheel weerspiegelt de werkhoeken die wij in onze klassen hebben, en ieder loopt overal vrij in en uit, op de meest ongedwongen manier.

Wie een *Freinet*-klas nooit heeft gezien, kan uit een beschrijving niet leren, hoe geanimeerd de sfeer er is.

Zo is het ook met de congressen.

Dit jaar is het congres gehouden te Brest, in het Collège Scientifique Universitaire.

Van geheel andere aard is de zending van de Heer B. C. van Muyen, te Nieuw-Beyerland. Hij deed ons een schoolkrant toekomen, werk van zijn leerlingen,

„volgens de ideeën van Freinet”, eerste jaargang no. 3. In hoofdzaak productie van de hoogste klassen, maar toch ook met een bijdrage van tweedeklassertjes. Voornamelijk kinderbelevissen van losse en vaste medewerkers, maar ook vraagggesprekken, „interviews”, zoals de tekst geeft, met de muzikleraar en de plaatselijke agent van politie. Het is altijd plezierig dit originele kinderwerk te lezen.

De beweging: „De drukpers op school” betekent, als we het goed zien, een variant binnen het terrein der onderwijsvernieuwing en als zodanig een nadere kennisneming waard.

VAN DER V.

DE VERENEGING VOOR WETENSCHAPPELEKE SPELLING

Verschenen is het eerste nummer van het orgaan van de „Vereniging voor Wetenschappeleke Spelling”, onder de titel: „v.w.s. Nieuws”. De eindredacteur voor het jaar 1965 is Dr. P. C. Paardekooper. Het is gezet in de spelling, zoals de nieuwe organisatie die voorstaat. Wie zich de felle, vaak emotioneel-smalende tegenstand rond de spelling-Kollewijn herinnert, vraagt zich af of hernieuwde strijd ons te wachten staat en welk karakter die zal aannemen. Kollewijns artikel: „Onze lastige spelling”, waarmee hij de strijd opende, dateert van 1891 en zo te zien zijn de resultaten hoogstens bevredigend. De v.w.s. streeft naar radicaler wijzigingen, op andere basis. Zij gaat uit van de fonologie, die als wetenschap ook al een verleden begint te krijgen. De fonologie formuleert voor wat de spelling betreft, haar principes aldus: „Geef idere spraakklank met een apart teken weer en gebruik voor dezelfde klank alteit etzelfde teken” (p. 8. In een uittreksel, overgenomen uit G. van der Heyden: „Spanningen in en om de spelling” – Studium Generale november 1964).

Uit het artikel: „Naar doelmatiger spelling” citeren we de eerste alinea's ter introductie, voorzover introductie althans nog noodzakelijk is. Een aantal afwijkingen van de huidige schrijfwijze wordt zonder meer duidelijk.

„NAAR DOELMATEGER SPELLING

Et valt niet te ontkennen dat de huidige, officiële spelling van et geschreven Nederlants geen bevredeging schenkt. Wel werden enkele weizegingen ten goede ingevoert in 1947, als uiteindelek resultaat van jarenlange streit door mensen als Kollewijn, tegen de nutteloze ingewikkeltheden van de beruchte spelling-De Vries en Te Winkel, di anders net haar eewfeest hat kunnen viren. Jammer genoeg hat Kollewijn zelf gearzelt op et gebied van grafemen als ei/ij en ou/ouw/au/auw, zodat deze ballast nog steeds dient meegesleept. Ook wert toch nog wat afgepeutert van Kollewijns voorstellen: et bastert-achtervoegsel -isch diende z'n duitse kleetje te bewaren, en de „-lijken” werden niet begraven.

Toen dan na zeven jaar de „Woordenlijst van de Nederlandse Taal” verscheen, bleek alras dat et probleem van de zogenaamde bastertwoorden, verre van opgelost te zein, nu pas 'n echt probleem geworden was, niet zozeer doordat er te veel keuzemogelekheden werden gelaten, maar vooral door et onlogise en inkonsekvente hierbei. Dit wert dan vooral ergerlek toen van hogerhand de „voorkeurspelling” – di met recht en reden beter „voorkeurspeling” kan heten – voor onderwijs en administrasi wert verplicht gestelt, zodat hier et toegelatene verboden wert. Et enege goede gevolg van dit alles is wel geweest dat ten slotte wert ingezien dat 'n dergeleke toestant niet kan blijven voortduren.

Dit bleek uit de instelling van 'n kommissi di de ministers dient te advizeren hoe de spelling van de bastertwoorden dient te gebeuren, rekening houdent met 'n zo ver mogelek gaande vernederlantsing, in fonologische zin, en zonder keuzemogelekheden. Tot nu toe bleven resultaten echter uit.

De Vereniging voor Wetenschappelijke Spelling, di twee jaar geleden wert opgericht, heeft zich ten doel gestelt 'n eenvoudige sisteem van spelling van de nederlantse taal te bevorderen op bazis van de uitkomsten van de moderne taalwetenschap. Deze doelstelling is veel ruimer dan alleen de kwestie van de bastertwoorden en de tussenletters, waarvoor de woordenleest geen bevredigende oplossing heeft gegeven, en di ook de eerste objektiven van de v.w.s. zein geweest. Et is echter al ras gebleken dat et geheel van de spelling 'n grondege sanering vereist."

Er bestaat op het ogenblik een gereed motief om de aandacht op deze nieuwe poging tot vereenvoudiging van de geschreven taal te vestigen. De commissie De Vos-Wesselings hierboven bedoeld is nog niet gereed met haar advies aan de Belgisch-Nederlandse regeringen inzake de spelling der bastaardwoorden op consequent-fonologische grondslag. De bastaardwoorden vormen voor Van der Heyden een der grootste calamiteiten, omdat hiermee de beruchte kwestie van de voorkeurspelling samenhangt, waarvan de voorschriften te vinden zijn in het bekende „groene boekje", dat trouwens zijn frisse kleur al weer lang verloren heeft.

De Vereniging gaat er van uit dat voor de bastaardwoorden meestal *algemene* regels kunnen worden opgesteld. Deze algemene regels worden verkort als volgt geformuleerd.

1. De *c* met uitspraak *k* wordt altijd *k*: kado, muzikus; de *c* en de *ç* met uitspraak *s* steeds *s*: resu, sent, sentrum (vgl. sigaar, singel).
2. De *ch* met uitspraak *sj* wordt algemeen *sj*: sjokolade. In de andere gevallen blijft *ch* of wordt ze *k*, zoals in de woordenlijst.
3. *g* en *j* met uitspraak *zj* worden *zj*: garaazje, zjoernaal.
4. *ll* met uitspraak *lj* wordt altijd *lj*, zoals in de woordenlijst.
5. *Oi* met uitspraak *wa* dient *wa* gespeld: swaree.
6. *ph* wordt, in overeenstemming met de woordenlijst, steeds *f*, ook in Zutfen, Alfen.
7. *qu* = *kw* wordt steeds vervangen door *kw*: kwantum; met uitspraak *k* door *k*: kiet.
8. *rh* wordt altijd *r*, als in de woordenlijst.
9. De scherpe dentale spirant dient steeds voorgesteld door *s*: Belgise; de stemhebbende dentale spirant door *z*: faze; present.
10. *th* wordt overal *t*: tuis, tans, tee. Ook Nazaret.
11. *t* voor *i* met uitspraak *s* (ook *ts*) wordt algemeen *s*: nasionaal.
12. *x* wordt in het algemeen *ks*: tekst, kontekst, eksamen.
13. *sh* = *sj* wordt *sj*: sjerif, sjo.
14. *gn* = *nj* dient vervangen door *nj*: sinjaal.
15. *y* = *j* wordt *j*: bojkot.

Onder bastaardwoorden worden alleen verstaan de woorden van vreemde afkomst, die ofwel onmisbaar zijn omdat geen overeenstemmend Nederlands woord bestaat, ofwel volkomen naast een Nederlands woord zijn ingeburgerd.

GELIJKHEID VAN KANSEN

In hun studie „Social Class and Educational Opportunity”, London 1956, xix 152 pp., hebben Floud, J. E., Halsey, A. H., and Martin, F. M., verslag van een onderzoek gedaan over maatschappelijke mogelijkheden voor het volgen van onderwijs. De onderzoekers hebben in het bijzonder de kansen nagegaan die kinderen uit de arbeidersklasse in Engeland hebben om op de „grammarschool” te worden toegelaten. Deze school is nl. van betekenis voor het stijgen op de maatschappelijke ladder aangezien daar de potentiële elite wordt gekweekt. Na de zgn. „primary” school kunnen de kinderen een toelatingsexamen voor de „grammarschool” doen. In het onderzoek van Floud, Halsey en Martin is onder meer nagegaan of men tot de „grammarschool” wordt toegelaten op grond van bekwaamheid, zonder dat rekening met de sociale afkomst gehouden wordt.

De „grammarschool” blijkt nog hoofdzakelijk kinderen uit sociaal midden- en hogere milieus toe te laten. Waardoor zijn de kinderen uit deze groepen nu meer intelligent?

De meest algemene conclusie is deze – voorzover tenminste het I.Q. een betrouwbare maatstaf is voor de aangeboren intelligentie – dat kinderen van gelijke capaciteiten gelijke kansen hebben om toegelaten te worden tot de „grammarschool”, ongeacht hun sociale afkomst.

De kinderen uit grote gezinnen blijken evenwel minder kansen te hebben ook indien de sociale afkomst constant gehouden wordt. De significantie van de buurt, het onderwijs der ouders, de houding tot het onderwijs, en de kwaliteit van de „primary” school, is variabel doch waarschijnlijk minder. De invloed van het sociale milieu blijkt pas in de hogere leerjaren effectief te worden, daar te weinig kinderen uit de arbeidersklasse aan „the six form” toekomen. Zij kunnen daarom niet aan een universiteit studeren.

J. H. N. G.

VAN DE INSTELLINGEN

Aan het *Nutseminarium 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
- socialpedagogische opleidingen
- cultuurpedagogische opleiding

Nederlands A, Frans 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. 020-714489.

VAN DE INSTELLINGEN

Overzicht geslaagden aan het Nutsseminarium voor Pedagogiek aan de Universiteit van Amsterdam, 28/29 april 1965.

voor de Middelbare Akte Pedagogiek A:

A. F. M. van den Berghe, Zaandam (scriptie: „Het metrick stelsel”).

P. J. van der Gaag, Hoofddorp (scriptie: „De werkanalyse, toegepast als middel om het praktijkonderwijs aan de L.T.S. meer te doen bijdragen aan de persoonlijkheidsvorming”).

P. W. Kimmel, Haarlem (scriptie: „Een poging tot het verfrissen van het moedertaalonderwijs op de L.T.S.”).

H. J. Kolder, Amsterdam (scriptie: „Een beschouwing over handenarbeid als opvoedingsmiddel voor debiele jongens van 13-15 jaar”).

F. A. van Kreuningen, Bergen (scriptie: „De huidige plaats van het lekespel in de Vrijzinnig Christelijke Jeugd Centrale, v.C.J.C.”).

A. Kros, Apeldoorn (scriptie: „Het wiskunde-inzicht van leerlingen, die opgeleid worden voor de U.T.S.”).

Mej. L. A. M. Olie, Haarlem (scriptie: „Sociaal-pedagogische mogelijkheden van het buurthuis Parkwijk i.v.m. de persoonlijkheidsvorming van 11 t.e.m. 13 jarigen d.m.v. begeleiding in de vrije tijdsbesteding”).

Mej. F. H. te Veldhuis, Amsterdam (scriptie: „Televisie in het gezin”).

R. Vos, Haarlem (scriptie: „Groepswork in een revalidatie-complex voor onmaatschappelijke gezinnen”).

F. J. Wertwijn, Amsterdam (scriptie: „De aanpassing van de jongens met getuigschrift van de L.T.S. aan het onderwijs aan de electrotechnische school Amsterdam”).

Mevr. L. A. M. M. Weyers-Derks, Amsterdam (scriptie: „Het verschil en de overeenkomst tussen twee groepen meisjes”).

J. L. van der Zwan, Zeist (scriptie: „Het muzikale beleven en denken van het kind op de L.S. en de toepassing daarvan op de didactiek van de L.S.”).

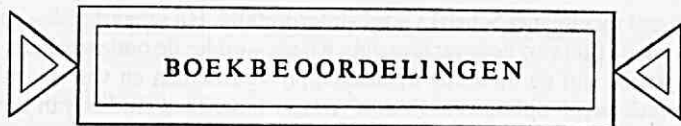
voor de Middelbare Akte Pedagogiek B:

Mej. H. Donker, Alphen a.d. Rijn (scriptie: „Onderzoek naar het type kind dat een L.S. voor regerings- en voogdijpupillen bezoekt en de methoden van onderwijs welke het kind daar ontvangt”).

Mevr. G. Faber-Cleverens, Amsterdam (scriptie: „Natieken-naspreken-spelletten. Een beschouwing over het reproducerend vermogen van een 60-tal leerlingen ener Amsterdamse school voor kinderen met leer- en opvoedingsmoeilijkheden, gezien tegen de achtergrond hunner kind-wereld-relatie”).

H. F. v. d. Meer, Den Haag (scriptie: „Problemen bij de ontwikkeling van de jeugd in de Surinaamse samenleving”).

A. Vis, Leusden (scriptie: „De sociale verzekering in het kader van de sociale revalidatie”).



BOEKBEoordelingen

FREDERIK A. G. BECK, *Greek Education, 450-350 B.C.*, London, Methuen 1964. 381 blz., 24 ill., 45 sh.

Er is geen twijfel aan, dat Beck de klassieken, d.w.z. de Grieken, met zorg en liefde bestudeerd heeft. Zijn boek is met nauwgezetheid en kennis van de grote schrijvers geschreven, geheel volgens een model zoals klassici dat voor lasiek geïnteresseerden maken. Aangezien in het Engelse taalgebied – in dit geval: in Australië – het inzicht pleegt te ontbreken in het verschil tussen een dichtertelijk of filosofisch spreken-over opvoeding en een op de analyse der opvoedingsempirie berustend theorie-vormend denken, wordt het als vanzelfsprekend beschouwd, dat dit boek dienen zal als "text-book for undergraduate students of educational history and educational philosophy, and as background material for students of Ancient History and Greek Philosophy". – Nu zou men dit boek zeer te kort doen, wanneer men er de waarde als letterkundig-historisch, als speculatief filosofisch werk van onderschatte. Zo vormen dus de beschouwingen over Plato en Isocrates een stellig gedistingeerd stuk werk. Het boek is voor de pedagoog vol van informatie over niet eigenlijk pedagogisch geanalyseerde gegevens. Isocrates had „leerlingen” – maar: hoeveel tegelijk, hoe oud waren zij, hoe vaak kwamen zij, wat konden zij als zij begonnen, hoe leerden zij en welke resultaten werden bereikt, enz.? Zo verschijnt de opvoeding voornamelijk in het perspectief van de kultuurgeschiedenis en de ideeëngeschiedenis. Voor de pedagoog, die zijn vak verstaat, is dit hoogstens „Rohmaterial” en veelal niet eigenlijk onderrichtend voor de pedagoog. – Voor de klassicus, de cultuurhistoricus of de filosoof is dit een fraai, sober, zakelijk en leerrijk boek, dat bijv. naast Jaeger en Marrou stellig op allerlei punten aanvullingen bevat.

M. J. LANGEVELD

HELMUT SCHELKY, *Auf der Suche nach Wirklichkeit, Gesammelte Aufsätze*, Eugen Diederichs Verlag, 4 Düsseldorf 4, Postfach 4062, 1965, 488 S.

De publikatie van een bundel opstellen van de Duitse socioloog Helmut Schelsky zal ook in de kring der pedagogen belangstelling hebben. Deze uitermate vruchtbare auteur heeft immers tot de kennis van de sociologie van het onderwijs interessante bijdragen geleverd, die in ons land niet onbekend zijn gebleven. Schelsky's werk was zeer verspreid en vaak moeilijk verkrijgbaar. Zo was de boeiende verhandeling over *Der Mensch in der wissenschaftlichen Zivilisation*, waarmee deze bundel besluit, naar mij bleek, reeds enkele jaren uitverkocht. Het is nuttig dat hier thans zoveel bijeen is gebracht. Daaronder zijn verscheidene stukken, waarmee mensen, die zich voor het schoolwezen interesseren, hun profijt kunnen doen. Ik denk met name aan de reeks opstellen, die zich met de beroepsstructuur en de vrije tijd bezig houden.

Schelsky is een veelzijdig geleerde. Hij heeft zich, niet zonder tegenspraak op te roepen, ook op het terrein der godsdienstsociologie begeven. Zijn desbetreffende publikaties zijn hier te vinden. Een aantal stukken over de situatie van de huidige cultuur in 't algemeen zijn mede opgenomen.

Ik heb wat moeite met Schelsky's zelf-interpretatie. Hij schaart zich – en daarop wil ook de titel van deze verzameling wijzen – onder de onderzoekers, die de werkelijkheid van de moderne maatschappij waarnemen en van daaruit hun interpretatie ervan opbouwen. Er zijn vroeger inderdaad studies van hem verschenen, die deze concreetheid aan de dag leggen, al is ook bij *Die skeptische Generation* de exacte onderbouw smal in vergelijking met de daarop opgetrokken theorie. Schelsky vertoont in zijn huidige werken geenszins het type van de aan de objectief geobserveerde werkelijkheid gebonden analyticus, die hij, meent te zijn. Het verwondert mij geenszins om uit de inleiding te vernemen dat zijn aanvankelijke studie op wijsgerig gebied lag. Ik zou veel uit deze verzameling tot het terrein van de wijsgerige sociologie rekenen. Indien dit niet uit de inhoud naar voren kwam, zou het reeds uit de kwantiteit van het gebodene kunnen worden afgeleid. Onderzoek vraagt veel tijd en kost veel geld. De resultaten ervan zijn zelden eenduidig. De interpretatie leidt veelal tot een behoedzaam oordeel, dat slechts onder reserves kan worden gegeven. De veelomvattende welsprekendheid van het werk van Schelsky zou er nooit uit *kunnen* voortkomen. Maar de lezer zal zich, naar ik verwacht, gaarne door de vele vergezichten, die in zijn hier verzamelde geschriften te vinden zijn, laten boeien en inspireren. PH. J. I.

MARIE RAMONDT, *Studien über das Lachen*. Uitg. J. B. Wolters, Groningen 1962, 133 blz.

Een viertal essays over het lachen is hier bijeengebracht; *Das Lachen und der Tod*, *Die Differenzierung des göttlichen Schelmes*, *Der Niedergang des Aesop*, *Between Laughter and Humour*. De opzet en de bewerkingswijze zijn filologisch-kultuurhistorisch. Uiteraard toont dit me zorg en finesse bewerkte boek relaties met anthropologische vragen. Deze worden echter als zodanig niet gesteld of ontwikkeld. Toch verdient dit boek de aandacht der wijsgerige anthropologen wegens het hier bijeengebrachte materiaal en zijn fraaie interpretatie.

M. J. LANGEVELD

W. H. G. ARMYTAGE, *Four hundred years of English education*. Uitg. Cambridge University Press 1964, 269 p.

Dit boek beschrijft de ontwikkeling van het Engelse onderwijs van 1560 tot heden. Het brengt deze ontwikkeling voortdurend in verband met het maatschappelijk gebeuren. Ik vind het een bijzonder charmant verhaal, waarin de humor geenszins ontbreekt. Indien ik een tekortkoming zou moeten noemen ware het dat de auteur soms teveel aandacht schenkt aan het detail (veelal namen van individuele scholen, plaatsen en regionale eenheden en opsommingen van personen) en evenredig te weinig zoekt naar de grote lijn. Het lijkt mij voor studenten een moeilijk leerboek, omdat het te weinig systematisch geordende kennis overdraagt. Maar de verdienste der leesbaarheid weegt hier tegen op. In het boeiende slothoofdstuk geeft de auteur een toekomstperspectief. Het bevat tal van welgekozen citaten en evenveel zinnen van de auteur zelf, die candidaat staan om het te worden. Ziet hier de laatste alinea, waarin met een verwijzing o.a. naar Robinson's *Honest to God*, de gesecculariseerde opvoeding van vandaag en morgen wordt getekend: "That meaning and purpose depend less on supernatural roots than ever before. God is not so much love as love is God. Therapy rather than theonomy would seem to offer directions which educational thought and practice will take in future."

PH. J. I.

J. C. SPITZ, *Statistiek voor Psychologen, Pedagogen, Sociologen*, Amsterdam: N.v. Noord-Hollandsche Uitgevers Maatschappij, 1965 (f 30,—; 450 p.).

Op dit boek hebben velen lang gewacht. Insiders meenden aanvankelijk, dat het een boekje zou worden – ten onrechte, zoals zij eigenlijk wel hadden kunnen weten. De opgave, die de auteur zich heeft gesteld, namelijk een didactisch verantwoorde inleiding te schrijven voor wiskundig weinig geschoolde lezers – studenten met Gymnasium A, H.B.S. A of kweekschool derde leerkring – is niet in kort bestek uit te voeren. In een logische opbouw zou dezelfde stof ongetwijfeld in veel minder bladzijden gepresenteerd kunnen worden. Maar dan veronderstelt men bij de lezer een betrekkelijk lange abstracte spanningsboog: „Ga nu maar eerst mee met mijn uitwerkingen en bewijzen, straks zul je wel zien waar het voor dient”. Spitz veronderstelt terecht – op grond van 10 jaar ervaring kan hij het weten – dat deze spanningsboog niet „haalbaar” is voor jonge studenten die weinig geschoold zijn in wiskunde (en er vaak ook weinig affiniteit voor hebben). Dat betekent echter, dat de docent, om zo te zeggen, bij alles wat hij doet uitvoerig moet uitleggen, wat het eigenlijk is en vooral waar het voor dient. Aangezien tenslotte toch de logische structuur er moet komen, leidt de door Spitz gekozen psychologisch-didactische presentatiewijze tot een veelvuldig heen-en-weer gaan tussen doelbeschouwingen en middel-uitwerkingen; en aldus tot een boek van 450 pagina's; alléén over de belangrijkste methoden en begrippen van de toegepaste „statistiek voor psychologen, pedagogen, sociologen”.

Een plezierige consequentie van deze werkwijze is, dat het uitdrukkelijk ingaan op alle mogelijke „domme” vragen en begripsmoeilijkheden van wiskundig zwakke studenten vanzelf leidt tot grote aandacht voor grondslagenproblemen. „Domme” vragen, naar het waarom en het waartoe, zijn immers in wezen vaak fundamentele vragen. Spitz loopt daar zelden overheen; hij probeert in eenvoudige en toch precieze taal antwoorden te geven. Zo vindt men in dit boek een uitvoerige behandeling van het generalisatieprobleem (1; 4 en 3) – de inductieve statistiek, wetenschappelijk het hoofddoel immers, staat voorop – behartenswaardige opmerkingen over het operationele karakter van een statistische variabele (2.1) en een interessante (maar toch wel moeilijke!) vergelijking van statistische toetsings- en interval-schattingstechnieken (9) – om maar enkele voorbeelden te noemen.

Een andere consequentie van Spitz' precisie bij het ingaan op fundamentele vragen is intussen, dat er wel erg veel moet worden uitgelegd en véél onderscheidingen moeten worden aangebracht – die zich onder meer uitdrukken in een, voor een inleidend boek vrij groot aantal verschillende symbolen. Misschien is dit onvermijdelijk; maar het zou wel eens kunnen zijn, dat de noodzaak voor de lezer om zich met de notatie vertrouwd te maken (de lijst van symbolen, p. 441, bevat er meer dan honderd!) het boek toch moeilijker maakt dan eigenlijk de bedoeling is, misschien ook moeilijker dan nodig is. Nog één kritische opmerking: de letter T wordt op drieërlei wijze gebruikt (algemeen: als toetsingsgrootte, p. 151; T-scores, p. 305; in Wilcoxon's symmetrie-toets, p. 338) – wat op zichzelf al wat verwarrend is – terwijl dit uit de verwijzingen in de lijst der symbolen niet duidelijk blijkt.

Het heeft weinig zin om als recensent over de gebruikswaarde van een leer-

boek als dit voorspellingen te doen: uit de praktijk zal moeten blijken in hoeverre de auteur in de opzet is geslaagd door zijn behandelingswijze de wiskundig minder onderlegde studenten „mee te krijgen”. Ditzelfde geldt voor de speciale keuze van de tabellen (en nomogrammen) – waaronder enkele van Spitz zelf afkomstig – en voor de wijze waarop deze zijn ingericht. Een aantal voorwaarden voor het succes van dit boek is in ieder geval vervuld: de behandelingswijze berust op een grote onderwijservaring, de betoogtrant is, ondanks de uitvoerigheid, helder – het is grotendeels een lees-boek, maar één dat je goed moet lezen – de nauwkeurigheid van formulering en uitwerking laat weinig of niets te wensen over en de uiterlijke uitvoering is uitstekend. Voor het overige is het woord aan de gebruiker.

A. D. DE GROOT

S. D. FOKKEMA en A. DIRKZWAGER, *Differentiële-Aanlegtests*. Swets & Zeitlinger, Amsterdam, 1960.

Op het terrein van het onderzoek van het prestatievermogen is de wereld van het testbedrijf enige tijd geleden verrijkt met een zeer belangrijke aanwinst: de D.A.T. Deze testbatterij, die bedoeld is voor het testen van kinderen en volwassenen van 11 jaar en ouder, is ontstaan door bewerking van één van de meest succesvolle Amerikaanse testseries, nl. de Differential Aptitude Tests van Bennet, Seashore en Wesman. Sommige tests konden ongewijzigd worden overgenomen, andere moesten worden aangepast.

De batterij omvat 2 tests bestaande uit (verbale) analogieën respectievelijk figurenreeksen en 6 tests voor onderzoek van respectievelijk rekenvaardigheid, ruimtelijk inzicht, technisch inzicht, taalgebruik (woordbeeld), taalgebruik (zinnen), alsook snelheid en nauwkeurigheid. Ze zijn alle gebouwd op het principe van de multiple choice. Het afnemen van de hele batterij neemt 4½ à 5 uur in beslag, waarbij men betrekkelijk vrij is in de keuze van een pauze of eventueel een langduriger onderbreking. De laatste test is een speedtest, de 7 andere zijn powertests waarvoor ruime, zij het niet onbeperkte tijd is toegestaan.

Er zijn vele vertalingen van Amerikaanse tests in Nederland in omloop. De D.A.T. onderscheidt zich van de meeste van hen doordat hij opnieuw is geijkt op een Nederlandse ijkingsgroep. Dit is geschied met behulp van 3750 jongens en 2885 meisjes uit de zesde klas van lagere scholen en uit ulo- en v.h.m.o.-klassen. Uit de berekening zijn afzonderlijke standaardscoretabellen voor jongens en meisjes van 6e klas L.O., 2e klas U.L.O., 4e klas U.L.O., 2e klas V.H.M.O. en 4e klas V.H.M.O. geresulteerd. In de handleiding van de testbatterij worden ook tabellen voor de 1e en de 3e klas U.L.O. en V.H.M.O. aangekondigd. De testbetrouwbaarheid der afzonderlijke tests is gebleken behoorlijk te zijn.

Hoewel het differentiatievermogen voor de verschillende ijkingssubgroepen nergens tekort schiet, lijkt de batterij toch wel het best buikbaar voor de klassen 2 tot en met 4 van het voortgezet algemeen vormend onderwijs. In de 6e klas lagere school kan zij een goede functie vervullen bij beantwoording van de vraag naar de geschiktheid voor het V.H.M.O. In dit opzicht neemt de D.A.T. een tamelijk unieke plaats in Nederland in.

Karakteristiek is ook, dat niet in de eerste plaats wordt aangestuurd op één totaalscore voor het prestatieniveau. Hoewel men wellicht iets dergelijks zou kunnen zien in het gemiddelde van de afzonderlijke standaardcores voor de

8 tests, komt de D.A.T. pas goed tot zijn recht wanneer men met profielen werkt. Voor elk der verschillende ijkingssubgroepen is een voorgedrukt profielschema in de handleiding opgenomen.

Dit is één van de redenen waarom de test weinig geschikt is te achten voor gebruik door niet-psychologen. De interpretatie van een profiel levert problemen van vaktechnische aard op. De handleiding laat de oplossing daarvan vrijwel geheel aan de gebruiker over. Deze zal een interpretatiemethode voor zichzelf moeten ontwikkelen. Als enige steun vindt hij opgegeven de validiteiten der tests voor een reeks van schoolvakken. Begrijpelijk is het dan ook, dat de uitgever de D.A.T. slechts levert aan psychologen.

Er is veel aandacht gegeven aan de uitvoering van het test- en hulpmateriaal. Elk van de 8 tests is ondergebracht in een afzonderlijk testboekje, waardoor men geen problemen heeft wanneer men slechts enkele tests wil hanteren. Een testboekje kan vele malen worden gebruikt; de proefpersoon werkt op losse antwoordbladen, één per test. De scoring in eerste instantie geschiedt door middel van schablonen van doorzichtig plastic, snel en betrouwbaar. Met behulp van tabellen worden de ruwe scores omgezet in standaardcores op een schaal van 1 tot 9, met 5 als het gemiddelde van de betrokken ijkingssubgroep en met een standaarddeviatie van ongeveer 2. Het tekenen van profielen wordt vereenvoudigd door het beschikbaar stellen van blanco profielschema's; deze zijn eveneens van doorzichtig plastic, waardoor de normen van de subgroep snel van het normprofiel in de handleiding kunnen worden overgenomen.

Voor een proefbundel (handleiding, van iedere test een testboekje en een antwoordformulier, een stel sleutels en nog enige aanvullende normen) rekent men f 35,25. De prijs van 25 testboekjes varieert van test tot test van f 11,75 tot f 31,50, die van de antwoord-formulieren per 50 stuks van f 4,— tot f 4,75. De schablonen kosten f 7,90 per stel, de profielschema's f 1,25 per 50 stuks en een afzonderlijke handleiding f 17,50.

J. C. SPITZ

Kerstening van het v.H.M.O., publicatie van het Kath. Paed. Bureau ten behoeve van het v.H.M.O., Den Bosch, 1962.

Het rapport behelst het resultaat van een enquête onder 18 scholen van allerlei aard. Er werd gevraagd naar de mogelijkheid en noodzakelijkheid van kerstening van de vakken, het schoolleven en het onderwijs in het algemeen. De persoon van de leraar moest buiten beschouwing blijven. Het is voor iemand die in de mening verkeert, dat het verband tussen natuur en bovennatuur zo innig is, dat men haast van een vast systeem kan spreken, een verrassing te bemerken, dat dit allerminst het geval is of dat velen van deze vastheid niet overtuigd zijn. Er is overigens nog altijd een groep leraren, die menen dat goed onderwijs identiek is met katholiek onderwijs. Een tweede groep ziet voor sommige vakken of onderdelen wel katholieke mogelijkheden, bij andere niet. Wel bijv. bij literatuuronderwijs, niet bij grammatica, wat dan tevens inhoudt: niet voor de lagere klassen, wel voor de hogere! Opvallend is ook, dat bij de natuurwetenschappen slechts één docent gelooft aan het specifiek christelijke, bij geschiedenis en biologie daarentegen allen. De sociaal-geografen zien wel mogelijkheden tot kerstening van hun vak, de fysisch-geografen niet. Van de 9 ondervraagde historici, die allen wel mogelijkheden zien, geven er 6 verschillende antwoorden om dit te belichten.

Een leerzame brochure, die slechts als oriëntering is bedoeld. Bij herhaling van het onderzoek zou men echter scherp moeten onderscheiden tussen algemeen „neutraal” wetenschappelijk, algemeen christelijk en specifiek katholiek, wat niet voldoende is geschied. Ook zouden de discussies uit de kringen van de dialectische theologie en het neo-Calvinisme verhelderend hebben kunnen werken, maar de antwoorden der geënquêteerden geven niet de indruk dat men deze kent.

N. F. NOORDAM

Physical education and sport, uitgegeven door de 'Council for Cultural Co-operation of the Council of Europe'; Strasbourg 1964.

De "Council for Cultural Co-operation" heeft drie vaste commissies voor: a. higher education and research, b. general and technical education en voor c. out-of-school education. De resultaten van bepaalde studies en onderzoeken worden door de onderscheiden commissies gepubliceerd. Het boek "Physical education and sport" is een uitgave van de "out-of-school education".

De ondertitel "A Handbook on Institutions and Associations" beantwoordt beter aan de inhoud van het boek dan de titel zelf. Het boek bedoelt nl. informatie te geven over de verschillende instanties die zich bemoeien met de lichamelijke vorming en de sport. Het geeft dan ook een lijst van internationale en nationale sportorganisaties (o.a. de olympische committees), verder informatie over de duur en opzet van de opleidingen van allerlei trainers waaronder ook de opleiding voor leraren lichamelijke opvoeding bij het onderwijs gerekend wordt.

Ons inziens is het boek er niet in geslaagd een duidelijk beeld te geven van de diverse opleidingen. De berichtgeving is ongelijk verdeeld; zo worden 12 blz. gewijd aan de leraren-opleiding in België, terwijl Nederland en Zweden respectievelijk 2½ en 1 krijgen toebedeeld. Het vak pedagogiek wordt bij België niet vermeld echter wél gegeven. 24 tijdschriften over de lichamelijke opvoeding en de sport worden van Frankrijk gemeld, slechts 2 van België en Oostenrijk waarbij nog opgemerkt kan worden dat de beste tijdschriften van laatstgenoemde landen niet vermeld staan. Nederland zou sinds 1918 550 leraren-diploma's hebben toegekend, terwijl beide leraren-verenigingen in Nederland momenteel meer dan 2700 leden tellen, van wie zeker meer dan 90 % het M.O. diploma heeft.

Enkele foto's - waaronder een bepaald smakeloze - sieren het boek. Als adres-boek goed te gebruiken, als werk om de diverse opleidingen in Europa vergelijkenderwijs te bestuderen ongeschikt.

O. GERDES

DR. F. KÜNKEL, *Karaktervorming door zelfopvoeding*, Wereldbibliotheek N.V., 8e dr., 1964, vertaling: Dr. J. C. Roose.

De oorspronkelijke titel luidt: Die Arbeit am Charakter; de vertaling is uitgegeven in de telstar-pocketserie. De 8e druk ligt voor ons, blijkbaar is Künkel in bepaalde kringen nog steeds „in".

Voor wie de denkbeelden van Künkel bekend zijn, is dit boek de zoveelste variatie van het thema van de „Ichhaftigkeit" en de „Sachlichkeit", al worden deze functies niet met name genoemd ontbreekt de haast traditionele figuur.

Het onderwerp is verdeeld in een viertal hoofdstukken: 1. Grondbegrippen, 2. Opvoeding, 3. Zelfopvoeding, 4. Anderen helpen. Een en ander wordt na-

tuurlijk toegelicht met tal van psychologische en psychiatrische gevallen uit K.'s praktijk. Ieder van de 36 paragrafen eindigt met een „voorschrift”, waarvan sommige de omvang van een halve bladzijde hebben.

„Alles is veel eenvoudiger, dan men wel denkt,” zegt Künkel ergens. Voor wie hem persoonlijk heeft gekend, is deze uitspraak ten voeten uit de optimist Künkel. Zou K.'s vermeende eenvoud voortkomen uit de – m.i. – vergissing, dat de verhouding van de mens tot de *dingen* model kan staan voor de intermenselijke relaties, waaronder de opvoeding? Wij denken daar nu toch wel anders over. Het is best mogelijk, dat Künkel een voortreffelijke therapeut is, dank zij, of... ondanks zijn „eenvoudige” theorie? JONGES

J. M. CRIJNS †, DR. W. DE HEY, DR. L. M. H. JOOSTEN EN DR. E. PELOSI, *De Mammoetwet, voornaamste aspecten in verband met de schoolpraktijk*, uitgegeven bij De Koepel, Roosendaal.

De voorbereiding van de Mammoetwet heeft niet bepaald in alle stilte plaats gehad. De tijdens de voorbereiding verschenen publicaties in dagblad- en vakpers, zomede de gewisselde stukken tijdens de parlementaire behandeling en de handelingen van de beide kamers der staten-generaal beslaan vele duizenden bladzijden druks. Zonder overdrijving kan gesproken worden van een roemruchte voorgeschiedenis van deze wet. Niettemin is er reden om aan te nemen, dat inhoud en strekking van deze wet, die over enkele jaren het gehele nederlandse voortgezet onderwijs onder een nieuw regiem zal brengen – immers de regering streeft naar het in werking treden van de nog in te dienen invoeringswet op 1 september 1967 en van de Mammoetwet zelve op 1 september 1968 – nog geen gemeengoed zijn van de wel zeer uitgebreide schare van belanghebbenden en belangstellenden. Wel blijkt, dat men na de aanneming van de grootse schepping van mr. Cals en vooral na de aan de dag getreden grote voortvarendheid, waarmede op het ministerie van o. en w. aan de in de wet gevordere uitvoeringsvoorschriften wordt gewerkt, allerwege in beweging komt om in vergaderingen, conferenties dan wel in commissoriaal verband zich op het nieuwe regiem voor te bereiden. En daarbij treedt nogal eens enig – soms welhaast pijnlijk – gebrek aan kennis en inzicht in de komende onderwijsstructuur aan het licht. Onder deze omstandigheden valt het toe te juichen, dat de hierboven genoemde auteurs een poging hebben gewaagd in zo ruim mogelijke kring, met name in de kringen van het onderwijs zelf, inzicht te verbreiden in de bedoelingen, de opzet en de inhoud van de nieuwe wet. Zij zijn daarin naar de mening van steller dezes voortreffelijk geslaagd. Op beknopte wijze – het boek telt slechts 135 bladzijden – geven zij een instructief beeld van de voorgeschiedenis, van de aan het nieuwe bestel ten grondslag liggende gedachten, van de achtergronden, van de nieuwe structuur en van nieuwe elementen in het voortgezet onderwijs. Dr. Pelosi vermeldt in de inleidende beschouwingen de voorgeschiedenis in kort bestek, geeft vervolgens een beschouwing over openbaar en bijzonder onderwijs en de ontwikkeling van de gedachten te dezer zake sedert de pacificatie van 1917 om te besluiten met een verhelderende uiteenzetting van het veelomstreden begrip delegatie. Hierna volgt een beschrijving van de psychologische en maatschappelijke achtergronden van de hand van Drs. De Hey, waarin o.m. het rendementsprobleem, betere determinatie- en meer differentiatie-mogelijkheden, alsmede de

scholengemeenschap de revue passeren. In het derde hoofdstuk heeft de heer Crijns, die blijkens het voorwoord van de auteurs kort voor het verschijnen van het boek is overleden, de structuur van het voortgezet onderwijs uiteengezet. In de inleiding van dit hoofdstuk vinden we o.m. een weergave van de aan het structuurplan ten grondslag liggende gedachten, welke tot beter begrip van de daarop volgende feitelijke indeling van het voortgezet onderwijs leidt. Van het vierde hoofdstuk staan de eerste drie paragrafen op naam van Drs. De Hey en de laatste drie op die van Dr. Pelosi. Hierin komen ter sprake het brugjaar, de selectie, het leerplan en nieuwe vakken respectievelijk de begeleiding der leerlingen, het eindexamen en de bevoegdheid en opleiding der leraren. Het laatste hoofdstuk is van de hand van Drs. Joosten; hij behandelt daarin de planprocedure. Het boek is geschreven voor de schoolpraktijk. Schrijver dezes zou het gaarne ook in handen zien van allen, die buiten de school op enigerlei wijze met het onderwijs – niet alleen het voortgezet onderwijs – in aanraking komen of daarvoor belangstelling hebben.

F. A. DIEPENHORST

BERNHARD LINKE, *Das neunte Volksschuljahr*. 2. Auflage, 206 Seiten, D.M. 4.80. Kamps pädagogische Taschenbücher, Band 11, Bochum.

De schrijver heeft van 1946 tot 1952 gestudeerd en is aan de universiteit van München gepromoveerd op een dissertatie over Max Scheler en Martin Buber. Voorts heeft hij een opleiding gevolgd voor „Volksschullehrer” aan de Paedagogische Academie in Aken. De schrijver is 6 jaar onderwijzer geweest, vervolgens een aantal jaren docent in de schoolpaedagogiek aan een paedagogische hogeschool en in 1962 is hij benoemd tot hoogleraar.

Van de wijzigingen, die bezig zijn zich in het Duitse schoolstelsel te voltrekken, is de invoering van het negende schooljaar, dat voor alle kinderen verplicht wordt gesteld, van bijzondere betekenis vanwege de paedagogische consequenties, die de leerplichtverlenging met zich zullen brengen.

Terecht stelt Bernhard Linke dat men zich van deze paedagogische problematiek slechts ten volle rekenschap kan geven indien nagegaan wordt welke de achtergronden en oorzaken zijn van de invoering van het verplichte negende leerjaar. Als hoofdtendens wijst de schrijver op de toenemende „Verschulung” in onze samenleving. Sinds 1900 zijn de leerresultaten aanzienlijk toegenomen nu steeds meer kinderen het lager onderwijs volledig volgen en een toenemend aantal leerlingen het voortgezet onderwijs bezoekt. Nochtans mag niet, aldus de schrijver, over het hoofd worden gezien dat nog steeds vele ouders zich onvoldoende bezighouden met de toekomstmogelijkheden van hun kinderen (pag. 18).

Het is dan ook bedenkelijk dat in een onderzoek onder ouders van leerlingen, die een „Volksschule” bezoeken, niet minder dan 52,5 % zich tegen een negende leerjaar heeft uitgesproken. Van deze tegenstemmers behoort 90 % tot de groep der arbeiders en tot hen, die om één of andere reden niet in eigen onderhoud kunnen voorzien en ondersteuning ontvangen. De beambten, wier kinderen een volksschool bezoeken, hebben zich daarentegen allen vóór leerplichtverlenging uitgesproken!

De invoering van een negende leerjaar geeft volgens de schrijver de onderwijzer mogelijkheden de psychische ontwikkeling van de jonge mens te bevorderen.

deren en hem beter voor te bereiden op de wereld der volwassenen. Het negende leerjaar mag dan ook niet, volgens Prof. Linke, zonder meer een voortzetting zijn van de 8 vorige leerjaren maar moet een eigen en een meer zelfstandige vorm krijgen wat de leerstof betreft. Ook hij vindt het belangrijk dat de leerlingen goed kunnen lezen, schrijven, rekenen, etc. en over voldoende parate kennis beschikken t.a.v. aardrijkskunde, plant- en dierkunde, geschiedenis, enz. Hij acht het bedenkelijk als de leerresultaten zouden teruglopen maar – en hier heft hij waarschuwend zijn vinger – men bedenke wel, dat de klachten over slechte leerresultaten zou oud zijn als de school zelf! Voorts dienen ouders en leerkrachten, i.v.m. de leerprestaties der kinderen, zich te realiseren, dat het veel bedenkelijker is indien een kind onvoldoende toekomt aan zijn persoonlijkheidsontplooiing en karaktervorming, een verkeerde beroepskeuze doet, of in de wereld der volwassenen geen weg weet te vinden. Het is dan ook zaak een pedagogisch programma voor het negende leerjaar op te stellen.

Volgens recensent zal deze wetenschappelijke verhandeling in niet geringe mate de onderwijstaak van de idelalistisch gezinde leerkracht ondersteunen.

J. H. N. G.

HANS W. JÜRGENS, *Familiengrösse und Bildungsweg*. Untersuchungen über den Bildungsweg von Kindern aus unterschiedlich grossen Familien. Aus dem Anthropologischen Institut der Universität Kiel. Ferdinand Enke Verlag, Stuttgart, 1964. s. 100, DM 16,50.

In de discussies over de tegenwoordige positie van het gezin in de Duitse Bondsrepubliek is één van de vragen, die telkens weer wordt gesteld, of de sociale startpositie van jongeren niet nadelig kan worden beïnvloed indien de jeugdige uit een groot gezin komt. Met startpositie is bedoeld de mogelijkheid een bepaalde school- en beroepsopleiding te kunnen volgen. Aangezien de school- en beroepsopleiding van grote betekenis is voor het sociale leven, wordt het onjuist geacht indien gezinsfactoren de jeugdige zouden beperken in zijn ontwikkelingsmogelijkheden en maatschappelijke kansen.

Het ter hand nemen van een onderzoek, om deze relatie na te gaan, is voorts nog gewenst daar de sociale betekenis en invloed van de school de laatste honderd jaar sterk zijn toegenomen. Deze instelling heeft zo langzamerhand in de maatschappij een beslissende dirigerende functie gekregen voor de toekomstige sociale zekerheid, sociale rang en welvaart terwijl een voortgezette schoolopleiding bovendien kansen biedt om maatschappelijk te stijgen. De dirigerende functie van de onderwijsinstellingen komt nog duidelijker naar voren daar bepaalde schoolopleidingen, waar jeugdigen naar worden verwezen, het maatschappelijk kunnen stijgen uitsluiten. Het terecht komen in deze opleidingen is echter minder tengevolge van een keus van het kind zelf en meer vanwege een beslissing der ouders. De dirigerende functie van de school wordt ondersteund door het moderne beroepsleven daar hogere eisen aan algemene ontwikkeling en vakbekwaamheid worden gesteld. Het onderzoek heeft in Schleswig-Holstein plaatsgevonden waaronder de steden Kiel, Lübeck, Flensburg en Neumünster. Om een zo goed mogelijk inzicht te krijgen in de samenhang tussen gezinsgrootte en de schoolopleiding van kinderen zijn 4 „Querschnitte” uit de bevolking in het onderzoek betrokken omvattende leerlingen van „Volksschulen” tot „Höheren Schulen”.

Het eerste resultaat van het onderzoek is dat zich tussen de drie groepen van schoolbevolking (leerlingen van „Volksschulen”, „Mittelschulen” en „Höheren Schulen”), een duidelijke differentiëring is vast te stellen: de leerlingen der „Volksschulen” komen voornamelijk uit grote gezinnen terwijl de leerlingen van de „Mittel- en Höheren-Schulen” overwegend uit kleine gezinnen afkomstig zijn.

Voorts is opgevallen dat leerlingen van volksscholen, die hun schoolopleiding niet tot een goed einde hebben gebracht, in vergelijking met leerlingen, die wel deze opleiding hebben afgemaakt, uit grotere gezinnen komen.

Verder is nog aangetoond dat de kinderen uit grote gezinnen, t.a.v. het voortzetten van hun opleiding, zich beperkingen hebben moeten opleggen. De omstandigheden van de gezinnen, waaruit zij komen hebben hen minder mogelijkheden voor het voortzetten van de schoolopleiding gegeven.

Een nadere analyse van de gegevens heeft de onderzoeker echter aanleiding gegeven om te concluderen, dat deze benadeling bijna zeker „historisch” is te verklaren daar momenteel de gevolgen worden geregistreerd van vroegere ongunstige verhoudingen.

Wel is de schrijver van mening dat het kinderrijke gezin, door de voortgezette schoolopleiding, grote financiële lasten heeft maar de uitkomsten van zijn uitvoerige onderzoeken doen hem concluderen, dat deze lasten worden aangevaard en geen nadelige invloed zullen uitoefenen op de opleidingsmogelijkheden der kinderen. Voorts is hij geneigd om, op grond van de verkregen gegevens, aan te nemen dat het kind uit een onvolledig gezin wel in zijn opleidingsmogelijkheden wordt beperkt.

Deze belangwekkende studie scherpt ons in, niet te snel te generaliseren en conclusies te trekken. Toch dienen wij enige reserve in acht te nemen t.a.v. de uiteindelijke conclusies van dit onderzoek. Niet dat Jürgens wetenschappelijk niet betrouwbaar zou zijn. Integendeel. Hij legt zijn gegevens met de beweringen op tafel. Maar het blijkt enorm moeilijk te zijn om in een onderzoek – zoals Bruce K. Eckland in zijn artikel “Social class and college graduation: Some misconceptions corrected” (American Journal of Sociology, vol. 70, July 1964, pp. 36/50) heeft aangetoond op grond van een uitvoerige analyse van 24 Amerikaanse onderzoeken over het verband tussen sociaal milieu en universitaire studie – variabelen te isoleren en correct te waarderen.

Pedagogisch en sociologisch onderzoek over de problematiek van het voortgezet onderwijs i.v.m. de sociale afkomst der leerlingen, is daarom dringend nodig. De studie van Jürgens zal daarbij goede diensten kunnen verlenen.

J. H. N. G.

DR. A. C. DE RUITER, *Kaart van het onderwijs in Nederland*. Uitgeversmaatschappij J. H. Kok n.v., Kampen, 1963. 136 pag., f 1,75.

Dr. A. C. de Ruiter, die in 1961 tot doctor in de rechtsgeleerdheid op een dissertatie over „De grenzen van de overheidstaak in de anti-revolutionaire staatsleer” is gepromoveerd, is werkzaam bij de Tweede Kamer der Staten Generaal en als griffier van de onderwijscommissies zeer nabij betrokken geweest bij de omvangrijke onderwijswetten die na de oorlog, tijdens het vruchtbare bewind van minister Cals, tot stand zijn gekomen. De voorbereiding en de aanneming van de kleuteronderwijswet van 1955, de wet op het wetenschappelijk onder-

wijs van 1960, en de wet tot regeling van het voortgezet onderwijs van 1963 heeft de schrijver dagelijks kunnen volgen. In zijn boekje geeft hij dan ook een overzicht van het huidige onderwijsstelsel, dat gebaseerd is op de hiervoor genoemde drie wetten en de lager onderwijswet van 1920. Met elkaar vormen deze wetten het onderwijsbestel tot één geheel.

In het bijzonder wordt in deze publicatie ingegaan op de betekenis van de zgn. Mammoetwet en de bezwaren die er tegen geopperd zijn. Het verslag van de openbare behandeling van deze wet in de tweede kamer is een boeiend gedeelte van deze studie geworden en toont ons hoe uitermate moeilijk het voor een minister is om reglend en leidinggevend op het terrein van het onderwijs op te treden en met welk een grote omzichtigheid de problemen op dit gebied moeten worden benaderd.

In zijn beschouwing over de lager-onderwijswet van 1920 gaat de schrijver o.a. op de achtergronden in van de schoolstrijd en de bereikte pacificatie. Zijn mededelingen zijn evenwel te summier zodat onjuiste conclusies van de lezer daarvan het gevolg kunnen zijn. Het hoofdstuk „Eenheid en verscheidenheid”, pag. 68/134, tweede druk van de „Schets van het Nederlandse Schoolwezen” biedt betere informatie en is daarom als gids meer betrouwbaar. J. H. N. G.

PROF. DR. J. H. VAN DEN BERG, *Dubieuze liefde in de omgang met het kind. Over de late gevolgen van te veel of te weinig moederlijke toewijding tijdens de jeugd.* Uitg. G. F. Callenbach N.V., Nijkerk, 1964, 4e dr., 99 pag., f 4,90.

Voor een bespreking over de inhoud van deze studie moge korthedshalve worden verwezen naar een artikel van Drs. A. W. Haenen, dat onder de titel „Hospitalisme en Volwassenheid”, in 1959 in ons tijdschrift is gepubliceerd (36e jg., pag. 10-14).

Toch geeft het verschijnen van de vierde druk ons aanleiding een enkele kanttekening te maken. De schrijver, die van mening is dat tegen zijn studie veel onzakelijke kritiek is geuit, heeft geen poging gedaan deze te weerleggen maar verwijst naar het in 1962 verschenen werk van Dr. J. de Wit „Problemen rond de moeder-kind relatie”, die, volgens Prof. Van den Berg, eveneens tot de conclusie is gekomen, dat de verwachtingen der kwade effecten van een moederlijke verwaarlozing overspannen zijn geweest.

In het midden latend de vraag of Bowlby zich voorzichtiger heeft uitgelaten dan door Prof. Van den Berg wordt gesuggereerd is het niettemin zo, dat de door John Bowlby voor de World Health Organization geschreven rapport, „Maternal Care and Mental Health”, weinig genuanceerd wordt geciteerd. Ter illustratie moge worden verwezen naar een studie van Dr. S. W. Couwenberg „De vereenzaming van de moderne mens”. Deze, zich beroepend op Bowlby, stelt, dat er in onze samenleving een onvermogen tot liefde en zelfovergave is en dat in het vereenzaamde hart van de moderne mens een intense honger gaapt naar liefde en begrip (Sic! pag. 40). Voorts moet de neurotische gestoordheid, welke het leven van tallozen zo moeilijk maakt, grotendeels, aldus deze schrijver, het gevolg zijn van een ontstellende affectieve verwaarlozing en een ernstig tekort aan liefde in hun leven (pag. 41).

Wetenschappelijk en sociaal-paedagogisch is het dan ook van grote betekenis dat Prof. Van den Berg in het bijzonder de zienswijze van Bowlby zo kritisch heeft onderzocht en aandringt op een publicatie, die inlicht over het latere,

met name volwassen lot van kinderen die in hun jeugd geleden hebben aan hospitalisme. Zulk een studie zal kunnen voorkomen dat te lichtvaardig conclusies getrokken worden en dat er ten aanzien van bepaalde verschijnselen in de samenleving te generaliserend wordt geoordeeld. Mede vanuit deze gezichtspunten is het verheugend dat „Dubieuze liefde” weer herdrukt is. J. H. N. G.

REINHOLD BERGLER, *Kinder aus gestörten und unvollständigen Familien*. Quellenhefte für die soziale Ausbildung. Julius Beltz, Weinheim, 1964. s. 118, D.M. 9,—.

Voor hen die op het terrein van opvoeding en onderwijs werkzaam zijn, biedt deze studie belangrijke gegevens daar uitvoerig de oorzaken van gedragsstoornissen bij kinderen worden nagegaan en besproken. Voorts wordt aangegeven op welke wijze het kind hulp kan worden geboden om zijn moeilijkheden te overwinnen.

Ook deze schrijver vestigt de aandacht op de pedagogische betekenis van het geborgen-zijn in het gezin en de verbondenheid met de ouders voor de psychische en lichamelijke ontwikkeling van de jeugdige. Het kind, dat een vader en een moeder nodig heeft, wordt in emotionele onzekerheid gestort indien één van hen uit zijn leven verdwijnt.

Terecht stelt Bergler dat gestoorde gezinsverhoudingen niet zonder meer pedagogische verwaarlozing, opvoedingsmoeilijkheden of criminaliteit tengevolge heeft. Wel is het echter zo dat een zeer hoog percentage kinderen, dat voor nader onderzoek en behandeling verwezen wordt naar een pedagogische instelling of met de kinderrechter in aanraking komt, uit gezinnen afkomstig is waar de verhoudingen tussen man en vrouw verstoord zijn of waar één van beiden het gezin verlaten heeft.

Een niet goed gezinsleven kan voor het kind uitermate destructief zijn. Dat dit gezichtspunt, aan de hand van nieuw feitenmateriaal, weer wordt bevestigd rechtvaardigt de uitgave. J. H. N. G.

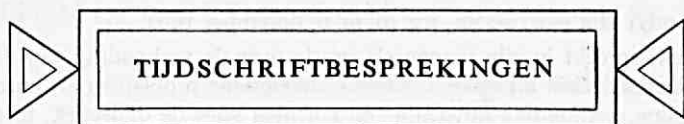
Bij het eeuwfeest der Haarlemmer Rijkskweekschool 1862-1962. Tien jaar Kweekschoolwet 1952-1962. Uitg. J. B. Wolters, Groningen, 1964. 250 pag., f 8,—.

Dit gedenkboek bestaat feitelijk uit drie stukken. In het eerste stuk, tot pag. 83, wordt nauwgezet verslag gedaan van de feestelijke bijeenkomsten en toespraken die gehouden zijn n.a.v. het 100-jarig bestaan van deze roemruchte kweekschool, die zoveel voortreffelijke mannen heeft voortgebracht en waar rond de eeuwwisseling de vrije jeugdbeweging is ontstaan.

Dan volgt een „verantwoording” van wat er is gepresteerd onder „tien jaar kweekschoolwet”. De „Bakkelingen” blijken hard te studeren en ondergaan een veelzijdige vorming.

Tenslotte wordt in het laatste stuk, getiteld „Varia” herinneringen uit vroeger dagen opgehaald waarin namen van oud-leerlingen als Theo Thijssen, Johan Toot, Casimir, Herman Poort, Wim Banning en Koos Vorrink worden genoemd.

De tijden en problemen zijn wel zeer veranderd. Onveranderd blijkt te zijn de overgave waarmee wordt gewerkt om een vakbekwaam onderwijzerscorps te krijgen, dat zich bewust is van zijn sociale verantwoordelijkheid. Onveranderd is ook gebleven het enthousiasme van de kwekelingen om zich in te zetten indien er nood moet worden gelenigd. J. H. N. G.



TIJDSCHRIFTBESPREKINGEN

CAHIERS PÉDAGOGIQUES, 52, februari 1965.

Deze eerste aflevering in het nieuwe jaar is vrij algemeen getiteld: „problemen van het huidige onderwijs”. Bij raadplegen van de inhoudsopgave blijkt dat het eerste deel (p. 5-42) inderdaad gewijd is aan moderne, internationale onderwijsproblematiek, terwijl het tweede deel (p. 42-74) de bijdragen bevat die de neerslag vormen van een regionale leraarsconferentie in sept. '64 aan de Baskische kust. De resterende bladzijden zijn gewijd aan boekbesprekingen en ingezonden stukken n.a.v. vorige „Cahiers”.

Uit het eerste gedeelte noemen we als belangrijke artikelen:

1. *De toekomst van het hoger onderwijs* door Prof. Maurice Duverger. De grote en snelle toename van het aantal studenten (70000 in 1934, \pm 500000 in 1970) vraagt voorzieningen en maatregelen. Maar Prof. Duverger waarschuwt tegen alle maatregelen, die hij aanduidt als „malthusianisme universitaire”, het op een of andere wijze afremmen van de toeloop. De oplossing moet gezocht worden in radicale structuurveranderingen in het h.o. zelf om deze toeloop op te vangen.
2. *Jonge agrariërs en het onderwijs* door Fr. Guillaume, voorzitter van de landelijke vereniging van jonge agrariërs („agriculteurs”). In 1960 kwam ruim 6% van de middelbare schooljeugd uit een agrarisch gezin en nog geen 6% van de studenten.
Op het franse platteland bestaan nog 19000 éénmannscholen voor leerlingen van 5-15 jaar.
De schr. zet dan uiteen hoe zijn vereniging hierin verandering wil brengen.
3. *De middelbare school in de Sovjetunie*; een uitwisseling tussen een school in Moskou en een frans meisjeslycée, door mej. D. Pavageau, lerares russisch te Nancy. Haar definitie van een russische leraar is: „wat zijn ziel en geweten betreft het evenbeeld van ons onderwijzersideaal anno 1905, verder is hij tegelijk schoolpsycholoog en schoolmaatschappelijk werker”.
Op blz. 30 vindt men een schema van het onderwijs in de Sovjetunie. De schrijfster is getroffen door de goede sfeer in het hele schoolwezen daar.

Groningen.

U. J. RIJPMMA-BOERSMA

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK, jrg. 10, nr. 5, oktober 1964.

H. H. Schepp schrijft, dat de moderne Duitse jeugd, anders dan die van de Hohen Meissner, niet meer streeft naar een autonoom Jugendreich.

E. Hojer wijst het idee af dat de pedagogiek elitevormend kan en moet werken. Fr. Böversen werkt Schillers ideeën over esthetische opvoeding uit: geen kunstgevoel (Kant) maar levensleer.

R. Scholl behandelt problemen van het godsdienstonderwijs. Geen verkon- diging of stuk gemeentelieven, maar gewoon schoolvak. Openbare school, bijzondere school, combinatieschool?

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK, jrg. 10, nr. 6, december 1964.

W. Klafki spreekt in zijn inaugurele oratie over de verhouding van dialoog en dialectiek. Kiest bij oplossing van pedagogische problemen als autoriteit, aanpassing, verhouding opvoeding en vorming voor de dialectiek, niet voor de dialoog.

S. Strasser bespreekt onder de titel Didactiek zonder Platonisme het werk van Hillebrand, anthropologisch uitgangspunt verdienstelijk, maar te spiritualiserend.

O. Bollnow recenseert uitvoerig de systematische pedagogiek van Th. Balauff.

W. Brezinka geeft een uitgebreid informatief overzicht van moderne boeken over pedagogische psychologie.

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK, jrg. 11, nr. 1, februari 1965

E. Heller bespreekt de mogelijkheden der Cybernetica:

groot als men, bijv. bij bepaalde vormen van leren, de zaak mathematisch opvat; klein voor wie echt pedagogisch denkt, d.w.z. het kind ziet als zedelijk wezen dat mondig wil worden en iemand wil zijn.

W. Richter wenst de opleiding van docenten in Duitsland naar voorbeeld van die der medici in drie fasen: vaktheoretisch, didactisch klinisch en praktisch in de school.

W. Hornstein en A. Flitner geven een uitvoerig, kritisch en informatief overzicht van de moderne literatuur over de geschiedenis van kind en puber. Zij bespreken o.m. werken van Langeveld, Ariès, Dirx, Muchow, Métraux, Tenbruck en Eisenstadt. (zie ook hun overzicht in Zeitschrift für Pädagogik, jrg. 10, nr. 4, aug. 1964).

INTERNATIONAL REVIEW OF EDUCATION, Vol. X, 1964, nr. 3.

P. McNaught bepleit een philosophy of education waarbij de secundaire invloed van het menselijk handelen wordt beaccentueerd.

R. Radwilowicz meent op grond van een uitvoerig internationaal onderzoek naar de interesses bij scholieren van 11-15 jaar, dat hier de sociaal-culturele factoren belangrijker zijn dan de geslachtelijke verschillen en dat dit pedagogisch ook zo „hoort”.

D. J. Osborn vertelt over moeilijkheden met het vak physica op een aantal Afrikaanse universiteiten.

M. Shimbori meent, dat japanse hoogleraren meer hokvast zijn dan hun westerse collega's en dat het in Japan ook moeilijker is hoogleraar te worden. Er bestaat een zekere academische inteelt.

S. Margaritis uit zich kritisch over kwaliteit, financiën en efficiëncy van het Griekse Hoger Onderwijs.

G. Florander en M. Jansen hebben kinderen uit de 4e, 5e, 6e klas L.S. in Denemarken Engels laten leren volgens verschillende methoden. Voorlopige conclusies: 2 % heeft weinig resultaat; na 250-300 uur les hebben alle klassen ongeveer evenveel pagina's uit het leerboek doorgewerkt. Beoordeling van docenten en testresultaten stemmen overeen.

E. Parker ziet, dat de Unesco zich steeds meer ontwikkelt tot een bemiddelingsinstituut tussen hoog en minder ontwikkelde landen. De universitaire belangstelling voor dit werk is echter gering.

HET BEOORDELINGSSYSTEEM IN HET ZWEEDSE LAGER ONDERWIJS

HILDA C. HETTEMA

I. INLEIDING

Zoals bekend hebben zich de laatste tijden revolutionaire veranderingen voorgedaan in het Zweedse onderwijs. Tijdens een studieverblijf in Zweden – mogelijk gemaakt door een beurs van de Zweedse regering – heb ik verschillende kanten van deze onderwijshervormingen kunnen bestuderen. In dit verslag zal alleen het lager onderwijs aan de orde komen, in het bijzonder de wijze waarop de beoordeling van leerprestaties en de cijfergeving veranderd zijn.

Voorheen was het Zweedse lager onderwijs gericht op een vroegtijdige afsplitsing naar het middelbaar onderwijs: op elfjarige leeftijd was er de eerste differentiatiemogelijkheid. Deze gang van zaken werd als blemmerend gezien voor de wérkelijke gelijkheid van onderwijskansen voor iedereen. Op elfjarige leeftijd zou het kind nog niet zo ver ontwikkeld zijn dat men zijn toekomstige studiec Capaciteiten zou kunnen voorspellen. Dit zou met zich meebrengen dat ouders en milieu voor een groot deel bepalend waren voor de schoolkeuze.

Om te proberen in deze situatie verandering te brengen, werd omstreeks 1950 overgegaan tot een tienjarige experimentele periode met een type school waarin pas op 15-jarige leeftijd gedifferentieerd wordt. Deze vorm van lager onderwijs werd in 1962 officieel aanvaard en is op het ogenblik (1965) in een vergevorderd stadium van invoering over het gehele land. De school – Grundskola genaamd – heeft negen leerjaren en is verplicht voor alle „kinderen” van 7 t/m 16 jaar. Pas in het laatste leerjaar worden er nieuwe klassen gevormd met leerlingen van ongeveer gelijk niveau, terwijl in de 7de en 8ste klas enkele keuzevakken per week gegeven worden.

Een zeker ook voor Nederland interessant aspect van de nieuwe school is het gewijzigde beoordelingssysteem. Bij de volgende beknopte bespreking ervan zullen vanzelf ook enkele principiële kanten van de onderwijshervormingen ter sprake komen.

2. CIJFERS, RAPPORTEN, BEVORDERING

In de lawine van onderwijsveranderingen werd ook het beoordelingssysteem meegenomen. In concreto werden de volgende veranderingen aangebracht:

1. In plaats van de voorheen geldende 7-puntsschaal met letters (C – BC – B – Ba – AB – a – A, van slecht naar goed,) ging men over op een 5-puntsschaal met cijfers (1 t/m 5, van slecht naar goed).
2. Het zitten-blijven werd afgeschaft (sic.). Er kan echter wel eens een uitzondering op gemaakt worden, maar dan wordt eerst overleg gepleegd met de ouders.
3. Het aantal rapporten werd beperkt tot:
 - géén rapporten in de eerste klas,
 - één rapport per jaar in de tweede t/m de vijfde klas,
 - twee rapporten per jaar in de zesde t/m de negende klas.
 Men streeft ernaar de ouders zoveel mogelijk op andere wijze in te lichten over de vorderingen van hun kinderen. De leerkrachten houden onder andere regelmatig spreekuur.

3. ACHTERGROND

Wat heeft men voor ogen gehad met bovengenoemde veranderingen? Met deze vraag komt men meer op het terrein van de ideologische achtergronden van de nieuwe school. Eén van de nieuwe doelstellingen is bijvoorbeeld het ontwikkelen van een positieve attitude tegenover onderwijs in het algemeen, bij alle leerlingen. Daartoe zou de sfeer in de school plezieriger moeten worden, minder uitsluitend gericht op het vergaren en vermeerderen van kennis, minder concurrerend, minder hard. Men zal daarentegen meer aandacht besteden aan de sociale en persoonlijke ontwikkeling van de leerlingen. Deze wat vage beschrijvingen zouden misschien minder vaag worden bij de bestudering van het leerprogramma, de lesroosters en de nieuwe schoolboeken, maar daar kan ik in dit korte bestek niet verder op ingaan.

Ook met de veranderingen in het beoordelingssysteem heeft men de zojuist beschreven ideologische achtergronden van de nieuwe school willen dienen. Hoe?

Door over te gaan van de 7-punts-letter-schaal naar de 5-punts-cijfer-schaal wilde men proberen om de absolute betekenissen, die de letters hadden te doen verdwijnen. Men wilde daarbij vooral het verschil tussen voldoende en onvoldoende afschaffen. Dit laatste, zo belangrijke punt is – min of meer – mogelijk geworden, aangezien het zitten-blijven afgeschaft is en bovendien de differentiatie in de laatste klas niet geschiedt aan de hand van rapportcijfers. Die differentiatie is namelijk geheel vrij: ouders en leerlingen kunnen zelf beslissen in welke „stroom” het laatste leerjaar doorgebracht zal worden.

De rapportcijfers worden echter wel belangrijk bij de overgang naar voortgezet onderwijs en zelfs bij het solliciteren naar een baan. Aangezien gebleken is dat rapportcijfers over het algemeen de beste prognose-mogelijkheden bieden, gebruikt men deze als selectiemiddel. Bij de overgang naar het gymnasium gaat men bijvoorbeeld als volgt te werk: alle rapportcijfers – ook die voor vakken als handenarbeid en gymnastiek – worden bij elkaar opgeteld en daarvan wordt het gemiddelde berekend. De beschikbare plaatsen op de gymnasia worden dan ingenomen in volgorde van de leerlingen met de hoogste gemiddelden.

4. VERGELIJKBAARHEID VAN CIJFERS

Het kritieke punt bij een dergelijke werkwijze is natuurlijk de vergelijkbaarheid van de cijfers die gegeven worden door verschillende leraren op verschillende scholen.

Het probleem van de vergelijkbaarheid van schoolcijfers was reeds omstreeks 1940 een onderwerp van debat en onderzoek. Het was Wigforss die in die tijd de volgende voorstellen deed en later ook in praktijk bracht:

Cijfers in een vak zouden zich voor de gezamenlijke leerlingen van een jaargang voor het gehele land normaal moeten verdelen, en wel als volgt:

C	BC	B	Ba	AB	a	A	beoordeling
1	6	24	38	24	6	1	% van alle leerlingen

Deze verdeling werd ook in het nieuwe systeem als volgt overgenomen:

1	2	3	4	5	beoordeling
7	24	38	24	7	% van alle leerlingen

5. STANDAARDPROEFWERKEN

Hoe kunnen de leraren nu te weten komen wat het niveau van „alle leerlingen van het land” is? Wigforss stelde nu voor dat men hiertoe speciale proefwerken zou moeten construeren die dan over het gehele land gebruikt en genormaliseerd zouden moeten worden. Dergelijke proefwerken worden in het Zweeds „standardprov” genoemd, misschien het best te vertalen met „standaardproefwerk”. Wat houdt een standaardproefwerk in en hoe wordt er gebruik van gemaakt?

Een standaardproefwerk

1. bestaat uit geheel objectief te scoren opgaven;
2. wordt geconstrueerd door een team van specialisten voor ieder vak afzonderlijk;

3. kan door alle leraren „vrijblijvend” gebruikt worden: er is geen enkele dwang noch controle op resultaten. Dit om te vermijden dat de leraren het standaardproefwerk als een controle op hun onderwijs zouden gaan beschouwen, met mogelijke gevolgen van dien;
4. is niet bedoeld voor de bepaling van cijfers voor individuele leerlingen. Het doel ervan is uitsluitend: aanpassing van het klassenniveau aan het landelijk niveau. De leraar geeft dus eerst zijn beoordelingen op grond van eigen ervaringen en pas daarna past hij, indien nodig, een correctie toe. Hier volgt nu een voorbeeld van hoe dit in de praktijk gedaan kan worden:

Cijfer	Cijfers van de leraar		Uitslag van een standaardproefwerk		Aangepaste cijfers
	aantal leerlingen		aantal goede antwoorden	aantal leerlingen	aantal leerl.
5			32-40	3	3
4	4		22-31	7	7
3	10		13-21	9	8
2	9		8-12	3	4
1	1		0-7	2	2

(Overgenomen uit: Sten Henrysson: Betyg och prov i den nya skola. Årsbok för skolan 1964)

In dit geval komt de aanpassing vrijwel neer op overnemen van de uitslagen van het standaardproefwerk. Er zijn natuurlijk variaties in de mate van aanpassing mogelijk.

6. CONSTRUCTIE VAN STANDAARDPROEFWERKEN

De standaardproefwerken worden op het ogenblik alle geconstrueerd op de research-afdeling van de Lärarhögskola¹ te Stockholm. In grote lijnen gebeurt dit als volgt:

1. Analyse van leerprogramma, leerboeken en ander relevant materiaal.
2. Leraren en andere vakexperts beslissen over welk onderdeel van de stof het proefwerk zal gaan.
3. Een groep leraren construeert opgaven in samenwerking met een deskundige op het gebied van testconstructie.

1 De Lärarhögskola is een opleidingsschool voor onderwijzers en voor leraren, voor de laatsten komt de opleiding ná de academische studie. In Stockholm is aan deze school een Grundskola en een gymnasium verbonden. Verder is er een research-instituut aan verbonden.

4. Eerste toetsing van het materiaal in een paar klassen.
5. Bewerking van resultaten van 4. Veranderingen, waarbij ook de reacties van leraren en leerlingen geraadpleegd worden.
6. Een meer grondige toetsing op enkele honderden leerlingen.
7. Statistische analyse van het materiaal.
8. De normering geschiedt meestal wanneer het proefwerk voor het eerst uitkomt in alle scholen van het land. De leraren wordt dan verzocht het werk in te sturen van alle leerlingen, die, bijvoorbeeld, geboren zijn op de 15e van de maanden van het jaar. Aan de hand van de resultaten van deze steekproef worden dan de normtabellen opgesteld volgens de hierboven reeds besproken normaalverdeling.

7. DIAGNOSTISCHE PROEFWERKEN

De zojuist beschreven standaardproefwerken zijn dus uitsluitend bedoeld als hulp bij het cijfergeven. Daarnaast ontstond de behoefte proefwerken te hebben die de leerkracht snel en meer in detail zouden kunnen inlichten over de concrete vorderingen van verschillende leerlingen – steeds in vergelijking met de andere leerlingen in het land. Men wilde, met andere woorden, een objectief antwoord hebben op vragen als: is het onderwijs „aangekomen”?, is het juiste onderwijs gegeven?, waar liggen de zwakke punten bij de verschillende leerlingen?, enz.

Hiertoe is men, nog niet zo lang geleden, begonnen met de constructie en invoering van „diagnostische proefwerken”.

Deze proefwerken zijn opgebouwd uit verschillende niveaus, en wel zo dat de leerkracht snel een overzicht kan krijgen van waar de leerlingen hiaten vertonen. Bij de proefwerken wordt een handleiding gegeven met richtlijnen voor verder onderwijs, aansluitend bij de gevonden zwakke plekken en hiaten.

Deze werkwijze zal vooral daar effectief zijn waar men gebruik kan maken van geprogrammeerde leerstof. De leerlingen kunnen dan afzonderlijk van elkaar die programma's doornemen, die de leerstof behandelen waar zij hiaten in vertoond hebben.

8. DE STAND VAN ZAKEN NU

Op het ogenblik is het nog lang niet zo dat men hier in Zweden voor alle vakken standaard- en diagnostische proefwerken heeft. De Grundskola heeft zeker nog niet dat stadium bereikt waarin het volgens de regelen kan functioneren. Eén van de moeilijkheden waarmee men te

kampen heeft, is het grote tekort aan leerkrachten. Bovendien zijn nog steeds niet alle partijen ervan overtuigd, dat het een succes is om de klassen zo lang ongedifferentieerd te laten. Hierover en over nog vele andere problemen zijn nog onderzoekingen gaande.

Hilda C. Hettema, geb. 1938 te Amsterdam. Opleiding: gymn. B en kandidaats-examen psychologie (1961) aan de Gem. Universiteit van Amsterdam. Tijdens het cursusjaar 1964-'65 verblijf in Stockholm teneinde het Zweedse schoolstelsel te bestuderen (studiebeurs van het Svenska Institutet).

Literatuur

Kungl. Skolöverstyrelsen. *Läroplan för Grundskolan* 1964.

Statens Offentliga Utredningar 1961: 30 *Grundskolan*.

HENRYSSON, STEN, Betyg och prov i den nya skolan. Uit: *Årsbok för Skolan* 1964.

HUSEN, TORSTEN et al. *Standardproven*. Stockholm: Almqvist & Wiksell 1956.

ORRING, JONAS, *Comprehensive School and Continuation Schools in Sweden*.

AB Malmö Affärstryckeri 1962.

VELEMA, E. *De Comprehensive School in Zweden en Noorwegen*. Groningen: Wolters, 1959.

EFFEKTIEF BEROEPSBEGELEIDEND ONDERWIJS

Q. L. TH. VAN DER MEER

Beknopt verslag van een vóór-onderzoek¹

I. VOORAF

Eind 1959 werd door de Katholieke Raad voor Vakopleiding, een raad die zich ten doel stelt de opvoedingsbelangen van katholieke leerlingen in het leerlingwezen te behartigen, een studiec commissie in het leven geroepen, die tot opdracht kreeg een nieuwe opzet te formuleren van een school voor *part-time aanvullend en op het beroep gericht onderwijs*. Deze opzet zou zodanig beproefd dienen te worden, dat zij voor toepassing op grote schaal bruikbaar zou zijn.

In 1962 had de studiec commissie, eerst onder voorzitterschap van Prof. Dr. N. Perquin, later van Drs. W. H. Wekenborg, haar rapport gereed en werd voor het experimenteren met de beoogde opzet medewerking verkregen van de besturen van een drietal scholen en van het Ministerie van O.K. en W. De scholen werden gekozen op grond van het feit, dat het schoolbeheer uitsluitend met gelden van de Rijksoverheid gevoerd diende te worden. Het betrof 2 katholieke en 1 openbare school. Een christelijke school kon niet worden ingeschakeld, omdat er nog geen bestond.

De nieuwe opzet had vooral betrekking op het leerplan, de lestijden (1 dag + eventueel 1 avond), de grootte van de leerlingengroepen, het programma en het pedagogisch klimaat van het part-time onderwijs. Op elke school werden 2 klassen uitgekozen, zodat in totaal ruim 100 leerlingen en 16 leerkrachten bij de nieuwe onderwijsvorm waren betrokken. De leerlingen ontvingen, in het algemeen na hun L.T.S., een 2-jarige opleiding in leerlingstelselverband voor banketbakker, automonteur, schilderen, timmeren of metaalbewerken. De gemiddelde leeftijd van de leerlingen was 16 jaar.

In 1963 werd onder supervisie van Prof. Dr. N. Perquin door wetenschappelijk medewerkers van het Pedagogisch Instituut (Drs. Q. L. Th. v. d. Meer) en het Instituut voor Sociale Psychologie (Dr. J. M. Rabbie) van de Rijksuniversiteit te Utrecht een begin gemaakt met het – gedurende een 3-tal jaren – onderzoeken van de nieuwe opzet op de *pedagogisch-didaktische effectiviteit*.

¹ Dit artikel is eerder verschenen in het tijdschrift *Het Schoolbestuur*, 33e jrg., nr. 5, mei 1965.

Van het eerste onderzoeksjaar wordt hier in beknopte vorm verslag gedaan. Het betreft zeer voorlopige gegevens van onderzoeksmethodische en pedagogisch-didaktische aard, welke voor betrokkenen en geïnteresseerden wellicht nu reeds van belang kunnen zijn.

Er wordt verondersteld, dat de lezer over het leerlingwezen in Nederland enigermate geïnformeerd is (1).

2. PROBLEEMSTELLING

Na een eerste verkenning werden de volgende drie vraagstukken onderscheiden:

- a. De wisselwerking en de samenhang van het bedrijfsopleidingsgebeuren en het schoolopleidingsgebeuren. Hiertoe dienden de interactie en communicatie tussen school en bedrijf onderzocht te worden (2).
- b. De wisselwerking en de samenhang van het leefgebeuren (thuis, ontspanning, t.v., sport etc.) en het schoolopleidingsgebeuren. Hiertoe dienden de interactie en communicatie tussen school en „thuis” onderzocht te worden.
- c. De wisselwerking en de samenhang binnen het schoolopleidingsgebeuren. Hiertoe dienden de interactie en communicatie tussen de leerkrachten onderling en tussen de leerkrachten en de leerlingen onderzocht te worden.

De veronderstellingen die aan het pedagogisch belang van deze vormen van wisselwerking en samenhang ten grondslag liggen vloeien voort uit de doelstelling van het part-time onderwijs: de leerlingen bij hun beroeps-werkzaamheid en beroepsopleiding te begeleiden tot *vakbekwame* en *volwassen* mensen.

Anders gezegd: wisselwerking en samenhang tussen bedrijfsopleiding, schoolopleiding en leerlingleven komt de pedagogische effectiviteit van het part-time onderwijs ten goede (3).

Deze rijkelijk algemene probleemstelling diende nader gespecificeerd. Voor deze operationalisering, dit formuleren van onderzoekbare effectiviteitscriteria, werd gebruik gemaakt van door de studiecommissie geformuleerde doelstellingen, klachten, wensen en vermoedens in verband met effectief part-time onderwijs. Van de ruim 50 opgestelde criteria wordt hier een beperkt aantal vermeld.

Leerlingen

vakbekwaamheid
leerbereidheid
verlangens tot vooruitgang
openheid i.v.m. techn. ontwikkeling
verder kijken dan het eigen bedrijf
samenwerken met anderen
goede lichamelijke konditie en vaardigheid
het zich eigen maken van groepsregels
bredere horizon i.v.m. vrijetijdsbesteding
zelfstandig en kritisch kiezen i.v.m. vrijetijdsbesteding
deelname aan het verenigingsleven
deelname aan sportieve activiteiten.

Opleiding

het onderwijs moet aansluiten bij de werk- en leefervaringen van de leerlingen
de vakken dienen zoveel mogelijk in samenhang met elkaar gegeven te worden
het onderwijs dient zoveel mogelijk beperkt te worden tot één dag per week
de leerlingen dienen de school te kunnen ervaren als een milieu waar men zich thuis voelt
de leraren dienen de bedrijfssituatie van de leerlingen te leren kennen
de leraren dienen de belevingswereld van de leerlingen te leren kennen
de leraren dienen aan te sluiten bij de situatie van de leerlingen en hen van daaruit verder te ontwikkelen
de leraren dienen gespreksleider te zijn, niets op te dringen en de conclusies van de groep te formuleren
de leraren dienen met elkaar samen te werken i.v.m. de vakkenintegratie
de konsulenten zouden deel moeten nemen aan de schoolbesprekingen
de bedrijfsleermeesters zouden lessen en schoolbesprekingen bij moeten wonen
er zou meer samenwerking moeten zijn tussen school, leerlingstelsels en bedrijf (4).

Met deze specificaties was een programma voor 3 jaar onderzoek gegeven. Zoals in paragraaf 5 t/m 7 zal blijken werd gedurende het eerste jaar

slechts een klein aantal aspecten op beperkte schaal onderzocht, omdat het ontwikkelen van een adequate onderzoeksmethodiek en van bruikbare onderzoeksmiddelen voorop diende te staan.

3. METHODIEK

Het onderzoek dient in de eerste plaats als een *vóór-onderzoek* gekenschetst te worden. Het betrof een terreinverkenning, een vertrouwd raken met de betrokkenen en de problematiek. Het ging vervolgens om het formuleren van een onderzoeksprogramma en het ontwikkelen van onderzoeksinstrumenten (5): observatie- en evaluatieschema's i.v.m. de lessen, leidraden voor de gesprekken met de opleiders en konsulenten, instructies i.v.m. de rapportages door de leerkrachten en de onderzoekers.

In de tweede plaats kan van een *aktie-onderzoek* worden gesproken. Vanaf het begin werden degenen die uiteindelijk het part-time onderwijs dienen te effectueren bij de voorbereiding en de realisering van het onderzoek ingeschakeld (6). Dit gebeurde tijdens regelmatig plaats vindende schoolbesprekingen en maandelijks algemene leerkrachtendagen. Deze onderzoeksvorm werd niet alleen gekozen omdat verschillende leerkrachten om informatie en overleg vroegen, maar ook omdat mensen die aan onderzoek meedoen en ervan op de hoogte blijven gemakkelijker en meer van harte deelnemen, dan die welke alleen „bekeken” worden en verder onkundig blijven.

Deze loyale deelname is noodzakelijk, omdat zowel het onderzocht worden als de bevindingen en aanbevelingen tot grote onzekerheid en weerstand aanleiding kunnen geven. Dit bemoeilijkt dan niet alleen het onderzoek, maar heeft ook zijn terugslag op de onderwijssituatie waarin leerkrachten en leerlingen verkeren. Aangezien de bevindingen door de leerkrachten zélf uiteindelijk gerealiseerd dienen te worden, moet bij dergelijke onderwijsresearch alles in het werk worden gesteld om deze belemmeringen weg te nemen. Door het inschakelen van de betrokkenen ontstaan mogelijkheden tot „self survey”, die de acceptatie en realisering van de onderzoekskonklusies kunnen voorbereiden aangezien men tijdens het onderzoek zélf reeds de knelpunten en de mogelijke verbeteringen kan gaan zien (7).

Tenslotte dient het onderzoek als een *opvoedkundig onderzoek* te worden gekenmerkt. De vraagstelling komt voort vanuit de studie van het opvoedingsgebeuren: het volwassen worden van kinderen en jeugdigen onder leiding en begeleiding van opvoeders. Welke is de bijdrage van deze onderwijsvorm aan het volwassen worden, het vak-mens worden, van de

werkende jeugd? Het onderzoeksgebied betreft het opvoedingsgebied van de betrokken jongens, de school-, bedrijfs- en leefsituatie welke het opgroeien van de jeugdigen beïnvloeden. „Pädagogische Forschung sehen wir als eine Untersuchung an, welche sich nicht nur ein pädagogisches Ziel setzt, sondern das ganze Beziehungsnetz der Erziehungssituation hineinzieht und die darin 'lebt', zurückblickend nach der Vergangenheit und verweisend auf die Zukunft" (8).

De onderzoeksmethodiek dient niet strijdig en zo mogelijk bevorderlijk te zijn voor de te onderzoeken situatie. Het opvoedingsgebied dient zoveel mogelijk gerespekteerd te worden en laat ook geen experimenten toe in die zin, dat de bepalende factoren rigoureuus gewijzigd of konstant gehouden zouden kunnen worden. Tenslotte dienen ook de onderzoeksresultaten als pedagogisch te worden aangeduid. Het onderzoek dient immers te resulteren in konklusies en aanbevelingen welke uit de door-denkning van de opvoedingssituaties zijn voortgekomen en op de verbetering daarvan zijn gericht. „Pädagogisch ist – in dem hier geltenden Sinne – diese Tatsachenforschung nur, in dem sie *in der Praxis* integrierbar ist, d.h. in der Erziehungssituation nicht Fremdkörper bleibt, sondern eingekörpert werden kann. Nicht nur vom Genie sondern auch von ernsthaft wohlwollenden Erziehern" (9).

4. LEERKRACHTENDAGEN

Tijdens de bovengenoemde maandelijksse bijeenkomsten van leerkrachten, directeuren en onderzoekers werd gezamenlijk gewerkt aan een pedagogische doelstelling van het part-time onderwijs. In verband met de vakken maatschappelijke vorming en inleiding in de vrijetijdsbesteding werden deze doelstellingen nader gespecificeerd, waarbij kritisch gebruik werd gemaakt van de reeds in het kader van de nieuwe opzet gegeven lessen.

Naar aanleiding van de lesobservaties van de onderzoekers kwam ook de wijze van lesgeven aan de orde. Door middel van een communicatie-experiment (10), en een lesdemonstratie door een van de leerkrachten werd over de gebruikelijke en *moderne didaktische werkwijzen* gesproken. Hierbij bleek de door de onderzoekers gebezigde leerkrachtendagen-methodiek voor de leraren een bruikbaar didactisch model te zijn. In gewijzigde vorm bleken de groepsdiskussies, de subgroepbesprekingen, de paneldiskussies, het gezamenlijk programmeren en evalueren van de leerkrachten-bijeenkomsten in het onderwijs „toegepast" te kunnen worden. Door het systematisch bespreken en evalueren van de programmerings-

en methodiek-ervaringen en het inschakelen van de betrokkenen als medeonderzoekers, werd beoogd bij de leerkrachten een *hypothetische attitude* ten opzichte van het eigen werk te ontwikkelen. Men zou dit kort kunnen omschrijven als een ondervragende houding, waarbij niets zonder meer op gezag wordt aangenomen; een relativerende houding, waarbij de verworven inzichten als voorlopig worden gezien; een experimenterende houding, waarbij men in de praktijk telkenmale nieuwe mogelijkheden beproefd en kritisch evalueert.

Ook over het onderzoek zelf, de keuze van de projecten, de samenstelling van de gespreksleidraden, werd met de leerkrachten en directeuren gesproken, waarbij enerzijds de onderzoekers suggesties ontvingen, anderzijds te hoog gespannen verwachtingen bij de betrokkenen gekorrigeerd konden worden.

Het regelmatig bijeenkomen bevorderde tevens het ontstaan van een *referentiegroep* van mensen, die, allémaal voor dezelfde nieuwe taak staande, elkaar konden informeren en elkaar ook konden ondersteunen bij hun met de nodige onzekerheden gepaard gaande vernieuwingspogingen.

5. DE SCHOOLOPLEIDING

Aan de hand van de tijdens het jaar plaats vindende observaties van de onderzoekers (11) en de trimesterrapporten van de leerkrachten werd het programma van het eerste leerjaar, in het licht van de eerder aangegeven criteria van de studiekommissie, geëvalueerd. De zgn. *algemene vakken* (maatschappelijke vorming, inleiding in de v.t.b., taal, lichamelijke vorming) bleken veelal in samenhang met elkaar gegeven te worden. In het algemeen bleken er 3 programma-bronnen:

- a. traditionele A.V.O.-onderwerpen: veenkoloniën, steenkolenmijnen, spellingsoefeningen, brieven schrijven, onderwerpen uit de kunstgeschiedenis, de sociale geschiedenis, de staatsinrichting.
- b. onderwerpen door de leerkracht ontleend aan het actuele maatschappelijke gebeuren: moord op president Kennedy, krantenberichten, nozemproblemen, sportgebeurtenissen.
- c. onderwerpen door de leerlingen zelf naar voren gebracht: hobbies, t.v., wonen, sexualiteit, vakantiebesteding.

Deze laatste bron werd meer dan eens eerst aangehoord nadat de behandeling van onderwerpen uit de andere was voltooid of voortijdig beëindigd, door gebrek aan belangstelling bij de leerlingen.

Wanneer onderwerpen van de leerlingen zelf aan de orde kwamen bleek het onderwijs het meest aan te sluiten bij de werk/leefervaringen van de jongens. In het algemeen werden de leerlingen te weinig bij de programmering ingeschakeld.

Onder „taal” werd door verschillende leraren nog hoofdzakelijk „spelling” verstaan. Anderen stelden de taal aan de orde in de vorm van krantenbesprekingen (lezen, vragen stellen, antwoorden geven), excursie-verslagen, groepsdiskussies e.d. Van het onderdeel lichamelijke vorming kan niet worden gezegd dat het zinvol functioneerde. Het wekelijkse zwemmen op een van de scholen bood een mogelijkheid tot het ontwikkelen van fysieke konditie en werkhouding. Aan het ingeleid worden in sportieve activiteiten in de vrije tijd kwam men nog niet toe, terwijl op één school het betreffende programma-onderdeel geheel ontbrak.

Wat de lesmethoden betreft viel er een toenemende variatie op. Behalve ‘de les uit het boek’ werden – onder invloed van de leerkrachtendagen – klasgesprekken, filmgesprekken, het forumgesprek en het rollenspel beproefd. Op dit gebied werden door de leraren geheel nieuwe wegen ingeslagen. Er kon evenwel nog niet altijd een optimaal gebruik van deze lesmethoden worden gemaakt, door het tekort aan spelregelinstructie en gezamenlijke evaluatie met de leerlingen. Ook werkte een te korrigerende, te weinig accepterende en luisterende houding het leiden en begeleiden van een gesprek meer dan eens tegen. Op één school werd contact opgenomen met een in dezelfde streek werkzaam vormingsinstituut, terwijl er het initiatief ontstond met de leerlingen deel te gaan nemen aan een zgn vormingsweek. Ook met de regionaal konsulent ontstond hier een regelmatig contact in verband met „moeilijke” leerlingen.

Het lijkt gewenst de benaming algemene vakken of algemeen vormende vakken te herzien en van sociale of maatschappelijke vakken te spreken, aangezien in deze programma-onderdelen vooral de maatschappelijke begeleiding van de leerlingen wordt nagestreefd.

De zgn. *beroepsgerichte vakken* (wiskunde, natuurkunde, vaktekenen, vaktheorie, grondstoffenkennis, aanvullende praktijk) bleken eveneens veelal in samenhang met elkaar gegeven te worden. Er bleken 3 programma-bronnen:

- a. de eisen van het leerlingstelsexamen,
- b. onderwerpen door de leerkracht ontleend aan zijn vroegere bedrijfservaringen,
- c. onderwerpen door de leerlingen zelf uit hun eigen bedrijfservaringen naar voren gebracht.

De leerlingen werden ook bij deze vakken nog slechts in geringe mate bij de programmering ingeschakeld. Op één school kwam men tot een overleg met een van de leerlingenstelsels om de exameneisen vast te stellen in direkt verband met de in school- en bedrijfsopleiding aan de orde gekomen onderwerpen. Hier werd ook overleg gepleegd met de vakkonsulent in verband met de programmering en de methodiek van enkele beroepsgerichte vakken.

In alle scholen werd geklaagd over gebrek aan leermiddelen, outilage, leerboeken, over gebrek aan tijd om de lessen voor te bereiden, „bij te blijven” en bedrijven te bezoeken.

Van een systematische, intensieve kommunikatie tussen de scholen en de leerlingstelsels, respectievelijk de bedrijven, kan nog niet worden gesproken.

Tenslotte: de aanduiding part-time onderwijs doelt op de tijd waarin het onderwijs gegeven wordt en lijkt onderwijskundig weinig specifiek. Men zou kunnen spreken van *beroepsbegeleidend onderwijs*, waarin men beoogt jonge mensen die in leerlingstelsel-verband worden opgeleid technisch en sociaal onderwijs te geven, dat hen bij hun beroepsopleiding en beroepswerkzaamheid begeleidt.

6. DE BEDRIJFSOPLEIDING

Om de effectiviteit van het beroepsbegeleidend onderwijs na te kunnen gaan, diende ook vanuit het bedrijf een duidelijk zicht op (de samenhang tussen) school- en bedrijfsopleiding verkregen te worden. In de eerste plaats ging het er om gespreksleidraden te ontwikkelen voor de gesprekken met de vakkonsulenten, de patroons en de bedrijfsleermeesters in het tweede onderzoeksjaar. De in dit verband in 18 bedrijven reeds verworven bedrijfspedagogische gegevens, voornamelijk vermoedens, geven wij hier weer.

De onderzoekers vragen zich af in hoeverre van een objectieve en veelzijdige voorlichting van de leerlingen gesproken kan worden. Krijgen zij een min of meer volledig beeld van de werk- en opleidingsmogelijkheden in stad of streek? Kunnen zij een inzicht krijgen in de studie- en promotieperspektieven die de verschillende bedrijven en opleidingen bieden?

Komen de neutrale instanties: school, regionaal konsulent, G.A.B. voldoende tot hun recht, of speelt de aan een bepaalde bedrijfstak gebonden vakkonsulent de belangrijkste rol?

In hoeverre is er voor de leerling in het bedrijf werkelijk een proeftijd, een oriëntatie-tijd, om tot een voor hem persoonlijk juiste werk- en op-

leidingskeus te komen of funktioneert deze proeftijd alleen in het voordeel van de werkgever?

Tijdens het onderzoek is voorts het vermoeden gerezen, dat men zich in de bedrijven veelal niet realiseert, dat de leerlingstelsels een opleidingsprogramma voorschrijven waaraan niet alleen de leerling, maar ook het bedrijf dient te voldoen. De vakkonsulent blijkt een werkboekjes- en leerlingenkontroleur te kunnen zijn, maar ook als opleidings supervisor een sleutelpositie binnen de beroepsopleiding van de leerlingen in te kunnen nemen. In hoeverre komt hij toe aan het beoordelen en selekteren van de opleidende bedrijven? In hoeverre komt hij toe aan de begeleiding van deze bedrijven? Wordt hij betrokken bij de inrichting van de leerhoek, het selekteren van leermeesters, het samenstellen van opleidingsgroepen? In hoeverre signaleert hij opleidingstekorten in de bedrijven, zowel in technisch als sociaal en pedagogisch opzicht? Kan hij deze tekorten in overleg met werkgever, opleider en eventueel de school herzien? Is de vakkonsulent voor de leerling de onpartijdige "coach" met wie men in vertrouwen de opleidingsmoeilijkheden en opleidingsbelemmeringen kan bespreken, zonder dat de leermeester of andere werknemers daarbij aanwezig zijn? Kan de vakkonsulent contact opnemen met de ouders van de leerling wanneer er moeilijkheden in de bedrijfssituatie zijn die in overleg met de ouders opgelost dienen te worden?

Kan hij in verband met de opleiding van bepaalde (groepen) leerlingen overleg plegen en samenwerken met de school?

Uit de proefgesprekken op de bedrijven blijkt, dat de bezochte bedrijven in het algemeen de schooldag van hun leerlingen als een nuttige noodzakelijkheid accepteren. Enkele kleinere bedrijven bleken het nog niet als een onderdeel van de beroepsopleiding van hun leerlingen te zien: „wij zijn er zonder dat ook gekomen”, „dure geschiedenis”, „stagnatie in het werk”. Nader dient ook onderzocht of school en bedrijf elkaar voldoende informatie verschaffen i.v.m. verzuim, vorderingen en verwijderingen van de leerlingen. In hoeverre vindt er overleg plaats in verband met lessen-werkroosters, groepssamenstellingen, opleidingsprogramma's, opleidingstechnieken e.d. Ook vanuit het leerlingstelsel en de bedrijven gezien kan nog niet van een systematische, intensieve communicatie met de scholen worden gesproken.

7. DE LEERLINGEN

In dit deel-onderzoek, waarbij alle leerlingen via een proef-enquete en 7 leerlingen middels een proef-interview betrokken werden, zijn enkele be-

vindingen naar voren gekomen, die laten zien hoe de leerlingen zélf tegenover hun opleiding staan. Zij willen op een volwassen wijze bij hun werk- en leefervaringen begeleid worden en zélf die ervaringen in de lessen naar voren kunnen brengen. Zij ervaren op school minder kinderlijk benaderd te worden dan op de L.T.S., maar minder volwassen dan op het bedrijf. Zij vragen om meer afwisseling in de lessen en de wijze van lesgeven. Er zou op school met soortgelijke moderne apparatuur gewerkt moeten worden als op het bedrijf. Zij wijzen het avondonderwijs af, omdat door de vermoeidheid van leerkracht en leerlingen de resultaten te gering zijn. Onder degenen die uitsluitend dagonderwijs ontvangen (één school) rees de vraag naar uitbreiding van de opleiding tot 1½ dag of 2 dagen. Voor de leerlingen was het in bedrijfsverband werkzaam en in opleiding zijn belangrijker dan het schoolgaan. Zij ervaren op het bedrijf in opleiding te zijn, wanneer zij speciale aandacht en instructie krijgen, wanneer zij extra, konstruktief en verantwoordelijk werk te doen krijgen. Wanneer dit niet het geval is betekent voor hen het leerling zijn: het vuile werk doen. Het toekomstperspektief van de leerlingen is nog onduidelijk. Vermoed wordt, dat een groot aantal van de leerlingen, ook na de huidige opleiding, dóór blijft leren.

8. SAMENVATTEND

In het eerste leerjaar van de leerlingstelsel-opleiding tot een aantal zeer uiteenlopende beroepen werd een voorbereidend onderzoek ingesteld naar een beperkt aantal pedagogisch-didaktische aspecten van het beroepsbegeleidend onderwijs. Wisselwerking en samenhang binnen het geheel van het opleidingsgebeuren werden relevant geacht in verband met het begeleiden van deze leerlingen tot volwassen vakmensen. Er werden enkele onderzoeksmethodische implicaties van opvoedkundige research geformuleerd. Bij het beroepsbegeleidend onderwijs viel vooral op, het nog slechts in geringe mate inschakelen van de leerlingen in verband met de programmering. Ten aanzien van de lesmethodiek werden onder invloed van maandelijks leerkrachtendagen nieuwe wegen ingeslagen. Wat betreft de beoogde samenhang tussen de opleidingsactiviteiten van de verschillende betrokken organen en opleiders is nog slechts sprake van een begin.

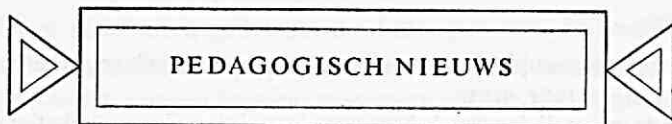
Het een en ander dient, aan de hand van de in dit vóór-onderzoek ontwikkelde instrumenten, op een representatief aantal betrokkenen systematisch onderzocht te worden.

Literatuur

1. W. H. WEEKENBORG, *Het Leerlingwezen In Nederland*, Paedagogische Studiën, jrg. 41, no. 1, 1964, p. 23.
2. Voor de omschrijving van de begrippen interactie en communicatie: J. A. A. VAN DOORN, C. J. LAMMERS, *Moderne Sociologie*, Utrecht 1964, p. 34.
3. K. MOLLENHAUER, *Einführung in die Sozialpädagogik*, Weinheim 1964, p. 73, no. 3.
E. BORNEMANN E.A., *Handbuch der Sozialerziehung*, II, Freiburg Br. 1964, p. 165 e.v.
4. Het een en ander vertoont treffende overeenkomsten met de beschouwingen over het part-time onderwijs in het, tijdens het eerste onderzoeksjaar verschenen, rapport *Persoonsvorming Bedrijfsjeugd*, Den Haag 1964 p. 13, 17, 24, 58, 71, 75, 81.
5. L. FESTINGER, D. KATZ, *Research methods in the behavioral sciences*, New York 1953, p. 405 e.v.
R. M. W. TRAVERS, *An Introduction to educational research*, New York 1958, p. 190 e.v.
6. I. CHEIN, E.A., *The Need of action research*, Amer. Psychologist, 1948, 3, p. 43-50.
7. N. PERQUIN, *Problemen van de pedagogische research*, Paedagogische Studiën, jrg. 37, no. 1, 1960, p. 2.
8. N. PERQUIN, *Zur Phänomenologisch orientierten Pädagogik*, Bildung und Erziehung, 1964, 4, p. 265.
9. M. J. LANGEVELD, *Theoretische und empirische Forschung in der Erziehungswissenschaft*, Zeitschrift für Pädagogik, 1964, 4, p. 374.
10. H. K. LEAVITT, E.A., *Some effects of feedback on communication*, Human Relations, 1951, 4, p. 401.

Aan het onderzoek werkten mee: MEVR. S. CREMERS-BUNNIK, MEJ. R. GERRITSEN en de Heer K. Sietaram, kandidaten in de opvoedkunde (Specialisatie 'Sociale Pedagogiek').

Q. L. Th. v. d. Meer, geb. 1935. Candidaatsexamen opvoedkunde aan de Rijksuniversiteit te Leiden, Doctoraalexamen opvoedkunde aan de Rijksuniversiteit te Utrecht. (1963). Wetenschappelijk Medewerker aan het Pedagogisch Instituut van de R.U. te Utrecht. Publiceerde over sociaal-pedagogische onderwerpen in het *Tijdschrift voor Maatschappelijk Werk* en over jeugdsport in *Blauwdruk* en *Dux*. Beroepenmonografie *De Opvoedkundige*, Staatsuitgeverij 1965.



VAN DE INSTELLINGEN

I. *Kursusactiviteiten van Het Werkcentrum te Amsterdam, Arnhem en Groningen – seizoen 1965-1966.*

Te Amsterdam: *creatief werken zomaar* o.l.v. Emy Vesseur-Decomble op twaalf woensdagavonden vóór Kerstmis, eerste les 29 september, kosten f50,—
het beeldende als creatief spel o.l.v. Arnold Hamelberg op tien vrijdagavonden vóór Kerstmis, eerste les 8 oktober, kosten f40,—

bewegen als teken van leven o.l.v. Frits Vogels, twintig lessen op maandagavond, eerste les 11 oktober, kosten f75,—.

improviseren en dramatiseren o.l.v. Hans Everts op vijftien vrijdagavonden, eerste les 28 januari, kosten f60,—.

religieus spel o.l.v. drs. Theo Vesseur op vijftien woensdagavonden en een weekend, eerste les 26 januari, kosten f75,—.

Te Arnhem: *school en toneel* o.l.v. Marcel van Dijk op tien vrijdagavonden vóór Kerstmis, eerste les 8 oktober, kosten f40,—.

Te Groningen: *creatief spel in lager onderwijs* o.l.v. Bert Jantzen, twintig dinsdagavonden met vijf praktijkbijeenkomsten, te beginnen op 28 september, kosten f75,—.

Een prospectus met inschrijfformulier wordt op aanvraag gaarne toegezonden door het Werkcentrum voor leketoneel en creatief spel, Herengracht 168 te Amsterdam, tel. 020-22 29 67.

II. *Voorlichtingsbijeenkomst urgentie-opleidingen maatschappelijk werk en cultureel werk „De Horst”.*

Op zaterdag, 9 oktober 1965 zal er, aanvangende te 14.30 uur, op de Academie „De Horst” te Driebergen voor belangstellenden in de urgentie-opleidingen voor maatschappelijk werk en cultureel werk (o.m. Jeugdwerk en Vormingswerk) een voorlichtingsbijeenkomst worden gehouden.

Wie deze bijeenkomst wil bijwonen kan schriftelijk of telefonisch een uitnodiging met nadere bijzonderheden, zoals over toelatingseisen, aanvragen bij de administratie van Academie „De Horst”, De Horst 5, Driebergen (tel. 03438-3248).

Op dit adres kunnen ook prospecti worden aangevraagd van deze urgentie-opleidingen die in februari 1966 zullen beginnen.

III. *M.O. opleidingen Pedagogiek.*

Aan het Pedagogisch Seminarium vanwege de Nederlandse Hervormde Kerk te Utrecht, staat de inschrijving van de opleiding voor de middelbare akten pedagogiek A en B weer open.

De cursus 1965-1966 begint op 2 oktober a.s.

Prospectus, aanmeldingsformulier en collegerooster worden op aanvraag toegezonden.

Men kan zich hiertoe wenden tot het Secretariaat, Trans 14, Utrecht, tel. 030-2 53 51, toestel 26.

IV. *Part-time opleiding personeelswerk*

De Academie De Horst te Driebergen zal op 5 februari 1966 beginnen met haar 5e cursus personeelswerk.

De opleiding 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.

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, welke gegeven worden op vrijdagmiddag, vrijdagavond en zaterdagmorgen.

Een essentieel element in de opleiding is, dat gewerkt wordt in groepen van circa 15 cursisten.

Het leerplan bevat:

- a. de *vakken*: organisatiesociologie, cultuurgeschiedenis, bedrijfseconomie, arbeidsrecht, psychologie, sociale psychologie en personeelsbeleid.
- b. *practica* voor: personeelswerk, gespreksvoering, groepspsychologie en discussieleiding.

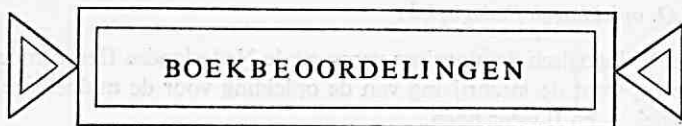
De cursisten moeten op 1 februari 1966 minstens 25 jaar oud zijn. Vereisten: diploma van een middelbare opleiding of geschikt bevinden na toelatingsexamen.

Aanmeldingen en verzoeken om inlichtingen kunnen gericht worden tot: Academie De Horst, Driebergen. Telefoon 03438-3248 (toestel 4).

V. *Overzicht geslaagden aan het Nutsseminarium voor Pedagogiek aan de Universiteit van Amsterdam-30 juni 1965.*

Voor het diploma Kleuterpedagogiek:

mej. A. S. Doets, Vlissingen; mej. N. Braakman, Moordrecht; mej. W. A. J. de Haan, Soesterberg; mej. J. M. Houtkruyer, Utrecht; mej. J. H. Morsman, Enschede; mej. F. G. Mulder, Apeldoorn; mej. E. W. Kok, Boekelo.



BOEKBEoordelingen

In de reeds eerder in dit tijdschrift genoemde serie: „Het abc der opvoeding”, een reeks populair-wetenschappelijke brochures van Callenbach te Nijkerk, onder redactie van Prof. Dr. Hart de Ruyter en R. Schulte Nordholt-Treep, zijn verschenen de nos. 19 en 20, getiteld resp.:

Ouders, kinderen en politie, door Mr. M. A. Boom en L. J. M. Kleyn en *Onze kinderen en de film*, door Martin en Margarete Keilhacker, uit het Duits vertaald door A. C. Th. Tammeling-Sikken.

In het voorwoord van no. 19 wordt aangekondigd, dat de auteurs „een uiteenzetting willen geven over het politiewerk in het algemeen en de werkzaamheden van de kinderpolie in het bijzonder”. In beide gevallen gaat het om de taak van de politie t.o.v. het kind, zowel naar de beschermende als naar de straffende kant. Het boekje van een 40 blz. laat zich goed lezen; dat het niet de indruk maakt uit één weloverwogen conceptie te zijn opgebouwd kan te wijten zijn aan een taakverdeling tussen beide auteurs, die echter niet nader wordt aangegeven. Achtereenvolgens worden behandeld: de *kinderwetten* in de 20ste eeuw met de instanties en organisaties die op dit terrein werkzaam zijn, *organisatie en taak van de politie; het kind op straat; het kind op school; politie, gezin en kind; de aanpak door de politie en kinderpolie is kindbescherming*. Bij een dergelijke behandeling, waar nu eens de wettelijke instantie en dan weer het kind centraal staat, wordt het totaalbeeld nodeloos verbrokken en zijn overlappingsen van bepaalde punten in de tekst niet te voorkomen. Dat is jammer, omdat het boekje op zichzelf aan buitenstaanders nuttige informatie verschaft.

Veel systematischer en overzichtelijker is no. 20, waar allerlei pedagogische vragen betreffende het zien van films door kinderen rustig en duidelijk worden behandeld. Als gevaren worden genoemd: het ondergaan van een film op té jonge leeftijd, wanneer het kind de filmtaal nog niet begrijpt, het overrompeld worden door te sterke sensaties, de invloed van het negatieve voorbeeld en van de onwaarachtigheid van de schijnwereld die de film oproept. Dit laatste kan een verstoring in de waardenrangorde bij de zedelijke opvoeding tot gevolg hebben.

Als bescherming tegen deze gevaren zijn er natuurlijk wettelijke voorschriften; maar ver daarboven uit gaat de persoonlijke verantwoordelijkheid van de opvoeders.

De positieve mogelijkheden die men kan aanwenden bij de vorming van jonge kijkers zijn: 1. het uitkiezen van goede films voor de verschillende leeftijdsgroepen; 2. het opvoeden tot het zien van films en 3. het organiseren van filmvoorstellingen voor de jeugd. Deze punten worden duidelijk en praktisch uitgewerkt (blz. 34-51) en daarna worden de belangrijkste punten uit de verschillende hoofdstukken nog eens in 10 punten samengevat. Alleszins aanbevelenswaardige lectuur.

Amusant en goed geschreven, populair-wetenschappelijk in de beste zin des woords, is de brochure *Kinderen leren praten* van Margaret C. L. Greene, vertaald door Drs. A. M. Uleman, met medewerking van Dr. F. Grewel, uitgegeven bij Muusses te Purmerend.

Mrs. Greene is als logopediste nauw betrokken bij de spraak- en taalontwikkeling van het jonge kind en dan juist meer bij de afwijkende gevallen. Zij is er echter in geslaagd in dit werkje, dat ook voortreffelijk vertaald is, juist de normale, algemene aspecten in die ontwikkeling naar voren te halen en in een duidelijk, ruim psychologisch kader te plaatsen. De hoofdstukken zijn ingedeeld naar de levensjaren van één tot vijf en steeds krijgt men een afgerond beeld van een kind in die ontwikkelingsfase voor ogen.

Het boekje biedt veel meer, dan de bescheiden titel doet vermoeden.

In het kader van de nog steeds wassende stroom geschriften op het terrein van sexuele opvoeding en huwelijksvoorlichting, verscheen bij het Rau-Verlag in Düsseldorf: *Liebe, Ehe, Elternschaft, eine Hilfe für Eltern und Erzieher*, door Ernst Ell, een werkje van een 80 blz. in geplastificeerd omslag, als aflevering in de reeks: „Jugend, Bildung, Erziehung”.

De auteur onderscheidt bij de indeling van de jaren der jeugd naar ontwikkelingsfasen: lichamelijke, psychische en sociale puberteit, resp. van 11-14, 15-18 en 19-25 jaar.

Met deze driedeling hangt de inhoud van de drie hoofdstukken van het boekje samen, die getiteld zijn achtereenvolgens: 1. De rijping van het lichaam voor de liefde (blz. 11-29); 2. de rijping van het innerlijk voor het huwelijk (blz. 30-63) en 3. de rijping van de geest voor het ouderschap (blz. 64-79). Na een korte inleiding over goede lichamelijke opvoeding en hygiëne vindt men in 1. ook een interessante verzameling vragen van jongeren het geslachtelijke leven betreffende, die de opvoeder rechtstreeks met de onkunde en onzekerheid op dit gebied confronteren (blz. 21-23).

In 2. wordt er de nadruk op gelegd, dat de verhouding tot de latere huwelijks-partner voor een groot deel reeds besloten ligt in de verhouding tot de familieleden en de anderen waarmee het kind sociale relaties heeft. Toch mag men niet hieruit concluderen, dat het eigenlijke onderwerp vervluchtigt in een algemene pedagogische theorie. Hetzelfde hoofdstuk laat tegelijk de nuchtere en duidelijke behandeling van zeer directe vragen zien, zoals het probleem van de vaste vriendschap, het voor en tegen van geslachtsverkeer buiten het huwelijk enz. Bij het laatste gedeelte (3) wordt vooral de nadruk gelegd op de karaktervorming, die zo belangrijk is voor de toekomst van het huwelijk.

Al met al zien we hier een werkelijk *pedagogisch* boekje, dat een *goede* vertaling zeker verdient.

Het beroemde *Bronnenboek* van wijlen Dr. G. J. Nieuwenhuis verscheen vorig jaar bij Wolters in nieuwe gedaante met de aankondiging: „Verkorte bewerking naar de tweede druk van Het Nederlands in Indië, een bronnenboek voor het onderwijs in de nieuwe richting, verzorgd door J. W. Fossen.” Recensente ontving tegelijk met dit werk de uitgave: *Het Moedertaalonderwijs op de*

lagere school door B. M. Reijnders, verschenen bij uitg. Helmond, onder auspiciën van het Katholiek Pedagogisch Bureau voor het L.O. c.a. Dit laatste is een voortreffelijk boekje, waar misschien voor 't eerst in Nederland getracht is de nieuwste inzichten op taalkundig gebied, die van direct belang zijn voor de didactiek, zover te ontwikkelen, dat ze methodisch toepasbaar kunnen worden gemaakt. De hoofdstukken dragen als titel achtereenvolgens: het luisteren, het spreken, het stellen (toegelicht met authentieke opstelletjes op verschillend niveau), het lezen, het zuiver schrijven, taal en denken, spraakkunst, en: de woordenschatuitbreiding, terwijl tenslotte nog een verzorgde literatuurlijst is opgenomen.

Wanneer men hiervan kennis genomen heeft en bovendien weet, dat de pendant-uitgave van het Pedagog. Centrum der N.O.V. nl. „Nederlandse Taal” van Evers en Van Gelder in bewerking is voor modernisatie, dan kan men m.i. geen steekhoudend argument aanvoeren, dat een heruitgave van het Bronnenboek op didactische grond rechtvaardigt. Het optimisme van de bewerker ten aanzien van dit punt in zijn voorwoord ontwikkeld, kunnen wij dan ook geenszins onderschrijven en we kunnen niet anders dan de vergeefse moeite betreuren, die gedaan is om deze mummie nieuw leven in te blazen.

Groningen

U. J. RIJPMAN-BOERSMA

OSWALD KROH, *Entwicklungspsychologie des Grundschulkindes*. Teil I „Die Phasen der Jugendentwicklung” 7./II. Auflage 1964. s. 100. Teil II „Die Entwicklung des Kindes im Grundschulalter”, 1964. s. 129. Verlag Julius Beltz, Weinheim.

In deze studie wordt gewezen op de betekenis van het milieu voor het opgroeiende kind daar dit mede bepaalt welke van de in aanleg gegeven disposities tot ontplooiing worden gebracht en hoe hoog het niveau van ontwikkeling zal zijn. In dit verband merkt Kroh op, dat niet ieder milieu zich even goed van deze taak kwijt.

Hoewel wij dit reeds wisten, blijven wij nochtans in gebreke daaruit de sociaal-pedagogische consequenties te trekken gezien o.a. het feit, dat gearzeld wordt het initiatief van Langeveld, om voor begaafde kinderen uit het ongeschoolde werkmilieu een „brugschool” tussen lager- en middelbaar onderwijs te stichten, te realiseren.

Voorts wijst Kroh op de invloed van het gezinsleven voor de kleuter daar deze er zeer intensief aan deelneemt en er zo in wordt opgenomen als in de daarop volgende levensperioden zelden meer voorkomt. Als het kind naar de lagere school gaat, begint de distantieering.

De beschouwingen over de „schoolrijpheid” van het kind, doen bij recensent de vraag rijzen – waarop hij in ander verband uitvoerig hoopt in te gaan – of de *paedagogische betekenis* van de school door de ouders wel voldoende wordt beseft en door onderwijzers wel volledig wordt benut.

Krohs overwegingen inzake het aanbrengen van het normbesef en het religieus beleven bij het schoolkind scherpt ons in hoezeer de jeugdige, die opgroeit in de achterbuurten der grote steden, geestelijk verkommert en hoe weinig wij hebben gedaan om deze noodtoestand op te heffen.

J. H. N. G.

BRIAN HOLMES, *Problems in Education, A comparative approach*, Routledge and Kegan Paul, Broadway House 68-74, Carter Lane, London, E.C.4, 1965, 326 p.

De schrijver van dit boek is verbonden aan het London University Institute of Education. Hij is velen bekend door zijn medewerking aan *The Yearbook of Education*, een bron van kennis aangaande het schoolwezen in vele landen. Hij is voorts van haar oprichting af Secretary Treasurer van de *Comparative Education Society in Europe*. Met dit boek plaatst hij zich onder de leidinggevendende autoriteiten op het gebied van de vergelijkende opvoedkunde. Zijn overwegingen betreffende de methoden, welke deze discipline heeft te volgen, zijn in het eerste deel ontvouwd. Holmes kiest daarin met overtuiging voor de *problem approach*. Hij distantieert zich daarmee van de benaderingswijze van geleerden als Kandel, Hans en Schneider. Zijn benaderingswijze heeft de bekroring, dat zij gericht is op de actuele vragen van deze tijd. Dat blijkt dan ook in het tweede en derde deel van het boek. Daarin worden concrete sociaal-economische vraagstukken en enkele recente ontwikkelingen in bepaalde landen besproken. Ik noem als voorbeelden een studie over economische problemen en onderwijspolitiek en een verhandeling over het onderwijsbeleid in Sovjet Rusland in de laatste decennien.

Ik ben onder de indruk van de brede wetenschappelijke oriëntatie, die Holmes, die aanvankelijk natuurkunde studeerde, in de sociale wetenschappen aan de dag legt. Soms komt het mij voor dat hij in zijn beschouwingen onnodig tegen een gezaghebbende maatschappelijke theorie aanleunt. Zo ben ik niet overtuigd van de winst, die Popper's „kritisch dualisme” hem gebracht heeft. De scheiding tussen vrijwerkende normatieve attitudes enerzijds en wetmatige maatschappelijke processen anderzijds lijkt mij moeilijk houdbaar. Holmes zegt zelf haar niet te introduceren vanwege haar „correspondence with reality” maar op grond van haar nuttigheid. Hij hanteert haar in feite echter als een beginsel. En dat nadat hij zelf heeft opgemerkt, dat hij er niet mee uitkomt en nog een derde en vierde categorie nodig heeft! Gelukkig dat het exposé, dat na de invoering dezer theorie volgt, ook voor degene, die meent, dat de wereld der normen niet vrij staat van de maatschappelijke processen, zijn waarde behoudt.

Met het citeren van Hayek's kritiek op *total planning* maakt de schr. zich te gemakkelijk van het begrip *planning* af. Ik zou zijn definitie en interpretatie ervan gaarne expliciet vermeld willen zien. Zonder *planning* is modern onderwijsbeleid onmogelijk. In het hoofdstuk over politieke problemen en de taak der school start hij met Lippmann's analyse te ver van het doel om dit geheel te kunnen bereiken. Men leide uit deze opmerkingen vooral niet af dat Holmes op anderer kompas zou varen. Verre van dien. De auteur heeft een veelomvattende stof op geheel zelfstandige wijze verwerkt. Hij heeft daarmee de discipline der vergelijkende opvoedkunde wezenlijk gediend. Dit is een voortreffelijk studieboek voor hen, die het schoolwezen in zijn maatschappelijke context willen leren kennen, en zich met dit inzicht gewapend ten aanzien van een aantal gewichtige vraagstukken en opmerkelijke ontwikkelingen op onderwijsgebied willen oriënteren.

Ter herinnering aan Eduard Spranger (1882-1963)

Spranger stierf 17 september 1963; reeds het volgend jaar verscheen door de zorgen van H. Walter Bähr en Hans Wenke bij Quelle & Meyer te Heidelberg: *Eduard Spranger. Sein Werk und sein Leben*; in 1965 bij dezelfde uitgevers een verzameling opstellen van Spranger zelf onder de titel: *Vom pädagogischen Genius. Lebensbilder und Grundgedanken grosser Erzieher*.

Het eerste werk is een groot „In Memoriam”. Het bevat tussen een in 1961 geschreven korte en zeer sober gehouden autobiografie en Sprangers intreedrede bij het aanvaarden van het lidmaatschap van de Pruisische Academie der Wetenschappen (1925) aan het begin en een korte filosofische overpeinzing aan het slot: „Schlechte und wahre Unendlichkeit”, een aantal bijdragen van vakgenoten en – opmerkelijk – van regeringsleiders, o.a. van de overleden Westduitse president Theodor Heuss. Tezamen symboliseren zij de eenheid van staat, cultuur en opvoeding, een der pijlers van Sprangers arbeid.

Blijkens dit boek heeft Spranger ontegenzeggelijk behoord tot de grote internationale figuren. Volpicelli noemt hem „Europäischer Philosoph und Erzieher”, Paläologos herdenkt zijn „Ausstrahlung in Griechenland”, Haga „Die grosse Auswirkung in Japan”, Akesson „Wirkungen in Schweden”, Closs zijn invloed „In anglo-amerikanischer Gelehrtenwelt”. Bollnow vat samen: „Seine Ausstrahlung reicht von Südamerika bis Ostasien”. Het valt te betreuren dat Nederlandse woorden van waardering en dank ontbreken. „Lebensformen” en „Psychologie des Jugendalters”, klassiek geworden werken, zijn hier te lande onmiddellijk na hun verschijnen (resp. in 1921 en 1924) door tallozen gelezen en bestudeerd; zij zijn nog niet vergeten. En evenmin Sprangers fundamentele arbeid voor het volksonderwijs, waarvan het welzijn hem ook na zijn emeritaat in 1952 dierbaar is gebleven. We herinneren aan zijn: „Der Eigengeist der Volksschule” (1955) en: „Der geborene Erzieher” (1958).

De belangrijkste bijdragen uit „Sein Werk und sein Leben” zijn de opstellen van Louvaris uit Athene: „Eduard Sprangers Weltauffassung – Grundlagen seiner Philosophie”, van Roeszler uit Bonn: „Kultur, Staat und Erziehung unserer Zeit in Eduard Sprangers Sicht”, van Bollnow uit Tübingen: „Das Lebenswerk Eduard Sprangers”. Het meest waarderen we het werk van Louvaris en Bollnow. Roeszler geeft te veel citaten. Zijn eigen beschouwingen bedoelen de verbindende tekst te leveren, maar storen vaak meer dan dat zij verhelderen. Bollnow meent dat met Spranger een wereld is heengegaan, een wereld die nog door Goethe bepaald was, de wereld van het Duitse idealisme, de wereld van de grote Duitse „Bildungstradition”. De huidige wereld moet leren afstand van hem te doen, maar ook kritisch afstand van hem te nemen. Zij zal hem echter blijven eren en liefhebben als model van de „Erzieher zur Menschlichkeit”.

Daarvan getuigen zijn beide hoofdwerken, hiervoor genoemd. Voor Spranger zelf zijn zij geweest „beispielhafte Versuche, zu einer Psychologie des sinnbezogenen Erlebens durchzustoszen”. Men begrijpt de betekenis van „Lebensformen” niet als men het boek beschouwt als een der vele typologieën die de eerste decennia van deze eeuw hebben voortgebracht. Beslissend is de samenhang tussen individuele ziel en boven-individuele cultuur, niet in de zin van

Plato's constructie in „De Staat”, maar in een samenhang, die wederzijdse bevruchting en wederzijdse opgang betekent. De „Psychologie des Jugendalters” is te beschouwen als een noodzakelijke aanvulling; in dit boek komt Sprangers geesteswetenschappelijke psychologie tot leven in haar toepassing op de concrete mens.

„Ohne das bewusste und erlebende Individuum wäre die Kultur tot”, vult Louvaris aan. Vol bewondering is hij voor de massiviteit van Spangers denken. „Spranger geht immer vom inneren Menschen aus, aber in steter Beziehung zum objektiven und normativen Geist, von den Werten und dem Sollen, von der Wirklichkeit des Geistigen überhaupt... Sein Werk erweitert sich allmählich zu immer weiteren geistigen Kreisen, die alle von einem gemeinsamen Zentrum ausgehen, von der inneren Welt der Person, um am Ende zum Höchsten zu gelangen. Dieses Ganze bildet eine wunderbare Einheit, hat strenge Konsequenz und beruht auf einer unbestechlichen Wirklichkeitserkenntnis und tiefen Ehrfurcht vor dem Erforschlichen.” Het is onvermijdelijk dat deze zoeker naar de „Leitmotive des geistigen Lebens” in zijn ouderdom komt tot het zoeken naar „de laatste zin van deze wereld”, tot het vragen naar het waarheen en waartoe. Laat heeft hij God gevonden: „Sein Gott ist das geistig-persönliche höchste Wesen des Christentums, kein Produkt der Vernunft also, kein Inhalt des Bewusstseins und kein Postulat der Moral”.

Kostbaarder bezit dan deze nabeschouwingen, hoezeer doortinteld van liefde, bewondering en trots, blijft het werk van Spranger zelf zoals dat in „Vom pädagogischen Genius” tot ons is gekomen. Een bundel meesterlijke opstellen. Men leest ze gespannen, als bewijzen van zijn „Einfühlungskraft”, als getuigenissen van zijn naderingsvermogen tot de cultuurhistorische wereld. Zij tekenen ook zijn voorkeur: Socrates, Comenius, Rousseau, Goethe, Pestalozzi, Von Humboldt, Fröbel; zijn beide leermeesters: Dilthey en Paulsen; zijn tijdgenoten en vrienden: Kerschensteiner en Litt. Het is moeilijk uit te maken wie hem het naast heeft of hebben gestaan. Men meent wel Socrates en Pestalozzi, maar Husain, vice-president van India, die een grondig kenner van de westerse cultuur blijkt te zijn, wijst er op hoe Sprangers kleiner werk, zijn opstellen en lezingen vaak mystieke momenten bevatten, momenten die onvermoede perspectieven openen op de menselijke persoonlijkheid. „In dieser Beziehung war Sprangers Aufsatz über Rousseau... das Meisterwerk, das mich am tiefsten beeinflusste”. Socrates, Rousseau, Pestalozzi misschien? Men is geneigd tot deze keuze. Spranger zegt immers van zich zelf, dat hij, ofschoon naar zijn geboortjaar behorend tot de generatie van de wandelende jeugd, ofschoon hij steeds in de natuur zijn geluk vond, hij toch altijd „ein einsamer Wandervogel” gebleven is.

Direct of indirect worden allen getoetst aan de definities die Spranger zelf van „Erziehung” heeft gegeven: „Erziehung ist der von einer gebenden Liebe zu der Seele des anderen getragene Wille, ihre totale Wertempfänglichkeit und Wertgestaltungsfähigkeit von innen heraus zu entfalten” – en – „Diese Menschlichkeit oder Humanität in der Seele zu bilden, ist die Aufgabe der Erziehung”.

De diepte van zijn werk wordt mede bepaald door zijn beheerste, evenwichtige stijl, zijn haast onfeilbare herkenning van relevante factoren en de mate hunner relevantie, zijn heldere, gesloten betoogtrant, zijn meesterlijke taalbeheersing. Diep overtuigd van de juistheid van eigen zienswijze, zelden ge-emotioneerd. Wij mogen ons met deze bundel gelukkig prijzen. VAN DER V.

J. TH. SNIJDERS, C. J. M. H. SOUREN en V. J. WELTEN, *De Interesse - Schoolvorderingen - Intelligentie-test (i.s.i.-test)*. J. B. Wolters, 1963, Groningen.

De schoolwereld heeft tegenwoordig weinig reden tot klagen over de belangstelling der testconstructeurs voor haar problemen. In het laatste decennium is het testarsenaal ten behoeve van het Nederlandse onderwijs sterk uitgebreid. De i.s.i.-test is één van de recente en zeer geslaagde aanwinsten op dit terrein.

De i.s.i.-reeks, zoals het geheel door de auteurs wordt genoemd, omvat enerzijds twee testseries, anderzijds een aantal publicaties over de tests. De beide testseries worden gevormd door een interestetest resp. een prestatietest.

De interesse-test is in wezen niet anders dan een opsomming van 180 bezigheden die een kind zou kunnen verrichten. Bij elk daarvan moet de geteste leerling aangeven of hij het omschreven heel graag doet, het graag doet, er geen hekel aan heeft, het niet graag doet of het helemaal niet graag doet. De verzameling bestrijkt 18 gebieden, aan ieder gebied zijn 10 omschrijvingen gewijd. Aan het kind worden ze evenwel in bonte volgorde aangeboden. Tot de 18 interessegebieden behoren: artistieke bezigheden, technisch-theoretische bezigheden, technisch-exploratieve bezigheden, lichamelijke activiteiten, enz. De test duurt ongeveer 40 minuten. Ze is afgestemd op de 5e en 6e klas l.o.

De prestatietest bestaat uit 14 subtests:

1. spelling, 2. cijferen, 3. geschiedenis, 4. taalkundige ontleding, 5. aardrijkskunde, 6. woordbeeld-dictee (om een eerste aanduiding van opvallende lees- en schrijfmoeilijkheden te geven), 7. stillestest, 8. redactiesommen, 9. woordsynoniemen, 10. geknipte figuren, 11. verbale tegenstellingen, 12. draaien van figuren, 13. soortbegrip woorden en 14. soortbegrip figuren. In tegenstelling tot de interestetest laat de prestatietest aan de gebruiker de mogelijkheid om één of meer der subtests niet af te nemen; er zijn voorschriften hoe dan te handelen bij de uitwerking der testresultaten. Is het de onderzoeker vooral te doen om de strikte schoolvorderingen, dan zijn de subtests 1 tot en met 8 van belang. Wil hij een maatstaf voor de intelligentie aanleggen los van de directe schoolkennis, dan dient hij de subtests 9 tot en met 14 te gebruiken. De prestatietest als geheel is bedoeld voor een veelzijdige beoordeling van de intellectuele prestaties van een leerling.

In eerste instantie leveren beide testseries ruwe scores voor elk der 18 interessegebieden resp. elk der 14 subtests op. Deze worden vervolgens omgezet in even zovele gestandaardiseerde scores, waarvan de schalen steeds lopen van 1 tot en met 19 en op de ijkingsgroep 10 als gemiddelde hebben. Deze scores maken profielanalyses mogelijk.

De ruwe scores kunnen ook worden gecombineerd. Voor de interestetest worden ze dan verwerkt tot een score voor het gemiddelde niveau van de door de leerling tot uitdrukking gebrachte interesse, tot een score voor de variatie hierin, en tot een score voor de mate waarin het profiel der 18 scores van de geteste leerling gelijk is aan het gemiddelde profiel in de ijkingsgroep; en wel steeds weer op een schaal van 1 tot 19. Voor de prestatietest kan uit de ruwe scores worden afgeleid een IQ (totaalscore over de 6 intelligentiesubtests), een SQ (totaalscore over de 8 schoolvorderingensubtests) en een TQ (totaalscore over alle 14 subtests), thans gemeten op een schaal met 100 als gemiddelde en 15 als standaardafwijking in de ijkingsgroep; daarnaast kan men desgewenst

over elke willekeurige combinatie van prestatiesubtests (mits van tenminste 6 subtests) een soortelijke totaalscore, SNIQ genaamd (SN van „snel”), berekenen. Ook de spreiding van de 14 subtestsscores kan op een standaardschaal van 1 tot 19 worden uitgedrukt.

Een derde verwerkingsmogelijkheid der ruwe subscores wordt mogelijk gemaakt door factoranalyses, welke de auteurs uitvoerden. Voor de interessetest zijn een 7-tal fundamentele factoren geconstrueerd: de artistieke, de culturele, de technische, de handenarbeid-, de economische, de natuur- en de sport-interessefactor. Voor de prestatietest zijn het de rekenfactor, de taalfactor, de zaakvakken-factor, de verbale intelligentie-factor en de ruimtelijke-factor. Alle factorscores zijn weer gebracht op een standaardschaal van 1 tot 19 (gemiddelde 10, standaardafwijking 3). Hoewel de naamgeving van factorscores in het algemeen een precaire aangelegenheid is, moet voor de I.S.I.-reeks worden opgemerkt, dat de factormatrix een redelijk bevredigend beeld oplevert en een vertrouwen in het gebruik ervan rechtvaardigt; met name is dit het geval bij de prestatietest.

Een ernstig bezwaar kan worden ingebracht tegen de naam „IQ” voor de totaalscore over de intelligentiesubtests. Deze totaalscore drukt nl. – evenals de andere totaal-niveauscores bij de prestatietest – het niveau van de leerling uit in verhouding tot het gemiddelde niveau van de kinderen van de ijkingsgroep *in hetzelfde leerjaar* als die leerling, en niet in verhouding tot dat van de kinderen *van dezelfde leeftijd*. Deze keuze van de auteurs is hun goed recht. Ze voeren zelfs overtuigende argumenten voor die keuze aan. De maatschappij b.v. beoordeelt een kind aan het eind van het 6e leerjaar vanuit een verwachtingspatroon, dat gekoppeld is aan het type kind aan het eind van dat jaar, eerder dan aan het type kind van een bepaalde leeftijd. Door echter zo'n totaalscore de naam IQ te geven scheidt men verwarring. Een dergelijk IQ van een kind stijgt b.v. op het moment dat het blijft zitten; het daalt op het moment dat men het kind een klas laat overslaan! Men kan de connotaties van het begrip IQ niet straffeloos negeren. Zelfs de Q in SQ, TQ en SNIQ had beter vermeden kunnen worden, zeker in de schoolwereld, waarin het begrip IQ een sterk leven heeft.

Ziet men van dit punt af dan kan men slechts lof hebben voor de totale vorm, waarin de auteurs hun creatie hebben afgeleverd. Dat met name de instructie op een enkel punt nog wat rammelt (op sommige plaatsen b.v. laat de instructie de proefleider zeggen, dat de kinderen kunnen beginnen, om hem onmiddellijk daarop nog een samenvattende uitleg in de mond te geven), zal in de volgende druk wel een kinderziekte blijken te zijn geweest; voor het overige is de instructie juist zeer zorgvuldig uitgewerkt. De manier waarop de kinderen in de interessetest hun reacties door prikken moeten vastleggen, is verbluffend van eenvoud en maakt de berekening der ruwe scores tot een zeer efficiënte en trefzekere zaak; geprofiteerd is kennelijk van de ervaringen met de Galo-test: de voordelen zijn overgenomen, de nadelen weggewerkt.

Met nadruk zij vermeld, dat de berekening der talloze afgeleide scores desgewenst langs electronische weg kan geschieden. Daartoe stuurt men speciaal daartoe uitgegeven uitwerkingsformulieren voor elk der kinderen naar de uitgever. Deze levert de gevraagde scores, gegroepeerd per kind en per groep (daarbij de aanwijzingen ten aanzien van de groepswijze indeling van de zijde van het testinstituut volgend); men kan kiezen tussen een presentatie geschikt

voor praktische doeleinden, en één speciaal voor researchwerk. Bovendien ontvangt men alle ponskaarten, waarmee later voortgezette analyses mogelijk zijn. — Geeft men de voorkeur aan handwerk in eigen huis, dan staat een aantal handige hulptabellen ter beschikking.

Nog een enkel woord over de publicaties over de test. De eerste 4 deeltjes zijn uit: Algemene handleiding; Instructie van de interessetest; Instructie en correctie van de prestatietest; Aanwijzingen voor handscoren en elektronische scoring. Ze zijn duidelijk en zeer gedetailleerd geschreven. Als nummer 5 en 6 worden in het vooruitzicht gesteld: IJking en waardebeoordeling; Correlaties, factoranalyses en factorscores. Ze zullen verantwoording over de samenstelling van de test en de berekening der scores afleggen.

De I.S.I. is voor iedereen zonder restricties verkrijgbaar. Onderwijzers kunnen de test dus gebruiken. Toch vraag ik mij af, of dit zonder meer kan worden toegejuicht. Natuurlijk kan een nauwkeurig werkende onderwijzer de test zonder bezwaar aan een klas kinderen afnemen. Het lijkt mij echter niet goed mogelijk tot verantwoorde interpretaties van de testuitkomsten te komen, als men niet ten minste kan steunen op de ondergrond van een studie op het terrein van de testpsychologie. Overigens zal het iemand die niet voldoende algemene kennis van en vaardigheid in de omgang met tests heeft, moeilijk vallen een goed overzicht te verkrijgen van de aard der samenstelling van de I.S.I., van de instructievoorschriften en van de uitwerkingsmogelijkheden en hun betekenis. Slaagt hij daar evenwel in, dan is de beloning groot.

Alle onderdelen van de testseries kunnen afzonderlijk worden verkregen. De eerste 4 publicaties kosten gezamenlijk $f 24,75$; ook deze kan men los van elkaar bestellen ($f 2,50$, $f 7,—$, $f 9,—$ resp. $f 6,25$). De prijs van de blijvend bruikbare testboekjes van de interessetest is $f 5,—$ per stuk; het voor elke leerling vereiste antwoordboekje kost $f 0,50$ per stuk; voor een bloc van 50 uitwerkingsformulieren betaalt men $f 4,—$. De testboekjes van de prestatietest, die maar eenmaal zijn te gebruiken, kosten $f 0,90$ per stuk, een bloc van 50 uitwerkingsformulieren $f 4,—$.

J. C. SPITZ

H. D. BASTIAN EN J. RÖBBELEN, *Kind und Glaube*. Uitg. Quelle en Meyer, Heidelberg 1964, 50 blz.

Bastian overweegt, wat hem als theoloog de oproep te zeggen heeft die ons van pedagogiek en anthropologie uit bereikt. Het kind als modus van mens-zijn doet onvermijdelijk de vraag rijzen naar de modus van geloof en religie die dan des kinds is. Ingeborg Röbbelen denkt de „Theologische Anthropologie des Kindes” nu verder door. Zij sluit aan bij besprekingen, waaraan ook Kittel en Diem e.a. actief hebben deelgenomen. De verhouding van kind en gemeente trekt uiteraard de aandacht. Een reeks van belangwekkende, zakelijke conclusies heeft betrekking op de verhouding van kind en geloof. — Als geheel een uiterst sympathieke, tevens oprecht gelovige samenvatting en uitwerking van een conferentie, die in de herfst van 1962 door het Comenius-Instituut georganiseerd werd.

M. J. LANGEVELD



BIBLIOGRAFISCHE NOTITIES

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

Indeling voor bibliografische notities van Paedagogische Studiën.

1. Filosofie en Theologie (met betrekking tot opvoeding en pedagogiek).
2. Biologie, erfelijkheidsleer, constitutie-leer, psychosomatiek, en dergelijke.
3. Geslachten en geslachtsverschillen.
4. Algemene Psychologie en Psychopathologie.
5. Heilpädagogiek, 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 didactiek.
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)

- EICKSTEDT, EGON VON. *Ursprung und Entfaltung der Seele*. Entwurf und System einer psychologischen Anthropologie. Mit Abbildungen. Stuttgart, 1963. [K.B.]
- AIMS IN EDUCATION. *The philosophic approach*. Ed. by T.H.B. Hollins. Manchester, 1964. [P.I.-U.]
- LEROY, ANDRE LOUIS. *Locke. Sa vie, son oeuvre. Avec un exposé de sa philosophie*. Paris, 1964. [K.B.]
- ROTHACKER, ERICH. *Philosophische Anthropologie*. Bonn, 1964. [K.B.]
- SCHÖFER, ERASMUS. *Die Sprache Heideggers*. Pfullingen, 1962. [K.B.]
- SNETHLAGE, J. L. *Rousseau. Stormvogel der revolutie*. Den Haag, 1964. [K.B.]
- STIEHLER, GOTTFRIED. *Die Dialektik in Hegels „Phänomenologie des Geistes“*. Berlin, 1964. [K.B.]
- WAELEHENS, A. DE. *La philosophie et les expériences naturelles*. [P.I.-U.]

2. BIOLOGIE, ERFELIJKHEIDSLEER, CONSTITUTIELEER,
PSYCHOSOMATIEK, EN DERGELIJKE

- DIJK, ENGBERT WIEBE. *Intelligentie en intelligentieverval*. Een klinisch-psychologisch onderzoek bij patiënten in een psychiatrische inrichting. Assen, 1964. [K.B.]
- FIFTH. *European Conference on Psychosomatic Research*. Basel, New York, 1963. [P.I.-U.]
- KUGEL, J. *Beknopte geschiedenis van de lichaams oefeningen*. Utrecht, 1964. [P.I.-U.]
- MANSFELD, GISELA und KONRAD LANG. *Die Kreislauregulation im Wachstumsalter*. München, 1962. [P.I.-U.]
- NATTKÄMPER, HEINZ. *Die Leibesübung und ihre Bildung*. Bonn, 1963. [K.B.]
- PETERS, B. A. M. *Pharmacologische ontsluiting van de persoonlijke intimiteit*. Assen, 1963. [P.I.-U.]
- SERRATRICE, G. en A. TATOSSIAN. *Les atrophies cérébrales*. Paris, 1964. [P.I.-U.]
- VERHAGE, FRANS. *Intelligentie en leeftijd bij volwassenen en bejaarden*. Assen, 1964. [K.B.]

3. GESLACHTEN EN GESLACHTSVerschillen

- LANGEVELD, M. J. *Enige vragen over sexuele ontwikkeling voorafgaande aan een sexuele paedagogiek*. Overdruk van: Paedagogische Studiën, jrg. 41, 1964, nr. 9. [P.I.-U.]
- PERQUIN, N. *Verwerkte en verdrongen sexualiteit*. Roermond, 1964. [P.I.-U.]

4. ALGEMENE PSYCHOLOGIE EN PSYCHOPATHOLOGIE

- AARTS, J. F. M. C. *Zelfbeoordelingen*. Een onderzoek naar de samenhang tussen enkele psychologische variabelen en de juistheid van zelfbeoordelingen. Tilburg, 1964. [K.B.]
- ANASTASI, ANNE. *Fields of applied psychology*. New York, 1964. [K.B.]
- BISCHOF, L. J. *Interpreting Personality theories*. New York, 1964. [P.I.-U.]
- BRINER, FRITZ. *Haltung und Halt in Psychologie und Heilpädagogik*. Bern, 1964. [P.I.-U.]
- Concepts of personality*. Ed. by Joseph M. Wepman en Ralph W. Heine. London, 1964. [K.B.]
- ESSEN, JAC. VAN. *De helse psychologie*. Een vrijmoedig droomverslag, ontleend aan Dante. Amsterdam, 1964. [K.B.]
- Experiments in motivation*. Ed. by H. J. Eysenck. Oxford, 1964. [K.B.]
- FINE, REUBEN. *Freud, a critical re-evaluation of his theories*. London, 1963. [P.I.-U.]
- FORD, DONALD H. and HUGH B. URBAN. *Systems of psychotherapy. A comparative study*. New York, 1963. [K.B.]
- GRABER, G. H. *L'âme féminine et son devenir*. Genève, 1964. [P.I.-U.]
- Identity and Anxiety*. Ed. Stein, Vidich and Manning White. New York, 1960. [P.I.-U.]
- KATZ, ROBERT L. *Empathy. Its nature and uses*. London, 1963. [K.B.]
- KOCKELMANS, J. J. G. A. *De fenomenologische psychologie volgens Husserl*. Een historisch-kritische studie. Tiel, 1964. [K.B.]
- KRETSCHMER, ERNST. *Hysterie, Reflex und Instinkt*. 6. erw. und verb. Aufl. Mit Abbildungen. Stuttgart, 1958. [K.B.]
- ROHDE, HUBERT. *Die Verwirklichung der Person*. Ulmen, 1963. [P.I.-U.]
- VERNON, M. D. *The psychology of perception*. With figures. Harmondsworth, Middlesex, 1962. [K.B.]

5. HEILPEDAGOGIEK, GEHANDICAPTE KIND, ENZ.

- ABRAHAM, WILLORD. *The slow learner*. New York, 1964. [P.I.-U.]
- BAILLIART, P. *L'enfant aveugle*. Paris, 1958. [P.I.-U.]
- BRANNER, ALFRED et FRANCOISE BRANNER. *Conseils aux éducateurs et familles pour élever un enfant déficient mental*. Paris, 1964. [P.I.-U.]
- BRINER, FRITZ. *Haltung und Halt in Psychologie und Heilpädagogik*. Bern, 1964. [K.B.]
- CONNOR, F. P. and M. E. TALBOT. *An experimental curriculum for young mentally retarded children*. New York, 1964. [P.I.-U.]
- CORDIER, J. *Contribution a l'étude de l'épidémiologie de la débilité mentale*. Brussel, 1963. [P.I.-U.]

- CRITCHLEY, MACDONALD. *Developmental dyslexia*. London, 1964. [P.I.-U.]
- Disorders, Neurometabolic, in childhood*. Ed. Holt en Melner. Edinburg, 1964. [P.I.-U.]
- DITTMANN, L. L. *The mentally retarded child at home*. Washington, 1964. [P.I.-U.]
- EGGERMONT, J. P. M. *Taalverwerving bij een groep dove kinderen*. Groningen, 1964. [P.I.-U.]
- Enfants, Les, déficients visuels*. Parijs, 1960. [P.I.-U.]
- FÄLLSTROM, C. E. *A study on workingcapacity of persons physically disabled by neurological disease or injury*. Göteborg, z.j. [P.I.-U.]
- HEESE, G. *Sprachpflege-Kurs für Schwerhörige und Ertaubte*. Berlin, Charlottenburg 1963 [P.I.-U.]
- HEINA, L. *Das körperbehinderte Kind und seine Sondererziehung*. Villingen, 1964 [P.I.-U.]
- HOEING, J. *Een sociaal geneeskundig onderzoek bij geestelijk invaliden*. Assen, 1963. [P.I.-U.]
- HIJMANS V. D. BERGH, A. H. *Some Observations in connection with the Psychological Examination of 40 partially sighted children*. Artikel uit: Adv. Ophtal. vol. 15, pp. 300-316. Basel/New York, 1964. [P.I.-U.]
- INHELDER, B. *Le diagnostic du Raisonnement chez les Débiles mentaux*. Neuchatel, 1963. [P.I.-U.]
- KIRK, H. D. *Shared fate. A theory of adoption and mental health*. New York, 1964. [K.B.]
- KRAMER, JOSEFINE. *Linkshändigkeit. Wesen, Ursachen. Erscheinungsformen. Mit Lockerungsübungen für linkshändige und gehemmte Kinder und Jugendliche*. Solothurn, 1961. [K.B.]
- LEMPPE, REINHART. *Frühkindliche Hirnschädigung und Neurose*. Bern, 1964. [P.I.-U.]
- LENNON, E. J. *Le Bégaiement*. Paris, 1962. [P.I.-U.]
- LICHTER, S. O. e.a. *The drop-outs*. New York, 1962. [P.I.-U.]
- LINDER, MARIA. *Lesestörungen bei normalbegabte Kindern*. Zürich, 1962. [P.I.-U.]
- LÖWE, A. *Sprachfördernde Spiele für hörgeschädigte Kleinkinder*. Berlin Charlottenburg, 1964. [P.I.-U.]
- MANNONI, MAUD. *L'enfant arriété et sa mère*. Paris, 1964. [P.I.-U.]
- MYKLEBUST, HELMER R. *Your deaf child; a guide for parents*. Springfield, 1960. [P.I.-U.]
- PERDONCINI, GUY et YVONNE YVON. *Précis de psychologie et de ré-éducation infantiles*. Paris, 1963. [K.B.]
- PHELPS, W. M., T. W. HOPKINS, R. COUSINS. *The Cerebral-palsied child*. New York, 1958. [P.I.-U.]

- RETHAULT, E. *L'Education d'un enfant mongolien*. Paris, 1963. [P.I.-U.]
- Revalidatie, de weg naar zelfstandigheid voor gehandicapten*. Samengest. door C.D. Moulijn en R. Keizer. Haarlem, 1964. [P.I.-U.]
- RUOF, G. *Asthmakinder*. Bern, 1964. [P.I.-U.]
- Samen op weg*. Verslag van de conferentie over „Avondonderwijs aan oud-leerlingen van debielenscholen gehouden 15-17 mrt. 1962 te Oosterbeek”. 's-Gravenhage, 1964. [K.B.]
- SCHLANGE, H. *Die körperliche und geistige Entwicklung bei Kinder mit angeborenen Herz- und Gefäßsmisbildungen*. Stuttgart, 1962. [P.I.-U.]
- SCHULTE, KLAUS. *Zur Frage des Verfalls erlernter Sprachgestalten bei jugendlichen Gehörlosen nach der Schulentlassung, dargestellt an den Ergebnissen von Untersuchungen des Schulentlassjahrganges 1955 der Gehörlosenschulen Nordrhein-Westfalens*. Bonn, 1963. [K.B.]
- TAYLOR, IAN G. *Neurological Mechanisms of hearing and speech in children*. Manchester, 1964. [P.I.-U.]
- VLIEGENTHART, W. E. *Het belang van vroege hulpverlening aan slechthorende kinderen in verband met de taalontwikkeling*. In: Ned. Tijdschrift v. geneesk. jrg. 108, nr. 42, dd. 17-10-1964. [P.I.-U.]
- VLIEGENTHART, W. E. *Op gespannen voet*. Groningen, 1963. [P.I.-U.]
- WEGENER, H. *Die Rehabilitation der Schwachbegabten*. Basel, 1963. [P.I.-U.]
- ZUCKRIGL, ALFRED. *Sprachschwächen*. Villingen, 1964. [P.I.-U.]

6. SOCIOLOGIE, POLITICA, ENZ.

- BANY, MARY A. and LOIS V. JOHNSON. *Classroom group behavior. Group dynamics in education*. New York, 1964. [K.B.]
- CAPPEL, WALTER. *Das Kind in der Schulklasse*. Weinheim, 1963. [P.I.-U.]
- DIETZ, HEINRICH. *Schule und jugendliche Existenz*. Stuttgart, 1962. [P.I.-U.]
- DIRKS, H. en F. P. J. VAN GRUNSVEN. *Psychologie van het leidinggeven*. Amsterdam, 1964. [P.I.-U.]
- ELBING, E. *Das Soziogramm der Schulklasse*. München, 1963. [P.I.-U.]
- ELLWEIN, THOMAS. *Was geschieht in der Volksschule?* Berlin, 1960. [P.I.-U.]
- FÜRSTENBERG, F. *Das Aufstiegproblem in der modernen Gesellschaft*. Stuttgart, 1962. [P.I.-U.]
- Gemeinschaftskunde und politische Bildung*. Uitg. door H. Roth. Göttingen, 1963. [P.I.-U.]
- Gids voor maatschappelijk werk*. 3e supplement: 1 nov. 1963. Uitg. in opdracht van Nationale raad voor maatschappelijk werk. [P.I.-U.]
- GULIKERS, A. M. L., A. M. WETERINGS en O. C. WIT. *Sociaal-pedagogisch onderzoek betreffende de opleiding tot verzorgingsassistente volgens het leerlingstelsel*. Utrecht, 1964. [P.I.-U.]

- HARBISON, FREDERICK H. and CHARLES A. MYERS. *Education, manpower and economic growth. Strategies of human resource development*. New York, 1964. [K.B.]
- HEYWOOD, JEAN S. *An introduction to teaching casework skills*. London, 1964. [K.B.]
- HOOGH, CHRISTIAN D. et JEAN MAYER. *Jeunesse belge, opinions et aspirations. Sons la dir. de Pierre Feldheim*. Bruxelles, 1964. [K.B.]
- Jeugd en samenleving*. Deel I. Ed. de Ruyter, van Houten, Kranenburg. Den Haag, 1964. [P.I.-U.]
- KAMPMÜLLER, OTTO. *Das Missverständnis zwischen Eltern und Lehrern. Ursachen der Konflikte und Wege der Zusammenarbeit*. München, 1964. [K.B.]
- KNOLL, JOACHIM, H. *Jugend, Politik und politische Bildung*. Heidelberg, 1962. [P.I.-U.]
- LANOO, I. DE. *De Leuvense studentenbevolking. Evolutie en vooruitzichten, 1947-1975*. Antwerpen, 1964. [K.B.]
- LECHLER, P. *Geschäftserfolg und Lebenserfolg*. Düsseldorf, 1964. [P.I.-U.]
- MOLLENHAUER, KLAUS. *Einführung in die Sozialpädagogik*. Weinheim, 1964. [P.I.-U.]
- MOUCLAP, F. *The production and distribution of knowledge in the United States*. Princeton, 1962. [P.I.-U.]
- NIEZING, J. *Functies der Sociologie*. Meppel, 1962. [P.I.-U.]
- NUNNALLY, J. C. *Educational measurement and evaluation*. London, 1964. [P.I.-U.]
- RAAB, E. and G. T. SELZNICK. *Major social problems*. New York, 1959. [P.I.-U.]
- Readings in the social psychology of education*. Ed. Charters, jr. and Gage. Boston, 1963. [P.I.-U.]
- TENBRUCK, F. H. *Jugend und Gesellschaft*. Freiburg, 1962. [P.I.-U.]
- The Scottish Council for research in education*. Edinburgh, 1964. [P.I.-U.]
- WALSH, J. E. *Education and political power*. Washington, 1962. [P.I.-U.]
- ZIERIS, FRANZ. *Jugend vor dem Fernsehschirm*. Gütersloh, 1963. [P.I.-U.]

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

- BEKKER, F. J. *Intelligentie en schoolrijpheid van kinderen uit zwak-sociale gezinnen*. Leiden, 1963. [P.I.-U.]
- BRANDT, URSULA. *Flüchtlingskinder*. München, 1964. [P.I.-U.]
- Commissie onderzoek Maatschappelijk Werk. Bulletin 9. *De beroepsrol van de maatschappelijk werker: problemen met betrekking tot waarden en normen*. Den Haag, 1964. [P.I.-U.]

- DEUTSCH, G. P. *Auditory discrimination and learning: social factors.* [P.I.-U.]
- DEUTSCH, M. *Facilitating development in the pre-school child: social and psychological perspectives.* [P.I.-U.]
- DEUTSCH, M. *Minority group and class status as related to social and personality factors in scholastic achievement.* [P.I.-U.]
- DEUTSCH, M. *The role of social class in language development and cognition.* [P.I.-U.]
- DEUTSCH, M. and B. BROWN. *Social influences in negro-white intelligence differences.* [P.I.-U.]
- EYRICH, M. *Schulversager.* Villingen, 1963. [P.I.-U.]
- Handbuch der Sozialerziehung.* 3dln. Uitg. d. Bornemann, Mann-Tiechler. Freiburg im Breisgau, 1963-1964. [P.I.-U.]
- JOHN, V. P. and L. S. GOLDSTEIN. *The social context of language acquisition.* [P.I.-U.]
- KLAUER, K. J. *Berufs- und Lebensbewahrung ehemaliger Hilfschulkinder.* Berlin, Charlottenburg, 1963. [P.I.-U.]
- Leibeserziehung und Sport in der modernen Gesellschaft.* Bearb. von G. Klöhn, Weinheim, 1963. [P.I.-U.]
- MACKLER, B. *The succesful urban slum child: Psychological study of personality and academic succes in deprived children.* [P.I.-U.]
- MACKLER, B. and M. G. GIDDINGS. *Myth making and myth breaking. A critical evaluation of the concept „cultural deprivation“.* [P.I.-U.]
- MC. INTOSH, P. C. *Sport in Society.* London, 1963. [P.I.-U.]
- MEER, Q. L. TH. VAN DER. *Jeugdsportleiders in gesprek.* (Overdruk) Dux, aug. 1964. blz. 355-369. [P.I.-U.]
- MITCHERLICH, A. *Auf dem Weg zur vaterlosen Gesellschaft.* München, 1963. [P.I.-U.]
- PONGRATZ, L. *Prostituiertenkinder.* Stuttgart, 1964. [P.I.-U.]
- SCHADENDORF, B. *Uneheliche Kinder.* München, 1964. [P.I.-U.]
- VEILLARD, M. et H. VEILLARD-CYBULSKY. *Les jeunes délinquants dans le monde.* Neuchâtel, 1963. [P.I.-U.]
- VLEGGERT, J. C. *Kinderarbeid in Nederland 1500-1874.* Assen, 1964. [P.I.-U.]
- Vormingswerk voor werkende meisjes van 15-17 jaar.* Rapport. 's-Gravenhage. 1964. [P.I.-U.]
- Werk maatschappelijk.* Deel I. Ed. J. M. Broekman. Assen, 1964. [P.I.-U.]
- WISEMAN, STEPHEN. *Education and Environment.* Manchester, 1964. [P.I.-U.]

8. GEZIN

- JURGENS, HANS W. *Familiengrösse und Bildungsweg.* Untersuchungen über den Bildungsweg von Kindern aus unterschiedlich grossen Familien. Stuttgart, 1964. [K.B.]

- KAUFMANN (Geb. AICHBERGER), INGEBORG. *Untersuchungen zur Elternrolle an Hand von 200 Biographien*. Bonn, 1963. [K.B.]
- PHILP, A. F. *Family failure*. London, 1963. [P.I.-U.]
- SCHLESINGER, BENJAMIN. *The multi-problem family*. Toronto, 1963. [P.I.-U.]
- SIMON, ANNE W. *Stepchild in the family*. New York, 1964. [P.I.-U.]

9. THEORETISCHE PEDAGOGIEK

- DEBRUNNER, ALFRED. *Freiheit und Vertrauen in der Erziehung*. Eine Untersuchung über ängstliche Kinder und deren Familiensituation. Bern, 1964. [K.B.]
- DEWEY, J., P. HARDLIN und W. CORRELL. *Reform des Erziehungsdenkens*. Weinheim, 1963. [P.I.-U.]
- FAURE, J. S. M. *Een modern-therapeutische benadering van spel* Pretoria/Kaapstad, 1963 [P.I.-U.]
- Führung und Verführung*. Hrsg. H. J. Gamm. München, 1964. [P.I.-U.]
- GIELEN, JOS. J. *Het sociale in opvoeding en opvoedkunde*. Sociaal aspect, sociopedagogiek, globopedagogiek. Verkenningstocht naar een program. 's-Hertogenbosch, 1964. [K.B.]
- Handbuch der Erziehungsberatung*. München, 1964. Uitg. d. H. R. Lückert. [P.I.-U.]
- Handbuch der Erziehungsberatung*. Unter Mitarb. von W. Becker (u.a.) München, 1964. 2 Bde. [K.B.]
- KNOLL, J. H. *Pädagogische Elitebildung* Heidelberg, 1964. [P.I.-U.]
- KOB, J. *Erziehung in Elternhaus und Schule*. Stuttgart, 1963. [P.I.-U.]
- LOCHNER, RUDOLF. *Deutsche Erziehungswissenschaft*. Meisenheim, 1963. [P.I.-U.]
- MÜLLER-ECKHARD, HANS. *Erziehung ohne Zwang*. Kritik der Wunschbildpädagogik. Mit einem Gesprächsbeitrag von Gustav Siewerth. Freiburg, 1962. [K.B.]
- LANGEVELD, M. J. *Beknopte theoretische pedagogiek* 9e herz. druk. Groningen, 1963. [P.I.-U.]
- LANGEVELD, M. J. *Studien zur Anthropologie des Kindes* Tübingen, 1964. [P.I.-U.]
- LANGEVELD, M. J. *Theoretische und empirische Forschung in der Erziehungswissenschaft* Overdruk van: Zeitschrift für Pädagogik 1964-IV [P.I.-U.]
- LOCHNER, RUDOLF *Deutsche Erziehungswissenschaft*. Meisenheim am Glan, 1963. [K.B.]
- SCHLIEFER, F. *Allgemeine Berufspädagogik*. Freiburg im Breisgau, 1963. [P.I.-U.]
- SCHÖNEBERG, HANS. *Situation als pädagogisches Problem*. Essen, 1963. [P.I.-U.]

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

- ARMYTAGE, W. H. G. *Four Hundred Years of English Education*. London, 1964. [P.I.-U.]
- BROK, C. J. M. *De verhouding openbaar-bijzonder onderwijs in Breda gedurende de negentiende eeuw*. Tilburg, 1964. [K.B.]
- CHATEAU, JEAN. *Montaigne, psychologue et pédagogue*. Paris, 1964. [K.B.]
- COETSIER, L. en E. VANSTEEKISTE. *Derde raming betreffende hoger universitair en niet-universitair, secundair algemeen vormend en technisch onderwijs. Richtingen, evolutie en regionale spreiding*. Gent, 1964. [K.B.]
- Data relevant, in comparative education*. Report by B. Holmes and S. B. Robinson. Hamburg, 1963. [P.I.-U.]
- DROP, HENDRIK. *De Onderwijsraad gehoord*. 's-Gravenhage, 1964. [K.B.]
- Education in 1963, being the report of the Ministry of education for England and Wales. Presented to Parliament . . . March 1964*. London, 1964. [K.B.]
- FROESE, LEONHARD. *Ideengeschichtliche Triebkräfte der russischen und Sowjetischen Pädagogik*. Heidelberg, 1963. [P.I.-U.]
- HAGENMAIER, TH., W. CORRELL und B. VAN VEEN-BOSSE. *Neue Aspekte der Reformpädagogik*. Studien zur Anthropologie und Pädagogik bei Kerschensteiner, Dewey und Montessori. Mit einer Einf. von Otto Friedrich Bollnow. Heidelberg, 1964. [K.B.]
- Handleiding bij de wet op het voortgezet onderwijs*. 6e aanvulling. [P.I.-U.]
- HARBY, M. K. and Z. M. MEHREZ. *Education for women in U.A.R. (United Arab Republic) Cairo*, 1961. [P.I.-U.]
- HIGHER EDUCATION. *Appendix Two (A en B) Students and their Education*. London, 1964. [P.I.-U.]
- HIGHER EDUCATION. *Appendix five. Higher education in other countries*. London, 1964. [P.I.-U.]
- JANSE VAN VUUREN, J. C. G. *Die opvoedingsleer van Paul Häberlin*. Pretoria, 1963. [K.B.]
- KONING, J. *Voorwaarden voor een vernieuwing van het voortgezet onderwijs*. Groningen, 1964. [K.B.]
- LUTZ, MARGARETE. *Der Erzieher Johann Peter Hebel*. Heidelberg, 1964. [P.I.-U.]
- MISSINNE, L. *Jacotots methode van het universeel onderwijs*. Gent, 1964. [K.B.]
- NOZHKO, K. G. *Methods of estimating the demand for specialists and of planning specialized training within the USSR*. Paris, 1964. [K.B.]
- PESTALOZZI *Sämtliche Werke*. Band 21. Zürich, 1964. [P.I.-U.]

- Rapport inzake het kunst- en kunstnijverheidsonderwijs in Noord-Brabant.*
Door H. J. A. Zaat. Tilburg, 1963. [K.B.]
- Report. The development of education in the schoolyear 1962-1963.* U.A.R.
Min. of Education. Docum. and research centre for education. [P.I.-U.]
- WANDLUNGEN in dem Erziehungssystem der Sowjetunion. Hamburg-Wandslek,
1963. [P.I.-U.]

11. OPLEIDING VAN ONDERWIJZERS, LERAREN, GESTICHTSOPVOEDERS, ETC.

12. ONTWIKKELKINGSPSYCHOLOGIE

- CHANCHARD, P., J. PIAGET, et M. RALEA. *La vie et le temps.* Neuchâtel, 1962.
[P.I.-U.]
- CHOYNOWSKI, M. *The Psychology of adolescence.* In: Educ, Abstracts, vol. 14,
no. 4, 1962. Unesco. Paris, 1962. [P.I.-U.]
- Determinants of infant behavior.* Deel 1. Ed. by B. M. Foss. London, 1961.
[P.I.-U.]
- HATHAWAY, S. R. and MONACHESI, E. D. *Adolescent personality and behavior.* Min-
neapolis, 1963. [P.I.-U.]
- MUSSEN, P. H., J. J. COUGER and J. KAGAN. *Child development and personality.* Lon-
don, 1964. [P.I.-U.]
- REY, A. *Interprétation de dessins et développement psychologique.* Neuchâtel, 1962.
[P.I.-U.]
- SMEDSLUND, JAN. *Concrete Reasoning: A study of intellectual development.* In:
Monographs of the society for research in child development. Vol. 29, no. 2.
[P.I.-U.]

13. PEDAGOGISCHE PSYCHOLOGIE

- FRANKENSTEIN, C. *Persönlichkeitswandel durch Fürsorge, Erziehung und Thera-
pie.* München, 1964. [P.I.-U.]
- KLERK, L. DE. *Beginnende volwassenheid.* De psychologie van de jonge man en de
jonge vrouw van eenentwintig tot dertig jaar. Haarlem, 1964. [K.B.]
- LOUKES, HARALD. *Teenage Religion.* London, 1962. [P.I.-U.]
- OLÉRON, PIERRE. *Les activités intellectuelles.* Paris, 1964. [K.B.]
- Personality Change.* Ed. Worchel and Byrne. New York, 1964. [P.I.-U.]
- SCHAFFER, H. R. and P. E. EMERSON. *The development of social attachments in in-
fancy.* In: Monographs of the society for research in child development. Vol.
29, no. 3. [P.I.-U.]
- SCHMITZ, GEORGES F. *Grundschulleistung, Intelligenz und Ubertrittsauslese.*
München, 1964. [K.B.]
- STELZENBERGER, JOHANNES. *Das Gewissen. Besinnliches zur Klarstellung eines
Begriffes.* Paderborn, 1961. [K.B.]

14. TESTS

- AJURIAGUERRA, J. DE, M. ANZIAS et F. COUMES. *L'écriture de l'enfant*. Neuchâtel, 1964. [P.I.-U.]
- ALCOCK, THEODORA. *The Rorschach in practice*. London, 1963 [K.B.]
- CRONBACH, L. J. *Essentials of psychological testing*. London, 1964. [P.I.-U.]
- PREEZ, PIETER HENDRIK DU. 'n *Sielkundige vergelyking van drie groepe Bantoes, volgens ontwikkeling, gegrond op Rorschach resultate*. Pretoria, 1964, [K.B.]
- RUTTEN, J. W. H. M. *Attentiviteit als Psychodiagnosticum*. Amsterdam, 1964. [P.I.-U.]
- SMITS, WILLEM C. M. *Onderzoek naar de kleur-intentionaliteit als klinisch-psychologische methode*. Nijmegen, 1964. [K.B.]
- STAABS, G. VAN. *Der Scenotest*. Bern, Stuttgart, 1964. [P.I.-U.]
- TAKALA, MARTTI. *Studies of the Wartegg drawing completion test. Studies of psychomotor personality tests II*. By-assisted by Matti Kaasinen a.o. Helsinki, 1964. [K.B.]

15. ALGEMENE EN BIJZONDERE DIDAKTIEK

- BLOMMENSTEYN, P. J. M. *Spelenderwijs*. Amsterdam, 1964. [P.I.-U.]
- Categories of human learning*. (Papers presented to the Symposium on the psychology of human learning, Ann Arbor, Jan. 31 - Febr. 1, 1962) Ed. by Arthur W. Melton. New York, 1964. [K.B.]
- CURTIN, JAMES. *Supervision in today's elementary schools*. New York, 1964. [K.B.]
- Differentiation and guidance in the comprehensive school*. Ed. Torsten Hüsen. Report on the Sigtuna course, Stockholm, 1959. [P.I.-U.]
- Disorders of language*. ed. Renck and O. Connor. London, 1964. [P.I.-U.]
- GREEN, E. J. *The learning Process and programmed instruction*. New York, 1963. [P.I.-U.]
- FUCHS, H. PH. *Das Leitbild im exemplarischen Gesichtsunterricht*. Weinheim, 1963. [P.I.-U.]
- HAECKER, HORST. *Die Leistung von Volksschulkindern im schriftlichen Zahlenrechnen bei Übungsarbeiten und Prüfungsarbeiten*. Bonn, 1964. [K.B.]
- HAMILTON COLLEGE EXPERIMENT. *The - in programmed learning*. By John W. Blyth, coordinator, Clinton, N.Y., 1961. [K.B.]
- HOLBROOK, DAVID. *English for the rejected. Training literacy in the lower streams of the secondary school*. Cambridge, 1964. [K.B.]
- HOLSTEIN, HERMANN. *Erziehender Verkehrsunterricht*. Essen, 1964. [P.I.-U.]
- HUTCHINSON, M. and C. YOUNG. *Educating the Intelligent* Harmondsworth, Middlesex 1962. [P.I.-U.]

- KLAUER, K. J. *Programmierter Unterricht in Sonderschulen*. Berlin, Charlottenburg, 1964. [P.I.-U.]
- KROHMANN, E. *Das Problem der Individualität im selbstverständnis der Pädagogik und seine Bedeutung für die Unterrichtslehre der Volksschule*. Bonn, 1963. [P.I.-U.]
- MÄNDL, M. *Erziehung durch Unterricht*. Bad Heilbrunn, 1963. [P.I.-U.]
- MEULEN, F. VAN DER. *Het denktempo*. Brussel, 1963. [P.I.-U.]
- PRINZIP. *Das exemplarische* -. Beiträge zur Didaktik der Gegenwart. Hrsg. von Berthold Gerner. Darmstadt, 1963. [K.B.]
- RIVERS, WILGA M. *The psychologist and the foreign-language teacher*. Chicago, 1964. [K.B.]
- VERDUIN (Geb. MULLER), H. S. *Leren met beelden*. Het gebruik van visuele hulpmiddelen bij het aardrijkskunde-onderwijs op de scholen voor het v.h.m.o., enige aspecten van theorie en praktijk. Groningen, 1964. [K.B.]
- WITTENBERG, ALEXANDER ISRAEL. *Bildung und Mathematik*. Mathematik als exemplarisches Gymnasialfach. Stuttgart, 1963. [K.B.]

16. VERSLAGEN, JAARBOEKEN, ENCYCLOPEDIËN

- GUIDE, A. *For educational statistics*. 1962-1963. The United Arab Republic Min. of Education. 1963. [P.I.-U.]
- Handleiding bij de wet op het voortgezet onderwijs*. Onder red. van M. J. L. Mertens. 7de aanvulling. [P.I.-U.]
- Het onderwijs in Nederland*. Verslag over 1959. Den Haag, 1963. [P.I.-U.]
- Jaarboek van de Nederlandse vereniging van opvoedkundigen* 1962. Groningen, 1963. [P.I.-U.]
- Ministry of social affairs in 11 years from July 23, 1952 to July 23, 1963*. U.A.R. Public Relations information Service. 1963. [P.I.-U.]
- Onderwijs, Het, in Nederland*. Den Haag, 1960. [P.I.-U.]
- Register van lopend onderzoek in de Sociale Wetenschappen*, 1964. Amsterdam, 1964. [P.I.-U.]
- Statistics, Comparative, of education. From 1953-1954 to 1961-1962*. The U.A.R. Min. of Education. Cairo. [P.I.-U.]
- The Yearbook* 1963. United Arab Republic. Information dept. Cairo. [P.I.-U.]

WIJZIGINGEN IN HET ONTWIKKELINGSTEMPO EN SCHOOLRIJPHEID

A. W. HAENEN

Ontwikkelingsversnelling

1. Niet alleen in de medische maar ook in de pedagogische wereld is het sinds lang algemeen bekend dat er een versnelling plaats grijpt van de lichamelijke ontwikkeling. Bij Langeveld (11) kan men een samenvatting en kritische beschouwing vinden van de onderzoeken betreffende een verhoogd lichamenlijk ontwikkelingstempo zich uitend in het toenemen van de gewichtsgrootte bij de geboorte, in een snellere groei, in het op vroegere leeftijd tanden krijgen en wisselen, in het vroeger intreden van de biologische geslachtsrijpheid, enz.¹ Zoals Vinken (22) ons mededeelt bleken 7-jarige meisjes in 1938 ongeveer 1½ jaar verder te zijn in haar fysieke ontwikkeling dan leeftijdsgenoten uit 1883.

Hiermee zijn andere onderzoeken in overeenstemming. R. Meinert (12) b.v., die schoolarts is in Bielefeld, heeft in 1953/54 kunnen vaststellen dat de 6-jarige schoolplichtige kinderen van zijn stad in hun lichamelijke ontwikkeling ongeveer drie maanden verder waren dan de groep Berlijnse kinderen die Zeller in verband met de schoolrijpheid in 1935 had onderzocht. Meinert legde daarbij dezelfde maatstaven aan als Zeller (23) indertijd. Weliswaar waren de onderzochte kinderen uit verschillende steden afkomstig, maar als men bedenkt dat het acceleratie-verschijnsel het eerste en het duidelijkste in de grote steden te zien was, dan mag men veilig aannemen dat het verschil nog groter zou zijn geweest wanneer men kinderen uit dezelfde stad had vergeleken.

Deze acceleratie zou volgens velen veroorzaakt worden door de snel veranderende wereld waarin het kind opgroeit: en dan wordt vooral gedacht aan de voortschrijdende urbanisatie, de industrialisatie, de technische vooruitgang (bioscoop, radio, televisie, reclame, enz.), en aan het toegenomen verkeer met de aanzienlijke verhoging van het bewegingstempo. We leven in een wereld die veel rijker is aan lichamelijke en geestelijke prikkels dan vroeger. De sensibiliteit van het zenuwstelsel zou daardoor zijn toegenomen; we reageren met een verhoogde „sensorische Vigilanz”. Deze vegetatieve „Übererregbarkeit” zou de hormoonproductie stimuleren en daar mee weer de rijping en de groeisnelheid. Daar-

¹ Over de lichamelijke ontwikkeling van kinderen in het algemeen zie men de bibliografie van Bolleman en Langeveld in *Ped. Studiën* sept. 1960.

bij zou dan nog volgens anderen onze cultuurvorm een bepaald type selecteren en bevoordelen, nl. de motorisch beweeglijke mens met grote vegetatieve sensibiliteit, die in de urbane en industriële centra zeer op zijn plaats is en die veel onder het leptosome en atletische type wordt aangetroffen. De gedachte dat de acceleratieverschijnselen in laatste instantie door de toenemende technisering en industrialisering zouden worden veroorzaakt ontvangt steun in het feit dat de ontwikkelingsversnelling zich bij de bevolking der grote steden in een hoger tempo voltrekt dan bij die op het platteland. Industriegebieden staan in dit opzicht tegenover landbouwstreken. Ook schijnt het sociaaleconomische milieu de acceleratie te beïnvloeden. De hogere sociale bevolkingsklassen zouden een grotere versnellingstendens vertonen.

2. Roessler (14, S. 472 en 13) e.a. zien de biologische ontwikkelingsversnelling als een begeleitend verschijnsel van een verhoogde intellectuele activiteit, een ontwikkeling waarbij die van het gevoel en van het karakter zouden zijn achtergebleven. Inderdaad deelt Undeutsch (20, S. 288) mee, dat enkele onderzoekingen, vooral een breed opgezet Schots onderzoek, een stijging van het I.Q. zouden hebben aangetoond. Welke waarde moeten we daaraan hechten waar dit onderzoek niet betrekking had op babies en kleuters maar op 11-jarige kinderen, die dus reeds een gehele schoolperiode achter de rug hadden. Vergeleken werden 70805 kinderen in 1947 met 87498 kinderen van het onderzoek in 1932. Hij meent te mogen besluiten tot een „geringe” toename in taalvaardigheid. Deze zou over de interium-periode van 15 jaar \pm 5 maanden bedragen. Bijzonder overtuigend is het niet, vooral als men verder verneemt dat de Schotse kinderen van 1947 een zekere vertrouwdheid met de tests in het algemeen („test sophistication”) hadden verkregen, hetgeen tot prestatieverhoging kan hebben geleid. Een dergelijk onderzoek van Cattell leverde ook een gering verschil op ten gunste van de latere jaargangen. Hij gebruikte een nonverbale test (Cattell, Scale I, Form A) en onderzocht kinderen uit landbouwgebieden en uit industriegebieden, zowel in 1936 als in 1949. Door het gebruik van nonverbale tests hoopte hij de invloed van cultuur en school uit te sluiten, in het bijzonder een eventuele verbetering van het onderwijs. Het is echter de vraag of dat mogelijk is.

3. Duidelijker is de vervroeging van specifieke ontwikkelingsverschijnselen die voor bepaalde ontwikkelingsfasen kenmerkend zijn en die meer betrekking hebben op de *emotionele en sociale ontwikkeling* (koppigheid, woede-uitbarstingen, e.d.). Deze verschillen met vroeger komen aan de

dag bij, wat Undeutsch noemt „einstellungspsychologische Wiederholungsuntersuchungen” (21, S. 348). Het zijn herhalingen van vroegere onderzoeken. De bedoelde ontwikkelingsverschijnselen blijken dan één à twee jaar vroeger op te treden.

Volgens Undeutsch, Thomae, Schenk-Danzinger, e.a. suggereren de resultaten van vele onderzoekers een zekere co-variantie van de somatische en psychische ontwikkeling, d.w.z. kinderen die vóór zijn in hun lichamelijke ontwikkeling zullen dat psychisch en geestelijk ook zijn (niet de pathologische varianten). Deze „totale acceleratie” zou volgens K. Schneider echter slechts een zeer kleine groep gelden (17).

4. Zoals bekend heeft L. Oberer in 1930 een verslag gepubliceerd van zijn onderzoeken over de ontwikkeling van het begrip o.a. bij 10-jarige kinderen. W. Hansen (4) is op de gedachte gekomen dit bij dezelfde leeftijdsgroepen te herhalen, om na te gaan in hoeverre ook hier van een vroeging kan worden gesproken. Dit bleek niet het geval te zijn. Integendeel. De 11-jarigen van Hansen bleken zelfs nog achter te staan bij de 10-jarigen van Oberer ten aanzien van het begripsmatige classificeren. Een zelfde achterstand kon hij bij de 13-jarigen vaststellen. Maar ook bij de 6-jarigen moet men, zoals we onder punt 7 zullen aangeven, rekening houden met een latere ontwikkeling van het categoriale denken.

Een andere achterstand die zeker met de ontwikkeling van dit begrip-denken samenhangt zou een tekort zijn in gestructureerd en gedetailleerd waarnemen, een functie waarop een intensief beroep wordt gedaan bij het aanvankelijk lezen en „tekenen”. Volgens Huth (cit. Hansen, 4, S. 181) zou er meer gedacht moeten worden aan een verandering van het denken, waarvan de wortel in een geringer concentratievermogen zou liggen. Enerzijds zou de gedetailleerde waarneming – waarbij we moeten denken aan de „Aufgliederungsfähigkeit” van A. Kern – daaronder lijden, anderzijds zou de waarnemingsomvang evenals de beweeglijkheid van het handelen toenemen. Dus wel veel indrukken tegelijk van dingen en gebeurtenissen maar geen grondige en gedetailleerde verwerking.

Toch zou het tempo van de geestelijke arbeid eerder lager dan hoger geworden zijn, daar de geringere concentratie een grotere afleidbaarheid van de te voltooien taak in de hand werkt.

Ten aanzien van het waarnemen en categoriale denken komt A. Dührsen bij haar onderzoeken tot ongeveer dezelfde conclusies als Huth (4, S. 182/3). Het waarnemen van details was slechter dan het zien van het geheel, in het bijzonder bij de kinderen die aanvankelijk in een inrichting verbleven en van wie het overgrote deel het eerste leerjaar doubleerde.

Waar Huth in de eerste plaats denkt aan een tekort aan fixerende aandacht, vermoedt Dührssen vooral een tekort aan moederlijke verzorging in de eerste levensjaren als voorwaarde tot het ontstaan van deze intellectuele achterstand.

5. Een verhoogde intellectuele activiteit, zich uitend o.a. in een versneld intellectueel en motorisch reageren op de veelsoortige en ingewikkelde communicatiemiddelen van onze tijd, impliceert dus nog niet een vooruitgang van wat we zouden willen noemen de schoolse intelligentie. Daar echter de intellectuele vorming een zeker lichamenlijk functioneel ontwikkelingsniveau tot voorwaarde heeft, zou te verwachten zijn dat een versnelling van de biologische rijping het kind ook op vroegere leeftijd in staat zou stellen tot de geestelijke verrichtingen, die in het eerste leerjaar van de lagere school van het kind verwacht worden. Het aantal kinderen echter dat bij de intrede in de lagere school niet volledig schoolrijp is, neemt volgens velen de laatste decennien toe, zowel in ons land als overal elders in onze westerse cultuur. Maar de schoolrijpheid is dan ook niet uitsluitend een zaak van intellectuele potentie op de basis van een zeker biologische ontwikkelingsniveau. Voor zover de schoolrijpheid, c.q. schoolgeschiktheid¹, tevens een geestelijke aangelegenheid is en betrekking heeft op de ontwikkeling van het gevoels- en wilsleven, van het sociale contact en de gemeenschapszin, van affectieve rust en geborgenheid, kortom op de totaliteit van de persoon, mag men dan ook van een lichamenlijke acceleratie geen vervroegde schoolrijpheid verwachten. (Men spreekt wel eens van partiële geestelijke acceleratie als het gevolg van een bijzondere opvoedingssituatie, waarin een kind kan verkeren. Wij denken aan de omstandigheid dat het kind uitsluitend met volwassenen omgaat, van te dichtbij met de wereld der volwassenen in aanraking komt en daardoor te maken krijgt met emotionele problemen die zijn affectieve draagen verwerkingsvermogen overbelasten (18). Het zijn ook kinderen die te vroeg zelfstandig moeten zijn en te vroeg zich zelf moeten redden.)

In het algemeen suggereren de hierboven genoemde onderzoeken niet een psychische ontwikkelingsversnelling, maar eerder een vertraging.

1 In strikte zin moeten we vier groepen onderscheiden: 1. niet schoolrijp, ook niet schoolgeschikt; 2. niet schoolrijp, wel schoolgeschikt; 3. schoolrijp, niet schoolgeschikt; 4. schoolrijp en schoolgeschikt. In een latere publicatie hopen we uitvoerig op deze classificatie in te gaan.

Ontwikkelingsvertraging

6. Het verschijnsel der ontwikkelingsretardatie is in bepaalde vormen reeds lang bekend. Het is een afwijking van een statistische norm, die soms door een ziekte wordt veroorzaakt of hereditair bepaald is en familiair voorkomt en waarbij de ontwikkeling van het kind zich in een uitgesproken lager tempo voltrekt dan normaal is. Ook deze kinderen zijn op de leerplichtige leeftijd nog niet aan het reken- en leesonderwijs toe. Ze zijn vaak pas met 8 jaar schoolrijp en, wat de hereditaire vorm betreft, volgens Hart de Ruyter te herkennen aan een snelle stijging van het I.Q. tussen 4 en 8 jaar, b.v. met 4 jaar een I.Q. van 65, met 6 jaar I.Q. 80 en met 8 jaar I.Q. 130 (6, blz. 117). Na verloop van enkele jaren hebben ze zich ontwikkeld tot normale kinderen. Ons zijn zelfs uit eigen ervaring enkele gevallen bekend, waarbij die ontwikkeling zich voortzette tot een niveau dat aanzienlijk hoger lag dan het gemiddelde.

M. Tramer (19) geeft een zeer instructieve beschrijving van een jongetje dat op zijn derde jaar verschijnselen van geestelijke en lichamelijke ontwikkelingsachterstand vertoonde, ten gevolge van een ziekte in het eerste levensjaar. Ook hier trad geleidelijk verbetering in. Door een goede leiding kon de jongen het gewoon lager onderwijs blijven volgen en zich daarna bekwamen voor een beroep. Ook voor zijn verdere ontwikkeling was de prognose gunstig.

Ook bij jeugdige delinquenten blijkt een verhoogde tendens tot infantilisering te bestaan. Velen worden later volwassen doordat het lichamelijke en psychische ontwikkelingsproces langzamer verloopt. Sommigen willen zelfs daarom de leeftijdsgrens van het kinderrecht naar boven verschuiven en van 18 op 21 jaar stellen.

7. Afgezien van deze bijzondere gevallen wordt algemeen geconstateerd dat de verschijnselen van psychische ontwikkelingsvertraging toenemen. Volgens sommige onderzoekingen zou nu 75% der kinderen bij hun intrede in de lagere school niet volledig schoolrijp zijn.

L. Hoffmann (8, blz. 372) schreef reeds in 1943 dat het kind „unseres Volkstums und unserer Kulturgemeinschaft durchschnittlich erst im Laufe des siebenten und zu Beginn des achten Lebesjahre einen solchen Grad und eine solche Art der Durchgegliedertheit der Formauffassung erreichen, wie ihn die Schule im allgemeinen für den Schreib- und Leseunterricht voraussetzt”.

8. Ook anderen zien opmerkelijke veranderingen en vertragingen in het ontwikkelingsproces, die algemeen zijn. Interessant is in dit verband de

evolutionistische opvatting van K. Schmeïng (16). Deze ziet in de puberteitsfasen pogingen tot volwassenwording. De eerste poging van drie tot zes jaar slaagde in de loop der evolutie – volgens het standpunt van Schmeïng – steeds minder en bleef ten slotte als restverschijnsel in een vroeg ontwikkelingsstadium voortbestaan. De tweede puberteit zoals wij die nu kennen, die hetzelfde grondmotief en een herhaling van dezelfde tendenzen te zien geeft, blijkt ook steeds minder te beantwoorden aan de oorspronkelijke bedoeling en gaat als de eerste puberteit verschijnselen vertonen van vervroeging en verschrompeling.

Nu is er een langere voorbereidingsperiode nodig om als een goed functionerend lid in onze ingewikkelde maatschappelijke structuur te worden opgenomen en zo ziet Schmeïng een tendens optreden naar een derde puberteit die zou volgen op de periode die we thans de adolescentie noemen.¹

Het kind moet inderdaad meer leren en heeft meer oefening nodig dan vroeger en dan is het eigenlijk vanzelfsprekend dat het ontwikkelingsproces naar de volwassenheid langer duurt. Er behoeft echter daarom nog geen sprake te zijn van een lager tempo, van een verlangzaming zoals de term ontwikkelingsvertraging suggereert. Hiervan kan pas⁷ worden gesproken wanneer het kind minder gelegenheid krijgt allerlei functies te oefenen, vooral die van oog en hand, wanneer de omgang met enkele vertrouwde personen en met de dingen in zijn wereld gestoord, verbroken, verkoeld of vervlakt wordt en wanneer, zoals Van den Berg (2) opmerkte, de volwassen staat met haar bezigheden, waaraan het kind zich ook vormt, onzichtbaar wordt. Kortom, retardaties treden op wanneer de opvoeding nalaat te voldoen aan enkele fundamentele voorwaarden die nodig zijn om een ongestoord voortschrijden van de kinderlijke ontwikkeling te waarborgen. En dit schijnt steeds meer het geval te zijn.

Zo moet het kind enerzijds meer leren en ontvangt het anderzijds minder leiding en vorming. Vergeleken bij vroegere generaties, zullen deze beide factoren resulteren in een zekere ontwikkelingsachterstand met betrekking tot de eisen der omringende wereld. Naar onze mening raken we hier de wezenlijke oorzaak van de ontwikkelingsvertraging. Het kind moet binnen het opvoedingsveld gezien worden en zijn wijze van geestelijke groei moet worden begrepen en verklaard vanuit de analyse van dat opvoedingsveld. We zijn het dan ook eens met de opmerking van Roess-

1 Voor een uitvoeriger bespreking van de standpunten van Van den Berg en Schmeïng moge verwezen worden naar het artikel van H. Nieuwenhuis: *Enkele problemen met betrekking tot het volwassen worden*. Ped. studiën 1958, blz. 145/166.

ler, gemaakt in verband met de algemeen geconstateerde lichamelijke ontwikkelingsversnelling, „Wenn der Arzt in bestimmten Fällen einen ‘Asynchronismus’ in der ‘Entwicklung’ der Akzelerierten glaubt feststellen zu können, d.h. wenn er beim akzelerierten Heranwachsenden nicht die geistig-seelische Durchformung vorfindet, die im allgemeinen bei den Gleichaltrigen vor allem früherer Generationen zu erwarten war, so deutet das nicht auf eine kausal-analytisch zu erklärende, also zwangshafte „Retardierung” im Geistig-Seelischen, sondern auf eine nicht vollzogene Erziehung” (15, blz. 315).

Didactische opmerkingen

9. Is het kind veranderd? Zijn ook de schooleisen niet meer dezelfde? Op beide vragen is bevestigend geantwoord door Prof. Dr. J. H. van den Berg (1 en 2).

Op de tweede door A. Kern, hoewel deze ook de naoorlogse materiële en geestelijke verwaarlozing als oorzaak van een vertraagde ontwikkeling ziet (9).

De eerste heeft op een algehele en algemene ontwikkelingsvertraging gewezen. Een complexe polyvalente samenleving dwingt het kind, zo zegt Van den Berg, in een infantiele kindsheid en in een moeitevolle gelede volwassenwording. Als tweede factor noemt hij, zoals we zagen, het onzichtbaar worden voor de kinderen van de volwassen staat. Het kind zou in onze tijd meer infantiel zijn dan ooit vroeger.¹ Hij ziet de onderwijsvernieuwing als een reactie hierop en een poging zich bij dat infantiele niveau aan te passen. „Elke onderwijsvernieuwing geeft blijk van een steeds grotere infantiliserende van het onderwijs”, meent Van den Berg. (De onderwijsvernieuwers kunnen het zich voor gezegd houden!)

Het is waar dat de didactiek zich de laatste decennien sterk heeft gewijzigd. Zij tracht meer rekening te houden met de individuele verschillen in ontwikkelingstempo en -niveau, met het bevattingsvermogen en met de typisch kinderlijke aanspreekbaarheid voor bepaalde kwaliteiten. Maar dat de onderwijsvernieuwing synchroon zou lopen aan de infantiliserende van het kind is een gedachte die we menen te moeten bestrijden.

Men kan met zijn didactische aanpassing inderdaad te ver gaan en daarvoor b.v. zijn eisen te laag stellen. Maar het nadeel van het ouderwetse, „niet-infantiliserende” onderwijs ligt in de omstandigheid, dat deze vorm

¹ Men zie ook het werkje van mevr. M. E. Heyboer-Barbas (7), dat zij in aansluiting aan het boek van Van den Berg het licht heeft doen zien.

van onderricht voor een aantal kinderen volkomen onvruchtbaar is en vroeger ook ongetwijfeld was. De betreffende veranderingen in de didactiek en methodiek vloeien dan ook niet alleen maar voort uit het z.g. infantieeler worden der kinderen, hoewel ze daarmee overigens wel rekening kunnen houden en dat ook bij gelegenheid doen. Wanneer we terugtreden in de geschiedenis van het onderwijs, zien we dan ook niet reeds vroeger duidelijke pogingen om zich in de didactiek bij het ontwikkelingsniveau van het kind aan te passen? Als we teruggaan naar oudere tijden, toen de kinderen dus nog „volwassen” waren, worden we dan ook niet getroffen door leervormen die op verwante moeilijkheden bij de kinderen wijzen?

Bij Horatius moeten de kinderen de letters kneden met pastij; Quintilianus heeft kritiek op de gewoonte om te wachten met het onderwijs in het lezen en schrijven tot het eind van het zevende jaar. Voor die tijd wil hij het kind de letters laten overtrekken vanuit een groef, zodat de hand juist bestuurd wordt. Een kerkvader uit de vijfde eeuw vindt het wenselijk dat het kind met houten en ivoren lettertjes speelt en zo de vorm leert kennen, enz., enz. (3, blz. 27/28).

Zo is ook bij ons de didactiek van het rekenen, lezen en schrijven in het eerste leerjaar veranderd. Zij is kinderpsychologisch beter verantwoord. Het is moeilijk de juiste middenweg te blijven bewandelen tussen een pedagogiek „vom Kinde aus” en een cultuur-pedagogiek, tussen een psychologisch functionalisme en een diactisch materialisme. De geschiedenis van pedagogiek en didactiek laat zien, dat de slinger tussen deze beide uitersten heen en weer gaat. Na een periode van een grootst mogelijke aanpassing aan het kind beweegt de slinger zich weer naar het juiste midden. Zal ze dan weer uitwijken naar de kant van de maatschappij en de cultuur der volwassenen? De school zal het kind de beste dienst bewijzen, wanneer zij nauwlettend toeziet op de veranderingen die zich zowel in de maatschappij als in het kind voltrekken en dientengevolge in haar programma met beide rekening houdt. Ten aanzien van het mogelijke gevaar van infantilisatie van het onderwijs mogen we de woorden van Langeveld in gedachte houden: „Infantilisiert eine Schule durch ihr ganzes Gepräge das Kind, dann ist sie keine Schule. Wo die Schule aber nicht infantilisiert, ist das Schulkind genauso sehr wie das im Berufsleben stehende Kind derart mit der sachlichen Welt konfrontiert, dasz es faktisch aufhört, Kind zu sein im vollen Sinne des Wortes” (10, blz. 106).

10. Kern e.a. hebben gewezen op veranderde schooleisen. Een van de belangrijkste wijzigingen in de moderne didactiek is de toepassing van het

totaliteitsprincipe. Het is allerminst duidelijk geworden, dat hiermee de zaak voor het kind gemakkelijker werd. Kern b.v. ziet juist in deze veranderde didactiek een betere indicator voor het aantonen van onvoldoende schoolrijpheid dan de vroegere didactiek. In de vroeger algemeen gebruikelijke lees-schrijf en rekenmethoden werd met het „element” begonnen. Eerst de letters, dan kleine woordjes, zowel bij het schrijven als bij het lezen. Er werd mechanisch en zonder concreet materiaal geteld en de eenvoudige bewerkingen „aangeleerd”. Dit alles was de eerste maanden van het schooljaar nog mogelijk zonder bij de kinderen een beroep te doen op inzicht. Ook het niet schoolrijpe kind kon dan wel enige tijd meekomen, vooral steunend op het geheugen. Maar weldra werden hogere prestaties verwacht, symboolbegrip, analyse, synthese, gedifferentieerd waarnemen. „Nach einigen Monaten”, zegt Kern (9, blz. 21), „zeigt diese Schule dan ihr eigentliches Gesicht und stellt Forderungen, denen das unreife Kind unmöglich gewachsen sein kann.” Het technisch lezen b.v. is immers een analytisch-synthetische handeling, die alleen mogelijk is bij voldoende „Aufgliederungsfähigkeit”.

Ook W. Hansen is dezelfde mening toegedaan. Hij zegt: „Solange synthetische Verfahren regierten, bestanden keine merkliche Klage über mangelnde Schulreife, denn die überwiegend mechanischen Gedächtnisleistungen, die dabei am Anfang standen, können bereits von Kindergartenkindern bewältigt werden (es sei auf die Praxis der Montessori-Kindergärten verwiesen) (5, blz. 334).

Ook hij ziet in het totaliteitsonderwijs en in de globale methoden, die op het ontwikkelen van begrip bij het kind gericht zijn, een moeilijker opgave waarbij hogere eisen aan het kind worden gesteld.

Literatuur

1. J. H. V. D. BERG, *Metabletica*, Nijkerk, 1956.
2. J. H. V. D. BERG, *Neurotiserende factoren*, Nijkerk, 1955.
3. G. M. FERNALD, *Remedial techniques in Basic School Subjects*, Mac Graw-Hill Book Comp., New York-London, 1943.
4. W. HANSEN, *Probleme einer Epochalpsychologie des heutigen Schulkindes*, Gawein 1960, VIII, 5, blz. 169(193).
5. W. HANSEN, *Reifen als pädagogisches Problem*, Westermanns Pädagogische Beiträge, 1958, Heft 8, S. 323(335).
6. TH. HART DE RUYTER, *Inleiding tot de kinderpsychologie*, Groningen, 1959³.
7. M. E. HEYBOER-BARBAS, *Een nieuwe visie op de Jeugd uit vroeger Eeuwen*, Nijkerk, 1955.
8. L. HOFFMANN, *Vom schöpferischen Primitivganzen zur Gestalt*, München, 1943.

9. A. KERN, *Sitzenbleiberelend und Schulreife*, Freiburg, 1951.
10. M. J. LANGEVELD, *Die Schule als Weg des Kindes* (Versuch einer Anthropologie der Schule), Braunschweig, 1960.
11. M. J. LANGEVELD, *Inleiding tot de studie der paedagogische psychologie van de middelbare schoolleeftijd*, Groningen, 1954⁵, 1957⁶.
12. R. MEINERT, *Vergleichende Untersuchungen zur Schulreife*, Psychologische Rundschau, VI, 1955.
13. H. NIEUWENHUIS, *Enkele problemen met betrekking tot het volwassen-worden*, Paedagogische Studiën, XXXV, 1958, blz. 145(166).
14. W. ROESSLER, *Jugend im Erziehungsfeld*, Düsseldorf, 1957.
15. W. ROESSLER, *Werden unsere Jugendlichen infantiel?* Paedagogische Studiën, XXXV, 1958, blz. 305(320).
16. K. SCHMEING, *Der Sinn der Reifungsstufen*, Leipzig, 1950³.
17. K. SCHNEIDER, *Das seelische Bild des Akzelerierten im Spiegel des T.A.T.*, Praxis der Kinderpsychologie 1955⁴, Heft 10, S. 241-247.
18. TH. THIJSSSEN, *Het grijze kind*, Bussem, 1927.
19. M. TRAMER, *Der instruktive Fall*, Zeitschrift für Kinderpsychiatrie 1960, 04, p. 118(123).
20. U. UNDEUTSCH, *Somatische Akzeleration und psychische Entwicklung der Jugend*, Studium Generale, 1952, V, S. 286(298).
21. U. UNDEUTSCH, *Spezielle Entwicklungspsychologie* (Das Verhältnis von körperlicher und seelischer Entwicklung), Handbuch der Psychologie, Band 3, Göttingen, 1959.
22. P. J. VINKEN, *Acceleratie-verschijnselen*, Geneeskundige Bladen, 1959.
23. W. ZELLER, *Der erste Gestaltwandel des Kindes*, Leipzig, 1936.

EEN ONDERZOEK NAAR DE
BEROEPSKEUZEMOTIEVEN VAN LEERLINGEN
VAN DE HOGERE ZEEVAARTSCHOOL

C. J. BAARDA

INLEIDING

Waarom gaat een hollandse jongen naar zee? Het onderzoek onder de leerlingen van de cursussen A.S. en B.S.¹ van de hogere zeevaartschool (H.Z.V.S.) te Den Helder (resp. A-leerlingen en B-leerlingen) en leerlingen van de één-jarige B.S. cursus van de Kweekschool voor de Zeevaart te Amsterdam (C-leerlingen) werpt hier enig licht op.

Als onderzoeksmethode hebben wij het interview gekozen. De interviews hebben gemiddeld 44 minuten geduurd. Zowel om praktische als beroepsethische redenen heeft deze minder systematische werkwijze onze voorkeur.

De objectieve determinanten van de beroepskeuze zullen door ons als volgt worden onderverdeeld:

- a. de factor van het zakelijk milieu: hieronder verstaan wij de invloeden van het milieu voorzover het door zaken wordt gevormd t.w. de economische situatie van het gezin, de geografische regio waarbinnen de toekomstige beroepsbeoefenaar opgroeit, de cultuurperiode met zijn specifieke opleidingsmogelijkheden en eisen, de conjunctuur en de ontwikkelingstendenties op de arbeidsmarkt. De invloed van de omgeving manifesteert zich echter niet allen via bovengenoemde zaken, maar ook via de verschijnselen van traditie, status, sociale normen, sociale pressie en secundaire (horizontale) identificaties. Deze fenomenen zullen wij ook tot de factor van het zakelijk milieu rekenen.
- b. de zakelijk economische factor: de jongeren moeten ten opzichte van genoemde zaken en inherente verschijnselen hun positie bepalen. Hun gedrag, gericht op de toekomst en in het bijzonder gericht op de onoverzichtelijke beroepenwereld, wordt bepaald door een complex van bewuste motieven, welke wij in ons onderzoek de zakelijk economische factor noemen. Wij zullen ons beperken tot motieven, die voor de beroepskeuze van de aspirant-stuurman relevant zijn. Alle door de geïnterviewden genoemde motieven zullen zeker niet zonder meer geac-

¹ Dit onderscheid komt binnenkort te vervallen. De cursus A.S. wordt vervangen door een driejarige B.S.-opleiding. De A.S. en de B.S. cursussen leiden op voor stuurmansleerling. Vooropleiding A.S. cursus is ULO A met wiskunde, en voor de B.S. cursus ULO B.

cepteerd worden, daar het „fakingfenomeen”, d.w.z. dat een geïnterviewde gaarne een zo gunstig mogelijk beeld van zijn beroepskeuze construeert, geëlimineerd moet worden.

- c. de toevallige invloeden: deze invloeden kunnen evenals de onder sub a en b genoemde factoren een sociaal-culturele, een sociaal-economische of een sociaal-psychologische trend hebben, maar zullen op grond van het feit, dat ze incidenteel optreden en geen wezenlijk bestanddeel van de jeugdige of van zijn normale omgeving vormen, een afzonderlijke groep van essentiële factoren bepalen.

HET ONDERZOEK

Om een goed inzicht in de motievenstructuur van de beroepskeuze bij de aspirant stuurman te krijgen is het van belang om eerst de economisch geografische milieu-factor te localiseren. Voorafgaande onderzoekingen hebben steeds uitgewezen, dat de meeste zeevarenden uit de kustprovincies afkomstig zijn. Deze informatie is wel interessant, maar voor het onderzoek naar de beroepskeuze niet relevant. De onderstaande indeling is om bovenstaande redenen beter bruikbaar.

groep 1: afkomstig uit een 'sea and ship minded' milieu.

groep 2: vanaf ongeveer 10 jaar regelmatig in een zeehaven geweest.

groep 3: scheepvaartbedrijf niet door ervaring bekend geworden.

Onder een 'sea and ship minded' milieu verstaan wij die milieus waar een beroep binnen de scheepvaartsector hoog wordt gewaardeerd op grond van traditiefactoren. Wij zullen deze begripsomschrijving zeer ruim hanteren. Dit vereist een nadere toelichting. Het betreft hier niet uitsluitend de milieus van koopvaardij-officieren, maar alle milieus waar een varend beroep binnen de maatschappelijke gezichtskring staat en waar het beroep van stuurman grote handelsvaart (G.H.V.) als een aanvaardbare status geldt. Naast koopvaardijmilieus komen hiervoor in aanmerking de milieus, die geparenteerd zijn aan de Koninklijke Marine, de kustvaart, de zeesleepvaart, de visserij en de binnenvaart. In verband met de traditie-factor menen wij ons toch een beperking te moeten stellen. Als indicatie voor het 'sea and ship minded' zijn van het milieu zal vader of broer bij een van bovengenoemde bedrijfstakken werkzaam moeten zijn of werkzaam moeten zijn geweest. Alleen als grootvader, oom (broer van ouders) of neef als koopvaardij-officier heeft gevaren, zullen wij het milieu eveneens 'sea and ship minded' noemen.

De jongens van groep 2 hebben gedurende de voor hun beroepskeuze belangrijke jaren binnen een regio gewoond waar de zeehaven, de daar-

aan verbonden bedrijvigheid en last but not least de zee een bepalende factor is geweest. Het dynamische en stuwende element van het scheepvaartbedrijf en de facinerende aanblik van de grote zeeschepen maakt op veel jongens een diepe indruk.

De geïnterviewden van groep 3 kiezen een schoolopleiding en een beroep, waarover ze alleen maar indirecte informatie hebben gehad. Waarschijnlijk hebben ze wel eens een zeewaardig schip gezien, maar de bedrijvigheid van het laden en lossen in de haven, het ratelen van de winches, het zeeklaar maken en het vertrek naar zee hebben ze nooit meegemaakt. De economische geografische milieufactor geeft hier geen enkele relevante indicatie omtrent de beroepskeuze.

Om tot een overzichtelijke populatie van de beroepskeuzeprocessen te komen zullen wij, overeenkomstig de resultaten van wetenschappelijk speurwerk over de beroepskeuze, naast de genoemde groepsindeling de geïnterviewden ook nog onderverdelen naar de leeftijd, waarop zij het besluit hebben genomen stuurman te worden. De perioden van de aftastende en realistische keuzen zijn ook voor ons onderzoek noodzakelijke criteria en geven een goede basis voor nadere differentiatie.

Tabel I geeft de indeling als volgt:

- a. 13-14-15 jarigen: zij nemen een beroepskeuzebesluit gedurende de fase van de aftastende keuzen.
- b. 16-17-18 jarigen: de keuze wordt gemaakt in de fase van de realistische keuzen.

TABEL I

	A-leerlingen		B-leerlingen		C-leerlingen		Totaal	
	a	b	a	b	a	b	a	b
groep 1 (18) 30 %	5	4	1	3	2	3	8	10
groep 2 (20) 33 %	6	3	4	4	1	2	11	9
groep 3 (22) 37 %	3	3	3	5	1	7	7	15
Totaal (60)	14	10	8	12	4	12	26	34

Uit tabel I blijkt een duidelijke verschuiving van de beroepskeuzeleeftijd van A, B en C leerlingen.

Vervolgens zullen wij nagaan in hoeverre volwassenen t.w. stuurlieden of werktuigkundigen als identificatie-beelden de aspirant stuurman in zijn beroepskeuze hebben geholpen en eventueel richtinggevend hebben gewerkt. Aan de hand van uitlatingen, zoals „oom (gezagvoerder) is een echte bullebak, maar een fijne kerel” of „vroeger had ik een hekel aan

mijn oom (1ste stuurman), omdat mijn ouders hem altijd als voorbeeld stelden, maar nu denk ik daar heel anders over; het is een man met gezag", hebben wij de identificatie-processen gedurende de aftastende fase van de beroepskeuze kwantitatief vastgelegd. De intensiteit van de relaties is uit deze uitspraken moeilijk exact af te leiden. Sommige geïnterviewden beleefden in de ontmoeting met de scheepsofficier de kristallisatie van hun beroepskeuze, andere geïnterviewden ervoeren in de ontmoeting met een scheepsofficier een bevestiging van hun toekomstverwachting.

Zodoende blijft het beeld van de primaire identificaties onvolledig als wij niet tevens de ervaring op zee in onze analyse opnemen. Juist tijdens zo'n zeereis ontmoet de aspirant-stuurman zijn beroepsideaal. Uit de interviews blijkt duidelijk, dat in deze gevallen de eigenbeeldvorming en de eerste aanzet tot de ontwikkeling van een beroepsrol gestalte kreeg.

Tabel 2 geeft een overzicht van het aantal geïnterviewden, waarbij primaire identificaties op zee en aan de wal de beroepskeuze van stuurman richtinggevend hebben beïnvloed.

TABEL II

	Primaire identificatie			Totaal
	aan de wal	aan de wal en op zee bij g.h.v. en kustvaart	ervaring bij sleepvaart en visserij	
groep 1 (18)	7	6	2	15 (83 %)
groep 2 (20)	6	4	2	12 (60 %)
groep 3 (22)	6	2	—	8 (36 %)
Totaal (60)	19	12	4	35 (58 %)

Matige of slechte schoolresultaten zijn voor de beroepskeuze grensbepalend. Dit grensbepalend karakter der schoolresultaten is voor veel jongens, die het stuurmansvak kiezen, van beslissende betekenis geweest. Goede schoolresultaten daarentegen openen voor de toekomstige beroepsbeoefenaar de mogelijkheid om beroepen buiten de maatschappelijke gezichtskring van het milieu te overwegen. Verschillende jongens uit de lagere milieus hebben daardoor tot een opleiding aan de H.Z.V.S. kunnen besluiten. „Koopvaardij-officier" heeft op grond van algemene bekendheid en vermeende overzichtelijkheid voor beide categorieën veel aantrekkingskracht.

De A-leerlingen zijn in hoofdzaak afkomstig van de U.L.O. scholen. Deze jongens hebben allen wel het besef, dat duizenden U.L.O. leerlingen de

stoffige sleur-sfeer van het kantoor zoeken. Zij uiten gaarne hun afkeer voor de kantoorruk.

De B-leerlingen zijn hoofdzakelijk leerlingen van het v.H.M.O., die hun studie vóór de examenklas afbreken. Het is echter wel mogelijk, dat B-leerlingen op de hogere zeevaartscholen in het centrum van het land betreffende de vooropleiding een ander beeld laten zien. Het is niet uitgesloten, dat daar meer U.L.O. B-leerlingen zich melden.

Voor de C-leerlingen geldt niet, dat het behaalde diploma t.w. H.B.S.-B grensbepalend voor de beroepskeuze is geweest. Maar gezien de gemiddelde leeftijd van de geïnterviewden ($18\frac{3}{4}$ jaar) en naar aanleiding van de veelvuldig aangevoerde bezwaren tegen de lange universitaire studies mogen wij hier, geheel in overeenstemming met de conclusies van Lammers¹ stellen, dat de gemiddelde C-leerling een middelbare scholier is, die niet erg geporteerd is voor een wetenschappelijke vorming. Zodoende mogen we aannemen, dat voor de meeste C-leerlingen de studieresultaten wel grensbepalend zijn geweest, daar iedere beroepskeuze met een theoretische vooropleiding (specialisatie) van enige jaren van de hand wordt gewezen.

Daar de schoolopleiding een eerste kennisname van de "struggle for existence" is en hierdoor voor de beroepskeuze belangrijk, moet het motievencomplex van de beroepskeuzen in de context van de schoolresultaten geplaatst worden. 25 aspirant stuurlieden (42%) kunnen ondanks de moeilijkheden bij de voortgezette schoolopleiding met hun beroepskeuze van scheepsofficier een voor hun eigen milieu aanvaardbare status bereiken.

In veel gevallen is een onderscheid tussen de keuze van een zeemansloopbaan en de keuze van stuurman G.H.V. niet mogelijk. De keuze van een zeemansloopbaan betekent in zo'n geval alleen maar stuurman worden. Maar andere geïnterviewden hebben wel degelijk een keuze gemaakt tussen stuurman en scheepswerktuigkundige of tussen stuurman G.H.V. en stuurman kustvaart of visserij.

De keuze van een zeemansloopbaan

a. de factor van het zakelijk milieu.

Tabel 1 geeft aan, dat 18 geïnterviewden (groep 1-30%) door traditiemotieven geleid tot hun beroepskeuze zijn gekomen. Dit wil geenszins zeggen, dat alle vaders van deze aspirant-stuurlieden een beroep op zee

¹ C.J. Lammers: *Adelborsten en A.R.O.'s in het licht van de sociologie.*

hebben of vroeger hebben gevaren. De beroepsopvolging t.w. de continuïteit in de uitoefening van een beroep op zee, heeft slechts in 12 gevallen (20%) de beroepskeuze mede bepaald. Kloezen¹ berekent in dit verband de beroepscontinuïteitsfactor (B^{cf}).

$$B^{cf} = \frac{\text{Totaal in een beroep werkenden van generatie}}{\text{Totaal in een beroep werkende vaders van generatie}} \times 100$$

Des te hoger de continuïteitsfactor, des te geringer is de beroepsopvolging. Betrekken wij de factor op bovenstaande gegevens, dan zien wij het volgende:

$$B^{cf} \text{ aspirant stuurlieden} = \frac{60}{12} \times 100 = 500$$

Dit betekent, dat van de 500 varende vaders 100 zonen eveneens naar zee gaan. Onze uitkomst is in overeenstemming met het gemiddelde van de resultaten van Kloezen en Klok². Volledigheidshalve moet hier vermeld worden, dat we steeds spreken over „varende vaders”. Er blijken namelijk relatief weinig zonen van gezagvoerders en stuurlieden naar zee te gaan. Slechts 2 geïnterviewden uit groep 1-b zijn zonen van stuurlieden ($B^{cf} = 3000$).

Diepe indrukken in zeehavens, een verlangen naar een stoer en zelfstandig beroep en ervaring met bepaalde aspecten van het havenbedrijf bepalen bij 20 aspirant-stuurlieden (33%) in belangrijke mate de beroepskeuze.

Naast de primaire identificaties (tabel 2) wordt het beroepskeuzeproces richtinggevend bepaald door de secundaire identificaties. Een geïnterviewde uit groep 1-a verklaarde: „Volgend jaar gaat mijn vriend ook naar de zeevaartschool, eindelijk heb ik hem zover”. Een aspirant stuurman uit groep 3-b wilde op 15 jarige leeftijd onderwijzer worden. Het was een rage op school, zo verklaarde hij, wel 10 jongens uit de klas wilden het worden. Later is hij door vrienden op het idee gekomen om naar zee te gaan en stuurman te worden. In 18 beroepskeuzeprocessen (30%) heeft de invloed van vrienden een belangrijke zonet beslissende rol gespeeld. Het is interessant om de verdeling over de diverse groepen nader te bekijken. Zowel van groep 3-a als van groep 3-b zijn ongeveer de helft van de beroepskeuzeprocessen beïnvloed door horizontale identificaties. Ditzelfde beeld toont ook groep 2-a. Groep 2-b geeft in dit opzicht een sterk afwijkend beeld te zien, nl. praktisch geen secundaire identificaties.

1 A. Kloezen: *De zeeman en zijn vrije tijd*.

2 P. Klok: *De formele organisatie aan boord van Nederlandse vrachtschepen*.

Dit wijst erop, dat de jongens uit een zeehaven, die op latere leeftijd (16 jaar en ouder) een zeemansloopbaan kiezen, bij hun beroepskeuze weinig door de functie van de 'peer group' worden beïnvloed. Ons resultaat verschilt aanmerkelijk met de resultaten van Kloezen en Klok. Dit moet op de eerste plaats worden toegeschreven aan het verschil in onderzoeksmethode. Het interview biedt voldoende mogelijkheden om de horizontale relaties exact vast te leggen.

Er zijn altijd jongens, die bij het aftasten van de beroepsmogelijkheden hun aandacht richten op de natuurberoepen. Het zijn jongens, die graag veel en alleen buiten zijn. Bij 7 geïnterviewden (12%) heeft de voorkeur voor een natuurberoep de beroepskeuze richtinggevend bepaald. Stuurman G.H.V. vereist in tegenstelling met de meeste andere natuurberoepen geen grote kapitaalinvesteringen of lange universitaire studies. Het is opvallend, dat 6 van de hier genoemde aspirant-stuurlieden (10%) tot de b-groepen behoren. Ze hebben hun besluit na veel wikken en wegen genomen en achten hun beroepskeuze een aanvaardbaar compromis.

In 9 beroepskeuzeprocessen (15%) heeft de invloed van de ouders in verband met de sociale mobiliteit omhoog of handhaving van de status een belangrijke richtinggevende werking ten gevolge gehad. Deze sociale pressie komt het duidelijkst naar voren in groep 1-b. Slechte schoolresultaten zijn meestal de oorzaak van de interventie der ouders.

b. de zakelijk economische factor.

Bij 12 geïnterviewden (20%) is de beroepskeuze mede door sociaal-economische motieven tot stand gekomen. Deze aspirant-stuurlieden hebben de vaste overtuiging, dat ze op zee veel meer kunnen verdienen dan aan de wal. Goede verdiensten, promotie en veel overwerk maken vinden ze belangrijke aspecten van hun beroepskeuze. Hun keuze betekent ook meestal een sociale mobiliteit onhoog. 9 van de hier genoemde geïnterviewden (15%) behoren tot de b-groepen.

„Frisse lucht motieven” kunnen in zeer gevarieerde vorm onder woorden worden gebracht. We zullen er hier enkele vermelden:

ik wil een vrij beroep

ik wil buiten zijn, het hele schip en de ruimte overzien.

ik wil iets van de wereld zien.

Deze „frisse lucht motieven” worden veelvuldig genoemd, maar werden alleen geaccepteerd, indien uit het interview bleek, dat deze motieven relevant voor de beroepskeuze waren. Het is opvallend, dat deze motie-

ven dikwijls in combinatie met secundaire identificaties het grondpatroon van het beroepskeuzeproces vormen. In totaal zijn 8 beroepskeuzeprocessen (13%) mede door deze „frisse lucht motieven” bepaald. De meeste hier genoemde geïnterviewden behoren tot groep 3-b (10%).

De aspirant-stuurlieden, die de koopvaardij kiezen om avonturen te beleven, verwachten aan boord een prettige werksfeer en een plezierige omgeving. Ze bekommeren zich weinig om een verzekerde toekomst. Varen is voor deze 4 geïnterviewden (7%) identiek met stuurman worden. Op grond van de onderzoekresultaten van Drenth¹ bij de Koninklijke Marine kunnen wij stellen, dat deze jongens, ondanks de aanvaardbare positieve instelling t.o.v. hun beroepskeuze, waarschijnlijk na enige jaren onbevredigd hun arbeid zullen verrichten, Wiegersma merkt in dit verband op, dat zij, die uit avonturendrang naar zee gaan, als volwassenen spijt hebben van hun beroepskeuze. De harde levensomstandigheden en de langdurige scheiding van het gezin zijn op den duur niet te verdragen. Deze aspecten van het leven vallen echter nog buiten de gezichtskring van de aspirant-stuurman.

Voor veel jongens is de beroepenwereld onoverzichtelijk. De essentie van vaders beroep is dikwijls onbekend, veel vaders staan afwijzend tegenover hun eigen beroep en doden iedere ambitie van hun zoon in die richting. Deze situatie en de sleutelmacht, die de school in ons maatschappelijk bestel inneemt, en de dienstplicht, die door veel jongens als twee verloren jaren wordt beschouwd, plaatsen menig beroepszoekende in een moeilijke positie. Hieruit komt een sterk verlangen naar duidelijkheid, een behoefte aan plaatsbepaling en afgrenzing met een korte basisvakopleiding voort. De hogere zeevaartschool met de ruime subsidie-mogelijkheden komt aan deze behoefte onweerstaanbaar tegemoet. Ondanks het feit, dat de koopvaardij een beroepssector is waar tussen het 25e en 35e jaar het grootste percentage van de beroepsbeoefenaars andere arbeid zoeken, is de hogere zeevaartschool een belangrijk en tot de verbeelding sprekend opleidings- en vormingsinstituut in onze geïndustrialiseerde maatschappij.

c. de toevallige invloeden.

Bij ieder mens wordt de beroepskeuze mede beïnvloed door een veelheid van kleine gebeurtenissen en ervaringen. Sommige beroepskeuzen zijn echter in hoofdzaak door toevallige invloeden tot stand gekomen. 9 aspi-

¹ P. J. D. Drenth: *Een onderzoek naar de motieven bij het kiezen van en beroep bij de Koninklijke Marine.*

rant stuurlieden (15%), allen behorend tot de b-groepen, zijn door advertenties, lectuur, bijzondere omstandigheden, enz. tot hun beroepskeuze gekomen. Deze beroepskeuzeprocessen kunnen we zeker rudimentair noemen. Over het verdere verloop van het beroepskeuzeproces valt weinig te zeggen. Goede primaire identificaties tijdens de opleiding en de eerste jaren aan boord zijn zeker voor deze jongelui een noodzakelijke voorwaarde om tot een aanvaarding van de scheepscultuur te komen.

De beroepskeuze van stuurman g.h.v.

Voor 32 geïnterviewden (53%) betekende de keuze van een zeemansloopbaan tevens de keuze van stuurman G.H.V.; 28 geïnterviewden (47%) hebben echter ook andere beroepen op zee overwogen of hebben zeer bewust het beroep stuurman G.H.V. gekozen. Wij zullen deze motieven kort samenvatten en waar nodig van een commentaar voorzien.

Het belangrijkste aspect is wel de sociale pressie. Zo verklaarden 2 zonen van hoofdwerktuigkundigen, dat ze van vader wel naar zee mochten, maar dan als stuurman en absoluut niet als werktuigkundige. Totaal werden 4 beroepskeuzeprocessen (7%) door sociale pressie zo beïnvloed, dat de betrokkenen stuurman i.p.v. werktuigkundige zijn geworden.

Ook het status aspect heeft bij enkele jongens de beroepskeuze richtinggevend bepaald. Dit aspect werd door ons in 5 gevallen (8%) gesignaleerd. Een C-leerling verklaarde: „een stuurmansopleiding vind ik beneden mijn vooropleiding, maar scheepswerktuigkundige komt helemaal niet in aanmerking”.

Twee zonen van visserij reders (3%) besluiten op grond van sociaal-economische motieven niet als stuurman visserij, maar als stuurman G.H.V. naar zee te gaan. Deze jongens hebben vanaf 6 jaar ervaring aan dek opgedaan en willen ook aan dek blijven varen. Daar deze jongens goed kunnen studeren, hebben deze knapen van vader al vroeg te verstaan gekregen, niet het harde en zware leven op de visserij te kiezen.

Verschillende aspirant-stuurlieden motiveren hun keuze tussen stuurman en werktuigkundige met de reeds bekende „frisse lucht motieven”. Deze 8 geïnterviewden (13%) hebben wij hier alleen opgenomen, indien hun motivering van de zeemansloopbaan onder een andere categorie van beroepskeuzemotieven viel.

De 5 aspirant-stuurlieden, die door een test of door zelfkennis zich niet technisch genoeg achten voor scheepswerktuigkundige, en de 2 geïnterviewden, die onprettige ervaringen in een machinekamer hebben opgedaan, behoren tot een groep (12%), die zich laatdunkend uitlaten over het beroep van scheepswerktuigkundige.

BESLUIT

Uit tabel 1 blijkt, dat 26 geïnterviewden voor het 16e jaar hun beroepskeuze maken. Veel van deze jongelui motiveren hun keuze met „altijd al gewild”. Dit motief hebben wij als beroepskeuzemotief verworpen. Ons onderzoekresultaat billijkt dit volledig.

Het dieptepsychologische aspect hebben wij niet direct in onze analyse opgenomen. Tijdens 6 interviews (10%) bleek de dieptepsychologische basis een richtinggevende werking op de beroepskeuze te hebben. Wij hebben dit op goede gronden niet uitvoerig onderzocht.

Diverse combinaties van beroepskeuzemotieven geven een goede verwachting voor de toekomst. Traditie motieven, beroepsopvolging, de voorkeur voor een natuurberoep en sociaal-economische motieven kunnen in een bepaalde motievenstructuur een goed aangepast beroepsgedrag tengevolge hebben. Longitudinale en transversale studies zullen echter nog veel materiaal moeten verschaffen om hierover op verantwoorde wijze meer te kunnen zeggen.

C. J. Baarda, geboren 1929 te Haarlem. Na het behalen van het diploma U.L.O. A en B en het getuigschrift Zeevaartschool aan de Kweekschool voor de Zeevaart te Amsterdam was hij als stuurman werkzaam bij de Esso Nederland. Vervolgens studeerde hij aan de Cornelis Douwes cursus voor akte N 16, middelbaar wis- en zeevaartkunde en luchtnavigatie. Vanaf 1957 is hij leraar aan de gem. Hogere Zeevaartschool te Den Helder.

WERKEN MET TAAL¹

JACOB HOOGTEIJLING

I

Mag van de zijde van de leraar grammaticaonderwijs voldoende gemotiveerd zijn met het voornemen de leerling enig inzicht in taal bij te brengen, voor de leerling is dit vaak maar een povere gedachte.

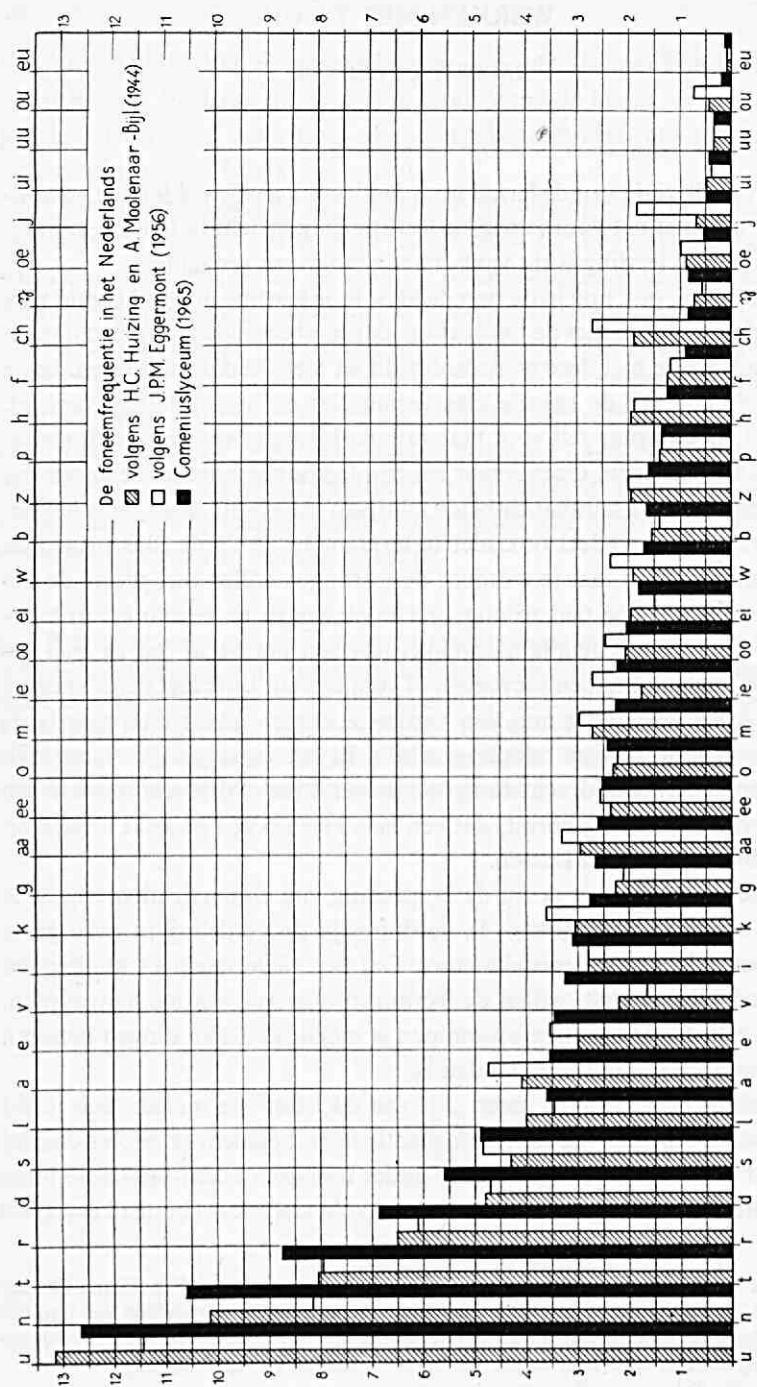
In de eerste, ook nog in de tweede klas, is de leerling nog wel bereid zich tevreden te stellen met de ontdekking dat een bepaalde zin zo en zo in elkaar zit, dat je met deze woordsoort dit en met die dat kunt doen. In de tweede helft van de tweede klas vermindert de belangstelling vaak al, vooral als de leraar zelf voor het grammaticaonderwijs geen enthousiasme kan opbrengen. Geen leraar zal zijn leerlingen kunnen bewijzen dat het kennen van grammatica beter schrijven tot gevolg heeft, al is het bewijs van het tegendeel ook niet te leveren. In de derde klas plegen de grammatica-uren taai te worden: de leerlingen willen niet meer. Ze begrijpen nu wel hoe taal zo ongeveer in elkaar zit en ze zijn ervan overtuigd dat verdere details nauwelijks iets aan het beeld dat ze zich gevormd hebben, kunnen toevoegen of veranderen. Juist met derdeklassers toch is het eenvoudig nog veel verder te komen, maar daarvoor is de traditionele werkwijze minder geschikt. In het vervolg zal ik laten zien dat een beperkte opdracht aan groepjes van twee of drie leerlingen al een zo sterke motivering vormt, dat een hele klas op een beperkt terrein op hetzelfde niveau kan komen.

Enige jaren al pleeg ik bij de bespreking van rijm vrij uitvoerig in te gaan op de spraakklanken. Ik verduidelijk de verdeling in twee grote groepen, klinkers en medeklinkers. Dat het Nederlands 15 klinkers en 19 medeklinkers telt, willen de leerlingen nog wel van me aanvaarden, maar zelf die 34 klanken opsommen is moeilijk. Zulke dingen behoren in schoolboeken te staan, vinden ze.

Teneinde de leerlingen meer „los van de letter” te maken, heb ik dit jaar van 25 dictees² de foneemfrequentie laten bepalen. Ik heb er daarbij van af gezien de leerlingen een of ander fonetisch tekensysteem te laten gebruiken. De energie aan het leren van zo'n stel tekens besteed is vrijwel

¹ Voor het doorlezen van het concept betuig ik mevrouw Drs. C. F. A. Eisma-Gehner en Drs. A. J. S. van Dam mijn hartelijke dank. Ik hoop dat de verwerking van hun opmerkingen de inhoud van dit artikel verduidelijkt heeft. Mevrouw Drs. A. Maagdenberg dank ik voor haar assistentie bij het opstellen van de Summary.

² Uit mijn *Tekst en spelling*, de no's. 41 t/m 65.



verspild. Meestal wordt in de eerste klas bij Engels een aantal fonetische tekens geleerd en sommige leraren maken daarvan vrij wat werk, maar in de derde klas blijkt van die kennis weinig meer aanwezig. Zo geef ik de fonemen als volgt aan:

<i>a:</i> pas	<i>oo:</i> boor/pool	<i>b:</i> boor	<i>n:</i> laan
<i>aa:</i> paal	<i>ou:</i> rouw/rauw	<i>ch:</i> chaos/lag/lach	<i>ɜ:</i> long
<i>e:</i> bel	<i>u:</i> de/put	<i>d:</i> dan	<i>p:</i> pijn
<i>ee:</i> been/beer	<i>ui:</i> huis	<i>f:</i> fijn	<i>r:</i> raar
<i>ei:</i> ijs/eis	<i>uu:</i> buur	<i>g:</i> gaan/leggen	<i>s:</i> soms
<i>eu:</i> neus		<i>h:</i> haar	<i>t:</i> laat/hart/hard
<i>i:</i> pit		<i>j:</i> jaar/mooi	<i>v:</i> vuur
<i>ie:</i> piet		<i>k:</i> klaar	<i>w:</i> waar
<i>o:</i> bol		<i>l:</i> land	<i>z:</i> zuur
<i>oe:</i> boer		<i>m:</i> maan	

Uit de alfabetische opsomming blijkt al dat geen ondervdeling van klinkers of medeklinkers plaats vindt. Wel komen enkele kenmerken, als stemhebbend, stemloos, nasalering en labiaal, heel summier ter sprake. Verder laat ik de invloed van de omringende klanken horen aan de kwaliteit van de *oo* of de *ee* voor de *r*. Het enige teken dat ik gebruikt heb, *ɜ*, blijkt geen moeilijkheden op te leveren, maar het kan ook heel goed gemist worden. Een enkel leenfoneem komt ook nog ter sprake: militair, freule. Ik heb de leerlingen daarop aan praktisch werk gezet; twee aan twee. Ieder kreeg een foliovel ingericht voor het turven van de fonemen: op de bovenste helft de 15 klinkers, op de onderste helft 19 vakken voor de medeklinkers. Navolgers geef ik de raad voor *u* en *n* twee vakken te reserveren in verband met de grote frequentie.

Het eerste lesuur hebben mijn hospitant en ik handen vol werk gehad om de „moeilijke” gevallen op te lossen, maar het tweede uur ging alles al veel beter. Eén tekstje per duo bleek onvoldoende om iedere leerling genoeg oefening te bezorgen en daarom gaf ik eerst degenen die klaar waren er nog een. Later heb ik de vluggerds de langzame leerlingen laten helpen. Onderling ontstonden over de juiste uitspraak van een woord en de fonemen die daarbij in het geding waren vaak hele discussies, waarbij de leraar soms toch nog als scheidsrechter op moest treden. Is alles achter de rug, dan rust op de leraar de taak het resultaat van de hele klas samen te vatten en dat in een statistiekje te verwerken.¹

¹ Uiteraard is het mogelijk ook dit door leerlingen te laten doen. Het bezwaar daarvan is dat er naarmate het werk vordert, minder leerlingen bij betrokken raken. Op het laatst is er maar één bezig, en zijn werk is niet zo fascinerend en gaat niet zo snel dat de overige leerlingen lang belangstellende toeschouwers kunnen blijven.

Die resultaten verschillen wel iets van de door Van Ginneken¹ verkregen waarden. Mijn leerlingen onderzochten 5086 woorden, het aantal dat Van Ginneken liet onderzoeken is niet bekend. Eggermont² telde 10000 woorden, evenals de door hem vermelde Groningse onderzoekers.³ De gegevens voor de statistiek zijn te vinden in bijlage I.

Voor de bespreking van hun resultaten toonden de leerlingen veel belangstelling. Hetzelfde geldt voor de vierde en vijfde klassen die ik aan de hand van de hierbij afgedrukte statistiek een korte uiteenzetting van de uitkomsten van hun schoolgenoten gaf. De grote frequentie van de *n* lijkt mij door spellinguitspraak veroorzaakt. Verschillende leerlingen gaven toe zich hieraan bezondigd te hebben. Ook de Groningse onderzoekers zal dit parten gespeeld hebben. De grotere frequentie van de *u* zal veroorzaakt zijn – zoals ook verschillende leerlingen opmerkten – doordat het aantal meerlettergrepige woorden bij Eggermont – die gesproken taal onderzocht – kleiner was dan in het door Huizing en Moolenaar-Bijl onderzochte corpus.⁴ De veronderstelling lijkt gewettigd dat de onderzochte dictees iets minder moeilijk waren, met als gevolg een wat geringere frequentie van de *u* dan de Groningers vonden.

Voor Amsterdamse leerlingen die niet volledig beschaafd spreken – misschien een eufemisme – is het verschil tussen *s* en *z*, *v* en *f* moeilijk, maar toch kunnen daaruit de verschillen niet verklaard worden, want de drie tellingen leveren voor *v* + *f* samen toch onderling verschillende waarden. Voor die van *s* + *z* zijn die onderlinge verschillen gering, zodat het mogelijk is dat mijn veronderstelling juist is. Nog weer iets anders ligt het voor *g* en *ch*, die voor sommigen één foneem vormen. De som van beide frequenties is voor de tellingen van Eggermont en die van Huizing en Moolenaar-Bijl gelijk; mijn leerlingen telden ruim 0,6% van het totaal minder, maar uiteraard zijn die laatste tellingen minder betrouwbaar. Misschien verleidt de statistiek anderen nog tot spitse conclusies. In elk geval werd het mij duidelijk dat ik aan het onderscheid tussen de beide componenten van deze foneemparen nog meer aandacht moet besteden, en dat terwijl deze zaken uiteraard bij dit werk al de volle aan-

1 Zie L. KAISER, *Fonetiek*, 2e druk, 1964, p. 130–131.

2 J. P. M. EGGERMONT, *De klankfrequentie in het hedendaagse gesproken Nederlands*, N. Tg. 49 (1956) 221–223.

3 H. C. HUIZING EN A. MOOLENAAR-BIJL, *De betekenis der klankfrequentie in het Nederlandsch voor de oorheekunde*, Ned. Tijdschrift voor Geneeskunde, 88 (1944) 435–437.

4 Precieze gegevens omtrent de getelde klanken en woorden van het materiaal van Huizing en Moolenaar-Bijl heb ik niet kunnen achterhalen, zodat zelfs geen benaderde gemiddelde woordlengte kan worden vastgesteld. Voor het materiaal van Eggermont is dat laatste wel mogelijk.

dacht hadden. Na afloop waren de leerlingen ervan overtuigd dat het herkennen van de fonemen eerst na oefening goed lukt, dat fonemen die weinig voorkomen niet moeilijker waren te herkennen dan die vaak voorkomen, en dat hun indruk dat klinkers frequenter waren dan medeklinkers, volkomen onjuist was. Op 5086 woorden met 24483 klanken kwamen maar 9313 klinkers voor, 38,04% dus. Enkelen vestigden de aandacht op het feit dat *a, e, i, o, u* frequenter voorkomen als *aa, ee, ie, oo* en *uu*, zonder dat iemand een begin van een verklaring kon vinden.

Of dit experiment de spelvaardigheid van de leerlingen verhoogd heeft, zal moeilijk te peilen zijn, al mag men het verwachten. In elk geval hebben de leerlingen geleerd volgens een methode samen te werken.

II

Een ander jaar heb ik mijn derdeklassers andere opdrachten gegeven. Na de gebruikelijke bespreking van de Nederlandse klinkers en medeklinkers, heb ik ze fiches gegeven van ca. $5\frac{1}{2} \times 9$ cm. Op ieder fiche kwam een woord van een tekst, waarachter het nummer van de oefening¹ en in afkorting de woordsoort. Iedere leerling werkte daarbij aanvankelijk aan zijn eigen oefening. Na afloop moesten de fiches alfabetisch geordend worden. Kostte de woordsoortenbenoeming sommigen al moeite, de alfabetisering bleek voor velen uitzonderlijk zwaar. Telkens moest ik de helpende hand bieden, maar vaak op zoveel plaatsen tegelijk, dat er geen beginnen aan was. Toen heb ik de twee- of drietallen gevormd die ik later bij het hierboven beschreven onderzoek naar de foneemfrequentie ineens geformeerd heb. De duo's of trio's bleken al discussiërend voortreffelijk, zij het niet geruisloos, te werken, al bleven er voor mij natuurlijk nog voldoende grote en kleine puzzels om op te lossen. Was van een oefening de woordvoorraad alfabetisch gerangschikt, dan werd die op een foliovel in kolommen geschreven, met achter ieder woord de woordsoort en de frequentie. Op deze wijze kregen de leerlingen enig inzicht in het vocabulair en de woordfrequentie.

Aan de andere zijde van het foliovel, normaal proefwerkpapier waarop de leerling naam, datum, klas moest invullen, bevond zich een gehectografeerd invulformulier waarop gegevens omtrent de woordstructuur, de woordsoorten, de zinnen en de gemiddelde zinslengte moesten worden vermeld.² De leerlingen hebben er een goed inzicht door gekregen in de woordstructuur en de wijze waarop de verschillende woordsoorten ge-

¹ Ik gebruikte dezelfde oefeningen als in noot 2 op p. 453 genoemd.

² Zie bijlage II.

bruikt worden. De gegevens omtrent de gemiddelde zinslengte en de uit de kwantitatieve analyse van de woordstructuur volgende gemiddelde woordlengte heb ik niet voor een leesbaarheidsonderzoek gebruikt, omdat dat voor één schooljaar te veel leek.¹ Wellicht zijn deze gegevens een ander jaar nog eens met dan door andere derdeklassers verkregen uitkomsten te combineren tot een aardig klaswerk over leesbaarheid.

De woordstructuur levert het volgende beeld:

	absoluut	percentage
eenlettergrepige woorden	2776	54,58
tweelettergrepige woorden	1022	20,09
drielettergrepige woorden	732	14,39
vierlettergrepige woorden	378	7,43
vijflettergrepige woorden	113	2,22
zeslettergrepige woorden	39	0,77
zevenlettergrepige woorden	12	0,24
achtlettergrepige woorden	10	0,20
negenlettergrepige woorden	2	0,04
tienlettergrepige woorden	2	0,04
	5086	100,00

Bij de eenlettergrepige woorden zijn niet alle in het Nederlands mogelijke types vertegenwoordigd. Of dat bij de meerlettergrepige het geval is, valt in het geheel niet uit te maken, omdat over de structuur van meerlettergrepige woorden in het Nederlands nog vrijwel geen onderzoek is verricht. Hieronder geef ik de door de leerlingen verkregen gegevens over de eenlettergrepige woorden weer, met daarnaast ter vergelijking vroeger door mij verzamelde gegevens met betrekking tot de in het Nederlands gerealiseerde eenlettergrepige woorden.

Ook de bespreking van dit resultaat geeft de leerlingen aanleiding tot vele vragen, waarbij ze vooral verklaringen voor de in het oog lopende verschillen helpen zoeken. Dat een woordtype met slechts enkele leden niet in het materiaal aanwezig blijkt, levert geen problemen, maar dat enkele types met een zo overzichtelijk aantal leden zo'n groot deel van het totaal uit maakt, b.v. die waartoe lidwoorden, voorzetsels en voornaamwoorden behoren, trekt zeer de aandacht. Een vruchtbare bespreking van het begrip functionele belasting kan daarvan het gevolg zijn.

De bespreking van de woordtypes kan gesteund worden door de verdeling over de woordsoorten. Lidwoorden en voorzetsels, die samen ruim

¹ Over dat onderwerp bereid ik een artikel voor. Zie voorts IR. W. H. DOUMA, *De leesbaarheid van landbouwbladen*, Bulletin 17, Afd. sociologie en sociografie van de Landbouwhogeschool, 1960, en P. VAN HAUWERMEIREN, *Het leesbaarheidsonderzoek met toepassing op Nederlandse teksten*, Leuvense bijdragen 52 (1963) 12-75.

type	voorbeeld	Tekst en spelling 41-65		gerealiseerd in het Nederlands	
		abs.	%	abs.	%
V	ei; u/uw	4	0,14	7	0,14
VC	aan; een; één; ik; het	797	28,71	64	1,30
VCC	ark; iets	55	1,98	61	2,24
VCCC	erts; inkt	3	0,11	21	0,42
VCCCC	armst; ergst; ernst	-	-	3	0,06
CV	de; bij; ja; thee	555	19,99	97	1,96
CVC	mooi; hout; suf	1034	37,25	1115	22,57
CVCC	bent; dorp; loeit	196	7,06	1129	22,85
CVCCC	borst; zorgt	28	1,01	346	7,00
CVCCCC	hardst; luncht	-	-	13	0,26
CCV	drie; jus; vrouw	12	0,43	71	1,44
CCVC	bril; kruip	51	1,84	864	17,49
CCVCC	draalt; groens	36	1,30	836	16,92
CCVCCC	schraalst; zwelgt	2	0,07	203	4,13
CCVCCCC	schertst; zwartst	-	-	12	0,24
CCCV	sprei; spruw; stro	-	-	3	0,06
CCCVCC	spreek; struis	3	0,11	50	1,01
CCCVCCC	sprank; stropt	-	-	36	0,73
CCCVCCCC	strakst; tsjirpt	-	-	9	0,18
		2776	100,00	4940	100,00

25% van de woorden uit maken, blijken vooral tot de woordtypes vc en cv te behoren. De leerlingen blijken inventief als ze op dit onontgonnen terrein bezig zijn. De door hen gevonden spreiding over de verschillende woordsoorten is:

	abs.	%
zelfstandige naamwoorden	1173	23,06
bijvoeglijke naamwoorden	443	8,71
werkwoorden	833	16,38
telwoorden	90	1,77
lidwoorden	679	13,35
voorzetsels	661	13,00
bijwoorden	456	8,97
voornaamwoordelijke bijwoorden	41	0,81
persoonlijke voornaamwoorden	165	3,24
bezittelijke voornaamwoorden	69	1,36
wederkerige voornaamwoorden	4	0,08
wederkerende voornaamwoorden	31	0,61
vragende voornaamwoorden	12	0,23
aanwijzende voornaamwoorden	69	1,36
betrekkelijke voornaamwoorden	80	1,57
onbepaalde voornaamwoorden	29	0,57
onderschikkende voegwoorden	112	2,20
nevenschikkende voegwoorden	139	2,73
	5086	100,00

Dat er in dit materiaal geen tussenwerpsels gevonden werden, zal niemand verbazen, gezien de aard van de teksten. Beschouwers van de cijfers dienen er rekening mee te houden dat de toescheiding tot de verschillende woordklassen en subklassen in hoge mate beïnvloed wordt door het gegeven grammaticaonderwijs en de daarbij gehanteerde criteria. Het is hier niet de plaats om daarover uiteenzettingen te doen.

Daar de fiches bewaard zijn, blijft de mogelijkheid voor een voortgezet onderzoek in een andere cursus met een andere klas, waarbij bijvoorbeeld subcategorisatie van de verschillende woordklassen kan plaats vinden. Ik denk hier in het bijzonder aan de werkwoorden en de zelfstandige naamwoorden. Voor de voorzetsels kan dat leiden tot de bepaling van hun frequentie, weer een ander aspect dus. Voor een kleine klas kan dit net zulke nuttige gevolgen hebben als dit onderzoek voor de grote klassen waarmee ik gewoonlijk werk.

Bleek het bij de herkenning van de fonemen van geen belang of een foneem al dan niet frequent voorkomt, bij de woordsoorten is dat totaal anders. Dat is ook geen wonder, want de valenties van de fonemen vertonen geen principiële verschillen, maar met die van de woordklassen is dat geheel anders. Nader onderzoek kan ook op dit gebied nog veel verhelderen. Weinig frequent zijn bijvoorbeeld de telwoorden. Speciaal die die niet tot een van de van het lager onderwijs al bij de leerlingen bekende subcategorieën hoofdtelwoorden en rangtelwoorden behoren, leveren de leerlingen moeilijkheden op. Iets soortgelijks geldt voor de voornaamwoordelijke bijwoorden, waarbij toch de morfologie nog steun kan leveren. Als een weinig frequente woordsoort maar één of enkele leden telt, vallen de moeilijkheden weer mee.

Uit het voorgaande is het duidelijk geworden dat het mogelijk is speciaal met derdeklassers oefenmateriaal te bewerken dat voor hen niet gekende resultaten oplevert, zonder dat de leraar met bijzonder tijdrovende voorbereiding of nabewerking belast wordt. De gekozen oefenstof blijkt in het geheel niet kritisch: wat zich toevallig voordoet is geschikt. Zo kan ook de Camera Obscura of de Max Havelaar het onderwerp van een analyse worden. De vergelijking van de resultaten van twee klassen opent zo mogelijkheden tot vergelijking van twee werken of twee schrijvers, waardoor de leraar in staat is de met een bepaalde klas verkregen resultaten later nog weer in een groter geheel te passen.

BIJLAGE I

Fonem frequentie in het Nederlands

	1944		1956		1965	
	H. C. Huizing A. Moolenaar-Bijl		J. P. M. Eggermont		Comeniuslyceum	
	%	abs.	%	abs.	%	abs.
<i>a: pas</i>	4,12	1.618	4,76	874	3,57	774
<i>aa: paal</i>	2,94	1.120	3,29	642	2,62	562
<i>b: boor</i>	1,54	480	1,42	407	1,66	407
<i>ch: chaos/lag/lach</i>	1,91	705 ⁺	2,07	213	0,87	213
<i>d: dan</i>	4,80	1.602	4,71	1.376	5,62	1.376
<i>e: bel</i>	3,02	1.205	3,54	840	3,43	840
<i>ee: been/beer</i>	2,34	863	2,54	618	2,52	618
<i>ei: ijs/eis</i>	1,95	506	1,49	446	1,82	446
<i>eu: neus</i>	0,08	33	0,10	36	0,14	36
<i>f: fijn</i>	1,25	416	1,22	221	0,90	221
<i>g: gaan/leggen</i>	2,27	707	2,08	648	2,65	648
<i>h: haar</i>	1,97	643	1,89	301	1,23	301
<i>i: pit</i>	2,78	946	2,78	761	3,10	761
<i>ie: piet</i>	1,74	918	2,70	540	2,20	540
<i>j: jaar/mooi</i>	0,72	630	1,85	122	0,50	122
<i>k: klaar</i>	3,07	1.206	3,54	671	2,74	671
<i>l: land</i>	3,99	1.173	3,45	885	3,61	885
<i>m: maan</i>	2,70	1.002	2,95	550	2,25	550
<i>n: laan</i>	10,13	2.779	8,17	2.601	10,62	2.601
<i>ŋ: long</i>	0,73	202	0,59	210	0,86	210
<i>o: bol</i>	2,30	750	2,20	575	2,39	575
<i>oe: boer</i>	0,88	339	1,00	136	0,55	136
<i>oo: boor/pool</i>	2,07	833	2,45	507	2,07	507
<i>ou: rouw/tauw</i>	0,43	257	0,76	53	0,22	53
<i>p: pijn</i>	1,38	460	1,35	332	1,36	332
<i>r: raar</i>	6,49	2.073	6,09	1.680	6,86	1.680
<i>s: soms</i>	4,30	1.652	4,86	1.200	4,90	1.200
<i>t: laat/hart/hard</i>	8,05	2.700	7,94	2.147	8,77	2.147
<i>u: de/put</i>	13,16	3.890	11,44	3.095	12,64	3.095
<i>ui: huis</i>	0,48	136 ⁺	0,39	106	0,43	106
<i>uu: buur</i>	0,37	119 ⁺	0,35	84	0,34	84
<i>v: vuur</i>	2,22	565	1,66	796	3,25	796
<i>w: waar</i>	1,90	806 ⁺	2,37	418	1,71	418
<i>z: zuur</i>	1,93	681 ⁺	2,00	392	1,60	392
	100,00	34.015 ⁺	100,00	24.483	100,00	24.483
klinkers	38,65	13.533 ⁺	39,8	9.313	38,04	9.313
medeklinkers	61,35	20.482 ⁺	60,2	15.170	61,96	15.170
woorden	10.000	10.000		5.086		5.086
aantal lettergrepen						
per 100 woorden	?	135,33 ⁺		183,1		183,1
gemiddelde zinslengte	?	?		22,6 woorden		22,6 woorden

De met een asterisk gemerkte getallen zijn teruggevonden door uit te gaan van de door J. P. M. Eggermont vermelde percentages van het totaal van 33 900 klanken, genoemd in zijn artikel, daar de oorspronkelijke getallen niet meer te achterhalen waren. In zijn brief van 23-4-1965 wijst dr. Eggermont mij er op, dat *m* en *ε* in zijn artikel per abuis verwisseld zijn. De heer Eggermont dank ik zeer voor de mij ter beschikking gestelde gegevens. De verschillen tussen de percentages die dr. Eggermont in zijn artikel noemt en die in deze opgave vermeld zijn, zijn ontstaan doordat klankcombinaties als *-aai*, *-eeuw*, *g* in *zakdoek*, *-ieuw*, *ni*, *sj*, *-oei* door mij in hun samenstellende delen zijn ontleed. Eenzelfde bewerking hebben de Groningse cijfers ondergaan om van klanken fonemen te maken. Dat de gegevens nu niet meer geheel betrouwbaar zijn, ben ik me bewust, maar er was geen andere mogelijkheid, daar ik niet over de teksten beschik.

BIJLAGE II

Tekst:

Leerling:

Klas: . . .

Datum:

woordstructuur		woordsoorten		zinnen	
type	V	zn	..	zin 1	.. woorden
	VC	bn	..	zin 2	.. woorden
	VCC	ww	..	zin 3	.. woorden
	VCCC	tw	..	zin 4	.. woorden
	VCCCC	tu	..	zin 5	.. woorden
	CV	lw	..	zin 6	.. woorden
	CVC	vzaz	..	zin 7	.. woorden
	CVCC	bw	..	zin 8	.. woorden
	CVCCC	vnbw	..	zin 9	.. woorden
	CVCCCC	pvn	..	zin 10	.. woorden
	CCV	bvn	..	zin 11	.. woorden
	CCVC	wgvn (elkaar)	..	zin 12	.. woorden
	CCVCC	wdvn (zich)	..	zin 13	.. woorden
	CCVCCC	vrvn	..	zin 14	.. woorden
	CCVCCCC	avn	..	zin 15	.. woorden
	CCC	betr. vn	..	totaal (= N) .. woorden	
	CCCVC	ovn	..	Gemiddelde zinslengte	
	CCCVCC	ovw	..	S = .., .. woorden	
	CCCVCCC	nvw	..	Vocabulair (= aantal verschillende woorden: V = ... Aantal één maal gebruikte woorden V ₁ = ...	
eenlettergrepig	..	totaal	...	Aantal lettergrepen per 100 woorden: W ₁₀₀ =	
tweelettergrepig	..				
drielettergrepig	..				
vierlettergrepig	..				
vijflettergrepig	..				
zeslettergrepig	..				
zevenlettergrepig	..				
achtlettergrepig	..				
negenlettergrepig	..				
tienlettergrepig	..				
.... lettergrepig	..				
totaal				

Opmerkingen:

1. Lange infinitieven (= infinitieven voorafgegaan door *te*) worden geteld als één woord en zijn alfabetisch te vinden onder de *t*.
2. Aaneengeschreven *vnbw* of door wit gescheiden delen van *vnbw* zijn als één woord geteld. Zijn de beide delen door een ander woord of door andere woorden gescheiden, dan tellen ze voor twee woorden. Het aantal woorden volgens de telling van de woordstructuur kan dus een hoger getal zijn dan dat volgens de telling van de woordsoorten, maar het moet steeds gelijk zijn aan N.
3. *Het* of *'t* duidt steeds hetzelfde woord aan dat uit twee klanken bestaat: $u + t$.
4. Aan de achterzijde staat de alfabetische lijst van de gebruikte woorden (= V), met woordsoort en frequentie.

SUMMARY

Working with language

After the first and second years of High School the motivation of the instruction of grammar on the part of the pupil is rather weak, because he is familiar with most of the subjects and has a certain command of them. Therefore I try to improve his understanding of language by means of practical work in small groups.

I Phonology

I made the pupils count the 15 vowels and 19 consonants of the Dutch language in 25 exercises. The phonetic system of the International Phonetic Association nor any other phonetic system was used: it proved to be sufficient to indicate the sounds by means of a number of keywords beside the clearest symbols or combination of symbols of the normal Dutch orthographical system. (p. 455) Only the symbol η was introduced, perhaps unnecessarily. In an appendix (bijlage I, p. 461) the results found are mentioned side by side with those of previous investigators. The differences appear to be partly caused by the material that was examined: the average length of sentences and words vary, so far as I could find. Huizing and Moolenaar-Bijl examined printed texts, Eggermont colloquial Dutch, and my pupils rather difficult printed texts. A statistical survey of the various results gives more information.

II Word structure, word frequency, word classes

Another third class, also pupils of 14-17 years old, counted the words with one syllable, two syllables, etc., all based on the same texts as above. The absolute number of the 19 types of Dutch words with one vowel, has been compared with the numbers found in the examined texts (p. 459). The grammatical categories to which the words belong are mentioned on p. 459.

A conclusion is that the recognition of phonemes, frequent or not, makes no difficulty, but the identification of word classes is a great difficulty for numerous pupils. I think this difficulty is caused by the fact that there are no material differences between the valences of the phonemes, as there are between the various word classes and their frequency.

STUDIELEIDING EN DETERMINATIE IN DE BRUGKLAS

DRS. N. J. HEIJKOOP

Conrector onderbouw aan het Zaanlands Lyceum

Het Zaanlands Lyceum bezit een onderbouw van één jaar, de brugklas, waarop vier afdelingen stoelen: gymnasium, H.B.S., middelbare meisjesschool en middelbare handelsschool.

De bedoeling van deze brugklas is:

1. De aanpassing aan het M.O. voor de leerlingen beter te doen verlopen;
2. Na te gaan welke van de vier bovengenoemde afdelingen voor de leerlingen uit de onderbouw na het eerste jaar de beste is.

Het probleem van de aansluiting L.O.- M.O. is voor het eerst grondig aangepakt toen het Zaanlands Lyceum in 1960 deel ging nemen aan het brugklasproject.

Een van de belangrijkste onderdelen van het werk in de experimentele brugklassen was de studieleiding. De proef hiermee vond gedurende dit brugklasproject hoofdzakelijk plaats in één eerste klas van het Lyceum.

Nadat het project als zodanig in 1963 beëindigd was, werd de studieleiding tot alle zeven eerste klassen van het Zaanlands Lyceum uitgebreid. Dit viel samen met de uitbreiding van de school, die oorspronkelijk alleen een gymnasium en een H.B.S.-afdeling omvatte, tot een school met de vier reeds eerder genoemde afdelingen.

STUDIE UREN

Het doel van het uur studieleiding is de leerlingen te helpen bij het vinden van de voor hen meest geschikte en meest efficiënte methode van huiswerk maken en leren.

Verder kan het bijdragen tot het overwinnen van eventuele aanpassingsmoeilijkheden, die o.a. ontstaan door het wisselen van leraren, het wisselen van lokaal, de gewijzigde dagindeling, een ander taalgebruik en een nieuwe aanpak van het huiswerk.

Elke klas wordt gesplitst in drie groepjes van ongeveer tien leerlingen. Deze groepjes komen afzonderlijk eens per week op het zogenaamde studieuur bij elkaar en werken dan met een studieleider. Bij het begin van de cursus worden de groepjes willekeurig samengesteld door de klasseleraar. De studieleiders zijn drie docenten die aan de klas les geven.

De opzet is de kinderen door middel van onderlinge gesprekken waarbij

de studieleider als discussieleider optreedt, te helpen bij de aanpassing aan de nieuwe omgeving. Gesproken wordt er o.a. over het gebruik van de agenda, het klasseboek, repetities, schriftelijke werken, het cijfer geven, de tijdsduur van het huiswerk, het tijdstip waarop het huiswerk moet worden gemaakt, de vraag wat het beste het eerst kan gebeuren: leer- of schrijfwerk, over de schoolorganisatie, kortom over alle onderwerpen die van belang zijn voor de nieuwe leerlingen.

In het begin van oktober bestaat de mogelijkheid de groepjes iets te structureren. Na de eerste proefwerken kan worden nagegaan welke vakken voor bepaalde kinderen de meeste moeilijkheden op leveren. Ook zullen sommige kinderen dan wel kunnen vaststellen bij welke vakken ze moeilijkheden verwachten.

De klas wordt dan opnieuw in drie groepen verdeeld nl. een wiskundegroep, een talengroep en een leervakgroep voornamelijk volgens eigen keuze van de leerlingen, in overleg met de klasseleraar. Studieleiders worden dan resp. een leraar wiskunde, een leraar talen en een docent aardrijkskunde, geschiedenis of biologie.

Nu worden de gesprekken meer gericht op de vakken en komen de verschillende leermethoden die de kinderen toepassen ter sprake. Zij krijgen leeropdrachten die gevolgd worden door een discussie over de daarbij gevolgde methode.

Van tijd tot tijd worden besprekingen gehouden tussen studieleiders en klasseleraar over hun bevindingen met de leerlingen uit een bepaalde klas. Ook over de gevolgde methoden en de verkregen resultaten wordt regelmatig contact gehouden tussen alle studieleiders en klasseleraars.

In september worden alle leerlingen uit de onderbouw getest door het Zaan Instituut voor School- en Beroepskeuze. De psychologen van dit instituut adviseren de studieleiders en klasseleraars in december bij de derde indeling van de studiegroepen.

Aan de hand van de behaalde rapportcijfers wordt dan voor elke leerling nagegaan in welke van de drie verschillende groepjes hij in de maanden januari, februari en maart moet plaats nemen.

Goede leerlingen kunnen na december vrijgesteld worden van het studieuur. Leerlingen van wie het Z.I.S.B. verwacht dat ze moeilijkheden bij een bepaald vak kunnen krijgen worden ondanks misschien nog goede rapportcijfers, toch bij een voor hen geschikt studiegroepje ingedeeld.

Het kan in een enkel geval voorkomen dat een leerling in twee groepjes moet plaats nemen en tussentijdse wijziging is ook mogelijk.

Tijdens de laatste drie maanden worden nu zeer intensief de studiemethoden voor de wiskunde, de talen en de leervakken behandeld.

KLASSELERAAR

Aan elke klas is een klasseleraar of klassementor toegevoegd die speciaal belast is met de zorg voor de aan hem toevertrouwde klas. Hij is de spil waar alles wat de leraren, de leerlingen en de ouders betreft, om draait. Bij het uitdelen van het lesrooster ontvangt hij alle nieuwe leerlingen en wijst hen de weg door de nieuwe school. In september ontvangt hij ook de ouders op school, die dan door hem van allerlei inlichtingen voorzien worden. De ouders leren hem bij die gelegenheid kennen waardoor eventuele latere contacten sneller en gemakkelijker tot stand kunnen komen. Sommige mentoren bezoeken in deze maand alle ouders thuis om op die manier nader kennis te maken.

De klasseleraar organiseert de studieleiding en houdt contact met de studieleiders en de overige leraren van zijn klas.

Alle van docenten, studieleiders, de lagerschool en het Z.I.S.B. verkregen gegevens verzamelt hij op de leerlingenkaart.

Hij is ook degeen die de leiding heeft bij de selectie en de determinatie van de leerlingen en, indien nodig, de ouders inlichtingen verschaft over hun kinderen.

SELECTIE EN DETERMINATIE

In april worden de besprekingen gehouden over de adviezen die uitgebracht zullen worden aan de ouders omtrent de richtingskeuze na de eerste klas. Deze adviezen komen tot stand in een vergadering van leraren en leden van het Z.I.S.B.

Hierbij wordt aan de hand van de vele verzamelde gegevens nagegaan welke afdeling voor de betrokken leerling de beste is. Dit advies wordt schriftelijk aan de ouders medegedeeld, waarbij wordt aangeraden, om wanneer er bij de keuze van de richting nog problemen zijn, contact te zoeken met de klasseleraar.

Vóór de vergadering ontvangen alle deelnemende docenten

1. het advies van het Z.I.S.B.
2. het advies van hun collega's
3. de cijferlijsten van het paasrapport.

Een ieder kan zich dus van te voren al op de hoogte stellen van de beschikbare gegevens.

De klasseleraar en de studieleiders kunnen bij dit alles vanzelfsprekend een belangrijke rol spelen.

A EN B CIJFERS VOOR WISKUNDE

Leerlingen die van plan zijn na het eerste jaar naar de afdeling middelbare handelsschool of middelbare meisjesschool te gaan zullen in de onderbouw in het algemeen een moeilijker iwskundeprogramma te verwerken krijgen dan de leerlingen die op een zelfstandige M.M.S. of M.H.S. zitten.

Om te voorkomen dat de wiskunde voor deze kinderen een struikelblok wordt, zijn zogenaamde A- en B-cijfers voor de algebra en de meetkunde ingevoerd, die na het kerstrapport op elke wiskunde repetitie vermeld worden.

Het A-cijfer wordt vastgesteld door bij de beoordeling van het werk de eenvoudige vragen en de theorie zwaarder te laten wegen dan de „denkvragen”. Dit cijfer geeft dus aan in welke mate de leerling de behandelde stof kan reproduceren.

Het B-cijfer geeft het resultaat aan van het proefwerk zoals het behoort te zijn voor leerlingen die van plan zijn na de eerste klas de afdeling gymnasium of H.B.S. te volgen. Hierbij wordt een grotere waarde gehecht aan het zelfstandig oplossen van nieuwe vraagstukken waarin de behandelde leerstof moet worden toegepast.

Op het paas- en het eindrapport worden voor de wiskunde ook A- en B-cijfers gegeven.

Bij de bevordering wordt eerst alleen gekeken naar de B-cijfers. Wanneer de leerling bevorderd wordt op grond van deze B-cijfers en de cijfers behaald voor de andere vakken dan heeft hij het recht om plaats te nemen in de door hem gekozen afdeling.

Het is ook mogelijk dat de ouders bericht krijgen dat hun kind niet bevorderd is, maar dat er op grond van de behaalde A-cijfers geen bezwaar bestaat dat hij of zij plaatsneemt in de M.M.S. of M.H.S. afdeling.

Het voordeel van dit systeem is dat b.v. een leerlinge die van te voren weet dat zij naar de M.M.S.-afdeling wil gaan en die goede A-cijfers heeft, niet een onevenredig groot deel van haar tijd gaat besteden aan de wiskunde, waardoor b.v. de talen in het gedrang zouden komen. Het is denkbaar dat dit systeem ook voor andere vakken zal worden toegepast.

SAMENWERKING VAN LERAREN IN PARALLELKLASSEN

Het is duidelijk dat het bovengenoemde systeem alleen succes kan hebben wanneer een grote mate van samenwerking bestaat tussen de verschillende leraren wiskunde in de onderbouw. Momenteel geven aan de zeven eerste klassen in de onderbouw zeven docenten in dit vak les. De samen-

werking bestaat hieruit, dat alle eerste klassen op hetzelfde uur dezelfde proefwerken krijgen, die beoordeeld worden volgens dezelfde normen.

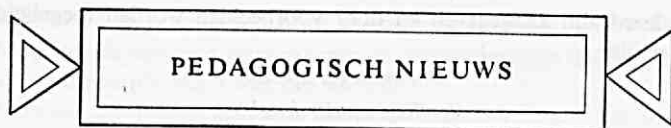
Dit vereist veel overleg en tast enigszins de autonomie van de docent aan, maar het bezit ook vele voordelen.

Het belangrijkste daarvan is wel dat alle leerlingen op dezelfde manier beoordeeld worden.

Verder kan het systeem van de A- en de B-cijfers zo het eenvoudigst toegepast worden.

Een groot voordeel is bovendien dat men op deze wijze komt tot besprekingen over de manier waarop men de lessen geeft, waardoor de leraar behoedt wordt voor een eventuele verstarring in de lesmethode.

Behalve bij de wiskunde worden momenteel ook gelijktijdig dezelfde repetities gegeven voor engels en voor frans.



PEDAGOGISCH NIEUWS

WERELDCONFERENTIE NEW EDUCATION FELLOWSHIP

Van 1-10 augustus is in Askov, door de Deense sectie van de New Education Fellowship een wereldconferentie georganiseerd met als thema „Sciene and the Arts in Education”.

Door de voortreffelijke organisatie en accomodatie in één van Denemarkens meest bekende volkshogescholen is de bijeenkomst voor de meer dan 180 deelnemers uit 18 verschillende landen een groot succes geworden.

De conferentie is geopend door de Deense Minister van Onderwijs, de heer K. B. Andersen.

Van de vele sprekers dienen speciaal de neger-acteur E. R. Braithwaite en Professor O. Klineberg te worden vermeld. Zij hebben ieder verschillende maar elkaar aanvullende aspecten van problemen betreffende relaties tussen volkeren en rassen belicht.

Na de lezingen is er gelegenheid geweest tot het verder uitwerken van de aan de orde gestelde onderwerpen in kleine discussiegroepen waarin deelnemers van uiteenlopende leeftijden en verschillende nationaliteiten vertegenwoordigd waren.

's Middags waren er verschillende activiteiten in de werkgroepen zoals pottenbakken, schilderen, toneel, beweging enz. Beide groepen, zowel de discussiegroepen als de werkgroepen, hebben door hun verschillende opzet en samenstelling er toe bijgedragen onderlinge contacten tussen de deelnemers te leggen. Voorts zijn er geslaagde excursies gehouden naar verschillende gedeelten van Jutland.

Als afsluiting van de conferentie heeft Prof. Lauwerys, voorzitter van de International Council van de N.E.F. de deelnemers op de hoogte gebracht van de verschillende plannen die deze instelling het afgelopen jaar in samenwerking met de U.N.E.S.C.O. heeft gerealiseerd. Voorts heeft hij mededelingen verstrekt over de plannen voor het volgende jaar, o.a. een internationaal projekt Teacher Training en de in de zomer van 1966 te Chichester, Engeland te houden internationale conferentie rond het thema „Shaping the future-New Education Thinking”.

Van 11-15 augustus is er nog een na-conferentie gehouden met 40 personen, die in de gelegenheid zijn gesteld enkele sociale instellingen en scholen te bezoeken in en rondom Kopenhagen.

De Deense sectie van de N.E.F. kan met voldoening op deze geslaagde conferentie terugzien.

DE VERENIGING VOOR WETENSCHAPPELIJKE SPELLING (V.W.S.) OP KRUISTOCHT

De Vereniging voor Wetenschappelijke Spelling (V.W.S.) blijft actief. Zij verspreidt thans, uitgaande van het principe:

Spelling is geen taal; spelling is door tekens de spraakklank schriftelijk weergeven, kaarten, waarop haar voorstellen inzake spellingvereenvoudiging kort

geformuleerd zijn aangegeven en door voorbeelden worden toegelicht. Het gaat haar om:

Doelmatiger spelling
Spelling zonder kwelling

Spellingregel: *Gebruik één VAST teken voor één foneem (spraakklank).*

1. *b* klinkt als *p* } aan eind van een woord en daarmee overeenkomend mor-
 d klinkt als *t* } feem;
- b.v.: je hebt – hoed – is betaald – ik word – reeds – Nederland
 je hept – hoet – is betaalt – ik wort – reets – Nederland
 vgl. behept – voet – hij betaalt – is kort – ets – Brabant
2. *ei* en *ou* als vaste tekens respectievelijk voor elke *ei*- en *ou*-klank;
 b.v.: reiden, lou (ipv. lauw).
 Na *ou* geen *w*, net zoals na *ei* geen *j* nodig is; b.v.: lou-loue, nou-noue.
3. *i* klinkt als *j* in *aai*, *ooi* en *oei*; b.v.: fraaj-fraje, mooj-moje, boej-boejen.
4. *u* klinkt als *uu* in *duw*, *ruw* enz.: *duuw*-duwen, *ruuw*-ruwe enz.
5. *i* en *ij* zijn een toonloze *e* in de achtervoegsels *-ig* en *-lijk*; b.v.: mateg, natuurlek.

Afschaffen overbodige letters, tekens die niet beantwoorden aan een foneem.

1. *b* in *ambt* - *amt*. *ch* in *-isch* wordt *-ies* *-ise*; b.v.: *prakties*-*praktise*.
2. *d* en *t* in *dt*, *dd* en *tt* in werkwoordsvormen en in *grootte* enz.
 b.v.: hij *vindt* – antwoord*de* – wacht*te* – verloot*te*
 vint – antwoorde – wachte – verlote
 vgl. *bemint* – *stoorde* – *lachte* – de *verlote* prijs
3. *e* in *ie* in open lettergrepen; b.v.: dieren, knie-knieën
 diren, kni -kniën
 vgl *direkt*, juni „dri liter in di giter”
4. *h* in *althans*, *thans*, *thuis* en *het*: *altans*, *tans*, *tuis*, et *vriest* enz.
5. *n* en *s*; zog. tussen-*n* en tussen-*s* in samenstellingen als *bessenvla* (vgl *bessesap*), *dorpschool*.
6. *u* in *nieuw-nieuwe*, *leeuw-leeuwen*, *sneeuw-sneeuwen* enz.
 niew -niwe, leew -lewen, sneew -snewen
7. *w* in *erwt-ert*, *touw-tou* enz.

De voorstellen werden op de rechterzijde van de kaart nader toegelicht onder het motto:

Minder tijd voor spelling, meer tijd voor taal

We nemen de Toelichting eveneens over:

Toelichting

1. Hierdoor wordt een eind gemaakt aan de inkonsekwentie dat men b.v. wel leef en vaas schrijft, maar niet hep en huit.

In *werkwoordsvormen* maken deze *b-p* en *d-t*-omschakeling en het afschaffen van de overbodige *d* en *t* in *dt*, *dd* en *tt* radikaal een einde aan de „*werkwoordelijke tragedie*”. In dergelijke vormen worden dagelijks *veel fouten* gemaakt, ook door overigens behoorlijke spellers.

Het onderwijs besteedt *enorm veel tijd* aan het leren van deze zinloze *dt*, *dd*, *tt* en van de *b* en *d* die aan eind van een woord als *p* en *t* klinken.

2. Verschil in schrijfwijze is overbodig; er is immers geen uitspraakverschil tussen *ei* en *ij* en tussen *au* en *ou*. Een van de praktische voordelen van *ei* is dat dit teken geen moeilijkheden geeft bij het alfabetizeren.

3. Het gevolg hiervan is dat voortaan de letter *i* vrijwel uitsluitend wordt gebruikt om een klinker en de letter *j* om een medeklinker weer te geven.

Overbodige letters zijn onverenigbaar met het *wezen* van spelling.

Een klank – een teken, geen klank – geen teken.

Nutteloze letters geven dikwijls aanleiding tot spellinguitspraak.

3. Het stelsel waarbij *in open lettergrepen een enkele letter* wordt gebruikt, komt hierdoor tot een grotere konsekwentie, bovendien hoeft het woord-aksent niet meer als criterium dienst te doen, zoals in melodieën, kursieve e.d. het geval is.

4. toonloze e.

5. De *n* in woorden als *buitenom*, *hartenaas* is geen *tussen-n*.

In woorden als *vleeschotel* is geen *tussen-s*.

VAN DER V.

CONFERENTIE

De Nederlandse Vereniging van Opvoedkundigen (secretariaat: Frankrijklaan 36, Haarlem) houdt haar najaarsconferentie op zaterdag 20 november 1965 te Amersfoort; Hotel Monopole, Stationsplein 6.

Het programma vermeldt als sprekers:

Prof. Dr. H. W. F. Stellwag (ochtendbijeenkomst).

Dr. E. Velema (middagbijeenkomst).

In de avond worden de bijeenkomsten van de studiegroepen *Onderwijsproblematiek*, *Orthopedagogiek*, *Sociale Pedagogiek* en *Theoretische Pedagogiek* belegd.

TENTONSTELLING SCHOLENBOW

Van 6 t/m 23 oktober a.s. zal in de hal van het Bouwcentrum te Rotterdam een kleine expositie over scholen voor uitgebreid lager onderwijs te bezichtigen zijn.

Op een aantal panelen zullen voorbeelden worden gegeven van gebouwen van het uitgebreid lager onderwijs, de functionele indeling van deze gebouwen en een vergelijking met soortgelijke schooltypen uit het buitenland.

Deze tentoonstelling wordt verzorgd door de Stichting Informatiecentrum voor Scholenbouw.

NEDERLANDS-BELGISCHE CONFERENTIE

„VAN INDIVIDU TOT STAATSBURGER”

op 11, 12 en 13 november a.s. in het Evert-Kupersoord te Amersfoort

DONDERDAG 11 NOVEMBER

I. De democratie en de opvoeding tot democratie, beschouwd vanuit de gezichtshoek van de sociologie.

- a. inleiding;
- b. panel.

VRIJDAGVOORMIDDAG 12 NOVEMBER

II. De democratie en de opvoeding tot democratie, beschouwd vanuit de gezichtshoek van de psychologie (voordelen en moeilijkheden, taak en mogelijkheden van de democratie uit psycho-hygiënisch, sociaal-psychologisch, psycho-antropologisch en genetisch oogpunt).

- a. inleiding;
- b. panel (eventueel ingeleid door een *kort* co-referaat).

VRIJDAGNAMIDDAG 12 NOVEMBER

III. De opvoeding tot democratie als pedagogisch probleem: oogmerken, mogelijkheden en realisaties in verband met: opbouw zowel van houdingen („attitudes”) als van idealen, opbouw van democratisch bewustzijn en de verspreiding van kennis

- a. *voordracht*: theoretisch-pedagogisch overzicht van het probleem;
b. *panel*: in verband met praktische toepassingen.

1. inleiding over de pedagogische problematiek van het opvoeden tot democratie in de verschillende opvoedingsmilieus en het probleem van de volwassenenvorming.
2. vormingswerk in het militaire milieu.
3. de bijdrage van beroepsopleidingen tot de algemene vorming.
4. jeugdbeweging.

ZATERDAGVOORMIDDAG 13 NOVEMBER

IV. De verzorging van de opvoeding tot democratie: haar betekenis, mogelijkheden, technieken, realisaties.

1. in schoolverband (eventueel toegespitst op een bepaalde vorm van het onderwijs).
2. buiten schoolverband.

Aanmelden bij het secretariaat:

„STICHTING WERKCOMITE VOOR OPVOEDING
TOT DEMOCRATIE”
Tuinwijklaan 5, Haarlem, tel. 02500-83868

EUROPEES CONGRES VOOR DE STUDIE VAN DE PROBLEMEN VAN HET ONDERWIJS IN HET GRIEKS EN HET LATIJN

Van 3 tot 6 januari 1966 zal aan de Universiteit van Amsterdam het tweede Colloquium voor de Studie van de Problemen van het Onderwijs in het Grieks en het Latijn plaatsvinden.

Het congres wordt gehouden in aansluiting op de jaarvergadering van de classici van het Genootschap van Leraren en van St. Bonaventura.

Het onderwerp is: „De doelstellingen van het onderwijs in de klassieke talen en de middelen ter verwezenlijking daarvan in verschillende Europese landen”. Het thema zal zich concentreren op het onderwijs in de hoogste klassen.

Als sprekers zullen optreden:

Dr. W. Jäkel (Göttingen), Prof. R. Schilling (Straatsburg), Mr. C. W. Baty (Londen), Dr. J. Veremans (Gent), Dr. J. A. G. van der Veer (Utrecht) en Dr. J. C. F. Nuchelmans (Roermond).

Aan de sprekers worden twee soorten vragen voorgelegd en wel:

- a. vragen betreffende het centrale thema, waarvan de beantwoording in hun lezing wordt verwacht;
- b. vragen betreffende de opbouw van het onderwijs in de klassieken in hun land, die zij van te voren schriftelijk zullen beantwoorden, zodat aan de congresdeelnemers een syllabus kan worden uitgereikt waarin een overzicht van deze opbouw is vervat.

Na elke lezing zal in groepen worden gediscussieerd. De lijst van vragen bedoeld onder *a* en *b* hierboven wordt bij aanmelding aan de deelnemers van het Colloquium toegestuurd.

Tevens is een programmapunt van het Colloquium het spelen en reciteren in het Grieks (met muzikaal accent) van het eerste boek van de Ilias door leerlingen en oud-leerlingen van het Haags Montessori Lyceum onder leiding van Drs. L. E. L. Saldien, Den Haag.

Aan alle leraren verbonden aan Nederlandse gymnasia en lycea die dit congres bijwonen verleent de Nederlandse Regering een subsidie inhoudend vergoeding van reiskosten (eerste klas trein) en van verblijfkosten tot een maximum van f 15,— per dag (na overlegging van kwitantie).

Opgave van deelname zo mogelijk per ommekeer, met het oog op toekenning van de te verlenen subsidie, aan het Congressecretariaat, Pedagogisch-Didactisch Instituut, Herengracht 196, Amsterdam-C. Bij tijdige opgave kan voor hotelreservering worden gezorgd. Entrée: vrij.

Het Congresbestuur:

- Prof. Dr. H. W. F. Stellwag, Amsterdam, Voorzitter.
Prof. Dr. A. D. Leeman, Amsterdam, Vice-Voorzitter.
Prof. Dr. J. Koning, Amsterdam, Secretaris.
Dr. J. Veremans, Gent.
Drs. K. Kuiper, Amsterdam.
Drs. R. Hesper, Amsterdam, Adjunct-Secretaris.

Het Congrescomité, bestaande uit de leden van het Congresbestuur benevens de navolgende personen:

- Prof. Dr. R. L. Plancke, Gent.
- Prof. Dr. C. M. J. Sicking, Leiden.
- Prof. Dr. J. H. Waszink, Leiden.
- Dr. I. Bos, Amsterdam.
- Dr. A. J. Koster, Leiden.
- Dr. P. A. H. J. Merx, Nijmegen.
- Dr. A. G. Westerbrink, Groningen.
- Dr. J. A. G. van der Veer, „Genootschap”.
- Dr. H. W. G. Huisintveld, „St. Bonaventura”.
- Dr. H. H. Diephuis, C.P.S.
- Dr. E. J. Kuiper, O.S.C.
- Dr. J. Pennock, K.P.B.



BOEKBEoordelingen

JOACHIM H. KNOLL, *Ansichten zur Gegenwart*, A. Henn Verlag, Ratingen bei Düsseldorf 1965, 90 S.

In deze kleine bundel zijn een aantal tijdschriftartikelen van cultuursociologische en sociaal-pedagogische aard bijeengebracht. De auteur wil zich niet bij het gangbare cultuurpessimisme aansluiten doch evenmin in een al te gemakkelijke tevredenheid en zelfgenoegzaamheid vervallen. Men kan echter niet zeggen, dat deze opzichzelf aanbevelenswaardige middenweg hem tot belangwekkende vergezichten leidt.

PH. J. I.

HANS MICHAEL ELZER, *Bildungsgeschichte als Kulturgeschichte*. Eine Einführung i.d. historische Pädagogik.-I: Von der Antike bis zur Renaissance. - A. Henn Verlag, Ratingen 1965. 170 pp.

De auteur, die wij als filosofisch gericht pedagoog uit een aantal tijdschriftartikelen kennen, leidt met dit deeltje een serie-werk in. Daaraan danken wij het gelukkige feit, dat hier een aantal capita beland zijn, die systematisch en geenszins historisch te noemen zijn. In zijn inleiding bediscussieert hij geschiedenis en geschiedbewustzijn, geschiedenis der pedagogische theorie en der pedagogische praxis, de noodzaak van de theorie en van het historische voor het pedagogische denken. Hij bespreekt dan de schoolgeschiedenis als een aspect van de europese cultuur. Dat zijn waardevolle, zij het beknopte overdenkingen. Voegen wij daarbij de 10 blz., die hij aan het slot gebruikt, om te laten zien waar wij nu beland zijn met de stelling, dat wij in Europa leven in een wetenschappelijke en verschoolde cultuur, dan bevat het boekje ruim een derde: grondslagenproblemen. Alleszins belangwekkend, zeker in het verband van een historische tekst, die verder over Hellas – of liever: over Sokrates, Plato en Aristoteles – bericht en vervolgens bij Jahwe en het Christendom der Middeleeuwen vertoeft.

Dat dit boekje overwegend cultuur- en ideeën-historie is en verder institutionele geschiedenis biedt, spreekt na het voorafgaande vanzelf. Als zodanig is het veelzijdig en leerzaam.

M. J. LANGEVELD

JACQUES HUAUX, *Le transfert de l'entraînement en pédagogie expérimentale*. Études et Rech. de Péd. Exp., Nauwelaerts, Leuven 1961.

Dit boekje laat ons opnieuw zien, hoe bezwaarlijk zich toch een vak als de psychologie, i.c. de pedagogische psychologie ontwikkelt, in een wereld, waar een verscheidenheid van talen bestaat, terwijl tevens van zeer verschillende gezichtspunten uit een probleem aangepakt kan worden en een menigte van tijdschriften eenvoudig niet meer bij te benen is. Het brengt vnl. Amerikaanse lectuur tot vóór de Tweede Wereldoorlog bijeen en komt ongeveer zover als wij met het probleem waren omstreeks 1935 en vzw. deze ontwikkeling uitdrukking had gevonden in de vnl Amerikaanse literatuur van die tijd en kort daar-

na. Van het op dit gebied b.v. door Kohnstamm gepresterde, nog steeds relevante, vinden wij geen spoor. De onbekendheid met Van Parreren's bijdrage is, op z'n zachtst gezegd, verbluffend. Maar men mist ook andere voor de auteur toegankelijke, onmiddellijk voor het onderwerp waardevolle publicaties, zoals b.v. Jean Château: *La Culture Générale*. (Vrin 1956, 2e dr. 1964). Wat dus de ontwikkeling van het probleem betreft, kan men zich met op dit boekje verlaten. De analyse leidt ons geen stap verder dan wij al zeer lang waren.

M. J. LANGEVELD

KLAUS HOLZKAMP, *Theorie und Experiment in der Psychologie*. Eine grundlagenkritische Untersuchung. De Gruyter, Berlijn 1964. 292 Seiten, geb. DM 42,—.

Wij hebben hier een ernstig en na grote arbeid tot stand gebracht werk voor ons. Dit moet vooropgesteld worden. Geen schijn van gebrek aan waardering voor deze belangrijke prestatie mag ontstaan, wanneer wij b.v. opmerken dat de categorie van het genetische, zowel longitudinaal als transversaal, in dit boek geheel ontbreekt. Of wanneer wij wel een relatie tot een omgeving, een situatie aantreffen, maar deze mens niet in die relatie voor ons te zien krijgen. Niettemin is hier wel degelijk experimenteel werk gedaan. De auteur ziet dit probleem echter overwegend in betrekking tot de vraag der representatieve betekenis t.o.v. een omgeving. Dit leidt ertoe, dat vooral degenen die uit een handelingswetenschap als b.v. de pedagogiek, de psychotherapie, de politica, de jurisprudentie komt, wel kunnen vragen naar een antropologische voorbereiding van het experiment, waartoe Holzkamp niet komt. Voor de pedagoog, die de genetische determinant niet missen kan, is die leemte nog groter. Maar, zoals wij inleidend al zeiden: dit is een ernstig en waardevol werk en een opmerking als de zojuist gemaakte mag daarom ons positieve oordeel niet uit het oog doen verliezen. Holzkamp ziet uitnemend, waar de grenzen van bepaalde formaliseringen overschreden worden. Men vergelijkte b.v. zijn zeer gegronde kritiek op Eysenck (blz. 216 vlg.). Veel van wat men mist in de grondvooronderstellingen blijkt verder wel degelijk aanwezig te zijn, zodra de discussie zich een niveau hoger, dichterbij het eigenlijk methodische in engere zin afspeelt. Zo bevat een stuk als „Die unzulässige Vergegenständlichung von Constructs in psychologischen Theorien” of „Die Konsequenzen der Ausschaltung von 'experimentellen', 'Lebensraum'-Bestimmungen für die psychologische Theoriebildung” veel en waardevol materiaal, dat men in de grondvooronderstellingen gemist kan hebben. Maar wat doet het er toe, wáár het zijn plaats vindt, als het probleem toch aan de orde komt? Kortom: afgezien van het gemis aan genetische categorieën (en aan meer dat ons, pedagogen, primair aangaat), hebben we hier een boek voor ons, dat een stap vooruit betekent tegenover bestaand werk van deze aard. Ons ontbreekt echter altijd nog een werk dat uit een algemeen kennistheoretisch inzicht geboren, de hier behandelde methodologie in het verband van de ruimere vraag „welke methoden zijn hier mogelijk en hoe verhouden zij zich tot die der menswetenschappen-oude-stijl enerzijds en tot die der natuurwetenschappelijke formalisatie- en manipulatie-technieken anderzijds.” Maar Holzkamp's boek geeft ons hoop, dat wij tot zoiets nog eens zouden kunnen komen.

Ten slotte: het boek is ruimschoots gedocumenteerd en men komt onder de

indruk van het enorme terrein, dat hier ligt. Toch, ik zeg het met schroom en begrip voor de auteur, toch: dit is maar een beperkte selectie. Al was het alleen maar door het geheel ontbreken van Franse bronnen, het ontbreken – uiteraard – van Nederlandse, de beperkte representatie van Engelse bronnen, de selectie van de Amerikaanse. Ten volle begrijpelijk. Maar: wat ligt hier nog veel te doen. En: zouden wij dan beperkte of bepaalde methoden maar niet heel bescheiden aandienen? Lof te meer voor Holzkamp: hij *is* bescheiden en heeft daarom elk recht boos te zijn over Litt's polemische aantijging der „naturwissenschaftliche Psychologie.” Of zijn bewering, dat de psychologie de mens als individu „überhaupt nicht intendiere,” juist is, waag ik evenwel te betwijfelen. Wat niet wegneemt, dat hier een zaak aan de orde komt, die onze aandacht waard is en waarop met Holzkamp vruchtbaar doorgedacht kan worden. Hij ontwijkt niets, maar komt hier m.i. ook niet uit. Maar dat hoeft niet. Anderen zullen na hem komen, ofwel: hij zal de problematiek hier aan-gevat, nog eens onder ogen zien en dan met een bij dieper doordringen te bereiken groter succes.

M. J. LANGEVELD

DRS. J. S. VAN HESSEN, DR. C. D. SAAL, DR. P. THOENES en DR. TH. J. IJZERMAN, *Wegwijzer in de sociologie*. Uitg. J. H. de Bussy te Amsterdam, 2e herz. druk, 1965. 334 pag., f 19,50.

Voor een uitvoerige bespreking van deze voortreffelijke studie moge verwezen worden naar de recensie gepubliceerd in Paedagogische Studiën, jg. 41, mei 1964, pag. 261. In de tweede druk zijn een aantal kleine wijzigingen aangebracht, die de bruikbaarheid van het boek bij het lesgeven zullen vergroten.

J. H. N. G.

Psychologie in de moderne wereld door DR. CHARLOTTE B. BÜHLER, hoogleraar in de psychologie aan de Universiteit van Southern California te Los Angeles. Ten geleide van Prof. Dr. H. C. J. Duijker, hoogleraar in de algemene en sociale psychologie aan de Universiteit te Amsterdam. Uitg. Elsevier, Amsterdam en Brussel, 1964. 476 pag., 258 foto's, statistieken en schema's. f 22,50 geb.

Het boek is niet geschreven voor vakgenoten, noch voor hen die in wetenschappelijke taal over de psychologische problematiek wensen te worden voor-gelicht. Het is bestemd voor een breed publiek van hen, die belangstelling hebben voor de levensproblemen van de moderne mens. Het boek is niet populair geschreven in deze zin, dat de eigenlijke problematiek niet aan de orde komt. Op wetenschappelijk verantwoorde wijze wordt in het eerste deel, dat handelt over het individu, in eenvoudige taal beschreven de biologische wortels, de functies, de motivatie, de ontwikkeling, de persoonlijkheid en de levensloop van de mens.

In het tweede deel, handelend over de maatschappij, worden: individu en ge-meenschap, groep en individu, voorbeelden van sociale structuren en culturen besproken.

In het derde deel, tevens het sluitstuk, komt aan de orde de betekenis van de psychologie in de huidige praktijk van het leven. Inzicht wordt geboden over de wijze waarop de psycholoog en psycho-therapeut hulp biedt aan de mens die voorlichting, raad, en behandeling nodig heeft.

Terecht heeft Prof. Duijker dit boek in het „Ten Geleide” aanbevolen. *Psychologie in de moderne wereld* geeft, met weglating van technische bijzonderheden en wetenschappelijke bewijsvoering, een verantwoord overzicht van de psychologische problematiek en mogelijkheden. Waardevol zijn voorts de vele „case-histories” die het betoog aanvullen en het inzicht van de lezer kunnen verdiepen.

J. H. N. G.

ROUL TUNLEY, *Jeugd-misdaad-chaos*.

Als Prisma-boek verscheen onlangs bij de uitgeverij Het Spectrum een vertaling van Roul Tunley's „Kids, Crime and Chaos”, onder de titel „Jeugd-misdaad-chaos.”

Tunley zegt in zijn voorwoord uitdrukkelijk, dat hij géén deskundige is. Hij tracht „een brug te slaan tussen de leek en de expert.” Hij heeft onder supervisie van de Universiteit van Pennsylvania het werk voltooid, dat Dr. James Brossard door zijn vroegtijdig overlijden niet heeft kunnen voltooien. Tunley is naar onze mening in zijn opzet geslaagd, al zullen specialistische experts wel kritiek hebben op bepaalde onderdelen van zijn boek. Zijn werk is het werk van een bekwaam, door zijn opdracht geïnspireerd journalist, een man met open oog en open hart, gewend de beschikbare gegevens snel samen te vatten en overtuigend, vaak suggestief, door te geven.

Het eerste gedeelte is gewijd aan de analyse van het verschijnsel der jeugdmisdadigheid, van wat hij aanduidt als „De kwaal”; in het tweede gedeelte zoekt hij naar „De remedie”. Hij heeft geen nationaal V.S. rapport, maar een internationaal rapport geschreven, al cirkelt het naar zijn inhoud voortdurend rond de V.S. Hij heeft de jeugdmisdadigheid niet alleen in de V.S., ook in Europa, Afrika, Azië bestudeerd en getracht zich een oordeel te vormen van de verschillende wijzen waarop men de jeugdmisdadigheid tracht te bestrijden. Vandaar dat dit werkje in zijn conclusies een duidelijk eclectisch karakter draagt: „Enkele goede ideeën die in Amerika weinig of helemaal niet in praktijk worden gebracht” (Titel van hoofdstuk 15). De jeugdmisdadigheid schijnt naar omvang en vormen het meest fataal te werken in de landen met de grootste welvaart, V.S. en Zweden.

Kenmerkend voor zijn „niet-deskundige” werkwijze is dat hij weigert zich vast te leggen op het enkele principe. In het tweede deel behandelt hij achtereenvolgens de psychologische benadering, de fysiologische benadering, de sociologische benadering. Aan het slot van het hoofdstuk over de psychologische benadering schrijft hij: „Men dient alleen niet te vergeten dat bij de behandeling van delinquenten psychologie slechts één wapen is. Het is niet een heel arsenaal.” Maar deze zelfde conclusie geldt evenzeer voor de beide andere benaderingswijzen.

Voor dienaren van het onderwijs is het elfde hoofdstuk „Dragen de scholen hun steentje bij?” wel het interessantst. Een vraag die zij zich zelf misschien nimmer zouden stellen of die zij, als hun de vraag gesteld werd, haast instinctief ontkennend zouden beantwoorden. Tynley echter stelt de vraag niet zonder grond. We zijn nu zo langzamerhand wel heen over de obligate na-oorlogse bewondering voor het onderwijs in de V.S. We hebben het leren kennen als flexibel en in deze flexibiliteit een van de deugden gewaardeerd. Maar als men

Tunley leest, blijkt de flexibiliteit gericht te zijn op de normale leerling en op deze uitsluitend. Hij citeert een Dr. Teeters, criminoloog van de Temple-universiteit: „En als u het mij vraagt dan is de diepste oorzaak van de misdadigheid niet gelegen bij de ouders, maar bij de scholen. Onze scholen zitten vol met ongeschikte leerlingen, kinderen die er niet thuishoren. ... We hebben een ander programma nodig voor kinderen die in het tegenwoordige schoolbeeld niet passen.” Een standpunt, meent Tunley, „dat steeds meer mensen gaan innemen.” Een vermoedelijk groot aantal leerlingen „moeten de school eerder kunnen verlaten” of men moet ze in de gelegenheid stellen, „een andere onderwijsrichting” te kiezen, gericht vooral op eenvoudige praktische arbeid. Bepaalde bevindingen „schijnen er op te wijzen dat de mogelijkheid de school op jongere leeftijd te verlaten – in elk geval het conventionele soort school – een gunstige invloed heeft op de jeugdmisdadigheid.” In deze „bevindingen” kan een waarschuwing liggen voor degenen, ook in ons land, die niet anders dan heil verwachten van verlenging van de leerplichtige leeftijd voor alle kinderen.

Het boek is vlot en met zorg vertaald. Maar onvoldoende kennis van de organisatie van het onderwijs in de V.S. speelt de vertaler parten. De „high school” is geen „hogeschool”! Meer aandacht aan de tekst had deze lapsus kunnen voorkomen. „Ongeveer één miljoen leerlingen van de hogeschool vallen jaarlijks af.” Goed, er lopen onder de Amerikanen wel eens getalenaanbidders rond, maar deze fout zouden ze toch nooit maken.

VAN DER V.

Welvaart, Welzijn en Geluk deel IV, (P. Brand, Hilversum, 1963).

Dit deel van het grote werk over een katholiek uitzicht op de Nederlandse samenleving behandelt de sociaal-culturele beleidsvragen, waarvan de lezers van P.S. zich vooral zullen interesseren voor het Onderwijs, het Jeugdbeleid en de Publiciteitsmiddelen.

Het werk is fris en degelijk van opzet en treft vrijwel in elk hoofdstuk door een pregnante probleemstelling en een originele visie. De schrijvers horen tot hen die een open houding tegenover de wereld en andersdenkenden aanhangen. Zij wijzen dan ook veel illusies en ideologische veronderstellingen van de hand en menig „dierbaar pand” wordt weggeworpen. Naast de kerkelijke theologie laten de schrijvers ook de gegevens van de moderne wetenschappen spreken. Men kan bij deze visie de vraag stellen, wat nu nog de verschillen met andersdenkenden zijn – niet in geloof natuurlijk – maar in praktische vormgeving. In het betoog van Dr. Pelosi over de school b.v., is niet zonder meer duidelijk of hier een voorstander van een goede openbare of van een goede katholieke school aan het woord is. Wellicht is dit ook zo bedoeld, waarbij geconstateerd mag worden dat de schoolstrijd zichzelf beslecht op totaal andere wijze dan men de laatste honderd jaar heeft gedacht en hier en daar nog denkt. Het boek leidt niet tot een cultuurpessimisme, integendeel, er spreekt vaart uit en vertrouwen, gegrond op een vast geloof en een degelijke wetenschappelijke bezinning. Vergissen we ons niet, dan zal de „inbreng” van deze groep in de Nederlandse samenleving van de toekomst groot zijn. Er is uiteraard een massa kritiek te leveren op details, maar de grote lijnen zijn vast getrokken.

Zeër aanbevolen.

N. F. NOORDAM

G. F. KNELLER, *Existentialism and Education*, (J. Wiley, New York, 1964).

Het opvoedingsprobleem van de 20e eeuw is te zorgen voor de ontwikkeling van de maatschappij, zonder dat het individu in de knel komt, meent de schrijver. Het existentialisme pretendeert voor dit probleem een oplossing gevonden te hebben. Die kunnen we gebruiken, mits we haar vertalen voor schoolgebruik.

Expliciet hebben de existentialisten de pedagogische problemen immers niet behandeld. Bij deze vertaling is Kneller een betrouwbare gids. Hij ziet bij alle waardering ook de tekorten bij de meeste existentialisten: een zekere afkeer van de natuurwetenschappen, waarmee we toch, ook al zouden ze de mens „verlagen tot object”, moeten leven.

N. F. NOORDAM

R. DIRX, *Das Kind das unbekante Wesen*, (M. von Schröder Verlag, Hamburg, 1964).

De laatste tijd verschijnen steeds meer boeken die de geschiedenis van het kind behandelen. Hoe veel aan deze geschiedenis nog ontbreekt blijkt wel uit dit werk. Het is eerder een voorlopige terreinverkenning dan een grondige uiteenzetting. Dit is niet de schuld van de schrijfster, want er moet nog veel voorwerk worden verricht eer men aan een samenvatting toe is. Het boek geeft veel materiaal, maar het is wat generaliserend en niet al te systematisch geschreven. Het springt te gemakkelijk van het ene naar het andere milieu en het zet ook verschijnselen uit verschillende tijden zonder meer naast elkaar. Het is dus te weinig historisch. De schrijfster heeft helaas voornamelijk Duitse of in het Duits vertaalde literatuur gebruikt, dat maakt haar uiteenzetting eenzijdig en weinig genuanceerd. Daarom komt ook niet uit, waar de toestanden goed of redelijk waren, in Nederland b.v. Een uitvoerige, maar inconsequente literatuurlijst is opgenomen in dit keurig uitgegeven boek, dat met zijn vele illustraties en platen goedkoop is: 343 p. voor DM 12,80.

Ondanks de tekortkomingen waard om gelezen te worden. N. F. NOORDAM

Schule-Lehre-Mensch, een bundel opstellen opgedragen aan Chr. Caselmann (E. Klett, Stuttgart, 1964).

Alle opstellen hebben iets te maken met het werk van de auteur aan wie ze zijn opgedragen en de meeste munten uit in een originele en soms tot tegenspraak oproepende wijze van uitdrukking. H. Roth pleit voor meer realisme in de opvoeding: *Abbau der Illusionen!* A. O. Schorb vindt de opvoeding en het onderrichten horend tot het wezen van de mens, maar de school alleen via de omweg van zijn sociale natuur, een stelling die in elk geval in de geschiedenis geen steun vindt. Dolch zet een aantal begrippen (mitteilen, lehren, unterrichten) naast elkaar en behandelt hiermee in verband de waarde van docenten en leer-machines. Een aardig opstel van Dr. Stellwag geeft ons een analyse van de bijdrage van de docent tot de onderwijssituatie. K. Zierold houdt tegen Gehlen staande, dat kunst meer betekent dan alleen maar een soort ontspanning of een optisch en acoustisch spel van de zintuigen. F. J. Brecht meent, m.i. ten onrechte, dat pas de moderne mens geheel op zichzelf staat, zelfs bij de Grieken was dit niet het geval, die leefden nog in een Cosmos.

N. F. NOORDAM

DE INTERNATIONALE VERENIGING VOOR
WETENSCHAPPELIJKE PEDAGOGIEK EN HAAR
VIERDE VIERJAARLIJKSE CONGRES,
CAMBRIDGE, 5-11 AUGUSTUS 1965

H. W. F. STELLWAG

„The spirit of peace descended like a cloud from heaven, for if the spirit of peace dwells anywhere, it is in the courts and quadrangles of Oxbridge on a fine October morning. Strolling through those colleges past those ancient halls the roughness of the present smoothed away; the body seemed contained in a miraculous glass cabinet through which no sound could penetrate, and the mind, freed from any contact with facts, (unless we trespassed on the turf again), was at liberty to settle down upon whatever meditation was in harmony with the moment”.

Virginia Woolf, *A Room of One's Own*, Penguin Modern Classics, p. 8.

Het verzoek van de redactie van *Pedagogische Studiën* om over dit congres te schrijven bereikte mij pas na mijn terugkeer. Gelukkig, want anders had over mijn verblijf daar de schaduw gehangen, die elke verantwoordelijkheid die men op zich neemt nu eenmaal meebrengt en een verlies van onbevangenheid tengevolge heeft.

Bij het luisteren naar de referaten, het deelnemen aan discussies, ja zelfs bij persoonlijke ontmoetingen, is daar ineens dan de gedachte: „dàt is iets voor het verslag”. Men maakt dan in zijn geest een aantekening, en men betrapt er zich op dat men die al bezig is te wenden, te keren, op te poetsen, te verfraaien, of tot onderwerp van een ironische, humoristische, eventueel filosofische beschouwing te maken . . . en weg is de aandacht voor het moment.

Het was dus een gelukkige omstandigheid dat ik deze situatie ontkwam, maar achteraf wordt het iets moeilijker, want men moet uit zijn herinnering reconstrueren. Men poogt een stemming te doen herleven; ja, dan zoekt men steun in citaten, zoals in het bovenstaande.

En nu ik toch met citaten begonnen ben, zou ik me zelf willen citeren, althans willen verwijzen naar het artikel dat ik schreef over het tweede Congres in Florence in 1957. Ik zou het begin daarvan ten behoeve van dit artikel zó over kunnen nemen: de rhetorische vraag of niet de plaats waar het Congres gehouden wordt bepalend is voor het verloop en het karakter ervan: „We trekken met andere gevoelens naar Schiedam dan naar Florence”. En, voeg ik nu toe: met andere gevoelens naar Florence dan naar Oslo, of naar Cambridge. En zoals de Schiedammers de zaak anders zouden aanpakken dan de Florentijnen, zo doen de Noren het weer anders dan „the people of Cambridge”.

Maar ik ben niet alleen uitgenodigd om over dit Congres te schrijven, maar ook om de lezers van Paedagogische Studiën naar aanleiding ervan iets te vertellen over de Internationale Vereniging. Ik zal daar gaarne aan gevolg geven en daarom de geschiedenis wat ophalen om dan tot slot een vergelijking te maken tussen dit laatste Congres en de voorafgaande: zo iets als het opmaken van de balans. Het is op zichzelf niet oninteressant om iets van de geschiedenis en de ontwikkeling dezer Congressen en het ontstaan der Vereniging te vertellen. Alles bij alles kan het – met Homerus gesproken – het nageslacht wellicht stof leveren voor een heldendicht. Maar ook laat ik mij leiden door het motief van de oude geschiedschrijver Herodotus: „opdat de daden der mensen mettertijd niet in vergetelheid geraken”¹.

Wat dit laatste betreft, zou ik de lezer die de geschiedbronnen zelf wil raadplegen, kunnen verwijzen naar vorige jaargangen in Paedagogische Studiën².

Voor hen die voor een nauwgezet onderzoek op het ogenblik geen tijd of zin hebben heel in het kort het volgende: Het is steeds weer merkwaardig te bedenken dat de grote opbloei der opvoedkunde pas na de Tweede Wereldoorlog is begonnen. Leerstoelen waren in 1946 nog schaars, de studie aan de Universiteiten vrijwel ongeorganiseerd, en het internationale contact sporadisch. Het was een lievelingsgedachte van Professor E. Verheijen uit Gent om, wat de psychologen reeds jaren geleden onder de stimulerende invloed van zijn vriend Claparède verwezenlijkt hadden, ook voor de pedagogiek tot stand te brengen. Hij heeft het initiatief genomen tot de eerste Internationale Conferentie in 1953, ter gelegenheid van het vijf en twintig jarig bestaan van het door hem opgerichte Gentse Instituut voor Hogere Wetenschappen. De bedoeling van de Gentse organisatoren was uitsluitend en alleen om een ontmoeting tot stand te brengen tussen wetenschapsbeoefenaren uit verschillende landen en wederzijds informatie uit te wisselen.³

Het Congres droeg in overeenstemming met deze bedoeling een informeel en open karakter, zodat men zeer veel tijd en gelegenheid had voor onderlinge kennismaking. De besluiten van dit Congres (zie Paed. Stu-

1 Herodotus, *Historiën*, I, 1.

2 Paed. Studiën 1953, p. 397 (verslag van Prof. Langeveld over de Conferentie te Gent) en 1954, p. 29, bevattende de resoluties van het eerste Congres; 1958, p. 130, over het tweede Congres te Florence, een verslag van mijn hand; 1961, p. 562, een verslag van Prof. Prins over het derde internationale Congres te Oslo.

3 De eerste contacten tussen de beoefenaren in de *vergelijkende* opvoedkunde werden te Londen gelegd in 1951. Maar pas in 1961 kwam de Europeese vereniging voor vergelijkende opvoedkunde tot stand.

diën 1954, p. 29) beoogden meer: geregelde ontmoetingen om de studie van de paedagogiek te bevorderen en de oprichting van een internationale vereniging, teneinde met elkaars onderzoekingen en de resultaten ervan op de hoogte te komen en de belangen van de Universitaire studie te behartigen. Een internationaal secretariaat werd te Gent ingesteld onder de directie van de hoogleraren Plancke en Verbist. Onder hun leiding kwam in 1957 het Congres te Florence tot stand, dat door Professor Calo werd georganiseerd (zie mijn verslag, Paed. Stud. 1958, p. 31). In Florence werd een werkcomité ingesteld dat tot taak had statuten voor de internationale vereniging te ontwerpen. Dit werkcomité onder voorzitterschap van Prof. Plancke heeft deze opdracht op zeer bekwame wijze uitgevoerd, zodat in Oslo in 1961 de Vereniging tot stand kwam, die de naam draagt van International Association for the Advancement of Educational Research¹.

Zij stelt zich ten doel het wetenschappelijk pedagogisch onderzoek en het universitair onderwijs op internationale schaal te bevorderen o.a. door de organisatie van congressen, de uitwisseling van informatie en door de uitgave van wetenschappelijke publicaties².

Leden kunnen zijn: professoren aan universiteiten of personen die door de algemene ledenvergadering worden gekozen op voorstel van een daartoe ingestelde commissie (art. 3). De Vereniging kent: de algemene ledenvergadering; de raad; het bestuur; en het secretariaat (art. 4). De congressen kunnen worden bijgewoond door leden van de vereniging en een beperkt aantal gasten en waarnemers. Tot zover over de organisatie.

Op het Congres te Florence, dat uitmuntte door royaliteit van ontvangst in een sprookjesachtige omgeving, werd door velen de behoefte gevoeld en uitgesproken aan een strengere opzet en een straffere organisatie. Het was daarom een zeer gelukkige omstandigheid dat Oslo het congres voor 1961 bij zich uitnodigde.

Onder de uitermate deskundige en strakke leiding van Prof. Sandven bleek de opzet van dit congres organisatorisch en inhoudelijk zeer ge-

1 òf: Association Internationale des Sciences de l'Education; Internationale Gesellschaft für Pädagogische Forschung; Internationale Vereniging voor Wetenschappelijke Paedagogiek.

2 Article 2. „The aim of the association is, by the organisation of international congresses, by editing or promoting scientific publications, by the exchange of information between members or with third parties, by the establishment of centres of liaison, and further by all other lawful means which are or may be conducive to this end, to promote scientific research in the field of education and teaching of education at university level, on an international scale.”

slaagd. Aan gastvrijheid en aangename sfeer bood het niet minder dan Florence en Gent. Er was een centraal thema gesteld, dat lang van te voren aan verschillende leden werd toegezonden en aan de hand van richtlijnen was bestudeerd en uitgewerkt. De ouderwetse congresvorm van referaten was merendeels vervangen door discussie in groepen, die het centrale thema met elkander naar verkiezing al of niet aan de hand van de ingezonden bijdragen bespraken¹.

Te Oslo werd voor de eerste vierjarige periode als president van de nu officieel opgerichte vereniging Langeveld gekozen, Schultze (Frankfurt) als secretaris, Mialaret (Caen) als penningmeester. Ook Sandven (Oslo) en Peel (Birmingham) hadden in het bestuur zitting. De raad werd gekozen door de leden uit vertegenwoordigers van de voornaamste deelnemende landen.

Het aanbod van Cambridge om het Congres voor 1965 te huisvesten werd dankbaar aanvaard. Cambridge heeft vanuit wetenschappelijk oogpunt grote aantrekkingskracht. Het is een stad met een geleerde traditie; een internationaal congres ontvangt van de plaats zelf al een zekere wijding en status. Tot zover de geschiedenis.

Tot mijn spijt moet mij van het hart dat dit congres mij en veel anderen zeer heeft teleurgesteld. Zowel naar vorm en inhoud, en bovenal in sfeer was het bij de vorige congressen een stap achteruit. Het thema: *Continuity and Change in Education; the Contribution of Research* was te omvangrijk en te vaag. Hetzelfde kan gezegd worden van de verschillende referaten. Het is onmiskenbaar dat men, in tegenstelling met Oslo, te laat met de wetenschappelijke organisatie was begonnen. Verschillende sprekers beschikten dientengevolge niet over voldoende gegevens. Ook had men gaarne meer voorafgaand contact gewenst tussen de sprekers onderling. De materiële verzorging (congresruimte, distributie van congrespapieren, vertaling) was evenmin bevredigend. Nu is het gemakkelijk, om als beste stuurman aan de wal, niet anders dan negatieve geluiden te doen horen. Ook is een zondebok gemakkelijk te vinden, zo niet in de persoon van de organisator van het congres, dan misschien in de Engelse natie als zodanig. Immers begrip voor het feit dat niet ieder voldoende Engels verstaat,

1 Bijzonder belangrijk waren bijv. de suggesties van een bepaalde discussiegroep t.a.v. het volgende congres, die de noodzaak toonden van de analyse van de inhoud der pedagogische vaktermen in de verschillende talen. Het thema van het congres te Oslo: „The Role of Research in Social Education” had aan het licht gebracht dat de begrippen „education”, en „social education” al naar gelang van taalgebied verschillend werden geïnterpreteerd.

is een Engelsman op een congres ergens in Europa misschien wel duidelijk te maken, echter niet in zijn eigen land. Dit zou men dus kunnen aanvoeren, maar ik geloof niet dat dit een verklaring biedt voor de toch wel zeer onbevredigende situatie. Ik meen dat de hoofdoorzaak elders ligt, en kom daar nog op terug, niet zonder toch enkele dankbare geluiden te hebben doen horen. Verschillende sprekers hebben het uiterste gedaan om een zeer moeilijke taak tot een goed einde te brengen.

De rede van de voorzitter werd over het algemeen zeer geapprecieerd. Er waren belangrijke referaten van o.a. Debesse; een goed overzicht werd gegeven van het wetenschappelijk onderzoek door verschillende sprekers uit America; dan waren er enkele meer op zichzelf staande bijdragen uit Nederland (Idenburg), uit Zweden (Husén), uit Z-Afrika (Schmidt)¹. Ik heb de indruk dat de excursies en de lezing over de geschiedenis van Cambridge zeer veel belangstelling hebben gevonden.

En nu de eigenlijke zaak: Waarom was het congres onbevredigend? De Engelsman zegt zo terecht: it is no use crying over spilt milk. Dus moeten we ook niet klagen en jammeren over dit congres, maar het met al zijn wederwaardigheden zien als een zeer leerzame ervaring, die ons allen verder kan brengen. Leerrijk vooral in dit opzicht, en ik geloof dat de organisator van het volgende congres Suchodolski (Warschau) dit ook wel al heeft begrepen:

Men moge het als een mijlpaal beschouwen in de geschiedenis der universitaire pedagogiek, dat de vereniging officiële status heeft, maar met de aanneming van de statuten, de benoeming van functionarissen, het uitspreken van resoluties, is op zichzelf niets maar dan ook niets gebeurd: De gegeven doelstelling moet worden gerealiseerd. En slechts op één onderdeel van art. 2 is dit het geval geweest. In deze periode zagen het licht: de *Historica Pedagogica*, en de *Scientia Paedagogica Experimentalis*, beide uit Gent, en op het Congres zelf werden wij verblijd met de eerste uitgave van het Europees Jaarboek: de *Paedagogica Europea*, uitgegeven te Cambridge. Dit mag men gerust een grootse prestatie noemen, en deze publicaties samen met de reeds lang bestaande *International Review* maken gedachtenwisseling op afstand mogelijk en scheppen een geestelijk internationaal-wetenschappelijk klimaat. Maar daarnaast is het per-

¹ Het programma bevatte o.a. de volgende onderwerpen: A map of Educational Research in England (Thouless); The Contribution of Research to Teacher-training (Wall); Educational Research in Europe (d'Aeth); Research into Adolescence (Debesse); Research and the Reorganization of Secondary Education (Husén); Research into the Planning of Higher Education (Elvin); The Role of International Organizations (King), bijna alle gevolgd door groepsdiscussies in Frans, Duits en Engels.

soonlijk contact belangrijk, en daarvoor dient een congres. En zal een vereniging inderdaad functioneren dan moet er ook in de tussentijd contact zijn tussen congrescomité, bestuur en leden. Aan communicatie heeft het in deze periode volkomen ontbroken en wel op alle niveau's: tussen raad en bestuur, bestuur en congrescomité en ook van al deze lichamen met de leden. Tenslotte is het aantal der leden betrekkelijk gering, de ballottage is select; het getuigt dus van weinig psychologisch, om niet te zeggen pedagogisch en didactisch inzicht, de traditionele informatorische luistermethoden toe te passen. Het is voor velen onzer niet interessant naar referaten te luisteren tenzij het onderwerp zelf uitermate boeiend is, de methodes intrigerend en het materiaal op geen andere wijze toegankelijk. Te veel werd wel eens vergeten, dat het gehoor andere behoeften had dan een oudervereniging, of zelfs een groep oudere studenten. Wij allen maken de reis van Brazilië, Spanje, Zuid Africa, Amerika, ja zelfs vanuit Nederland naar Engeland niet om te horen wat we later ook thuis kunnen lezen, of voor een goed deel al gelezen hebben, maar om zelf iets *tot stand te brengen*, een gemeenschappelijk inzicht, een verder strekkend begrip.

Het zijn de *leden* die de vereniging vormen, en aan die vorming uitdrukking willen geven, en de resultaten van hun werk ook neergelegd willen zien in een congresverslag¹. Op de vorige congressen was het begin daarvoor gelegd, thans ging men van de verkeerde vooropstelling uit dat het een congres was *vòòr* de leden en niet *van* de leden. Ik zou hier uit willen laten volgen, dat in principe de organisatorische opzet van Oslo zou moeten worden gevolgd, wil een congres op dit niveau slagen en dat gebruik gemaakt moet worden van het geestelijk potentieel van het totaal der leden. Voorts en ook als men dit niet zou doen, verdient het overweging het congres in secties op te splitsen met verschillende belangstellersrichtingen. Ik meen dat het streven naar één centraal thema voor een universitair pedagogisch congres op mislukking uit moet lopen: zulk een thema kan slechts in vage bewoordingen gesteld worden en wordt dan ongrijpbaar. Ook is er het gevaar dat slechts één aspect der pedagogiek aan de orde komt. Als men dus de voorkeur blijft geven aan referaten, dan moeten deze de functie hebben op verschillende terreinen te

1 Dit was bij de vorige conferenties het geval, maar het verslag van dit congres kan alleen bestaan uit de bundeling der referaten; en ook dit is door Paedagogica Europea, waarin enkele bijdragen, o.a. die van Debesse, zullen verschijnen, overbodig geworden. Van de vorige congressen noem ik het verslag van het eerste Congres, uitgegeven te Gent; van het tweede eveneens te Gent; van het derde te Oslo. Voorts is er eveneens te Gent (Plancke) uitgegeven: *Le Courrier du Secrétariat International de l'Enseignement Universitaire des Sciences Pédagogiques*, 1964, 2.

orienteren en een nieuwe visie te geven op een onderwerp, of een onderwerp te introduceren dat nieuw is en boeiend, om niet te zeggen spectaculair. Het korte bestaan van de universitaire pedagogiek en haar onervarenheid op praktisch-wetenschappelijk terrein maakt dat zij bijkans blind is voor een voor de hand liggende oplossing: eens te gaan kijken hoe congressen in andere wetenschappen georganiseerd worden: Ik denk niet alleen aan de psychologie en de medische congressen, maar ook aan de philologie. Zowel het werken in secties, als ook korte maar inhoudsrijke bijdragen zijn daar reeds lang bekend.

De balans opmakend vraag ik: Was alles in Cambridge negatief en in mineur? Integendeel: ik verwijs naar het citaat boven dit artikel: Cambridge is altijd weer opnieuw een onvergelykelijke ervaring, er is geen wetenschappelijke omgeving ter wereld die deze stad en Universiteit kan evenaren. De beschaving die deze stad sinds eeuwen siert, straalde af op de organisator van het congres, Prof. Lloyd en de Engelse collega's, die in vriendelijkheid en bescheidenheid, zowel als natie als persoonlijk, ieder ander overtreffen. We denken met groot genoegen terug aan de gemeenschappelijke rondgang door de Colleges, hun ongevenaarde tuinen en „backs”, de authentieke teaparty op Trinity Lawn, de gastvrije ontvangst op het landgoed van Prof. en Mrs Lloyd. Maar behalve dit: hoevele van de collega's, niet alleen uit het Verenigd Koninkrijk, maar vrijwel uit alle landen van Europa, uit America, hebben, hetzij in hun referaten, hetzij in persoonlijke gesprekken, een bijdrage geleverd. Wij zijn dankbaar dat we in de gelegenheid waren tal van oude vrienden te ontmoeten en nieuwe te maken en verwachten veel van een hernieuwd samenzijn in Warschau.

MAATSCHAPPELIJKE INTEGRATIE VAN SCHRIFTELIJK ONDERWIJS

Notities van het 7e I.C.C.E.-congres in Stockholm

C.J.J. WIEDHAUP

Tijdens het 7e I.C.C.E.-congres, in juni van dit jaar gehouden in Stockholm, werd meedeeld dat in de Verenigde Staten op het ogenblik 4 miljoen mensen studeren op een wijze die wij korthedshalve maar met „schriftelijk onderwijs” zullen aanduiden.

De ramingen voor de Sovjet Unie zijn 5 à 6 miljoen (waarvan meer dan 1 miljoen deelnemers aan schriftelijk onderwijs vanwege de universiteiten) en in het land dat het internationale congres zo gastvrij ontving, Zweden, bedraagt het aantal schriftelijk studerenden niet minder dan 700000, wat een indrukwekkend getal is omdat het 10 % van de totale Zweedse bevolking uitmaakt.

Ongetwijfeld is dit laatste cijfer in eerste instantie beïnvloed door de geografische situatie van het land doch de grootste concentraties leerlingen vindt men nu juist in de grotere steden, waar toch ook veel andere onderwijsmogelijkheden bestaan.

Over de gehele wereld bedraagt het aantal schriftelijk studerenden naar raming \pm 15 miljoen.

De wens die ik uitsprak in 1959 in nr. 3 van de 36e jaargang van dit tijdschrift, „Schriftelijk onderwijs verdient meer aandacht”, is dus stellig in vervulling gegaan; wereldwijd gezien althans. In Nederland lopen wij op dit gebied nog wel iets achter.

Groei

Het is echter waarschijnlijk nuttig een nadere vulling te geven aan het letterwoord I.C.C.E. dat hierboven werd gebruikt. De I.C.C.E. is de International Council on Correspondence Education, gesticht in 1938 in de Verenigde Staten, voornamelijk bedoeld als contact-mogelijkheid voor de Amerikaanse en Canadese „extension”-afdelingen van de universiteiten. De voorgaande zes congressen werden in het algemeen in Engels-spreekende landen van het westelijk halfrond gehouden. Het recente 7e congres stond onder voorzitterschap van Dr. Donald D. Cameron, directeur van de Correspondence Courses van de universiteit van Saskatchewan,

Canada. Het was nu dus de eerste keer dat men in een Europees land bijeen kwam. Men – dat wil zeggen een 230 vertegenwoordigers van 31 landen, zowel zeer hoog ontwikkelde als gebieden waar de allereerste vormen van volksontwikkeling nog maar nauwelijks zijn begonnen.

Het is alleen te hopen dat bij het komende congres, dat in 1969 in Parijs zal worden gehouden, meer vertegenwoordigers van het oostelijk blok aanwezig zullen zijn dan de enkele D.D.R.-afgevaardigden die er thans waren. Juist „aan gene zijde” voltrekken zich sociaal-didactisch gezien op dit gebied interessante ontwikkelingen.

Ook echter de verslagen over de groei in de westelijke helft van de wereld waren, met name voor de Nederlandse deelnemers, een openbaring. In de eerste plaats geldt dit natuurlijk de grote kwantitatieve toeneming, doch nog meer de maatschappelijke integratie van het schriftelijk onderwijs. Niet alleen in het door de staat gecontroleerde onderwijsstelsel, maar zelfs binnen de muren van de scholen. Zoals men het van Zweedse zijde uitdrukte: „De tijd dat men schriftelijk onderwijs beschouwde als een dubieus surrogaat is voorgoed voorbij”. Aangetekend dient daarbij wel te worden, dat men dan in veel gevallen denkt aan „supervised correspondence courses”, iets dat wij hier te lande kunnen tegenkomen in het mentorsysteem, zoals bijv. de Stichting IVIO dit met vrucht op allerlei plaatsen heeft toegepast.

Begeleiding met behulp van de moderne technische communicatiemiddelen vindt ook op zeer ruime schaal plaats. Vooral met de T.V., waarmee onlangs ook in Nederland een begin werd gemaakt door de samenwerking van de Stichting Teleac en enkele instituten voor schriftelijk onderwijs. De groei van correspondence instruction, télé-instruction, Fernunterricht of hoe men het noemen wil, moet men voornamelijk geprojecteerd zien tegen de steeds groter wordende behoefte aan intellectuele vorming in verband met maatschappelijke verschijnselen (automatisatie, toenemend dienstenverkeer enz.) die zich zo snel ontwikkelen, dat het schoolstelsel aan de vraag eenvoudig niet kan voldoen.

Kenmerkende uitingen in dit opzicht waren:

„Wij leven in de eerste maatschappij die sociologisch gebaseerd is op voortdurende aanpassing en niet meer op het conserveren van het blijvende.” (Dr. Hans Löwbeer, directeur-generaal van het Zweedse Ministerie van Onderwijs).

„This is the century of lifelong learning.” (Dr. Ch. Wedemeyer, Ext. Dept. Un. of Wisconsin), terwijl van Nederlandse zijde lakoniek werd opgemerkt: „Er zijn geen af-gestudeerden meer.”

Alvorens nog op enkele detailpunten in te gaan, mag nog als algemene

en wat verrassende indruk worden gegeven dat de gedelegeerden onderwijs-inrichtingen op letterlijk alle niveaus vertegenwoordigden: van instellingen van post-graduate universitair onderwijs tot aan (voornamelijk Afrikaanse) organisaties, welke zich bezighouden met de allereerste stappen van het leren lezen en schrijven.

Het zal de lezer misschien verwonderen dat bovenstaande algemene indrukken voornamelijk betrekking hebben op de maatschappelijke aspecten van het schriftelijk onderwijs en dat de didactische problematiek daarbij nog niet naar voren is gekomen. Dit wil echter niet zeggen dat ook in dit opzicht, met name onder de stimulerende invloed van de geprogrammeerde instructie, geen opvallende verschijnselen zouden zijn waar te nemen. Toch hebben o.i. de specifieke onderwijskundige vraagstukken van de schriftelijke communicatie, die bij deze vorm van onderwijs toch centraal staat, onvoldoende aandacht gekregen.

Op het punt van de geprogrammeerde instructie zullen wij hieronder nog terugkomen.

VAN IGNOREREN TOT INTEGREREN

Het is nog niet zo lang geleden dat het schriftelijk onderwijs, hoewel het maatschappelijk reeds een niet onbelangrijke omvang had gekregen, voor de schoolmensen eenvoudig niet bestond. Met name in Nederland is dit lang het geval geweest. Echter met één uitzondering: menige onderwijsakte werd met schriftelijke studie behaald! Maar verder werd deze vorm van didactische benadering bijna hooghartig afgewezen. Nog tot betrekkelijk kort na de oorlog, toen het aantal schriftelijk studerenden ook in ons land reeds meer dan 100000 bedroeg, dus in aantal met vele vormen van schools onderwijs kon wedijveren.

Het is een droeve zaak dat blijkbaar niet alleen op technisch doch ook op onderwijskundig gebied bepaalde doorbraken eerst door een oorlog kunnen worden teweeggebracht.

Vond na de Eerste Wereldoorlog, dank zij de ervaring opgedaan in de geallieerde legers, het stelsel van de psychologische test overal ter wereld ingang, in de Tweede Wereldoorlog kwamen de geprogrammeerde instructie en het schriftelijk onderwijs sterk in de aandacht te staan. Het aantal militairen dat zelfs tijdens veldtochten schriftelijke lessen volgde, was zeer groot.

Belangstelling vanwege de Staat

Het is dan ook geen wonder dat wij in Nederland de eerste erkenning van het schriftelijk onderwijs van overheidswege kregen van de zijde van leger, luchtmacht en marine, die op brede schaal van dit middel gebruik maakten. Zowel bij de besteding van de vrije tijd als bij de aanvullende ontwikkeling van het beroepspersoneel.

Een andere belangrijke erkenning was o.m. gelegen in de instelling van het diploma Algemene Vrouwelijke Vorming dat voor „spijtoptanten” die niet over de vereiste mulo-diploma’s beschikten, de mogelijkheid opende om lerares bij het nijverheidsonderwijs, kleuterleidster enz. te worden na uitsluitend schriftelijke studie. Zeer velen maakten daarvan gebruik.

Omstreeks 1960 telde Nederland volgens de gegevens van het Centraal Bureau voor de Statistiek reeds ruim 400 000 schriftelijk studerenden. Rondom deze statistiek en rondom bepaalde kritiek, geuit tegen de huidige inspectie op het schriftelijk onderwijs (een particuliere stichting met steun van de overheid), ontstonden discussies in de Tweede Kamer en deze werden op hun beurt aanleiding tot de instelling van een staatscommissie. Deze moest een nieuwe inspectie op het schriftelijk onderwijs voorbereiden. De commissie stond onder voorzitterschap van Mr. M. D. van Wolferen, die namens de minister ook op het congres in Stockholm aanwezig was.

Op het moment dat wij dit schrijven is het rapport van de commissie gereed, doch nog niet openbaar gemaakt.

Uiteraard is bij de bestudering van dit probleem een dankbaar gebruik gemaakt van ervaringen in andere landen waar men, zoals bijv. in de Verenigde Staten, een particulier inspectie-apparaat heeft en ook die in verschillende westeuropese landen met een staats-inspectie. Een zeer moeilijk punt in de opbouw van een Nederlands inspectie-apparaat zal blijven de in art. 208 van de Grondwet vastgelegde vrijheid van het onderwijs, waardoor het nodig zal zijn dat niet gesubsidieerde instellingen vrijwillig de inspectie aanvaarden.

Erkenning van het schriftelijk onderwijs door de staat heeft echter tal van andere consequenties en uit de verslagen die door allerlei landen in Stockholm werden gedaan, bleek dat deze betrekking hadden op subsidiëring van de instellingen, studiebeurzen voor de cursisten, gedelegeerden bij de examens, erkenning van diploma’s bij toelating tot andere opleidingen en bijv. ook portvrijdom of andere PTT-faciliteiten.

Door de staat georganiseerd schriftelijk onderwijs vindt men o.m. in Frankrijk, in Italië, in Australië, in Japan, en vooral in de ontwikkelingsgebieden in India, Jamaica, Venezuela, Maleisië, Algerije, terwijl in het bijzonder het Unesco-plan van schriftelijk onderwijs in de Libanon t.b.v. de Arabische vluchtelingen aandacht verdient.

Nog sterker is uiteraard de invloed van de staat bij het schriftelijk onderwijs in de landen van het oostblok. Juist dit jaar is bijv. in de D.D.R. naar het voorbeeld van verschillende andere wetten uit oostelijke landen een nieuwe algemene onderwijswet van kracht geworden die onder meer het volgende inhoudt:

- par. 46 (1) Die Ausbildung an den Ingenieur- und Fachschulen erfolgt im Direkt-, *Fern-* und Abendstudium.
 (2) Studenten im *Fern-* und Abendstudium erhalten gesetzlich geregelte Arbeitszeitvergünstigungen.
- par. 52 (2) Die Ausbildung an den Universitäten und Hochschulen wird bestimmt von den Erfordernissen der Wissenschaft, der Volkswirtschaft und der Gesellschaft. Sie baut auf dem Niveau der Erweiterten Oberschule auf. Sie erfolgt im Direkt-, *Fern-* und Abendstudium.
- par. 57 (1) Das *Fern-* u. Abendstudium gibt allen Bürgern die Möglichkeit, ohne Unterbrechung ihrer beruflichen Tätigkeit den Hochschulabschluss zu erreichen. Studenten im *Fern-* und Abendstudium erhalten gesetzlich geregelte Arbeitszeitvergünstigungen.
 (3) Betriebe und Institutionen, deren Mitarbeiter ein *Fern-* oder Abendstudium aufnehmen, sind verpflichtet, mit den Studenten Förderungsverträge abzuschliessen und sie beim Studium zu unterstützen. Die Förderung von Frauen, die im *Fern-* oder Abendstudium stehen, ist eine besondere Pflicht der Leiter der Betriebe und Institutionen.

University Extension

Zonder al deze wettelijke voorschriften heeft zich in de Verenigde Staten een compleet netwerk ontwikkeld van instellingen voor schriftelijk onderwijs waarvan vele uitgaan van de universiteiten. Dit is duidelijk een verdere ontwikkeling van wat reeds in het begin van deze eeuw op het gebied van de volksontwikkeling zich voordeed als „university-extension”.

De universiteiten leveren niet slechts die technische hulp aan de maatschappij, die dank zij het wetenschappelijk onderzoek kan worden geboden, doch zien het ook als haar taak de wetenschap te populariseren in de werkelijke zin van het woord: onder het volk te brengen. Hetgeen uiteraard de relatie tussen universiteit en maatschappij ten goede komt en de offerbereidheid van de maatschappij vergroot. Ook in Nederland

kennen wij reeds sedert 1913 wel instellingen als de Volksuniversiteit, doch deze berusten in het algemeen niet op het initiatief van de universiteiten als zodanig, doch op dat van geïnteresseerde hoogleraren als persoon.

Doordat de universiteit haar onderwijswerk ook buiten de collegezalen verricht, draagt zij tevens in sterke mate bij tot het wekken van sluimerende talenten, waarmee een maatschappelijk-economisch doch niet minder een democratisch-individueel belang van hoge orde wordt gediend. Het moet gezegd dat op ruime schaal tevens ook gebruik wordt gemaakt van bijv. televisie. Wat aldus kan worden bereikt, toonde ons een bijzonder lezenswaardig rapport van de universiteit van Californië over het experiment „Television/Correspondence Courses for Managing the independent business”. Hierin wordt een gedegen overzicht gegeven van een cursus van niet minder dan 65 lezingen van 6.30 tot 7 uur des morgens(!) gedurende 5 dagen per week, bestemd voor zelfstandig werkende kleine zakenlieden. De lezingen werden gegeven door hoogleraren van de universiteit en werden begeleid met schriftelijke lessen en regelmatig onderbroken door testvragen, die men corrigeerde met een computer. Het was interessant te vernemen dat meer dan $\frac{2}{3}$ van de cursisten bijzonder geporteerd was voor het vroege morgenuur van 6.30. Trouwens, ook bijv. in New York gehouden „sunrise semesters” over onderwerpen als de klassieke filosofie, bleken telkens weer een groot succes te zijn.

De correspondence-afdelingen van de universiteiten werken echter niet alleen voor doeleinden die gelegen zijn buiten de campus. Er zijn ook tal van mogelijkheden voor reeds werkenden om zich met schriftelijke colleges voor te bereiden voor de tentamina van lagere orde, een weg die naar wij menen te weten in Nederland nog maar nauwelijks, schuchter en argwanend gadeslagen, op een enkel punt is betreden.

Verwezen moge nog worden naar de Recommendations van de betreffende Raad-van-Europa-conferentie in Oslo (okt. 1962): „The Conference recommends that the universities should assist in the work of adult education.”

School en schriftelijk onderwijs

Ook op lager niveau treffen wij in ons land schriftelijke vormen van onderwijs in de school slechts uiterst sporadisch aan. Geheel anders ligt dit met name in Zweden, waar men bij de grote onderwijsvernieuwing van 1959 schriftelijk onderwijs als een normale vorm van school-onder-

wijs heeft ingevoerd in de hogere klassen van de „realskola”, een soort comprehensive school (13-17 jaar) en het gymnasium (16-19 jaar). Dit onderwijs wordt verzorgd door de grote particuliere Zweedse instituten voor schriftelijk onderwijs en staat onder de controle van de normale onderwijsinspecties. Er is hier echter ook weer sprake van begeleid schriftelijk onderwijs, waarbij een der leraren van de school in een bepaalde groep als mentor optreedt, terwijl groepswork, audiovisuele hulpmiddelen e.d. in ruime mate worden toegepast.

Naar wij vernamen is men over de resultaten bijzonder tevreden, vooral omdat hierdoor een aanzienlijke verlichting optreedt in het schoolstelsel dat overbelast is door een tekort aan leraren, een tekort aan gebouwen en een teveel aan (noodzakelijke) wijzigingen in het leerplan voortvloeiend uit de maatschappelijke zowel als de didactische evolutie. Met name de begaafde leerlingen krijgen in dit systeem een veel grotere kans dan vroeger, doordat individualisering naar tempo en belangstelling mogelijk wordt. Bezwaarlijk is, dat men tot dusver gebruik heeft moeten maken van cursusmateriaal dat niet rechtstreeks voor deze groepen was samengesteld. Zoals mevrouw Bosson-Norbö van het Zweedse ministerie van onderwijs, het uitdrukte: „We must bear in mind that at the top stage of the comprehensive school which is compulsory we meet all kinds of pupils. It is essential that the subject matter is presented in a language that can be understood.” Daarmee zijn wij weer teruggekomen op het zwakke punt in de wetenschappelijke benadering van het schriftelijk onderwijs, waarop wij in het begin van deze notities reeds wezen: men spreekt nog wel over nieuwe didactische technieken en hulpmiddelen, doch maar zo weinig over de simpele presentatie door middel van de gedrukte taal, en de eisen waaraan die taal moet voldoen. Rondom no. 6 van de Soc. Ped. Reeks van het Nutsseminarium¹ is het nog steeds eenzaam.

DIDACTISCHE TECHNIEK

In elke vorm van onderwijs dient natuurlijk de taal gesproken te worden, waarvan men met een redelijke mate van zekerheid mag verwachten, dat zij de leerlingen ook „aanspreekt”. Hiermee is echter slechts een eis gesteld aan het communicatiemiddel bij het onderwijsproces.

Van niet minder belang is in de eerste plaats de vraag: wat wordt ge-

1 „De verwerking bij het lezen van schriftelijke cursuslessen”, P. Post en M. C. J. Schef-fer, Wolters 1954.

leerd (in welke kwestie juist bij schriftelijk onderwijs in vele gevallen de maatschappij een belangrijk woord meespreekt) en vervolgens: hoe dient de leerstof gestructureerd en geordend. Het schriftelijk onderwijs stelt in dit opzicht zeer speciale eisen, omdat er een veel grotere mate van zekerheid dan bij andere onderwijsmethoden moet zijn, dat het betoog voor de gemiddelde leerling glashelder is. De directe correctie door de docent bij afdwalingen ontbreekt hier immers.

Programmering

Om het met een gangbare term te zeggen: schriftelijk onderwijs dient doordacht geprogrammeerd te zijn en elke goede schriftelijke cursus is dit dan ook altijd geweest. Tal van typische kenmerken van de geprogrammeerde instructie (niet alle) vinden wij in een goede schriftelijke cursus terug; dat was zo al lang voordat er van programmering sprake was. Een en ander brengt echter met zich mee dat juist de ontwikkeling van de zo verwante geprogrammeerde instructie voor de vernieuwing van de didactiek van het schriftelijk onderwijs van uitermate groot belang kan zijn. Unaniem was dit de mening van alle deskundigen die wij over dit onderwerp op het congres mochten spreken. Integrale toepassing van geprogrammeerde instructie vond echter niemand wenselijk, alleen reeds niet om zuiver financiële redenen, want de investeringen in een goed geprogrammeerde cursus zijn zo enorm dat alleen door een samenwerking op zeer breed terrein en uitsluitend ten behoeve van veel gevraagde opleidingen hieraan te denken is. Meer principiëel was echter het bezwaar dat het vervelingselement (dat bij schriftelijk onderwijs natuurlijk eerder gaat spreken dan in de schoolklas) door de te rationele aanpak wel zeer spoedig om de hoek kan komen kijken. Ook achten velen o.i. terecht het gevaar niet denkbeeldig dat het creatieve en desnoods wat dwalende zoeken naar oplossingen voor bepaalde problemen, door het volgen van de door de programmering min of meer dwingend uitgestippelde route, niet voldoende tot ontwikkeling zal komen.

Een en ander had dan ook tot gevolg dat in een enquête, gehouden door het hoofd van de afdeling schriftelijk onderwijs van het Departement van Landbouw in Washington, Miss Helen Kempfer, als antwoord van universiteiten en andere opleidingsinstellingen, het volgende wat aarzelen- de resultaat boekte:

Do you plan to use, or continue the use of, progr. materials in your corresp. courses?	schools now using Progr. Instruction				schools not using Progr. Instruction ¹				Total
	N.U.E.A.	N.H.S.C.	U.S.GOV.T.	Total	N.U.E.A.	N.H.S.C.	U.S.GOV.T.	Total	
Yes	7	6	3	16	10	7	4	21	37
No	0	0	0	0	10	13	2	25	25
Not yet decided	5	0	2	7	25	16	4	45	52
No response	0	0	0	0	5	1	0	6	6
Total	12	6	5	23	50	37	10	97	120

¹ Includes a few schools in process of developing courses using programmed instruction. (N.U.E.A. = National University Extension Association, N.H.S.C. = National Home Study Council, U.S.GOV.T. = U.S. Government.)

Vermeldenswaard is nog dat bij de 23 inrichtingen die thans programmed instruction hebben ingevoerd (ook die welke „supervised” zijn en waar dus de leerlingen regelmatig bijeenkomen) geen enkele gebruik maakt van teaching machines; voornamelijk worden „masking devices” en „scrambled books” gebruikt.

Op deze enquête zal binnenkort uitvoerig worden teruggekomen in een nummer van het zeer leesbare „Home Study Review”. (Om terloops een ander – en nieuw – tijdschrift op het gebied van schriftelijk onderwijs te noemen: „Epistolodidaktica”, uitg. Walter Schulz Verlag, Hamburg.)

Presentatie

Naast het programmeren van de leerstof dient echter bij schriftelijk onderwijs aan de presentatie daarvan zeer veel zorg te worden besteed. Deze leerstof dient nl. de belangstelling van de cursist op te roepen en wakker te houden zonder dat de motivatie van de persoonlijk aanwezige leraar daartoe kan bijdragen en/of het groepswerk tot activiteit kan stimuleren. Het is in dit opzicht dat er nog bijzonder veel aan verschillende vormen van schriftelijk onderwijs ontbreekt. Vele lessen kunnen zowel in stijl als opmaak, visualisatie en illustratie een vergelijking met bijv. de moderne journalistiek zeker niet doorstaan. De omstandigheid dat dit zelfde voor veel schoolboeken geldt, is voor de cursist maar een schrale troost. Algemeen verwacht men echter dat juist op het punt van de presentatie zich een vernieuwing zal voordoen, dank zij het bijzonder nauwe contact dat alom bestaat tussen het schriftelijk onderwijs en de massacommunicatiemiddelen als radio en televisie. Bij dit laatste speelt het presentatie-element in de niet-educatieve programma's zo'n grote rol dat dit zelfs de educatieve programma's dreigt te schaden. Men verwacht

ook bij de educatieve uitzendingen „show”. Hoe dan ook, men mag aannemen dat er bijv. nauwelijks een nieuwe cursus Engels voor beginners geschreven zal worden, die niet op de een of andere wijze in gunstige mate beïnvloed zal zijn door de alom bekende Walter en Conny.

Omgekeerd zouden televisie-lessen als deze bijzonder veel kunnen leren van de didactische opbouw (en het tempo!) van bestaande goede schriftelijke cursussen.

Het dient echter gezegd dat het element van deze presentatie tijdens het I.C.C.E.-congres nergens de aandacht heeft gekregen die het verdient. Wel was dit het geval met de auditieve hulpmiddelen als banden en grammofoonplaten die het schriftelijk onderwijs zouden kunnen begeleiden.

University of Courage

Zeer boeiend was, om een voorbeeld te noemen, het verslag dat Donald Wing Hathaway gaf over de „Hadley School for the Blind” in Winnetka, Illinois. Hadley stichtte deze schriftelijke cursus in 1920 nadat hij op 60-jarige leeftijd zelf blind was geworden. De instelling heeft een bijzonder snelle ontwikkeling doorgemaakt. Het leerplan omvat meer dan 100 cursussen met meer dan 2500 cursisten over de gehele wereld. In deze „Universiteit van de Moed” wordt naast het Braille-schrift op ruime schaal gebruik gemaakt van bandrecorders, op een wijze die een nadere bestudering ook voor het schriftelijk onderwijs aan niet-blinde leerlingen van belang is. De school heeft verschillende filialen o.a. in Mexico en in Florence en wordt geheel gedragen door de volkomen belangeloze medewerking van hoogleraren, leraren en bekende radio- en televisiemensen.

* *
*

Vergeleken dus met de stand van zaken bij het schriftelijk onderwijs die ik zes jaar geleden mocht schetsen in het bovenvermelde nummer van dit tijdschrift, is er – al hoeven wij het vele malen op het congres gehoorde woord „explosion” nog niet over te nemen – toch stellig een belangrijke stroomversnelling in de ontwikkeling van het schriftelijk onderwijs te constateren en in de wetenschappelijke bezinning daarop.¹ Het is alleen maar te hopen dat men in Nederland deze stroomversnelling tijdig

¹ Onlangs heeft de eerste Duitse promotie op een proefschrift over het schriftelijk onderwijs aan de universiteit van Keulen plaats gehad (Dr. Karl Heinz Sommer) terwijl, naar wij vernemen, ook een Nederlandse dissertatie in voorbereiding is aan de Vrije Universiteit.

onderkent. En dat sommige instellingen voor wie geen moeite te groot is om (bijk. door hun publiciteit) het aanzien van het schriftelijk onderwijs te schaden, tijdig van de dwalingen huns weegs terugkeren.

Overigens zoeken wij maar troost in de gedachte dat het nog maar ruim een eeuw geleden is dat de gewone Nederlandse schoolmeester ook nog heel commercieel werkte met uithangborden in de sfeer van:

„Mijn dienst ik presenteer, om yder sijn begeeren,
Al wat hier onder staat perfect en wel te leeren:
Latijn, Hoogduitsch, Muziek, prompt lezen en wel schrijven,
Boekhouden, Cijfren meê, om Koopmanschap te drijven.”

En zie eens om u heen, welk een degelijke nazaten deze wervende, want ongesubsidiëerde, meester Hendrik Zeel uit de Wolvenstraat in Amsterdam heeft gekregen!

PROBLEME RONDON 'N FUNDERING VAN DIE DIDAKTIEK

PROF. DR. F. VAN DER STOEP

Universiteit van Pretoria
Suid-Afrika

Een van die brandendste probleme van die moderne didaktiek lê daarin dat hy so gedurig en soms so vrugtelos daarna strew om aan die tradisionisme wat hom gedurig vashou, te ontsnap. Alle pedagogiese denkvorme mond immers, vanuit die geskiedenis gesien, uit in 'n didaktiek. Herbart en die Herbartiaanse skool; Dewey en die "child-centred school" bied maar twee voorbeelde. Dit val ook te betwyfel of enige ander aspek van die pedagogiese denke so geknel word in sy teorievorming deur 'n bepaalde historiese verloop as juis die didaktiek. Daarom is dit ook so dat die moderne teorieë oor didaktiese aangeleenthede hoofsaaklik ingestel is op probleme rondom vernuwing. Met vernuwing word seker enersyds bedoel 'n vernuwing t.o.v. teoretiese fundering, maar andersyds veral 'n vernuwing van onderwys vir sover die onderwys betrokke is by die ontstaan van so 'n didaktiese verantwoording. Die gevolg is dat didaktici oral te lande in die afgelope twee dekades bespiegeling die lig laat sien het wat nie alleen van ingrypende betekenis is vir die insig ten opsigte van teoretiese-didaktiese aspekte van die hele onderrigsgebeure nie, maar wat hom ook gedurig daarop rig om die onderwyspraktyk te moderniseer en in te skakel by die gang van die kontemporêre maatskaplike struktuur en wat daarmee saamhang. Die didaktiek van vandag wend ongetwyfeld 'n eerlike poging aan om die taal van sy tyd te praat. Of hierdie teoretiese beginsels altyd van radikale deurdenking blyke gee, is tot op hede nog 'n ope vraag. Mens noem maar Hillebrand in hierdie verband as 'n voorbeeld van progressiewe denke wat nie noodwendig radikaal in sy opset daaruit sien nie. Wat wel van betekenis is, is dat eintlik alle didaktici al hoe nader aansluiting soek by werklik wysgerige kwessies in die motivering van bepaalde standpunte wat in die vernuwingpogings sterk op die voorgrond tree. Die taal van die tyd is dié van 'n soeke na bepaalde oergronde vir bepaalde verskyningsvorme wat perspektief moet gee ten opsigte van sekondêre verskynsels wat in die teoretiese strukture by herhaling terug gevoer moet word na die absoluut oorspronklike gegewene, as oergegewene, soos ons dit o.a. in die strukture van wysgerig-pedagogiese vraagstukke aantref. In 'n verskynsel soos dié van die pedagogiese word ons getref deur hierdie spesifieke bodem-

loosheid, d.w.s. deur 'n verskynsel wat nie verder terug gevoer kan word nie en wat juis in sy verskyningsvorm vir die mens 'n geheel van gebeure tot stand bring wat eie is aan die mens, d.w.s. as uiting van die spesifiek menslike. Dat die pedagoog in hierdie skou op sake onmiddellik geplaas word voor bepaalde ontologiese vraagstukke, spreek seker uit enkele van die eersvolgende gedagtes. En dat hy hom as pedagoog in die beoefening van sy pedagogiek ten opsigte van bepaalde ontologiese konsepsies moet waag, sal seker ewe-eens nie ontken kan word nie. Die verskillende synskategorieë wat in hierdie oopdekkings van die opvoedingsverskynsel blootgelê is, openbaar die ontologies-antropologiese hinterland waaruit die pedagogiek hoe later hoe sterker as outonome wetenskap besig is om na vore te tree. Die gevangenheid van die pedagogiek binne die grense van die toegepaste psigologie, sosiologie ens. het nog altyd hierdie ontvouing gerem. Die perspektief wat gedurende die afgelope twee dekades deurgebreek het, lê veral in die uitspraak dat die verskynsel van die opvoeding hom situatief openbaar. As synde is dit gemoeid met menslike synde wat as synswyse (eksistensiële, eties, normatief) in 'n bepaalde situasie voltrek word. Omdat die mens hom intensioneel op die syn rig, ken hy hierdie verskynsel en beskryf hy hom in sy verskillende openbaringsvorme. Die kwessie ter sprake is of hierdie deurbraak ook ten opsigte van die didaktiese in sy pedagogiese verbande tot sy reg gekom het.

Die voortrefflikheid al dan nie van die teorieë t.o.v. die idee van die pedagogiese, is hier nie ter sake nie. Wat wel in aanmerking geneem moet word, is dat oor toekoms besin word as aangeleentheid van volwassenheid-in-aantog, d.w.s. bemoeienis en konfrontasie met wordende volwassenheid. Die insig wat uit die sistematiese beskrywing van die pedagogiese verskynsel voortvloei, is slegs werklik betekenisvol in sy aanklinking by die idee van die volwassenheid waarop hierdie pedagogiese situasies as handelingstruktuur gerig is. Die beskrywing sluit dus aangeleenthede in soos dié van die erkenning en aanvaarding van bepaalde waardes en die toeëiening van 'n besondere, d.w.s. persoonlike waardevoorkeur, van die aanlê van die norme, gehoorsaming aan gesag, verantwoordelikheid en so meer. Die strukture waarmee daar dan gewerk en waaroor gedink word, toon deesdae besliste en beslissende aanduidings wat van algemeen geldende belang beskou kan word vir enige teorema of struktuur waarmee binne die groot geheel van elke aspek of dissipline van pedagogiese denkarbeid gewerk word. So laat hierdie verskillende ontledings veral vanuit wysgerig- en psigologies-pedagogiese teoremas, die didaktiek seker nie ongedeed nie. Die pedagogiese situasie noodsaak immers, indien op die lyn van die Husserlse roep gevolg moet

word, 'n didaktiese situasie. Begryplikerwys word by hierdie didaktiese situasie aangeknoop vir 'n gefundeerde beskrywing van die geheel van didaktiese gebeure ten einde hierdie geheel in 'n bepaalde orde of samehang te kan plaas. Onomwonde pogings hiertoe vind ons by Van Gelder, Roth en Weniger, om maar enkeles te noem (1).

Die werklike insigtelike deurbraak t.o.v. die problematiek waarmee hier te doen gekry word, kom egter eers wanneer Langeveld se „Schule als Weg des Kindes” ter hand geneem word. Die sintese van die tyd-ruimtelike as ontologiese konsepsie waartoe hy hierin geraak m.b.t. die hele lewensgang van die kind in die skool, is van buitengewone betekenis vir die ontwerp van 'n nuwe struktuur ten aansien van die didaktiek. Dit moet goed begryp word dat Langeveld nie toevallig in die betiteling die klem op die „Weg” plaas nie: skool toe gaan is immers 'n aangeleentheid van ingrypende betekenis in die lewensgang van 'n kind. Dit is van besondere belang om daarop te let dat die skool die normatiewe, wat eie is aan die lewensmodus van die volwassene, in sigself opgeneem het en die kind gedurig by hierdie norme betrek in die wyse waarop die leerling met die leerinhoud gekonfronteer word. So is die weg van die kind deur die skool 'n weg deur die lewe, sodat die skool as instelling in der waarheid lewenswêreld word. Die leerinhoud waarop hy so gedurig aangewys word, openbaar aan hom die lewensinhoud van die geheel van menslike lewe. Sy leerhandeling is 'n wyse van deelname aan hierdie lewensinhoud, sodat hy in sy skoolgaan hierdie inhoud leer vertolk – hetsy in die spel, die leer of die arbeid as opgawes in relasie tot 'n bepaalde verantwoordelikheidsstruktuur, soos deur Bijl (2) aangetoon.

Die kwessie waarop so gedurig teruggekom moet word, en waarop die didaktiek so gedurig stuit in sy poging om 'n verantwoordbare teorie op te bou, is dié van die verankering van die leerverskynsel omdat mens daarin teen soveel ontologiese probleme vasloop. Die verskynsel is seker veral reduseerbaar tot 'n bewustelike, intensionele en deur die verstand begeleide deelname aan 'n bepaalde gebeure. Daarom word die leerbebeure dikwels so maklik vereenvoudig tot bewussynsgebeure, of minstens tot 'n gebeure wat op die kognitiewe funksies ingestel is sonder om ook deeglik rekening daarmee te hou dat 'n *mens* eerstelik by hierdie gebeure betrek word soos, o.a., deur Beets (3) aangedui word.

In sy soeke na antwoorde vir hierdie probleem gryp die didaktiek oor die algemeen begryplikerwys na 'n eksposisie van die sisteem waarmee hy te doen kry, en kan mens net so goed by Langeveld (4) probeer kers opsteek as by enige ander. By implikasie word daar dus gesoek na 'n definisie om die objeksg gebied van hierdie wetenskap af te grens. „De

didaktiek is de leer der systematiese overdracht van kennis", so definieer Langeveld, en soos elke definisie is ook hierdie een nie sonder sy probleme nie. 'n Nadere ontleding van hierdie definisie toon dan minstens dat hier te doen gekry word met 'n sisteem in die sin dat die idee van die didaktiese as betekenisvolle aangeleentheid sigself reeds formeel en binne 'n bepaalde orde aan die opvoeder of onderwyser, in die breë: die volwassene, geopenbaar het; dat die volwassene die moontlikhede van so 'n sisteem ondersoek en die moeite werd geag het, en dat hy die geheel van kennis volgens oorwoë metodes en langs verantwoordbare weë op sistematiese wyse ter verwerwing beskikbaar kan stel. Hierdie probleem van beskikbaarstelling draai dan eventueel vas in die gedagte van kennisoordrag omdat daar by implikasie gesê word dat die kennisstrukture of die vormsisteme van die kultuur soos dit in die leerplan van die skool saamgevat is, aangegee of deurgegee kan word aan die volgende geslag. Mens sou die begrip „oordrag" dan liever hier in die betekenis van beskikbaar stel of aanbied interpreteer, sodat die kennis dan gereed gestel word vir verowering, wat immers die doel is van die situasie wat daartoe geskep word. Dat die bewussynsfunksies op besondere wyse hierby betrokke is, val seker nie te betwyfel nie. Maar die ingryping van die kant van 'n onderwyser is nie in die eerste plek 'n ingryping t.o.v. die bewussynsverloep of -gebeure van die kind voor hom nie. Die kind, as gesitueerde persoon, is tog as totaliteit te sterk hiervoor by die verloop van die leersituasie betrek. Die belangrikste kwessie is dan hier of die isolering en feitlik totale toespitsing op die bewussynsgebeure as blyke van 'n leerhandeling werklik reg laat geskied aan die geheel van die gebeure wat as didakties beskryf word.

Wanneer 'n kind leer, openbaar hy hom seker veral ook as deelnemer aan 'n handeling wat in die voltrekking van die leer, nie alleen spesifiek menslik is nie, maar wat ook blyke gee van sy betrokkenheid by wêreld en lewe. Anders gesien, sou leer deur leer en denke deur denke gemotiveer kon word. Die spesifiek menslik karakter van hierdie handeling (Van Gelder, Hillebrand en Guyer) dwing die didaktiek dan ook om deeglik kennis te neem van die streng skeidings (naas onderskeidings) wat hedendaags getref word tussen menslike leer en dierlike leer. Die argumente is ook oortuigend vir enige wetenskaplike wie se antropologie hom daarvan oortuig dat die antropos as verskyningsvorm, heeltemal uniek is. Die leerhandelinge van 'n kind is in sy betrokkenheid op die bewussynsfunksies derhalwe nie beperk tot die bewussynsverloep nie. Die wyse waarop die kind hom in hierdie situasies „laat verskyn", toon besondere ooreenkoms met sy verskyningswyse in vele ander situasies

waarin hy hom gedurig bevind en ten aansien waarvan hy moet handel: Hy word immers eerstens aangespreek as 'n personale grootheid, en hy moet antwoord. Sy bewus-syn openbaar hom hierin as 'n *wyse van syn*. Die leerhandeling waartoe hy kom, is wesenlik 'n aktualisering van die kragte van die bewussyn en as sodanig is dit eintlik Da-sein. In die leerhandeling is hy derhalwe intensioneel en bewustelik *by* die dinge wat deur die onderwyser aangebied word en waardeur hy aangespreek word. Hierdie dinge of inhoude is dan dinge of inhoude wat hulle aan sy bewussyn voordoën, maar wat juis hierin die oproep tot hom rig om te handel. Dit is dan wat bedoel word met die stelling dat die didaktiese situasie geleentheid bied aan 'n persoon om sy bewussynskragte te aktualiseer as bewys van Da-sein. So gesien, is die leerhandeling nie slegs bewys van die verloop van 'n sogenaamde bewussynsproses nie, maar 'n proklamasie van 'n wyse van syn t.o.v. die groot geheel waarop die mens hom in hierdie lewe moet werp.

Die kennis wat Langeveld binne didaktiese strukture beskikbaar wil stel, is dan ook van ingrypende betekenis in sy veronderstelling dat die kind tot hierdie kennis kan kom. Wanneer hierdie ontvanklikheid vir die kennis nie eerste gewene *by* die verskyningsvorm van die mens is nie, het ons met 'n hipotese te doen wat slegs sekondêr-funksioneel van didaktiese betekenis kan wees. Wanneer die didaktiese situasie 'n sekondêr-funksionele karakter dra, rig hy hom op 'n proses en nie op 'n wyse van syn nie. Ontologies gesien, word 'n kind se handeling dan tot 'n proses gereduseer en word 'n didaktiek gebou wat hom in hierdie proses veranker. Die *lerende persoon* is hierby egter afwesig, sodat die didaktiek nie veel meer kan wees as toegepaste psigologie nie. Die afwaartse tog na die psigologisme lê voor die hand.

Die kennis waarna Langeveld in sy definisie verwys, impliseer dan 'n eerste gegewene, as moontlikheid, wat bewys lewer van die kind se „oopenheid” ten aansien van die lewensinhoude. Hierdie oergegewene openbaar hom in 'n sinswyse as leerhandelwyse waartydens 'n kind kennend-onderskeidend op die *wêreld* uitgaan aan die hand van wat daar in 'n didaktiese situasie aan hom gebied word, en ten aansien waarvan hy intensioneel moet konstitueer. Hoewel die uitingsvorm hier aanvanklik na analogie van die grootmens tot stand gebring word, is die sin van die opgawe geleë in die oproep tot die geïntendeerde akt. As weer-gawe van die aanbieding van b.v. die onderwyser, is dit seker na die vorm aangeleentheid van die analoë; maar na die inhoud, die inset in die handeling is dit konstitusie en eie deelname aan 'n opgaaf. Die vorm van die weergawe is vanselfsprekend van besondere belang in die lig daarvan dat 'n kind in die ana-

logie tot insig en evaluering kom, d.w.s. dat hy self aan die inhoud betekenis toeken, wat opnuut die intensionele leerinset aanwakker.

Wanneer die leerhandeling dan niet bloot as aangeleentheid van 'n proses beskou word nie, en daarmee as 'n bepaalde verloop van bewussyns- as psigiese gebeure gesien word nie, het ons niet primêr te doen met 'n onderskeid tussen menslike leer en dierlike leer ter wille van die konstruering van 'n didaktiese teorie nie, maar met 'n handeling wat 'n sinswyse by die mens as eksisterende wese openbaar maak. Hiermee word die insig in hierdie onderskeid nie ter syde gestel asof dit geen waarde het nie, alleen fundeer die didaktiese teorie nie daarin nie. Wanneer *leer* 'n eerste gegewene in die verskyningsvorm van die mens uitmaak, gaan dit immers nie om intellektuele kunsgrepe nie maar om die Da-sein.

Die appèl wat die kind in sy Da-seinstruktuur, d.w.s. as struktuur-in-funksie aan die volwassene rig, kom tot uiting in die verskynsel wat ons as opvoeding ken, en wat as oerfeit van menswees gegee is. Die imperatiewe karakter van hierdie appèl uiter hom in variasies soos die mens lewe en wêreld beskou het deur die eeue. Sokrates formuleer dit as „ken uself”; Kohnstamm giet dit in die ik-gij-Gij-relasie. Die feit bly egter dat die volwassene op die appèl antwoord deur opvoedende en onderrigtende handeling. In die lig daarvan dat bewus-syn wyse van syn impliseer, en dat die didaktiek hom rig op 'n wyse van syn en nie op die verloop van 'n bepaalde proses nie, word daar gewys op twee kante van 'n pedagogiese handeling: Opvoeding in die enger sin van godsdienstige en sedelike vorming en opvoeding in die wyer sin van onderrig gee met die oog op verwerwing van die kultuurerfenis. Beide hierdie handeling dui daarop dat die mens, as dialoog, hom op hierdie wyse aan die sinsorde waag ten einde die ordelikheid van die syn binne die eie gesigsveld geplaas te kry. Vir die didaktiek is hierdie kwessie van wesenlike belang, nie slegs ten opsigte van formele regverdiging van formele didaktiese situasies nie, maar veral ten aansien van die primêre verankering en die formele reduksie van die verskynsel van die didaktiese handeling, omdat dit daarmee binne die grens van die oorspronklike gegewene geplaas word soos hierdie verskynsel in die opvoeding by die mens tot uiting kom. Hiermee word die onderwys dan een van die weë van die opvoeding, soos Bijl tereg aantoon.

Wanneer die beskouings ten opsigte van die didaktiek in die mate gewysig word dat dit die perspektief op die kwessie van syn prominent binne die gesigsveld plaas, word dit begryplik 'n ontologiese aangeleentheid: enersyds omdat dit gaan oor 'n leer van die syn soos deur Langeveld in sy „Taal en Denken” uiteengesit, en andersyds omdat dit gaan oor 'n

wyse van syn as deelhebbing aan die synsorde. Wanneer, ter verheldering, die opvoedingspraktyk in primitiewe gemeenskappe waargeneem word soos by die Bantoe in sy stamverband hier in Suid-Afrika, blyk dit baie duidelik dat opvoeding en onderrig daar nie twee sake van verskillende karakter en met verskillende doelstellings is nie. Wel val dit op dat die leerhandeling hom so in die pedagogiese gebeure wortel, dat dit gesamentlik die oorspronklik gegewene, waarna reeds verwys is, openbaar maak. Die onderskeid wat daarin bestaan, is een van differensiasie. Dit is ook te begrype dat die leerhandeling met die verloop van tyd gedurig bly differensieer het en dat die hele gebeure aan die hand van die menslike historisiteit, ander vorms begin aanneem het. Die eenvoud van die vroeë samelewing het immers voortdurend kompleksier geword. Die volwasse ne benodig derhalwe hoe later hoe meer 'n bepaalde formele institusie waarin daar vir die kind situasie gestig kan word wat die visie en perspektief van die volwassene t.o.v. die wordingsgedagte op sistematiese wyse realiseerbaar sal maak. By die verantwoording van hierdie institusies en situasies geld die kwessie nou of dit primêr iewers veranker kan word; of: openbaar hierdie situasie sigself as primêr?

Wanneer 'n situasie blyke gee van 'n leerhandeling, dui dit geensins op 'n geïsoleerde, outonome karakter van *leer* nie. Die appèl van die situasie, al is dit van 'n besondere en gedifferensieerde aard, is juis in die eerste plek 'n oproep aan die ook lerende *persoon* om intensioneel aan een besondere wyse van sy menswees gestalte te gee. En alhoewel die appèl in sy funksioneel-pedagogiese karakter veral aangeleentheid van die kognitiewe vermoëns is, kom dit slegs tot realisering wanneer die persoon hom in die situasie waag, en op hierdie wyse die kognitiewe vermoëns implementeer. Daarom word hierdie situasies (die saamwees van 'n onderwyser, leerling en leerinhoud met die doel dat die leerling tot leer sal kom) deur die volwassenes bewustelik en ordelik daargestel en sinvol geag. Die hele verloop staan immers onder die appèl van die opvoedingsopdrag waardeur die volwassene hom aangespreek voel.

Die institusies waarna daar so gedurig in die didaktiek verwys word, noem ons skole, en die situasies „didaktiese situasies”. Hierdie situasies wat bestaan in die samesyn van 'n onderwyser, 'n leerling en bepaalde leerstof, word derhalwe deur die volwassene gestig en sinvol geag in die lig van sy opdrag. Die instelling (skool) en die situasie (skools-didaktiese) is dan as sodanig vrug of neerslag van synsbemoëienis en menslike bedryf, en nie eerste gegewene van die mens as synde nie. Derhalwe kan hierdie situasies nie sondermeer as vertrekpunt vir 'n didaktiese teorie beskou word nie. Die formele proklamering van hierdie situasies is tege-

lyk ook nie sonder betekenis vir die verloop van die opvoedingsgebeure nie, omdat die volwassene homself en sy leerling nie kan losmaak van die idee van die normatiewe nie. Ook in didaktiese bedryf is en bly die norme ter sprake. Hierdie gedagte vind sy suiwerste vorm, as pedagogies-didaktiese aangeleentheid, nie soseer in die feit dat die kind 'n al hoe stewiger greep op die keninhoude verwerf nie, maar daarin dat hierdie keninhoude radikaal ingryp in sy eie lewe van keuses. Of die kennis in 'n nie-formele of in 'n formele situasie by die kind tot stand kom, verander niks aan die feit dat hierdie kennisstruktuur hom in sy wyse van menswees nie ongedeerd laat nie. Die kategetiese onderrig is hiervan seker goeie bewys. In pedagogies-didaktiese opsig lê ook Flitner, Langeveld (5) en Roth (6) hierdie verband. Die implikasie van wat voorafgaan, is vir die didaktiek betekenisvol nl., *dat die enigste verankering vir 'n didaktiese teorie geleë is in verbondenheid, as eenheid, van opvoeding en onderrig soos dit in die oerverskynsel gegee is.*

Buite hierdie beskouing oor die moontlikheid van 'n didaktiese teorie loop die didaktiek hom gedurig vas op bepaalde uiteensettinge wat ingestel is op 'n blote leerhandeling of op 'n leer-, „proses” i.p.v. 'n Daseinsmodus, 'n openbaringswyse, 'n verskyningsvorm waarin die mens die beeld moet vertoon en wat hom, ook in sy formele opset, leen tot opvoeding. (Langeveld, Oberholzer, Perquin). So gesien impliseer die leerhandeling immers dat 'n kind die lewensvorme of die vormsisteme van die kultuur as genormeerde gehele binne die verloop van die leergebeure ontmoet. Hierdie ontmoeting verg dit van hom dat hy self intensioneel aan die Da-sein gestalte sal gee in die lig van die norme wat as oergegewene op hulle beurt in die lewensvorme opgeneem is. So wys Nel (7) in 'n onlangse artikel daarop dat die geheel van opvoedings- en onderwys-handelinge saam val in 'n struktuur waarin daar gedurige wysiginge en variasies voorkom, maar dan m.b.t. die beklemtoning. Indien die huisgesin in opvoedingsituasies primêr gerig is op die sedelike vorming en die sedelike volwassenheid van 'n kind, is daar seker sprake van dat die didaktiese situasie daarop ingestel word om die keninhoude beskikbaar te stel aan die hand waarvan 'n kind hierdie beeld van die mens tot realisering moet bring. En weer openbaar die religieuse opvoeding en onderrig wat hier bedoel word met 'n realisering van opvoeding in onderwys.

Tegelyk moet dit egter duidelik gestel word dat 'n onderwyser, as 'n volwassene, by die aanbieding van kennisgehele moeilik hulpverlener word indien hy primêr bly vaskleef aan suiwer onderwysende aktes. As volwassene poog hy gedurig om hierdie onderwysende handelinge verby

te strewe ten einde ook opvoeder en hulpverlener te kan wees. Die geheim van die didaktiek lê nie slegs in die kennis aanbied nie, maar in die *so* aanbied dat 'n kind greep daarop kan verwerf en dat die kennis en insig op sy beurt weer in die kind se lewensgang kan ingryp. Daarmee word nie bedoel dat die onderwyser die kind „leer” nie, maar dat sy aandeel neerkom op 'n oproep wat hy aan die kind rig om as mens die idee van die eksistensie te realiseer deur self die taak op te neem aan die hand van hierdie appèl wat sowel volwassene as leerinhoud tot hom rig. So word die leerling dan ook in die didaktiese situasie deur die ander persoon en die dinge ontmoet. Die konsekwensies lyk byna paradoksaal: die kind het geen keuse vir sy bywoning van die skool nie, omdat hy in die skool moet leer keuses maak. Sy leerhandeling, so toon Guyer (8), is dan ook immer onvoltooide handeling omdat die greep wat hy eventueel op die Transendente moet verwerf, 'n voorlopige greep is.

Die deelname aan die leergebeure wortel langs dié weg in die wil, en die wil wortel in die gees, en die gees spreek met sigself deur die gewete. Hierdie leergewete openbaar hom in die didaktiese situasie as waaragtigheid om reg te wil doen, reg te wil leer, d.w.s. ook goed te wil leer. Hierdie doel is van primêre betekenis, die leer sekondêr. Die volwassene stig hier die situasies waarin geleer moet word om die weerstande m.b.t. die *doen* te oorkom (9). Hierdie leerhandeling as oorwinning van weerstand toon die kind bereidwillig om deel te neem aan 'n lewensgang soos deur die volwassene in die aanbieding van die leerstof vir hom oopgedek word.

Wanneer daar nou geskrywe word oor die antropologiese fundering van die didaktiek kan daar nie geskei word tussen die fundering van die didaktiek en dié van die pedagogiek as oorspronklike gegewene by die verskyningswyse van die antropos nie. Ook kan dit nie gevestig word op 'n onderskeid tussen 'n menslike leer en dierlike leer nie. Daarvoor openbaar die pedagogiese gebeure as primêre, as eerste gebeure te duidelik dat die opvoedingshandeling en die leerhandeling met mekaar vervleg is as *een* handeling waarin die grootmens steeds die inisiatief neem om by die kind, as inisiatief (Buytendijk) sy hulp en leiding steeds oorbodig te maak. Dit is slegs in hierdie lig dat die daarstelling van die formele didaktiese situasie sinvol is. Per slot van sake is die hele menslike aktiwiteit wat ons as onderwys ken, daarop gerig om sin te gee aan die eie bestaan, en hierdie singewing openbaar te probeer maak vir evaluering deur die volwassene as 'n gestalte van toenemende volwassenheid. Dit beteken dat 'n kind in die vertoning van hierdie gestalte sigself bereid en bekwaam vertoon om self antwoord te gee op die bevraagdhed wat as imperatief tot hom as persoon kom. Die onderwyser wat deelneem aan

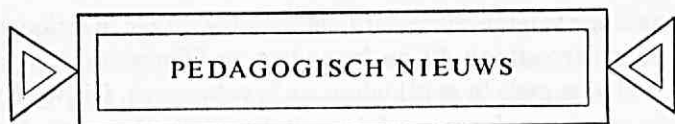
hierdie gebeure, is dan nie sondermeer aanbieder nie, maar so 'n aanbieder dat hy vertolker van die inhoude word waarmee hy besig is. Insgelyks is die kind in hierdie situasie dan nie blote vernemer nie, maar mede-vertolker, 'n deelhebber aan 'n vertolking wat seker gedurig op 'n analoë basis geskoei is, maar wat ook impliseer dat hy mede-betrokke is by 'n stuk lewe as „Weg des Kindes”. By die „konstituering” van die didaktiese situasie word daar met 'n halwe waarheid as grondteorema gewerk. *Die samesyn van onderwyser, leerling en leerstof as 'n situasie ter wille van die leer, is 'n blote her-konstituering van 'n situasie wat in die oorspronklik gegewene reeds bestaan.* In hierdie lig is dat ook 'n deelname (van 'n volwassene) aan die lewe van 'n ander ('n kind) en as sodanig 'n ontmoetingsituasie. Hierdie ontmoeting stel die onderwyser teenwoordig as *mee-deler* en omgekeerd die kind as *deel-nemer* maar die onderskeid vloei saam, in die feit dat hulle op mekaar aangewys is, tot deelneming aan en gesprek met die lewe self. Hierin lê die mooie van die Langeveldse uitspraak dat die skool 'n plek is waar die huidige generasie arbei aan die gestalte van die komende. En in die lig van Weniger (10) se formulering dat dit in die didaktiek gaan oor die „Lehre von den geistigen Begegnungen zwischen den Generationen oder von der bildenden Begegnung zwischen dem Nachwuchs und der geistigen Welt”, geld dit seker ook dat die mens-wêreld verhouding as aangeleentheid van Da-sein by die didaktiese verloop net so intens betrokke is as by die pedagogiese. Wanneer dit nie so is nie, vervlak die didaktiek tot tegniek of metodiek en kyk die grootmens die betekenis van die situasie wat hy stig totaal mis weens gebrek aan perspektief op die oerverskynsel waarmee hy te doen het. Daar moet noodwendig verskuiwing van beklemtoning wees, omdat hierdie verskynsel hom met die tyd in gedifferensieerde vorme openbaar en derhalwe formele situasies vereis. Die ontologiese konsepsie kan daarin egter nie ontken word nie. Daarom openbaar die didaktiese situasie hom ook as een waarin 'n kind, as persoon, telkens voor sy eie geworpenheid geplaas word, as een waarin so 'n kind telkens van hierdie geworpenheid iets moet maak.

Die bodemloosheid van die verskynsel van die opvoeding is seker daarin geleë dat elke kind opnuut opgevoed moet word, of dat geen kind selfs met 'n mate van opvoedingsbesit in die wêreld kom nie. Op dieselfde wyse kom geen kind met 'n kennisstruktuur voor hande die wêreld binne nie. Soos in die geval van die pedagogiese, moet hy by die ontvouing van didaktiese handeling telkens opnuut tot verwerwing en verowering, tot konstituering van 'n eie lewenswêreld en daarmee tot proklamasie van sigself as deelhebber aan wêreld en lewe gesien word. Hierdie didaktiese

ontvouing is nie van toevallige aard nie; ook het dit nie 'n terloopse karakter nie, maar vertoon dit op besondere, gedifferensieerde wyse die feit dat 'n kind se gesig 'n appèl inhou vir 'n volwassene. Die wyse waarop hierdie appèl gerealiseer word, het seker verskillende vorme. Wat die didaktiese betref, toon dit ten aanvang 'n nie-formele opset soos gebedjie agterna sê, knope vasmaak, korrek leer eet, volwaardig deelneem aan die spel met inagneming van die reëls. Gelydelik vind daar egter oorgang plaas en word die kind op 'n verskeidenheid van vlakke langs formele weg in situasies geplaas waarin die volwassene doelgerig geleentheidskep om aan die mens van môre te arbeid. Wanneer hierdie praktiese onderrigssituasie tot stand kom, het die volwassene reeds uitspraak gegee oor die sin van hierdie situasie. Daarom is die didaktiese situasie (leraar, leerling, leerstof) die *uitkoms* van 'n besinning oor 'n bepaalde sinswyse wat oorspronklik by die mens aanwesig is en ten aansien waarvan hy hom juis in hierdie situasie wil verantwoord in sy erkenning van sy eie aangesprokenheid en geroepenheid deur die God van wie hy die kind as 'n opdrag ontvang het. Wanneer die mens in sy betrokkenheid op hierdie dinge uniek vertoon, dwing dit van 'n teoretiese fundering van didaktiese gebeure iets meer af as die proklamasie van 'n situasie: die didaktiek vra immers eerste na 'n pedagoog wat veral ook die didaktiese problematiek deurdink het en iets meer ontdek het as 'n verskynsel dat daar deur mense aan mense iets „geleer” word.

Verwysings

1. Kyk b.v. JOS GIELEN, *Didaktiek als wetenskap en als practijk*. O.O.G. Jan.-Feb., 1965.
2. J. BIJL, *Inleiding tot de algemene didactiek van het basisonderwijs*.
3. N. BEETS, *De grote jongen*.
4. Algemene en spesiale didaktiek en het leren in het verband der didaktiek beskouwd. Paed. St. Nrs. 7-8, 9, 10 1959.
5. FLITNER, W., *Theorie des pädagogische Weges*.
LANGEVELD, M.J., *Die Schule als Weg des Kindes. Verkenning en Verdieping*.
6. ROTH, H., *Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens*.
7. NEL, B.F., *Die antropologies-pedagogies-didaktiese onderbou van die problematiek van die vormende waarde*. Onderwysblad. Sept.-Okt., 1962.
8. GUYER, W., *Wie wir Lernen*.
9. IBID, p. 170 e.v.
10. WENIGER, E., *Didaktik als Bildungslehre* (Eerste deel), p. 16.



NIEUWS IN HET KORT

Australië

„Untergraduates” moeten in het vervolg een test afleggen vóór zij hun studie aan de „Australian National University” kunnen aanvangen, aldus een publicatie in het „Education News” van de „Commonwealth Office of Education” in Australië.

De test is ingevoerd door de „School of General Studies” van de universiteit om de bekwaamheid van de a.s. studenten van alle faculteiten, in het begrijpen van en het zich uitdrukken in het Engels te toetsen.

Studenten, die dit slecht kunnen, worden niet voorgoed van universitaire studie uitgesloten maar hen wordt geadviseerd een speciale cursus in het Engels, die door het „Department of Adult Education” wordt gegeven, te volgen.

Kameroen

Drie jaar geleden heeft de Unesco een centrum te Yaoundé gesticht voor de productie van leerboeken. Thans heeft deze instelling 5 Unesco experts in dienst, nl. 2 Fransen en 3 Zwitsers. Voorts biedt zij werk aan 40 Afrikaanse drukkers en ontwerpers, die in twee ploegen werken om een hoge productie van leerboeken en pamfletten te bereiken. De meeste leerboeken zijn in het Frans geschreven en verder wordt nog, zij het in mindere mate, in het Engels gepubliceerd.

Er is dringend behoefte aan geschikte copij voor schoolboeken.

India

Volgens een recent onderzoek is 25 % der Indiase vrouwen, die afgestudeerd zijn, zonder werk. De meesten van de universitair opgeleide vrouwen zijn bij het onderwijs werkzaam een ander deel heeft een betrekking in het regerings-apparaat.

Zuid-Afrika

Het voorstel, om speciale scholen voor begaafde kinderen op te richten, is in de laatste uitgave van „Education News Flashes” (het officieel orgaan van het Transvaal Education Department) becristiseerd op grond van het feit, dat leerlingen van deze scholen een meerderwaardigheidscomplex kunnen ontwikkelen.

Tanzanië

Tanzanië heeft een plan ontworpen om, binnen de komende 5 jaar, het landelijk percentage analphabeten van 85 % terug te voeren tot 15 %. Op het programma, dat met behulp van Unesco experts is samengesteld, staat ondermeer

de training van instructeurs voor lees- en schrijfcursussen. Voorts zullen instellingen worden opgericht voor het vervaardigen van leesmateriaal en het bieden van didactische hulp.

Prof. Anibal Buitron uit Ecuador, één van de adviseurs, heeft de Unesco bericht dat overal in de woongebieden klassen zijn gevormd waar zelfs in de openlucht les wordt gegeven.

De deelnemende dorpingen zijn in het algemeen boven hun tegenwoordige economische status uitgegroeid en realiseren zich dat geletterdheid hun een hogere levensstandaard zal kunnen bezorgen.

U.S.A.

De „National Education Association” heeft gemeld dat het van haar 944000 leden een bedrag van één miljoen dollar zal vragen om negerleraren, die hun baan zijn kwijtgeraakt tengevolge van de rassenkwestie, financieel te kunnen helpen. In één zuidelijke staat zijn nl. alle negerleraren ontslagen toen daar de negerscholen zijn gesloten.

Venezuela

In het hele land zullen lees- en schrijfcursussen worden georganiseerd ter bestrijding van het analphabetisme. In het kader van deze campagne hebben 35 duizend schoolkinderen de rang van onderwijzer op zich genomen om de inwoners van Venezuela te onderrichten. Er wordt naar gestreefd om binnen de twee volgende jaren een half miljoen mensen te leren lezen en schrijven.

Het analphabetisme is sinds 1959 al gedaald van 57 % tot 11 %.

The Times Educational Supplement, August 6, 1965.

OPLEIDING TOT HET OUDERSCHAP

De „Cheetham Further Education Centre” te Manchester, de „Caernarvonshire Technical College” te Bangor, de „Basingstoke Technical College” te Basingstoke en Salisbury en de „South Wilts College of Further Education” te Salisbury zullen de eersten in het land zijn die een cursus gaan organiseren voor vaders en moeders. De opleiding kan worden afgesloten met een examen in ouderlijk gezag en het beheer van een gezin, af te nemen door de Royal Society of Health.

The Times Educational Supplement, August 20, 1965.

PROBLEEMKINDEREN

Een schoolhoofd behandelde deze week in een brief aan de T.E.S. een moeilijke kwestie, nl. wat te doen met een jongen die voor delinquent gedrag heeft gezeten en niet vatbaar blijkt te zijn voor de goede invloeden die een school hem biedt. Deze jongen laat ons een tekortkoming van het onderwijs zien die iedere gewetensvolle onderwijzer kent en betreurt.

Sommige mensen zien de oplossing in het afzonderen van het kind in een sociale instelling en een behandeling in een daartoe geëigende kliniek. Anderen betwijfelen het nut van deze maatregel, wetende wat een vernieling het isolement in een kind kan veroorzaken.

De oplossing – als deze tenminste is te geven – ligt ergens in de menselijke relatie en schijnt af te hangen van de juiste volwassene, die op de juiste tijd in de juiste omstandigheden hulp biedt.

De ene onderwijzer zal slagen bij het ene kind, de ander met een ander kind daar dit afhangt van de vertrouwensrelatie die tussen hen kan ontstaan. In een kleine school schijnt men echter meer succes te hebben dan op een grote.

The Times Educational Supplement, August 20, 1965.

INTERNATIONAAL TOELATINGSEXAMEN

Het „Atlantic College” neemt deel aan de discussie over het invoeren van een internationaal toelatingsexamen dat in de vorm van een tentamen – genaamd „International Baccalaureat” – door de Europese universiteiten zal worden erkend.

In zijn halfjarig rapport zegt Mr. D. J. Hoare – hoofd van het „Atlantic College” – dat het mogelijk moet zijn in het eigen land lager- en voortgezet onderwijs te volgen om daarna, indien men dit wenst, in het buitenland aan een universiteit zijn studie te voltooien. Hij meent dat de samenwerking tussen de landen op onderwijskundig gebied daardoor zou worden versterkt.

Met Noorwegen, Zweden, Denemarken, Duitsland, Nederland, Oostenrijk en Spanje worden thans besprekingen gevoerd over inhoud en erkenning van een „International Baccalaureat”.

The Times Educational Supplement, July 23, 1965.

SCHOOLPOLITIE

Onlangs is in Bath (Engeland) een politievrijwilligerscorps gesticht voor jongeren die nog op school gaan. Het is een volkomen nieuw initiatief en het ligt in de bedoeling dat de eerste 12 kandidaten het hoofdbureau van politie zullen bezoeken om te worden voorgelicht over de politietaken en hun activiteit daarin. Vervolgens zullen zij worden ingeschakeld bij de verkeersconrôle, het leren omgaan met politiehonden, het meerijden in de radio-patrouillewagens, enz.

Eenmaal per leergang zal er een nachtpatrouille worden gehouden en men is voornemens excursies te organiseren naar politiescholen, gerechtelijke wetenschappelijke laboratoria en andere interessante instellingen, waarmee de politie is verbonden.

Er blijkt veel belangstelling voor dit plan te zijn dat een betere verstandhouding tussen politie en publiek kan doen ontstaan en de taak van de politie enigermate kan verlichten.

The Times Educational Supplement, July 23, 1965.

ZUID-AFRIKAANSE ACHTERDOCHT

Regelmatig verleent de American Field Service beurzen aan studenten woonachtig in Zuid-Afrika voor studiebezoeken aan de U.S.A. Zo zijn dit jaar 37 beurzen verleend. Het wordt evenwel de jonge Zuid-Afrikaners moeilijk gemaakt om dezen te accepteren. Critici voeren nl. aan dat de beurzen verstrekt worden om de Zuid-Afrikaners andere opvattingen bij te brengen en hen met liberale denkbeelden te confronteren.

Thans hebben woordvoerders van de „Transvaal Education Department” kortgeleden medegedeeld dat leerlingen, die voor onderwijzer studeren en die in het verleden zo'n studiebeurs hebben ontvangen, in de toekomst geen beurs meer mogen accepteren noch enige andere beloning, die hen over zee zou brengen, waardoor zij hun studie zouden moeten onderbreken.

Voorts is besloten dat leerlingen der kweekscholen een contract dienen aan te gaan met het Departement van Onderwijs waarbij zij zich verplichten na hun studie een aantal jaren onderwijs in hun land te geven. Het Departement zal op grond van deze overeenkomst een tegemoedkoming in hun studiekosten verstrekken. Indien zij nu een beurs zouden accepteren voor studie in Amerika dan zou de opleiding in Zuid-Afrika moeten worden onderbroken en dit kan niet worden toegestaan.

Commentaar op dit besluit werd geleverd door Prof. Robert Birley, gastprofessor in de pedagogiek aan de Universiteit van Witwatersrand, die in Eton aan het onderwijs was verbonden. Hij acht de genomen beslissing betreurenswaardig. Jonge leraren, zegt hij, zouden voor Zuid-Afrika meer kunnen betekenen wanneer zij enige tijd in de u.s.a. hebben vertoefd. Hij wees de telastelegging tegen de American Field Service van de hand en is van mening dat deze instelling een uitstekende gelegenheid schept voor Zuid-Afrikaners om met de wereld in aanraking te komen en hun gezichtskring te verruimen, inplaats van zichzelf te isoleren.

The Times Educational Supplement, August 6, 1965.

OVER DE OPVOEDING VAN BLINDE KINDEREN

Men is geneigd sentimenteel over blinde kinderen te spreken en bijna alles voor hen te willen doen behalve ze als gelijkwaardigen te behandelen. Hierin zijn volwassenen niet anders dan de drie meisjes, die kortgeleden in een jeugdclub weigerden met een blinde jongen te dansen. Zij waren niet opzettelijk wreed, zij konden alleen het vreemde idee, van met een blinde te dansen, niet van zich afzetten.

Gelukkig leert die jongen, op Lindon Lodge, een school met internaat voor blinden te Putney, met 110 leerlingen, om aan onheuse bejegeningen, die een „ziende samenleving” hem kan doen ondergaan, het hoofd te bieden. Zijn leraren realiseren hem dat je de wereld niet kan veranderen en dat blinde mensen voor meer dan de helft de zienden tegemoed moeten komen als ze vrienden onder hen willen krijgen. Met deze vorm van opvoeding wordt in de klas van nieuw aangekomen kinderen reeds direct een aanvang gemaakt. De 5-jarigen leren daardoor geleidelijk beseffen dat mensen, die zien, niet kunnen weten wat blind zijn is en dat men dit moet ondergaan alvorens het te begrijpen. Deze harde les wordt hen door Miss. J. Hemens geleerd, een onderwijzeres die al haar gaven gebruikt om nieuwe mogelijkheden te ontdekken waardoor zij haar kinderen nuttige ervaring mee kan geven voor de wereld waarin zij moeten leven. Het weerbaar maken van de kinderen is dan ook een centraal opvoedingsdoel.

Op 15-jarige leeftijd gaan deze kinderen, door middel van zorgvuldig samengestelde proeven, leren hoe zij zelfstandig van het openbaar vervoer gebruik

kunnen maken. Er wordt van hen verwacht dat zij vreemden, indien zij hulp nodig hebben, hierom verzoeken en dankbaar ieder spontaan aanbod tot assistentie zullen accepteren zelfs als zij er niet om hebben gevraagd. Voorts gaan leden van de staf met de kinderen uit en zij lopen dan enige passen achter hen aan, zodat zij in staat zijn ongelukken te voorkomen.

Reizen is voor blinde jonge mensen gewoon geworden. Er zijn 17 kinderen die alleen overdag naar school komen en de rest gaat bijna ieder weekend naar huis.

De staf onderhoudt een nauw contact met de gezinnen der leerlingen en de ouders worden onderwezen in het schrijven en lezen van Braille, zodat de kinderen persoonlijke brieven van thuis krijgen. De 6-jarigen gebruiken al gauw hun braille-typemachines om dezen te beantwoorden. Vervolgens wordt de kinderen geleerd te werken met een normale typemachine zodat ze hun niet blinde vrienden kunnen schrijven.

De kinderen worden op het internaat ook voorbereid op het volgen van voortgezet onderwijs daar naast de „primary” school het blindeninstituut een „secondary” school heeft gekregen. Voorts gaan sommige leerlingen een opleiding voor de handel volgen. Anderen gaan naar één van de twee „grammar schools”, aangesloten bij het Koninklijk Blinden Instituut. Zelfs is er een meisje op een universiteit. Eerder heeft reeds een leerling van het blindeninstituut een universitaire opleiding voltooid die naar Singapore is gegaan om aldaar bij het onderwijs voor blinden te gaan werken.

Er schijnen nadelen te zijn om een „primary” en een „secondary” school in één instituut te hebben, maar de staf vindt dat dezen niet opwegen tegen de voordelen om de kinderen gedurende hun gehele schoolcarrière te leren kennen en te begeleiden.

Gelukkig krijgen de scholen voor blinde kinderen steeds minder leerlingen daar deze vorm van invaliditeit aan het afnemen is.

The Times Educational Supplement, July 23, 1965.

THE SIXTH-FORMERS IN ENGLAND

Het aantal „sixth-formers” is tussen 1958 en 1964 met 110 % toegenomen. Het totaal is nl. gestegen van 76000 tot 161000 aldus de „Statistics of Education”, 1964 deel I. De tendens om langer op school te blijven en de omvang der leeftijdsgroepen hebben tot deze stijging geleid. Voorts hebben de statistici aanmerkelijke verschillen ontdekt. In de ene streek is het percentage jeugdigen, dat na het verstrijken van de leerplichtige leeftijd op school blijft, belangrijk hoger dan in een andere provincie; nl. 15 % in het noorden; 18 % in het noord-westen; 29 % in het zuid-westen.

Het aantal kinderen in de lagere klassen van de „primary schools” is van januari 1963 tot januari 1964 toegenomen van 4096000 tot 4172000. De toename van 76000 is de weerspiegeling van de geboortetoename in de vijftiger jaren maar het totaal is nog ver beneden dat van 1957 (4418000). De „independent” scholen zijn voornamelijk in de zuidelijke helft van het land geconcentreerd. Het percentage leerlingen, van alle leeftijden, dat „independent” scholen be-

zoekt is 14 in de zuid-oostelijke streken, 11 in het zuiden en 10 in het zuid-westen. In de noordelijke streken blijft het percentage beneden de 4 % (In het Noorden wordt ook door minder leerlingen aan het voortgezet onderwijs deelgenomen! J.H.N.G.).

Het bedrag dat door de overheid voor het onderwijs wordt uitgetrokken is in 10 jaar van £ 470 000 000. tot £ 1 354 000 000. gestegen. Dit betekent een toename op het nationale budget van 3 % naar 5 %.

The Times Educational Supplement, July 23, 1965.

ZWART EN BLANK

Taal is de sleutel tot integratie. Het „Government White Paper” zegt van dit onderwerp dat volwassen immigranten instellingen nodig hebben waar zij niet alleen onze taal leren maar waar zij ook onze denkwijze, gewoonten en tradities leren begrijpen.

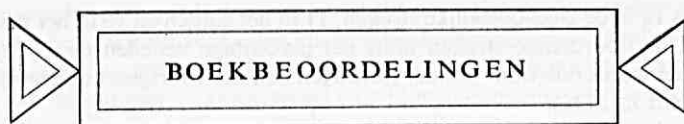
Weinig leraren kennen echter de taalkundige struikelblokken waarmee mensen uit India en Pakistan in Engeland worden geconfronteerd en slechts enkelen weten hoe onze gewoonten verschillen van die van hen. Voorheen is dit te weinig als een probleem onderkend. Waarschijnlijk is het daarom dat, zowel in Amerika als in Australië, immigranten aan immigranten zeer succesvol Engels kunnen onderrichten. Sommigen in Engeland bestrijden dit wel maar de ervaringen in Amerika en Australië opgedaan, zijn zeer positief.

Onze didactische kennis van het spreekonderwijs wordt te weinig en te incidenteel aangewend. Bovendien is er veel kennis vergaard in de instituten voor de Oriënt die tot nu toe te weinig is geraadpleegd. Daarnaevens beschikken we over Oosterse studenten op onze universiteiten, die in de vakantie werk zoeken en geschikt zijn en genegen om volwassen immigranten te onderwijzen.

Veel mensen uit India en Pakistan arriveren in Engeland met een leefwijze even duidelijk bepaald als die van een orthodoxe Poolse Jood. Wij moeten iedere mogelijkheid aanwenden om hen onze taal te leren en bekend te maken met onze gebruiken. Daarbij dient van televisie, radio en taallaboratoria gebruik te worden gemaakt. Deze integratie zal evenwel niet zover moeten worden doorgevoerd dat we van hen verwachten dat ze forensen met bolhoedjes worden, geheel aangepast aan de Engelse leefwijze.

The Times Educational Supplement, August 6, 1965.

J. H. N. G.



BOEKBEOORDELINGEN

G. H. BANTOCK, *Education and Values*, Faber and Faber Limited, 24 Russell Square, Londen WC 1, 1965, 174 p.

Dit nieuwe boek van Bantock, thans professor of education aan de jonge universiteit van Leicester, is al even boeiend als zijn *Education in an industrial society*, dat ik eerder besproken heb (P.S. 41ste jrg., blz. 93 vlg.) Deze verzameling opstellen bepaalt de lezer wederom bij de fundamentele pedagogische vragen, die de auteur met scherpzinnigheid achter veel gangbare noties vandaan weet te halen. Daarin is Bantock even hinderlijk als eertijds Socrates. Hij vindt de hedendaagse discussie van onderwijsvragen „most distressingly thin”. Hij meent, dat zij zich te veel met de middelen en te weinig met de doeleinden bezighoudt en wanneer de laatsten aan de orde zijn stelt de schr. ze ruimer dan gangbaar is: hij waarschuwt evenals in zijn vorig werk, tegen de verkommering van het emotionele leven in school en maatschappij. Wanneer de democratisering van het onderwijs in 't geding is, houdt hem vóór alles bezig wat degenen, die daardoor de mogelijkheid tot opklimming erlangen, nog meer krijgen dan „de kans om in de goede queue terecht te komen”, een beeld kennelijk ontleend aan de Engelse behoefte tot queue-vorming. Is het niet belangrijker dat de mensen tot een rijker levenservaring worden gebracht dan dat hun de mogelijkheid van een hogere betrekking wordt geboden? Maar hiermede zijn wij dan ook tevens bij het punt, waarbij de auteur, die zoveel gangbare overtuigingen kritisch weet te waarderen, gebonden blijkt aan de in standen en klassen denkende maatschappijbeschouwing. Hij veronderstelt dat het specifiek de leerlingen uit de lagere milieu's zijn, aan wie de hogere cultuur van de *grammar school* voorbij moet gaan – zodat ze stenen voor brood krijgen – en dat zij het zijn, die bij uitstek tot het verloop op die school bijdragen. Hij houdt op dit stuk vast aan T. S. Eliot's, *Notes towards the definition of culture*, waarin de betekenis van de familietraditie voor de cultuur wordt onderstreept. Er wordt herhaaldelijk naar verwezen. De gedachte, dat de situatie zou kunnen veranderen, leeft niet voor hem. Menselijke instellingen zijn nu eenmaal van een taaie onverbeterlijkheid. Maar de ernstige lezer van dit boek zal geen ogenblik twijfelen aan de diep humane aandrift, die Bantock bij zijn schrijven inspireert. Hij zal moeten erkennen, dat hij meer en wezenlijker zaken aan de orde stelt dan menigeen, die in een progressief genoemde onderwijspolitiek de toon aangeeft. Het is alleszins de moeite waard om aandachtig naar deze intens levende mens te luisteren en van zijn puntige formuleringen te genieten. Daarvoor kan men dan enkele Duitszwaarwichtige werken ongelezen laten. Rationaliteit en emotionaliteit vertonen zich hier – zoals Bantock ergens bepleit – „as partners in the act of discovery” (p. 35).

PH. J. I.

C. A. VAN KALVEEN, *Onderwijs te Amersfoort 1806-1860*, Oudheidkundige Vereniging „Flehite”, Amersfoort 1964, 125 blz.

De geschiedenis van het onderwijs in Nederland is met de lokale geschiedschrijving ten zeerste gediend. Daarom mogen wij erkentelijk zijn voor dit, op archiefmateriaal berustend, verhaal van de lotgevallen der Amersfoortse scholen.

Het zal stellig een nauwkeurig en betrouwbaar verhaal zijn. De beschrijving van de algemene situatie van het onderwijs, waarmede het geschrift begint, behoeft op enkele punten evenwel correctie. Slechts in de Generaliteitslanden gaf de Raad van State de onderwijzers hun algemene admmissie. De Wet van 1806 vestigde geen staatsmonopolie van het schoolwezen. Mijn definitie van „openbaar” en „bijzonder” onderwijs onder de Wet van 1806 (Schets van het Nederlandse Schoolwezen) is aan die wet zelf ontleend en niet „ten dele onjuist”. Een waardevolle aanvulling ervan geeft de schrijver echter wel door te wijzen op het partikuliere karakter van *alle* scholen en dit met voorbeelden toe te lichten. Tenslotte is de bedoeling van de Wet van 1806 dat de onderwijzer de Bijbelse geschiedenis en christelijke ethiek zou onderwijzen m.i. niet zo onaannemelijk als de auteur suggereert. Wil hij perse geloofsleer bij het lager onderwijs?

Maar laten deze opmerkingen de aandacht niet afleiden van de essentie van de zaak: dit is een nuttige bijdrage tot onze historische kennis. PH. J. I.

W. RÖPKE, *Bildung in unserer Zeit*, International Freedom Academy, Rummelhardtgasse 4/25, Wien IX, z.j. (1965), 17 S.

Er is een International Freedom Academy te Zürich met een secretariaat te Wenen. Zij bedoelt de persoonlijke en economische vrijheid te bevorderen. Daartoe zullen er wetenschappelijke studiën over economische, sociologische en politieke problemen worden ondernomen, waarvan c.q. de resultaten gepubliceerd worden. De academie zal openbare en particuliere instellingen met raad terzijde staan. Op de omslag van het hier besproken geschrift staat het doel meer specifiek omschreven: „INFRA for the promotion of free enterprise”.

In dit geschrift heeft de academie de liberaaldenkende Prof. Röpke, hoogleraar aan het Institut Universitaire des Hautes Etudes Internationales in Genève, aan het woord gelaten. Zijn geschriften: *Die Lehre von der Wirtschaft* (1937), *Die Gesellschaftskrisis der Gegenwart* (1942) en *Civitas humana* (1944), hebben in het verleden veel aandacht getrokken.

De auteur pleit hier voor een élite, die de volgende eigenschappen heeft: een wijde blik, een in strenge geestelijke tucht verworven bewegelijkheid van denken, dat in staat stelt telkens nieuwe dingen op te nemen en te vinden; de gave van zich iets te laten invallen; de universaliteit van een vorming, die niet gelijk staat met opgehoopte kennis maar die in staat is verspreide gegevens tot een geheel samen te binden en het wezenlijke van het onwezenlijke te scheiden; het begrip voor de eigenlijke en diepere zin der dingen en voor de geestelijke orde der wereld d.w.z. voor de waarden van waarheid en schoonheid, voor hetgeen de mens past en voor zijn verhouding tot God.

Het is duidelijk dat het achtbaar verlangen naar zulke figuren slecht harmonieert met de ontwikkeling van de cultuur in de industriële samenleving van vandaag. Dat wordt in dit geschrift dan ook omstandig betoogd. Helaas op

bijzonder eenzijdige wijze. Wie over onze tijd een heleboel lelijke dingen wil lezen, kan hier te gast gaan. Hij vindt er een reeks invectieven, zoals „Bildungs-jakobinismus”, beoefend door „Bildungsjakobiner”; „Edukationismus” en „Progressisten”, ter aanduiding van de door de schrijver veroordeelde stromingen en personen. Ergens waarschuwt de auteur met een citaat tegen het gevaar, dat men die „Welt der Tradition” tegen die „Welt der Konstruktion” op zou geven. Zelf heeft hij deze waarschuwing getrouw ter harte genomen: dit boekje hunkert naar de traditie en mist elke constructieve gedachte. Het valt ook buiten de bovenaangehaalde statutaire doeleinden van de nog jonge academici, die immers spreken van „*wissenschaftliche Studien*” en „*beratend zur Seite stehen*”.¹

Hetgeen mij enigermate verwondert en tevens verontrust is dat het geschrift mij uit de kring der internationale grootindustrie werd toegezonden. Geloofd men daar werkelijk in zulk een „typische Ideologie”, die „das Minus an Realismus durch ein Plus an naivem Utopismus zu kompensieren sucht”?² PH. J. I.

GEORG WILLERS, *Das Bildungswesen der U.S.A.*, Ehrenwirth Verlag, Vilshofener Strasse 8, 8 München 27, 1965, 229 S.

Na een beknopte historische schets en een poging om in de lijn van Fr. Schneider de *Triebkräfte* van het Amerikaanse schoolwezen te onthullen, geeft dit boek een beschrijving van de paedagogische structuur van het onderwijs in de Verenigde Staten. Dit geschiedt op een levendige, indringende wijze. Het is duidelijk dat de auteur zelf veel heeft gezien en daarbij bijzondere aandacht heeft geschonken aan de aspecten, die tevens in de pedagogische discussie in West-Duitsland aan de orde zijn. Ik noem de beschrijving van de *high school* en de bespreking van de daarop geoefende kritiek alsmede de behandeling van leerplanopbouw en leermethoden w.o. leermachines. In het *Triebkraft*-gedeelte, waarin de sociologie wat verwaarloosd is, moet het stuk over Dewey gewaardeerd worden. Het boek komt aan de beschrijving van de administratieve structuur niet toe. Daardoor zijn een aantal actuele problemen uitgevallen (subsidiering door de *Federation*, omvang en samenstelling van de *School Boards*, schooltoezicht) terwijl de onvermijdelijke vermelding van „der Bund”, afzonderlijke staten, „das *Schulkollegium*” in de tekst de lezer in een onbesproken gebied voert. Overigens heb ik voor dit werk grote waardering. Het zal ook in ons land bij de studie van buitenlandse schoolstelsels met vrucht kunnen worden gebruikt.

PH. J. I.

Spel en speelgoed in onze tijd. Verslag van het congres van de Intern. Council for Children's Play, Gron., sept. 1961. Assen/IJmuiden 1964.

Toen het spel ontdekt werd als objekt van wetenschap, was de belangstelling van theoretische aard; het was de tijd van de speltheoriën met hun ontwikkelings-theoretische, hun anthropologische en hun vergelijkend-psychologische aspecten. Na de tweede wereldoorlog is het pedagogisch aspect op de voorgrond getreden. De vraag was niet meer: wat is spelen, i.h.b. het spelen van

1 Onderstrepingen van Ph. J. I.

2 Voor anderen bedoelde invectieven van Röpke.

het kind, en welke functie heeft het, maar: wat moeten wij doen om het spelen tot zijn recht te laten komen in het leven van de kinderen, om te maken dat het optimaal tot hun vorming bijdraagt. Dit op grond van de algemene overtuiging dat spelen essentieel is in de wording van de mens, al was die overtuiging minder eenvoudig te formuleren dan tevoren.

De pedagogische vraag werd klemmender, doordat bij velen het vermoeden rees dat het kinderspel armer, minder gevarieerd, oppervlakkiger werd, zich minder dan een generatie geleden losmaakte uit primitieve vormen, dus: dat het achteruit ging in creativiteit. Kleine incidentele onderzoekjes, al of niet gepubliceerd, lijken telkens het vermoeden te bevestigen.

Bij ieder onderzoek is er gevaar dat men uit zijn materiaal krijgt wat men „er eerst zelf in gestopt” heeft; dat men het onderzoek al afstemt op de uitkomsten die men verwacht, dus de vragen die men aan de stof stelt, onbewust tendentius formuleert. Bij dit onderwerp is dat risico misschien ongewoon groot, daardat de onderzoeker er extra nauw bij betrokken is. Op twee manieren. Betrouwbaar materiaal over het spel van een of twee kinder-generaties geleden, dat wij zouden kunnen vergelijken met het huidige, bestaat nauwelijks. Wat er is, is indirect en zeer fragmentarisch. Dus zijn wij aangewezen op jeugdherinneringen, onze eigen en die van onze tijdgenoten, evt. ook jeugdherinneringen in litteraire vormen. Wij vergelijken een stuk leven van de kinderen die wij zelf geweest zijn en die nog in ons zitten, met een stuk leven van de huidige kindergeneratie, waarmee wij ons óók identificeren, nl. als opvoeders. En dat stuk leven is: leven in spel, in speel-vrijheid en creativiteit – in een staat dus, die naar de grootste diepten van het mensenleven verwijst. Daarmee zijn wij wel heel sterk bij ons onderwerp betrokken, ook als mensen die zelf kind geweest zijn. En wij kunnen niet eens proberen dat laatste buiten haakjes te brengen, want daarmee zouden wij ons vergelijkings-materiaal opgeven.

Die diepe emotionele betrokkenheid kan gedeeltelijk verklaren de bekommerdheid waarmee wij veel speel-gelegenheid en lokking tot spel die wij zelf vroeger gekend hebben, uit de wereld zien verdwijnen, en de angstige bezorgdheid waarmee wij het kinderspel gadeslaan als wij menen dat het achteruitgaat; dus als wij menen dat de vrijheid er gebrekkiger in beleefd kan worden.

Nog een tweede omstandigheid maakt het ons moeilijk de nodige distantie tot ons onderwerp te bewaren. De verarming van het spel wordt algemeen toegeschreven aan het bekende complex van maatschappelijke veranderingen, waarvan industrialisatie, mechanisatie en bevolkings-toename kernen zijn. Soms apert terecht: zo nemen industrie, stedenbouw en verkeer allerlei terreinen in beslag waar vroegere kinder-generaties konden spelen. Misschien op vele andere punten ook wel terecht. Maar ook de explosie van maatschappelijke en technische veranderingen die wij meemaken wordt zeer emotioneel beleefd, wat er toe leidt dat verband met wat ons in de dagelijkse praktijk bezighoudt, wel eens te snel gelegd of onkritisch uitgewerkt kan worden. Misschien hebben pedagogen ook wel iets van de man die de natte zomer, zijn eksterogen en de verhoging van de sigarettenprijs aan de atoombom wijt. Niet alleen de gestelde verarming van het spel zelf, ook de oorzaken die wij aannemen werken sterk op onze emoties, en dat vergroot de kans op eenzijdige interpretaties. Wij kunnen gelijk hebben met wat wij menen waar te nemen en met de tendens van onze interpretaties, maar er is meer dan gewone kans dat wij de proporties ver-

tekenen, dat wij te veel nadruk leggen op de verliezen, en de kansen op winst over het hoofd zien.

Zouden pedagogen en pedagogisch geïnteresseerde psychologen een conservatief mensenslag zijn? Een feit is, dat zij van de veranderingen van de laatste decennien die het spelen beïnvloeden helder belichten wat belemmerend kan werken, en als zij het pedagogisch ongunstige als uitgangspunt nemen, zelden lijken te merken dat men dat soms ook beschouwen kan als een bijverschijnsel van een stukje menselijke vooruitgang.

Als zij betogen dat de hedendaagse flatwoning te weinig speelgelegenheid biedt, vergelijken zij die met de huizen van de welgestelde burgers van twee of drie generaties geleden, niet met de krotten in de arme, en de trieste etagewoningen in de „nette” buurten, waarin een ander, waarschijnlijk groter deel van de generatie van onze grootouders kind is geweest. Als de pedagogen de troepen opgeschoten jongens opmerken die 's avonds op de straathoeken staan te niksen, en zich bezorgd maken over hun passieve vrije-tijdsbesteding, die zij bijv. toeschrijven aan het on-creatieve werk dat deze jongens in de moderne industrie doen, dan bedenken zij er zelden bij, dat de grootvaders van deze zelfde jongens niet zozeer hun vrije tijd creatiever besteedden, maar nauwelijks vrije tijd hadden, of dat ze na een uur of twaalf turf steken in het veen of zakken sjouwen in de havens het laatste uur van de dag liever in de kroeg doorbrachten, waar ze konden zitten en hun vermoeidheids-gevoel weg-drinken, dan op straat te gaan staan op hun moede benen. Het verschijnsel wijst er wel op dat het stukje sociale vooruitgang dat de kortere werkdag is, pedagogisch zeer onvoldoende uitgewerkt is, maar niet dat de vroegere toestand, toen er inderdaad geen vrije-tijds-probleem bestond, beter was. De pedagogen mógen niet worden tot „laudatores temporis acti”, tot mensen die alleen het verleden na-treuren, want dan zijn ze niet klaar om de kansen van heden en toekomst te grijpen.

De bezorgdheid over spel en vrije-tijds-besteding bij de hedendaagse kinderen kan dus beïnvloed zijn door een zekere verblindheid, maar hij is er.

Wat doen pedagogen die bezorgd zijn over een stuk kinderleven? Zij voegen hun wijsheid en hun krachten bijeen, zij stichten werkgroepen en houden congressen. Wat doen zij als zij niet genoeg weten, of misschien alleen maar niet goed raad weten en toch wat willen doen? Dan zetten zij een onderzoek op. Het hier besproken boekje is het verslag van zulk een congres en zulk een onderzoek. Het bevat een paar uitstekende lezingen, i.h.b. de openingsrede van Mej. Bladergroen en de bijdrage over Spel, recreatie en creatie van Prof. de Froe. Het onderzoek daarentegen is nauwelijks een aanwinst. Het is een enquête naar wat het kind speelt, waar het speelt en welk speelgoed aanwezig is, dit alles onderscheiden naar sexe, sociale laag, woongemeente en woonvorm. De enquête was internationaal bedoeld, maar is toch eigenlijk alleen in Nederland goed van de grond gekomen, ongetwijfeld door de stuwkracht van Mej. Bladergroen. Dat is geen groot gemis, want wie het beperkte materiaal uit een paar andere Europese landen bekijkt, merkt al gauw dat hij onvergelykbare grootheden zit te vergelijken.

Het verslag wemelt van kleine en grote interpretatie-fouten. Bijna systematisch wordt van een speelding dat in veel gevallen als „aanwezig” wordt vermeld, geconcludeerd dat dit „voorkeur” heeft. (van wie? speelt het kind er graag mee? gaat het lang mee? wie heeft het hem gegeven, en met welke bedoe-

ling?) Als van maar weinig kinderen vermeld wordt dat ze in het bos spelen, luidt de conclusie: het bos trekt weinig kinderen (in feite is het natuurlijk meestal niet bereikbaar). „Voor zover er gehoepeld wordt doen de meisjes dit iets frequenter dan de jongens”. (daar weten wij niets van; de gegevens zeggen alleen dat het percentage meisjes dat wel eens hoepelt groter is). Steeds wordt zonder meer aangenomen dat verschillen veroorzaakt worden door de gekozen variabele op zichzelf, zonder dat overwogen wordt of de soms kleine verschillen ook moeten worden toegeschreven aan een faktor die vaak met die variabele samengaat.

De onderscheidingen (sexe, beroepsgroep, woongemeente, woon-vorm, woon-laag) zijn zeker van belang, en de meeste vragen ook wel, maar zodra men probeert uit de gegevens een beeld te krijgen waar wat mee te doen is, realiseert men hoe onvolledig ze zijn (dat weten de onderzoekers zelf ook), en . . . hoe nutteloos door hun onvolledigheid. Wat hebben wij er aan te weten dat in gemeenten met een bepaald inwonertal zoveel procent van de kinderen wel eens in het park speelt, als wij niet weten: hoever zij van dat park vandaan wonen, wat voor speelgelegenheid het biedt, of het kleuters betreft die door hun moeder worden meegenomen of kinderen die uit zichzelf er heen gaan, wat er voor alternatieven zijn, enz. Welk nut heeft het, te weten welk speelgoed het kind bezit, als wij niet weten of hij er ook mee speelt, hoe hij er mee speelt, in welke staat het verkeert, of er iemand geweest is die hem het gebruik geleerd heeft, en natuurlijk: hoe oud hij is. Wat zegt de speelgoed-voorraad in economisch-zwakke bevolkingsgroepen, als wij niet ook weten hoeveel van de ouders waarde aan speelgoed hechten, en of er in de gezinnen iets van „speelgoed-kultuur” is. Als die er niet is, baat het weinig of er speelgoed aan de markt komt dat deze gezinnen zouden kunnen bekostigen. Er zijn kinderen die speelgoed „vreten”, bij wie alles in de kortst mogelijke tijd stuk of weg is, eenvoudig omdat ze nooit geleerd hebben er mee om te gaan.

Wat wij eigenlijk zouden willen is natuurlijk: zorgen dat ieder kind gelegenheid kreeg om volop goed te spelen. En inderdaad, dan zouden wij eerst wel wat zekerder willen weten welke manieren van spelen goed en vormend zijn. Die vraag, de wezenlijke vraag, is voor empirisch onderzoek ontoegankelijk, mogen wij wel zeggen; niet in principe ontoegankelijk, maar wel praktisch. Of de werkgroep die vraag overwogen heeft blijkt niet, maar hij heeft zich, met een tamelijk zwakke motivering, geworpen op een zorgvuldig uitgewerkt, maar in principe zeer simpel inventarisatie-onderzoek, dat met de oorspronkelijke bedoeling: goed spel bevorderen, of met de vraag die daar onmiddellijk aan vast zit, niet veel meer te maken heeft.

Dat onderzoek heeft een grote hoeveelheid materiaal opgeleverd, dat meestal wel bevestigt wat wij zo ongeveer meenden te weten (maar natuurlijk niet t.a.v. de waarde van de verschillende spelvormen), dat soms wel eens curieus is – meer curieus dan belangrijk, en in een enkel geval verwijst naar iets, waarvan het heel hinderlijk is dat wij het niet weten. Ik denk bijv. aan de enkele grondgegevens over de hoogbouw – niet aan de proeven van interpretatie daarvan!

Maar wat doen wij nu met deze gegevens, die ten koste van veel arbeid en geld verzameld zijn, wat kán er mee gedaan worden? M.i. niet zo heel veel. Zodra men meer vraagt dan de „kale” feiten die ze bevatten, zodra men er een vraag aan zou willen stellen die pedagogisch relevant is, is het antwoord onzeker,

omdat veel wat een onmisbaar complement zou vormen, onbekend blijft. De werkgroep zelf, die het onderzoek bescheiden „voorlopig” genoemd heeft, doet er zelf ook niet erg veel mee. De „consequenties” (blz. 138) zijn in werkelijkheid geen consequenties uit de uitkomsten van het onderzoek, maar desiderata, voor het merendeel heel verstandige desiderata, die net zo goed geformuleerd hadden kunnen worden voor het onderzoek begon. Van het eerste desideratum: meer goedkoop goed speelgoed, is intussen al veel gerealiseerd door de ontwikkeling van het plastic. Gelukkig, maar wel een aanwijzing, hoe snel de basis van de speelgoed-voorziening zich wijzigen kan, overigens meer dankzij de chemici dan door de bemoeiingen van de pedagogen.

N. F. VAN DER ZEYDE

DR. A. CHORUS, *De Nederlander uiterlijk en innerlijk*, (A. W. Sijthoff, Leiden, 1964).

Om tot zijn psychologische karakteristiek van het Nederlandse volk te komen, is Chorus niet uitgegaan van vragenlijsten, maar heeft hij het klimaat, de economie en vooral de historie bij zijn onderzoek betrokken. Het is een boeiend boek geworden, dat zich vlot laat lezen en dat voorzover het eigenschappen en gedragingen beschrijft, zijn waarde en aantrekkelijkheid bezit. Zodra de schrijver echter deze karakteristiek tracht te verklaren en te herleiden tot enkele grondprincipes, blijkt dat hij zich aan zijn opgave heeft vertild. Hij slaagt er niet in het kluwen van bodem, klimaat, economische verschillen, ras, historisch „toeval”, temperament enz., enz. te ontwarren. Hij gebruikt dan ook nu eens de ene, dan weer de andere faktor ter verklaring, zonder dat de noodzaak van juist deze verklaring blijkt. Zo bij de Friezen de lichaamsbouw: ze zijn introvert, hun oog ligt diep, ze staan dus minder open voor de directe werkelijkheid dan de extraverte Fransen met hun groot open oog (p. 24). De „natuurlijke” levensbeschouwing van een Zuiderling heet realistisch, die van een Noorderling idealistisch. Het materialisme van de Noorderling (er wordt „te veel gegeten en gedronken”) is echter geen realisme, maar een „overdrijving” daarvan (p. 30). Bij een aantal dichters is het weer de „klassieke vormgeving” die maakt dat ze bij vertaling „vrijwel onleesbaar” worden. Dit geldt voor Dante, Petrarca, Boccaccio (!) en Machiave'li (!) Echter niet voor Cervantes, ook een van de klassieke vormgeving, die heeft een „grootheid” die zijn proza „gemakkelijker vertaalbaar” maakt. Dit soort bewijsvoering en betoogtrant vinden we het gehele boek door. Alles bij elkaar komen wij Nederlanders en dan speciaal de Katholieken onder ons er nog niet zo slecht af, maar de toekomst ziet Chorus niet opwekkend. Hoe zou het ook met onze „van dag tot dag *verslappende opvoeding*” (curs van CH.) het dank zij de medische wetenschap in leven blijven van allerlei neuropathische figuren en het psychopathologische klimaat dat de laatste eeuw in de letterkunde hand over hand veld wint. (p. 180)

N. F. NOORDAM

N. VAN EGMOND, *Consequent Christendom*. Leven en werk van Mr. J. J. L. van der Brugghen. (Veerman en Zonen, Wageningen, z.j.).

Van der Brugghen is een veel omstreden figuur. Buiten een betrekkelijk kleine kring is de waardering voor de auteur van de schoolwet van 1857 nooit bijzon-

der groot geweest. Pas in de laatste tijd, feitelijk pas sedert de laatste wereldoorlog, komt er voor hem meer begrip. Hij was zijn tijd dan ook vooruit. Als zelfstandig denker, staande op de bodem van de realiteit, wist hij, dat het Nederland van de 19e eeuw een ander land was dan dat van de 17e, of wat men, vooral Groen en zijn medestanders, als het 17e eeuwse Nederland zagen.

De dissertatie van Van Egmond is een voorbeeld van nauwkeurig en precies vakwerk en wekt de indruk het resultaat te zijn van een langdurig bezig zijn met de moeilijke stof. Hij maakt duidelijk dat de bekende schoolwet in 1857 wel zo moest uitvallen, al heeft, meent de schrijver, Van der Bruggen het subsidievoorstel voor het bijzonder onderwijs te snel laten vallen. Alle problemen zijn door deze dissertatie uiteraard niet opgelost. Waarom Groen en zijn tegenstander elkaar in het bekende gesprek op Oud-Wassenaar verkeerd hebben begrepen, maakt ook Van Egmond, naar mijn gevoel, niet duidelijk. Veel in deze jaren is vaag: welke rol speelde koning Willem III hier? Rekende Groen soms, met de koning, op een nieuwe Aprilbeweging?

Slechts een opmerking. De schrijver meent dat de schoolwet van 1806 niet bedoelde de christelijkheid van de openbare school vast te leggen, maar veeleer ruimte te scheppen voor andersdenkenden. Dit lijkt me niet geheel juist. Wel is het begrip „christelijk” van 1806 iets anders dan wat de groep van Groen en later Kuyper er onder verstonden. Deze goed gedocumenteerde studie vormt een uitstekend tegenwicht tegen de „gereformeerde” visie op onze schoolwetten en de denkbeelden van de hoofdpersonen in de schoolstrijd.

N. F. NOORDAM

De niet aanwezige huisvrouw. Een bundel opstellen uitgegeven ter gelegenheid van het 10-jarig bestaan van het Katholiek Nationaal Bureau voor Geestelijke Gezondheidszorg (Paul Brand, Hilversum, 1962).

Van deze opstellen zijn voor de pedagoog van belang, dat van Dr. A. de Waal over de opvoeding van vrouwen en meisjes in verband met de arbeid buiten het gezin. Bedrijf en gezin moet de vrouw als een geheel zien, ze mag niet twee rollen spelen. Voor het leren dezer „levenskunst” is het ouderlijk gezin het aangewezen milieu, beroepsopleiding en cursussen moeten dan de nodige aanvulling geven. Het grootste probleem ligt niet in het feit, dat veel meisjes en vrouwen geestelijk lui zijn, maar er voor terugschrikken verantwoordelijkheid te dragen: „voor een niet onbelangrijk deel” gevolg van traditionele opvoedingsidealen, meent Dr. de Waal. De vraag of de kinderen van de gehuwde werkende vrouw niet te kort komen, beantwoordt Dr. van Meurs zo, dat de kwaliteit van de verhouding moeder-kind hier beslist. Enigszins paradoxaal stelt hij, dat een zekere verwaarlozing nodig is om verwaarlozing te voorkomen.

Een goede oriënterende studie.

N. F. NOORDAM

WILLIAM BOYD and WYATT RAWSON, *The Story of the New Education*. Geb. f 14,50. 1965.

Onlangs verscheen bij de uitgeverij Heinemann in Londen een postuum werk van de bekende Engelse pedagoog en schrijver over historische pedagogiek William Boyd, oorspronkelijk bedoeld als afronding van zijn „History of

Western Education". Boyd overleed in 1962; manuscript en materiaal droeg hij over aan Rawson met de opdracht „to make the best use of it". Rawson heeft het manuscript in zijn oorspronkelijke vorm vermoedelijk duchtig onder handen genomen; er zijn aanzienlijke coupures in aangebracht, hij heeft het met een aantal hoofdstukken uitgebreid, op andere plaatsen persoonlijke inzichten verwerkt. Door al deze wijzigingen is Rawson waarschijnlijk meer verantwoordelijk voor de definitieve vorm dan Boyd.

De moeilijkheid bij de beoordeling is wat precies onder „New Education" moet worden verstaan, opvoeding op nieuwe basis, onderwijs op nieuwe basis, of beide. Boyd zelf doelde meer op opvoeding exclusief. Hij gaf twee essentialia aan: „First, in all education the personality of the child is an essential concern; second, education must make for human betterment, that is for a New Era". Rawson zelf legt meer het accent op de kinderlijke creativiteit en individualiteit: „Education is dependent upon the spontaneous development of the child's creative powers and instinct, which can only be aroused through activity and experience... Moreover, each stage of development requires different treatment, and every child has a particular nature of his own to which attention must be paid". Het is of men Rousseau hoort. Rawson beperkt zich tot het kind; Boyd's doelstelling omvatte ook het humanitaire sociale idealisme van de vroeg twintigste eeuw.

Wat Boyd wilde ondernemen was vooral de geschiedenis te schrijven van de New Education Fellowship (N.E.F.). Rawson heeft Boyd's constructie omgewerkt tot een boek „more of a history of the New Education than of the New Education Fellowship".

Dekt de inhoud van het boek de titel? Wij menen van niet. Het is overwegend geschiedenis van de N.E.F. gebleven. Rawson is niet ontkomen aan de bekende moeilijkheid: Het bewerken van andermans teksten blijft riskant. De bewerker blijft dobberen tussen piëteit en eigen inzicht. Niet dat de geschiedenis der N.E.F. niet interessant zou zijn, maar de lezer verwacht op grond van de titel iets anders.

Het boek telt twaalf hoofdstukken, 194 blz. De drie eerste hoofdstukken, 56 blz., behandelen de periode die aan de stichting van de N.E.F. voorafging: de jaren 1889-1921. De overige negen hoofdstukken, 138 blz., beschrijven stichting, opkomst, werkwijze der N.E.F., de gehouden tweejaarlijkse internationale conferenties - Montreux 1923, Heidelberg 1925, Locarno 1927, Elsinore 1929, Nice 1932 enz. - de werkzaamheden tussen de conferenties: „After Montreux", „After Heidelberg", „After Locarno" enz. Uitvoerig de lotgevallen, de moeilijkheden der N.E.F. in oorlogstijd, de opbloei na de oorlog, de verhouding tot de Unesco etc.

Het schema is wat strak; de hoeveelheid feitelijke bijzonderheden wat (te) groot: de deelnemende landen, de aantallen deelnemers uit die landen enz. Maar overigens is er in de lectuur veel te waarderen. Daartoe dragen een aantal factoren bij. De congressen zijn ontmoetingspunten der groten. Men ontmoet ze vrijwel alle, we beperken ons tot Europese landen en de V.S. Zo o.a. de Fransen Bovet, Freinet, Langevin; de Engelsen Boyd, Burt, Susan Isaacs; de Duitsers Elis Rotten, Petersen; de Zwitsers Claparède, Ferrière, Jung, Piaget; de Belg Decroly; de Nederlander Boeke; de Italiaanse Montessori, uit de V.S. Dewey, Counts, Parkhurst, Rugg. Veel thans reeds voor velen vergeten namen.

Er zijn ook deelnemers uit Aziatische en Afrikaanse landen; de N.E.F. is echt een organisatie met mondiale spreiding.

De discussiepunten zijn belangrijk, de discussies zelve vaak boeiend. Altijd weer heft de idealistische ondergrond, het enthousiasme dat de deelnemers drijft, de – soms noodzakelijke – vriendschappelijke geest waarin bestaande geschilpunten worden opgelost. Met het standpunt van Montessori heeft men wel eens moeite. Soms krijgt men de indruk van wat wederzijdse verheerlijking.

Naar haar aard blijkt de N.E.F. humanistisch-democratisch te zijn, pacifistisch, cosmopolitisch. Dat zijn natuurlijk tevens de grondslagen waarop zij haar „New Education” bouwt. Daarom ook sprak Boyd van een „New Era”. Maar daarom ook haar moeilijkheden in de oorlog. Er was geen plaats voor haar in het fascistische Italië, noch in het nationaal-socialistische Duitsland en de bezette gebieden.

Ons grote bezwaar bij alle waardering blijft dat het boek geen oog heeft voor wat er buiten haar eigen, toch kleine, zij het min of meer uitgelezen, kring, geschiedde op vernieuwingsgebied, opvoedkundig, onderwijskundig. Het blijft de historie van de New Education Fellowship. In Nederland leeft slechts een vernieuwer: Boeke. Niemand onzer zal Boeke zijn eerbied onthouden, maar wij weten allen hoe gering zijn invloed nationaal is geweest. Ligthart, Gunning, Kohnstamm, Hoogveld, Rombouts, Waterink worden niet genoemd, naast Boeke wel Bolt. Mutatis mutandis moet men aannemen dat deze eenzijdigheid ook voor andere landen geldt of kan gelden. Daarom geeft dit boek een vertekend beeld van de „New Education”.

Maar wie weten wil wat er op pedagogisch-didactisch gebied ook omging in Europa en daarbuiten in de jaren na de eerste wereldoorlog, moet dit boek lezen.

VAN DER V.

DORIS ODLUM, *Puber/Puberteit*, oorspronkelijke titel: *Journey through adolescence*, vertaling: Johan de Molenaar, uitg.: Wereldbibliotheek, Amsterdam-1965 – Antwerpen.

Uit de Inleiding: „Teneinde het beste uit dit speciale boek te halen hoop ik dat u zult trachten u terug te denken en te voelen in uw eigen puberteit en met mij weer de reis wilt maken van uw elfde naar uw zeventiende jaar, met uw eigen veranderingen, uw eigen hopen en vrezes, successen en mislukkingen, en dat u tenslotte tot de vaststelling zult komen van wat die jaren voor u betekenden, wat u in die tijd leerde en hoe u op grond daarvan anderen kunt helpen bij hun worsteling met hun puberteitsproblemen”.

De trein vertrekt van het „elf-jaar-station” en aan het eind van de reis aan het „zeventien-jaar-station” stapte een geheel verschillend gezelschap uit. Dus: gezellig samen uit! Ik vermoed een upper-middle-class gezelschap. Het is een gezellig, populair, oppervlakkig boek, niveau: Libelle-Margriet.

JONGES.

DR. G. MIK, *Onaangepaste pubers. Dissociaal gedrag bij jongens in de puberteit*. Uitgever J.B. Wolters, Groningen, 1965, 240 pag., f 14,90.

De schrijver is psychiatrisch adviseur van het Opvangcentrum „Het Poortje” te Groningen, een instelling voor jongens die tijdelijk of voorgoed buiten het

gezin waartoe zij behoren moeten worden ondergebracht. Daarmede te vergelijken opvangcentra zijn „Welkom” te Arnhem en „De Vluchthaven” te Amsterdam. Deze instellingen voorzien in een grote behoefte daar men de laatste jaren steeds sterker tot het inzicht is gekomen dat het niet verantwoord moet worden geacht om jeugdige delinquenten in huizen van bewaring onder te brengen. De in opvangcentra verblijvende jongens zijn daar dan ook meestal geplaatst door de officier van justitie, kinderrechtters of instanties van de kinderbescherming. Voor wat „Het Poortje” betreft liggen de leeftijden van de aldaar verblijvende jongens tussen 12 en 18 jaar. De opnemingsduur bedraagt hoogstens drie maanden.

Het persoonlijk geconfronteerd worden met de problematiek van dissociale jonge mensen met hun vaak grote innerlijke nood, de zorgen en het verdriet der ouders en gezien de actualiteit van de huidige jeugdproblematiek, hebben bij de schrijver interesse gewekt voor de met zijn omgeving in conflict komende puber en aanleiding gegeven tot het verrichten van een onderzoek waarvan de resultaten in een studie, waarop hij is gepromoveerd, zijn verwerkt.

De onderzoeker heeft de achtergronden van de dissociale pubers zo veelzijdig mogelijk benaderd zowel vanuit de literatuur als in het eigen onderzoek. In eerste instantie is uitgegaan van een inventarisering van de sociaal-anamnestiche achtergronden van 100 ongeselecteerde jongens met dissociaal gedrag uit „Het Poortje”. Deze gegevens zijn vanuit psychiatrisch standpunt nader beschouwd. Vervolgens zijn op meer gerichte wijze 50 pubers onderzocht uit „Het Poortje” te Groningen en „Welkom” te Arnhem. Alleen de debielen zijn buiten beschouwing gelaten. In het onderzoek is speciale aandacht geschonken aan die instanties in de persoonlijkheid, die dissociaal gedrag in de weg staan, c.q. sociaal gedrag bevorderen. De conclusies, waartoe het onderzoek heeft geleid, hebben de onderzoeker in staat gesteld aanwijzingen te geven ten aanzien van mogelijk te nemen praeventieve maatregelen en tot een meer adequaat benaderen van deze groep jongeren door de kinderbeschermingsinstanties.

In zijn onderzoek besteedt Mik terecht, gezien de betekenis ervan voor het volwassen worden, een paragraaf aan de identificatieproblemen waarbij hij opmerkt dat door de ploegendienst in de industrie de vaders vaak 's avonds en 's zondags afwezig zijn zodat de rol van de moeder in het gezin hierdoor relatief gaat domineren waardoor de mannelijke identificatie wordt belemmerd. Daar komt nog bij dat tegenwoordig de kinderen in het algemeen meer schoolopleiding krijgen dan de vaders hebben gehad. Dit kan tot gevolg hebben dat de vader moeilijk iemand kan zijn die raad geeft en waar „tegen op” wordt gezien. Vandaar dat in het onderzoek een bevestiging is verkregen van de reeds in het oriënterend onderzoek naar voren gekomen aanwijzing, dat identificatiemoeilijkheden in mannelijke richting veel voorkomen. Voorts is nog uit de sociaal-anamnestiche gegevens der pubers met dissociaal gedrag gebleken, dat in 84 % der gevallen de affectieve relaties in de vroege jeugdsituatie matig of slecht zijn geweest.

Opvallend is het op „beneden-gemiddeld verstandelijk niveau” staande gemiddelde intelligentiequotient van de totale groep onderzochte jongens (I.Q. = 92,7) niettegenstaande de debielen van het onderzoek zijn uitgesloten. Vooral in de groep die gedragsmoeilijkheden geeft, komt dit vrij lage verstandelijke niveau tot uiting hetgeen grote moeilijkheden heeft opgeleverd bij het invullen der vragenlijsten.

Ten aanzien van de door de onderzoeker geformuleerde hypothesen het volgende:

De hypothese, dat schoolmoeilijkheden op de lagere school in veel anamneses van onaangepaste pubers voor komen, wordt door het onderzoek ondersteund.

Voorts is gesteld dat beneden-gemiddelde begaafdheid het optreden van dis-sociaal gedrag bevordert.

Voor deze hypothese wordt uit de correlatie-matrix weinig relevante steun verkregen. Wel is bij de onderzochte groep jongens een duidelijk beneden-gemiddelde begaafdheid gevonden, wat uiteraard, aldus de onderzoeker, nog geen volledige bevestiging van de hypothese betekent.

Verder wijst de schrijver er op dat een groot gezin niet alleen moeilijkheden van financiële aard kan geven maar dat het ook een te zware belasting kan betekenen voor de affectieve mogelijkheden der ouders en daardoor een betekenisvolle factor voor het ontstaan van dissocialiteit kan zijn.

Tot slot zet de schrijver uiteen op welke wijze de school het voorkomen van dissocialiteit bij jeugdigen kan bevorderen. Ook bepleit hij een nauwere samenwerking tussen de deskundigen, die zich met de problematiek van „onaangepaste pubers” bezighouden.

Het is belangrijk dat deze dissertatie in een handelsuitgave is verschenen zodat volwassenen, die met jongeren omgaan en daar leiding aan geven, van de inhoud kennis kunnen nemen. Deze psychologische studie is van pedagogische betekenis,

J. H. N. G.

DR. L. VAN GELDER, *Deelname en Distantie. Over de opbouw van de pedagogische structuur van het onderwijs*. Rede uitgesproken bij de aanvaarding van het ambt van gewoon hoogleraar in de pedagogiek aan de Rijksuniversiteit te Groningen op dinsdag 6 oktober 1964. Uitgegeven door J. B. Wolters te Groningen, 1964, 29 pag., f 1,90.

In een doorwrocht en goed gedocumenteerd betoog wordt door Van Gelder uiteengezet dat

- de pedagogische structuur van het onderwijs bepaald wordt door interne vormgeving, gericht op de pedagogisch-didactische situatie in de school en de externe vormgeving gericht op de samenhang in het gedifferentieerde stelsel van onderwijsvormen.
- een multidisciplinaire benadering van de structuurproblemen noodzakelijk is.
- uit pedagogische en maatschappelijke gezichtspunten een structuurplan voor het onderwijs moet worden ontworpen.

J. H. N. G.

DR. J. KONING, *Voorwaarden voor een vernieuwing van het voortgezet onderwijs*. Rede uitgesproken bij de aanvaarding van het ambt van gewoon hoogleraar in de pedagogiek en de didactiek van het voortgezet onderwijs aan de Universiteit van Amsterdam op maandag 11 mei 1964. Uitgegeven door J. B. Wolters te Groningen, 1964, 28 pag., f 1,90.

Alvorens de voorwaarden voor een vernieuwing van het voortgezet onderwijs te bespreken wordt een summier overzicht geboden van de vernieuwing van het voortgezet onderwijs in Nederland in de twintigste eeuw.

Bekende namen als Gunning, Casimir, Kohnstamm, Boeke, Maria Montessori komen daarbij ter sprake. De vernieuwingsbeweging is voorlopig uitmond in de wet op het voortgezet onderwijs die, volgens spreker „wel een *noodzakelijke*, maar geen *voldoende* voorwaarde biedt voor een zich doorzettende vernieuwing”.

Om tot een vernieuwing van het voortgezet onderwijs te komen moet z.i. aan de volgende voorwaarden worden voldaan:

- het onderkennen en bepalen van de functie van pedagogiek en didactiek voor de leraarsopleiding
- het doorbreken van de vakkenscheiding
- het opbouwen van een systeem van evaluatie
- een goede organisatie van de onderwijsresearch
- een noodzakelijke verandering in de houding van de leraar t.o.v. zijn eigen functie.

Zijn kennis van het onderwijs, gebaseerd op studie en een jarenlange praktische ervaring, zal Dr. Koning in staat stellen in de eerstvolgende jaren een belangrijke bijdrage te leveren aan de ook door hem zo noodzakelijk geachte vernieuwing van het voortgezet onderwijs.

J. H. N. G.

DR. F. GREWEL, *Orthopedagogiek in ontwikkeling*. Rede gehouden op 1 februari 1965 aan de Universiteit van Amsterdam. Uitgegeven door J. B. Wolters, Groningen, 1965, 28 pag., f 1,90.

Met deze rede doet Grewel, die aan de Amsterdamse Universiteit Van Houte als hoogleraar heeft opgevolgd, zich kennen als een strijdbaar en integer man, die zijn denkbeelden helder weet te formuleren en er naar streeft nieuw gewonnen wetenschappelijke inzichten ingang te doen vinden en vorm te geven in het maatschappelijk leven zodat zij voor enkeling en maatschappij van praktisch nut kunnen zijn.

Zijn pleidooi voor een nauwkeuriger diagnose in de orthopedagogiek, gezien het schematisch denken dat over het kind met een afwijkend gedrag bestaat, is dat van een man, die zich een grote kennis op dit gebied heeft eigen gemaakt. Zijn streven wetenschappelijk verantwoorde richtlijnen op te stellen volgens welke de praktische opvoeders kunnen werken, verdient ons aller steun.

Zijn kijk op de geschiedenis der mensheid, dat deze niet is die van aanpassing maar van verandering, zegt veel over de intentie van Grewel, die niet bereid zal zijn gevestigde meningen, wanneer zij de toets der critiek niet kunnen doorstaan, te handhaven en evenmin zal hij geneigd zijn „heilige huisjes” te ontzien, die in wezen reeds lang zijn vermolmd. Moge de nieuwe hoogleraar in de orthopedagogiek gelegenheid krijgen een orthopedagogisch instituut met een daarbij behorend observatorium te stichten aangezien, zoals hij het formuleert, in Nederland het gestoorde kind reeds lang genoeg daarop heeft gewacht. Het heeft er recht op wetenschappelijk te worden bestudeerd opdat adequate hulp kan worden geboden.

J. H. N. G.

ONDERWIJSVRAAGSTUKKEN IN DE ONTWIKKELINGSLANDEN¹

PROF. DR. J. A. PONSIOEN

Het onderwijs en het onderwijsstelsel in de ontwikkelingslanden heeft zich de laatste tien jaar in een groeiende belangstelling mogen verheugen, niet echter allereerst van de paedagogen, maar van de economen.

Ofschoon het ontwikkelingsvraagstuk voor de ontwikkelingslanden zelf (wij moeten het ook voor dit betoog niet vergeten) primair een kwestie is van politieke emancipatie, is het voor de „hulpverlenende” landen altijd primair een armoedevraagstuk geweest, en, sociaal gesproken, zijn de economen beroepshalve altijd de wetenschappelijke bestrijders van de armoede geweest. De economen hebben dan ook steeds de leiding in het denken over de ontwikkelingsproblematiek gehad en hebben deze nog.

De eerste daden van de hulpverlening zijn echter nogal simplistisch geweest. Aanvankelijk dacht het Westen, dat de arme landen slechts de technische kennis, die wij zo uitbundig bezitten, misten. Als wij hen nu maar met onze technische adviezen bijstonden, dan zouden zij zichzelf in onafhankelijkheid kunnen ontwikkelen. De benaming van de hulpverlening als *technical assistance* herinnert nog altijd aan deze eerste etappe, en oefent soms nog een zeer merkwaardige invloed uit op het beleid.

Al gauw kwam men echter tot de ontdekking, dat deze technische adviezen, – welke meestal noodzakelijke collectieve voorzieningen aanwezen, waarop een meer spontane economische groei zich zou kunnen baseren – de arme landen pas bewust maakten, hoe arm zij waren. Zij hadden eenvoudig het geld niet om deze adviezen uit te voeren. Toen kwam als tweede fase de kapitaaloverdracht als de voornaamste vorm van hulp naar voren. De populaire benadering van de problematiek der ontwikkelingslanden verkeert nog steeds in dit stadium. Kapitaalhulp en technische adviezen echter maakten weer het gebrek aan bekwaamheden onder de bestuurders en het volk duidelijk. En toen kwam de dringende vraag der economen naar vakopleiding en onderwijs, vooral voor ambtenaren en technici, maar spoedig ook naar een onderwijs dat deze mensen orienteerde op een juist gebruik van de gedoeerde bekwaamheden. Men moest toen ook over het practisch gericht onderwijs heen gaan kijken naar de

¹ Rede, uitgesproken ter gelegenheid van de opening van het studiejaar 1965–1966 van het Nutsseminarium voor Pedagogiek op 25 september 1965 in de Aula van de Universiteit van Amsterdam.

kulturele achtergronden, naar de sociale structuren en instellingen, die een bepaalde mentaliteit aan de mensen meegeven, omdat deze het gebruik van bekwaamheden bepalen. De wetenschappelijke benadering van de ontwikkelingsvraagstukken concentreert zich momenteel op deze kulturele achtergronden.

De ontwikkelingslanden verweten aanvankelijk, en meestal nu nog, hun economische achterlijkheid aan de kolonistoren. Maar dit is toch een te gemakkelijke ontsnapping voor het vinden van de werkelijke oorzaken. De vraag dringt zich onwillekeurig op, waar dan in het Westen die menselijke bekwaamheden vandaan gekomen zijn, waardoor wij ons economisch zo snel hebben kunnen ontwikkelen sinds het begin van de industrialisatie. Om bij de techniek te blijven, hoe is hier niet alleen de kennis, maar vooral hoe is de wil ontstaan om de natuur systematisch en empirisch te doorvorsen en deze te doen werken naar de menselijke wil? Vervolgens, hoe is het gekomen dat (als men het begin van de technologie bij Leonardo da Vinci dateert) men (pas) twee en een halve eeuw later de technologie, die tot dan een *art pour l'art* was, is gaan gebruiken voor economisch-productieve doeleinden? Daarachter zit zeker een hele kultuurontwikkeling, een mentaliteitsverandering en een verandering van de geestelijke en sociale instellingen.

Afrika, Azië en Latijns Amerika hebben ieder hun eigen kultuur, hun eigen denk- en voorstellingswereld, hun eigen geestelijke en sociale instellingen. Het is bij nadere beschouwing zeer waarschijnlijk, dat hun economische achterlijkheid zijn oorzaak vindt in deze eigen kulturele achtergronden, die de mensen wel de bekwaamheden geeft voor hun eigen kultuurwereld, maar niet de bekwaamheden die de, ook door hen gewenste, economische ontwikkeling eist. Het is tegen deze achtergrond dat wij de onderwijsproblematiek in de ontwikkelingslanden moeten zien.

Het zal U duidelijk zijn dat deze landen, zoals elke kultuur, altijd hun eigen opvoedingsstelsels gehad hebben om de jonge mensen in hun gemeenschap en kultuur in te voeren. Het is U ook wel bekend, dat het Westers onderwijsstelsel in de meeste dezer landen sinds de tijd van de kolonisatie reeds ruim is ingevoerd. Het zal U ook niet verwonderen, dat door de gedeeltelijke invoering van het Westers onderwijsstelsel het traditionele opvoedingsstelsel niet op slag was afgeschaft, en er dus spanningen tussen de anders gearde stelsels moesten ontstaan. Een groter gevaar is nog, dat beide stelsels elkaar in hun eigen doelstellingen afbreken door hun mogelijke innerlijke tegenspraak, zodat de jonge mens

noch voor de oude, noch voor de nieuwe maatschappij doelmatig wordt opgevoed; of erger nog, dat hij een zwevend, nergens meer thuis zijnd, onzeker mens wordt. Persoonlijk meen ik (al is dit moeilijk te bewijzen) dat de tragische toestanden in de Congo, en de politieke onstabiele van de Afrikaanse jeugd, voor een groot deel verklaard moet worden uit de conflicterende mentale achtergronden van de twee opvoedingsstelsels.

Als een eerste conclusie voor het verder op- en uitbouwen van het onderwijsstelsel in alle ontwikkelingslanden zou ik dan ook een grote aandacht willen vragen voor het pleidooi dat Prof. K.A. Busia in zijn "Purposeful Education for Africa"¹ houdt, een constante aandacht nl. om vooral het lager onderwijs te doen aansluiten op de home education (de opvoeding door familie, stam of dorp); iets wat voor ons vanzelfsprekend is, maar in de ontwikkelingslanden geenszins, omdat hun gerichtheid vaak heel anders is. Eenvoudig zal dat niet zijn, omdat de thuisopvoeding is gericht op het verleden, en het nieuwe onderwijs op een andere toekomst.

Om U nu een inzicht te geven in de feitelijke situatie van het onderwijsstelsel in de ontwikkelingslanden, zou ik een kwantitatieve en een kwalitatieve benadering kunnen volgen. Ik verkies de laatste, omdat deze meer toegang geeft tot de paedagogische problematiek, al moet men niet vergeten dat de kwantiteit toch wel iets zegt over de kwaliteit. Maar de statistieken kunt U zelf overal naslaan. Hierbij zou ik U alleen willen waarschuwen U niet door cijfers te laten misleiden, vooral niet door die, welke het volgen van het lager onderwijs aanduiden. Zij geven meestal het aantal feitelijke leerlingen binnen de totale leeftijdsklasse van 6-13 jaar. Echter het aantal dat voortijdig de school verlaat, is daar voor onze begrippen ontstellend groot. Om U een typisch gemiddeld Latijns Amerikaans land te noemen: in Columbia maakte in 1958 in de stad slechts één op de drie leerlingen de lagere school af, in het binnenland 1 op de 200.² Dit betekent dat het aantal leerlingen op de lagere school een soort pyramide vormt.

Een ander feit, doorgaans niet vermeld, is dat gewoonlijk 40 tot 60 procent van de onderwijskrachten, vooral die op het platteland, niet gediplomeerd zijn. Hoe sneller men het onderwijs uitbreidt, hoe groter het aantal ongekwalificeerden. In het binnenland hebben de gewone onderwijzers of

¹ Mouton, Den Haag, 1964.

² Deze en vele andere cijfers bij Oscar Vera, *The educational situation and requirements in Latin America*, in *Social aspects of economic development in Latin America*, Vol. I, Unesco, 1963.

onderwijzeressen zelf zelden meer dan de lagere school, of er is alleen een hoofdonderwijzer; hetgeen natuurlijk het stellen van paedagogische eisen aan de opleiding die zij geven, lichtelijk ridicuul maakt. Maar zo is nu eenmaal vaak de toestand.

Maar ik verkoos de kwalitatieve benadering, die ons nog iets dieper in de problemen voert.

Afrika, Azië en Latijns Amerika hebben hun schoolsystemen geïmporteerd gekregen uit Europa. Het is nu merkwaardig te constateren hoezeer zij in hun huidige stelselmatigheid het tijdstip van het Europese schoolstelsel reflecteren op het moment van diens overdracht.

Men vergeete niet dat het oudste Europese schoolstelsel de universiteit is, welke bestond lang voor de onderbouw van de middelbare en lagere scholen. De universiteit was in de Middeleeuwen een volwassenenschool. Men werd voorbereid op de universiteit in de kloosters of op de kastelen door hofkapelaans. Pas in de 17de eeuw, dit is met de opkomst van de bourgeoisie, worden voorbereidende scholen voor de universiteiten ingericht, de zg. latijnse scholen of de colleges, tot de stichting waarvan vooral de Jezuïeten grootscheepse initiatieven hebben ontwikkeld. Ofschoon dit toenmaals reeds een stap naar de democratisering van het onderwijs was, zouden deze colleges in onze ogen nog altijd een elite-onderwijs genoemd moeten worden. Welnu, dit college systeem is ten behoeve van de Spaanse en Portugese nazaten zo naar Latijns Amerika overgeplaatst en is daar nog altijd de ruggegraat van het onderwijsstelsel. Juist als in Europa, zijn zij de voorbereiding op de universiteit, welke hier echter een verlengstuk van de colleges naar boven werden, terwijl de colleges later ook de voorbereiding op het middelbaar onderwijs intern in handen namen. Het geheel was in kerkelijke handen om de maatschappelijke elite te vormen tot godsdienstige elite, hetgeen met een twijfelachtig succes is bekroond. Zeker zijn er later ook staatsuniversiteiten en openbaar lager onderwijs ingevoerd, maar allen op hetzelfde stramien van intellectualistisch, en literair-humanistisch onderwijs met zeer weinig aansluiting op de maatschappelijke behoeften. Een voor ons vreemd verschijnsel is in Latijns Amerika gewoon, namelijk dat men er vaak een ander beroep kiest dan in de lijn van zijn studierichting lag. Zozeer is onderwijs er doel in zich, elitevorming meer in de zin van een kulturele dan van een maatschappelijke elite.

In Zuid-Oost Azië zijn de kolonisatoren van de 19de eeuw doorgaans wat pragmatischer geweest. Men heeft daar uit het moederland dat onderwijs geïntroduceerd, dat nuttig was voor de kinderen van de bestuursambte-

naren, die daarna in het moederland gingen afstuderen, en voor de kinderen van de inlandse medewerkende groepen om hen tot goede ambtenaren binnen het koloniale regime op te leiden.

Wel was er in Europa zelf intussen veel veranderd in het schoolstelsel. Als voorbereiding op de middelbare scholen was het klassikaal lager onderwijs ingevoerd, dat onder de druk van de sociale revolutie van de 19de eeuw snel zich verbreidde tot algemeen verplicht onderwijs. Merkwwaardigerwijze heeft de algemene verplichting, die hier het onderwijs van de stad naar het platteland bracht, en van de burgerij naar de volksklasse, geen diepgaande wijziging in het programma gebracht. Het bleef in wezen voorbereidend middelbaar onderwijs. Tot op onze dagen kan men zeggen, dat de lagere school zijn bijna 35 percent leerlingen die direct naar het technisch onderwijs doorgaan, en de 10 percent, die niet verder leert, programmatisch negeert. Of, anders gezegd, de industriële revolutie heeft wel een nieuw type onderwijs voortgebracht, het technisch onderwijs, maar heeft weinig of geen invloed uitgeoefend op het algemeen vormend onderwijs. Dit is niet alleen vreemd van nuttigheidsstandpunt, maar nog meer van mensvormend, d.i. humanistisch, standpunt, omdat de technische en industriële maatschappij ook een ander en eigen mensbeeld heeft en vraagt.

In Zuid-Oost Azië nu heeft men (met uitzondering van enige landbouwscholen) het technisch onderwijs tijdens de koloniale periode niet ingevoerd. Techniek bleef import uit het moederland. Wel heeft men dat algemeen vormend onderwijs ingevoerd, dat een Westers-literaire achtergrond kon geven aan de op te leiden ambtenaren, maar hiertoe bleef het beperkt.

Een, vergeleken met het moederland onevenredig aantal studenten werd opgeleid in de rechten, de geschiedenis (die van het Westen) en de letteren, later in de economie en in de sociale en politieke wetenschappen, weinig of geen in de technische richting. Het duidelijkst voorbeeld van dit stelsel gaf het voormalig Brits-Indië te zien, dat op de dag van de onafhankelijkheid 91 percent analphabeten had, waar echter tevens 18 universiteiten in volle werking waren, die tot op de dag van heden grote aantallen werkeloze intellectuelen afleveren.

De toestand in Afrika is verschillend. Het islamitisch Noord Afrika vertoont wel een beeld dat veel lijkt op dat van Zuid-Oost Azië. Zwart Afrika vertoont echter een geheel ander beeld. Ik kan dit het best illustreren met het spiegelbeeld, dat het voormalig Belgisch Congo ten opzichte van het voormalig Brits Indië vertoonde op de dag van zijn onafhankelijk-

heid. Toen zaten in Congo 62 percent van de daarvoor in aanmerking komende leeftijdsklasse op de lagere school en beschikte het land over totaal 13 afgestudeerden. Hier vertoonde zich de latere Europese democratische opvattingen omtrent het onderwijs. Het lager onderwijs moest universeel, voor allen beschikbaar, zijn en de beschikbare fondsen moesten eerst gebruikt worden voor een algemeen lager onderwijs voor allen. Pas daarna zou men aan elitevorming beginnen: aan middelbaar onderwijs eerst, en pas als dit voldoende algemeen verspreid was, aan de top-elite, aan de universiteit. De politieke onafhankelijkheid kwam in deze opzet vijftig jaar te vroeg.

Waarschijnlijk nergens ter wereld zijn de bedoelingen der gedemocratiseerde kolonistoren zo succesvol geweest als in Afrika. Men heeft daar aan de zg. „wilden” de kultuur, d.w.z. de kultuur van het moederland willen brengen via het onderwijs. Dit onderwijs is met buitengewone gretigheid door de Afrikanen opgenomen. Ik ben geneigd het zo te stellen: de Afrikanen hebben in het Westers onderwijs het magisch instituut gezien, waarin en waardoor zij aan de macht en de rijkdom van de blanken deelachtig zouden kunnen worden. Echter, deze blanken waren veelal bestuursambtenaren en leiders van ondernemingen. De zwarten hebben nooit opleiding voor arbeid gezien. Ook hun ideaal werd het algemeen vormend literair onderwijs.

Hoe ongelijk de situatie ook was, zeg rond 1950, er is, sinds de onderontwikkeltheid tot openbaar bewustzijn is gekomen, in zo goed als alle landen, een run op het onderwijs ontstaan. Het niet kunnen lezen en schrijven van de massa, dat in 1960 voor de ontwikkelingslanden nog gold voor 40 tot 90 percent van de boven-vijftien-jarigen, is een schande voor het land geworden, die men binnen de eerst volgende tien jaar wil overwinnen. De snelle uitbreiding van scholen en het onderwijzerscorps heeft natuurlijk de kwaliteit geen goed gedaan. Ook de drang naar de middelbare scholen en de universiteiten is onstuitbaar.

Maar meer en meer komt nu bij de Westerse ontwikkelingsexperts de vraag op naar de aangepastheid van al dat groeiend onderwijs aan de eisen van het ontwikkelingsproces. Dit geldt op de eerste plaats de disproportie tussen het algemeen vormend onderwijs en het technisch onderwijs, waarvoor veel minder aandacht, en waarnaar ook veel minder vraag bestaat. Het is bekend dat zelfs een zeer groot deel van hen die toch nog technisch of landbouwonderwijs volgden, daarna in de bestuurs- of administratieve banen verdwijnen. Maar de vraag gaat dieper. Zij luidt, of

het Westers ingevoerde algemeen vormend, literair onderwijs wel de houdingen en geschiktheden bijbrengt, welke nodig zijn voor de zelfstandige economische ontwikkeling van deze landen.

Deze vraag leeft, zoals ik zei, bij de Westerse experts, niet bij de leiders van het onderwijs in die landen zelf. Zij klagen wel over het Westers karakter en bedoelen daarmee dan foutieve informaties over eigen landen, die in de, al of niet vertaalde, Westerse tekstboeken bleven staan, of over gebrek aan voldoende aandacht in het program voor eigen geschiedenis, kultuur en aardrijkskunde, of soms ook over de handhaving van een vreemde taal voor het middelbaar en universitair onderwijs.

De twijfels van de Westerse experts gaan echter dieper; zij stellen het gehele intellectualistisch, literair en individualistisch gerichte stelsel aan de orde. Zij vragen een meer op arbeidsethos, op techniek en landbouw, dus op handelen gericht, onderwijsstelsel.

Het moet duidelijk gesteld worden, dat, althans voor zover mijn kennis en ervaring gaat, de leiders van het onderwijs in de ontwikkelingslanden zelf, deze suggestie uitdrukkelijk verwerpen. Zij schijnen te vrezen dat elk advies in deze richting hen een minderwaardig onderwijsstelsel wil opdringen. Ook voor hen is de aansluiting van de lagere school op de middelbare school en van deze op de universiteit essentieel. Hoe autoritair hun politieke systemen ook moge zijn – en dit is leerzaam voor ons om hen te kunnen begrijpen – zij achten democratie pas echte democratie, als elke dorpsjongen de weg open vindt naar de universiteit, en uiteindelijk naar de universiteit van Parijs, Londen of Harvard. Zij wijzen er op dat het bestaande Westerse stelsel, dat wij dan als te intellectualistisch, te individualistisch en te veel van een verouderde opvatting van humanisme (mensvorming) uitgaande betitelen, in het Westen dan toch maar de economische ontwikkeling heeft gebracht. De idee, dat kennis doel in zich is en geen economisch middel, leeft misschien overtuigender bij hen dan bij ons.

En toch blijven er serieuze twijfels bestaan. Laten wij er van uitgaan, dat economische ontwikkeling in deze landen geen hobby van economen is, noch een verlangen naar als maar meer materiële welvaart, maar een bittere en harde noodzaak om de bestaande en vooral de groeiende bevolking die minimale materiële basis te geven, waarop een mens als mens gedijen kan. Laat er ook geen twijfel aan bestaan dat deze ontwikkeling niet vooral geremd wordt door gebrek aan kapitaal, noch door gebrek aan capaciteiten bij de mensen, maar door gebrek aan de juiste instelling, ik bedoel vooral aan werklust, zin voor discipline, technische instelling tegenover de natuur, economische instelling vooral ten aanzien van de

tijd, organisatietalent en organiseerbaarheid, sociale verantwoordelijkheid en een moraal van plicht en dienstbaarheid. Dit is niet bedoeld als verwijten. Zij, deze volkeren, hebben een andere, dikwijls zeer waardeerbare, instelling t.a.v. het leven. Maar de vooruitstrevende leiders van deze volkeren zien zelf ook wel degelijk dat de kern van de moeilijkheid ligt in de mentaliteit van de massa, die het economisch gebruik van de capaciteiten verhindert.

De vraag is dan, of het bestaand onderwijsstelsel deze noodzakelijk nieuwe mentaliteit niet moet brengen. Wij, in het Westen, hebben de onze, meen ik, meer van onze thuis-opvoeding dan van ons onderwijs gekregen, en vanuit de thuis-opvoeding doordringt dan de prestatie- en dienstmoraal weer het onderwijsstelsel.

In de ontwikkelingslanden echter geeft de thuisopvoeding deze mentale achtergronden niet mee. Men zou ze dus gaarne de kern zien uitmaken van het onderwijs zelf, vooral van de lagere school en van de eerste vier jaren van de middelbare school.

Ik zou dus willen pleiten voor een school meer van het doe-type dan van het literair type, met veel nadruk op elementaire physica en botanica, om de vaak heersende magische instelling tegenover de natuur te veranderen in een begrijpende en ingrijpende houding tegenover de natuur, gericht op praktische arbeid met instrumenten (pompen, motoren) en op het efficiënt omgaan met land en planten. Ik meen, dat men op school moet leren organiseren en, op het beperkt niveau waarop men leeft, moet leren aanpakken om de gemeenschap diensten te bewijzen. In een woord, wat ik bepleit is een soort levensschool voor de praktijk, waarin toch 95 present van de jongens en meisjes later komen te staan, om in deze praktijk de ontwikkeling een kans te geven.

Er zijn natuurlijk serieuze tegenwerpingen op dit voorstel te maken. De eerste heb ik al genoemd. Het is de vraag of deze activerende school de kloof tussen thuis-opvoeding en school-opvoeding niet verbreedt, aangezien de houdingen, die men dan aanleert, tegengesteld zijn aan die van de thuisopvoeding. Welnu, ik meen dat deze kloof minder groot is dan die tussen de thuisopvoeding en de huidige literair ingestelde school, die uiteindelijk gericht is op het kennen om zichzelf. De meeste volkeren, ik denk hier vooral aan de Afrikanen, maar het gaat ook op voor de lagere klassen en kasten elders, zijn van huis uit meer pragmatisch ingesteld. Zij leren, om zo te zeggen, meer met hun handen en hun lichaam, dan met hun hoofd. Het type levensschool, dat ik bepleitte, perfectioneert deze bestaande grondhouding door ze meer efficiënt te maken en meer te richten op ontwikkeling. De literaire school daarentegen gaat geheel langs hun

grondhoudingen heen en is gericht op als maar meer studeren of op bureaubanen.

De tweede tegenwerping is, dat zulk een lager en voortgezet onderwijs niet opleidt voor de universiteit en dus de jongens of meisjes hun kansen ontnemt. Zoals gezegd, zijn de leiders dezer landen zeer gevoelig voor deze opwerping. Het antwoord, dat mij het meest zou liggen, luidt, dat men in de steden ook enige literair ingestelde scholen zou hebben, die inderdaad voorbereidend middelbaar en voorbereidend hoger onderwijs zouden geven, maar dat de meerderheid van de stedelijke scholen en alle plattelandsscholen meer pragmatische levensscholen zouden moeten zijn. Maar ik ben er zeker van dat men deze systematische „discriminatie” zal verwerpen.

Hierbij sluit aan, dat de georganiseerde onderwijzersbonden – dikwijls een van de weinige werkelijk krachtige vakbonden in de ontwikkelingslanden – zich tegen een omzetting van het schooltype in een die zij minderwaardig achten, en waarvoor zij zelf niet zijn opgeleid, zullen verzetten.

Dit alles betekent, ik geef dat ruiterlijk toe, dat mijn pleidooi voor een ander, voor de economische ontwikkeling meer gunstig, schooltype politiek niet haalbaar is. Althans, nog niet haalbaar. Want, wat niet is, kan komen. Er is één argument, waar de leiders wel oren naar hebben, en dat is het gesprek over een cultureel eigen schooltype, dat zo goed is als het Westerse, maar anders. In dit gesprek ware dan ook het type levensschool aan de orde te stellen, als een eigen en originele vorm, natuurlijk met brugklassen naar het voorbereidend en het hoger onderwijs, anders heeft geen voorstel kans van slagen. In dit eigen type zou dan wellicht ook de scherpe tegenstelling die in het Westen is gegroeid tussen algemeen vormend en technisch onderwijs overwonnen kunnen worden. De twee typen zouden kunnen worden voorgesteld als twee componenten van een geïntegreerd programma, dat daarom beter dan het Westerse is.

U zult van mij geen uitgebreid voorstel voor zulk een programma kunnen verwachten. Ik ben geen onderwijsdeskundige of paedagoog. Trouwens, ik ben er mij van bewust dat ik vanmiddag ook erg literair bezig ben. De meest realistische benadering – daarvoor ben ik tenslotte weer een Westering – is niet het gesprek met het ventileren van gedachten en bedoelingen, maar het experiment. Onderwijsdeskundigen in en van de ontwikkelingslanden zullen aan de hand van zulke gedachten en bedoelingen in verschillende culturen en voor verschillende ontwikkelingsstadia experimenten moeten opzetten en begeleiden. In deze experimenten zal men de methoden en programma's der scholen moeten ontwerpen, verbeteren en overdraagbaar maken. Deze experimenten zullen ook het concrete,

levende bewijs moeten leveren, of en dat een ander schooltype meer geschikt is om de geest op te roepen en waardig te maken voor de economische ontwikkeling; of en dat een menstype dat op het technisch en efficiënt handelen gericht is, een even volwaardig mens kan zijn als de intellectualistische individualist. Want tenslotte is de economische ontwikkeling er ook weer voor de mens, niet alleen voor de producten die hij nodig heeft, maar voor zijn groei als mens.

Zulke experimenten zijn in zeer bescheiden mate aan de gang. Zij hebben de aandacht van enige onderwijsdeskundigen en cultureel antropologen.¹ Ook de U.N.E.S.C.O. is zich hier ernstig op aan het beraden. Ik meen dat het urgent is dat veel onderwijsdeskundigen zich hieraan wijden en wel snel. De stormachtige ontwikkeling van het onderwijs, die in deze landen aan de gang is, vestigt een stelsel en breidt dit uit. U weet allen wel, hoe moeilijk het is een reeds gevestigd stelsel later te wijzigen. Daarom is er, wat de Latijnen noemden, *periculum in mora*: het gevaar ligt in het uitstel.

Mag ik tenslotte als niet-paedagoog, op gevaar af mijn vingers te branden, twee vermoedens uiten? Ik vermoed nl. vagelijk dat de wetenschap der paedagogiek zelf, zoals ook de psychologie, er in haar worsteling met het ontwikkelingsvraagstuk in culturen, waarin deze wetenschappen zelf niet gegroeid zijn, nog wel een of enige dimensies bij zou kunnen winnen, zoals de sociologie in het Westen leert van de zg. niet-Westerse sociologie. Vervolgens heb ik een flauw vermoeden dat experimenten met scholen, waarin algemeen vormend en technisch onderwijs twee componenten zijn van één program, ook nog iets zouden kunnen bijdragen aan ons eigen schoolstelsel, zodat algemene vorming geen tegenhanger meer zou zijn van een technische maatschappij, maar een vorming tot dit type samenleving, zonder dat de technische mens ophoudt mens te zijn, zodat veeleer het technisch denken en handelen een nieuwe dimensie kan toevoegen aan ons, reeds rijke mensbeeld.

¹ Ik moge hiervoor in ons land vooral verwijzen naar de arbeid, die onder de leiding van Prof. Dr. J. van Baal door het *Centrum voor de Studie van het Onderwijs in veranderende maatschappijen* van het Koninklijk Instituut van de Tropen in Tanzania ondernomen wordt.

ONDERWIJS EN BEVOLKINGSGROEI

PH. J. IDENBURG

INLEIDING

Enkele maanden geleden kwam te Belgrado de wereldbevolkingsconferentie bijeen. Zij was samengeroepen door de Verenigde Naties. De Voedsel- en Landbouworganisatie van de Verenigde Naties, de Wereld Gezondheidsorganisatie, de Internationale Arbeidsorganisatie en de Unesco verleenden er hun medewerking aan. Het aantal deelnemers, wetenschapsbeoefenaren uit vele landen der wereld, beliep 800. Er waren demografen, statistici, sociologen, economen, medici en biologen. Het getal van de hun ter beschikking gestelde documenten benaderde de 500. Daaronder waren vooreerst een aantal door de Verenigde Naties en de Gespecialiseerde Lichamen geleverde *background-papers*, waarin voor de meest belangrijke onderwerpen de stand van de wetenschap was weergegeven. „Moderatoren” hadden voorts de taak om de gegevens en inzichten, die in de vele andere gevraagde dan wel aangeboden verhandelingen werden aangetroffen, in de vergaderingen samen te vatten en in verband te brengen met de terzake reeds bestaande kennis.

Het moeten zwaarwegende redenen geweest zijn, die de Verenigde Naties tot deze grootse en uiterst kostbare onderneming hebben geleid. Dat was voorcerst de zorg over de groei der wereldbevolking. De „demografische explosie” van vandaag overtreft alles wat in de historie te zien is geweest. Er zijn thans meer dan 3 miljard mensen op de wereld en hun aantal zal in de loop van de eerstvolgende generatie verdubbelen. In het komende decennium alleen komen er meer dan 600 miljoen mensen bij, tweemaal het aantal, dat geacht wordt de aarde bij 't begin van onze jaartelling bevolkt te hebben. Voor wie in staat is op wereldniveau te denken is dit probleem tot een obsessie geworden. Daarbij komt dan als extra aanleiding tot het opzetten van deze Mammoet-conferentie dat het verschijnsel van de bevolkingsgroei zich met een bijzondere intensiteit voordoet in de onderontwikkelde gebieden, waar het voorkomt dat de bevolking met meer dan 3 % per jaar toeneemt, een getal dat leidt tot haar verdubbeling in minder dan 25 jaar. Een dergelijke aanwas beneemt de betreffende landen elk uitzicht op de verheffing van het levenspeil van hun noodlijdende bevolkingen.

Wij staan voor de anomalie dat de sterfte met toenemend resultaat onderworpen wordt aan de uitkomsten van de moderne wetenschap terwijl de geboorte overwegend beheerst wordt door in de traditie wortelende

gewoonten. Wij kunnen en mogen niet lijdelijk aanzien dat de mensheid op deze wijze haar noodlot over zich oproept. Onze verantwoordelijkheid gebiedt ons om de vragen, die hier liggen, onder ogen te zien en met inzicht te handelen. Deswege deden de Verenigde Naties dit beroep op de wetenschap in haar veelzijdige vertakkingen, zich tevens bereid verklaarend om landen, die dit wensen, bij het bevorderen van *family-planning* bij te staan.

ONDERWIJS VOOR HET WERELDFORUM

Onder de vele aspecten van het bevolkingsvraagstuk, die in Belgrado aan de orde waren, behoorde het verband tussen de structuur en het verloop der bevolking en het onderwijs. Mij was door de U.N.E.S.C.O. verzocht om de stand der wetenschap op dit stuk samen te vatten. Ik deed dit in een nogal omvangrijk *background-paper*, getiteld: *Educational consequences and determinants of population trends*. Tevens was ik als *moderator* verplicht om een 17-tal conferentie-documenten van zeer uiteenlopende herkomst en kwaliteit ten behoeve van de deelnemers in een *statement* te verwerken en te waarderen. Ik zou geenszins de indruk willen wekken dat ik met deze arbeid een bij uitstek boeiende bijdrage tot de wetenschappelijke literatuur heb geleverd. Ik kan de lectuur van deze bijdrage slechts aan bijzonder geïnteresseerden aanraden. Maar nu het onderwijs te Belgrado in zijn wereldwijde betekenis naar voren is gekomen, mag ik voor enkele essentiële elementen uit het verzamelde materiaal bij de lezers van Pedagogische Studiën wellicht de aandacht vragen.

De factor „onderwijs” kan in het verband van deze beschouwing slechts betekenen: systematisch onderricht door middel van het schoolwezen. Bijzonder belangrijke andere vormen van onderwijs, zoals het schriftelijk onderwijs, dat in Sovjet Rusland zo omvattend is, het onderwijs door tussenkomst van radio en televisie, dat in de Verenigde Staten zoveel betekenis krijgt, het onderwijs in het bedrijf, waarvan voor onderontwikkelde landen zoveel wordt verwacht, en het onderwijs aan volwassenen moeten buiten beschouwing blijven. Er zijn onvoldoende gegevens over.

De lezer zal zo aanstonds opmerken dat ik onderscheid maak tussen het „onderwijs, als een verworven bezit”, zoals wij dat indirect kunnen schatten aan de hand van de gegevens over het analphabetisme en, direct en meer nauwkeurig, op grond van volkstellingsgegevens aangaande het aantal jaren genoten onderwijs. Daartegenover staan de gegevens over het „onderwijs, dat genoten wordt”, die voortkomen uit informatie be-

treffende de „reële schoolbevolking”. Deze laatste staat tegenover de „potentiële schoolbevolking”, het aantal inwoners in de leeftijdsjaren, die voor onderwijs in aanmerking komen. Men drukt de „reële schoolbevolking” vaak uit als percentage van de „potentiële schoolbevolking”.

RIJK EN ARM OP HET STUK VAN HET ONDERWIJS

Het is bekend dat het onderwijs zeer ongelijkmatig over de wereld verdeeld is. Wij zien dit aan de – overigens gebrekkige – gegevens betreffende het onderwijs, als een verworven bezit. Zo vertonen de cijfers aangaande het analphabetisme een enorme spreiding. In Azië en Afrika is het verschijnsel zeer verbreid. Er zijn Afrikaanse landen, waar meer dan 90 % van de bevolking tussen 10 en 15 jaar het lezen en schrijven niet beheerst. In Zuid-Amerika zijn nog verscheidene landen met percentages, die rond 50 % liggen. In 't voorbijgaan gezegd: in Europa zijn er ook nog 10 landen, die elk meer dan 1 miljoen analphabeten tellen. Daar staan in dit werelddeel en elders andere tegenover, waar zich geen noemenswaardig getal analphabeten meer voordoet. Het totale aantal analphabeten in de wereld in de bovengenoemde leeftijdsgroep bedraagt ongeveer 700 miljoen (1962). Nu is het een treurig verschijnsel dat het met het analphabetisme in de onderontwikkelde landen precies zo gesteld is als met het levenspeil der bevolking in die landen in 't algemeen. De bevolkingsgroei overtreft er de verbetering van de voorzieningen wat het onderwijs aangaat evenzeer als wat de economische potentie betreft. Er zijn te weinig lagere scholen, het bezoek van de scholen, die er zijn, is onregelmatig en het verloop onder de leerlingen is groot. De ouders missen vaak belangstelling voor het onderwijs van hun kinderen. Zij geven er de voorkeur aan dat zij op het land helpen. Zelfs als er leerplicht en kosteloos onderwijs zijn, blijkt het economisch motief voldoende klemmend om de wet te negeren. En als de in deze opzichten verbetering merkbaar is – en er wordt hard aan verbetering van de onderwijsvoorzieningen gewerkt – blijken de maatregelen veelvuldig onvoldoende om de vermeerdering der potentiële schoolbevolking bij te houden. Bovendien verliezen mensen, die lezen en schrijven geleerd hebben, deze vaardigheden weer. Deze terugval in de „ongeletterdheid” is meermalen vastgesteld. Om deze redenen neemt het analphabetisme in de meerderheid der onderontwikkelde landen niet af maar toe.

Het beeld steekt af tegen de gegevens over het onderwijs, dat genoten wordt. Laat mij beginnen met vast te stellen, dat het aantal schoolgaanden in de wereld enorm toeneemt. Dat is ten dele het gevolg van het stijgend

aantal geboorten en de dalende sterfte in de lagere leeftijdsgroepen, ten dele ook door verbetering van de onderwijsvoorzieningen en het intensiever gebruik ervan. Zo is tussen 1950 en 1960 de wereldbevolking in de leeftijdsgroep van 5-14 jaar met 18 % gestegen en het aantal leerlingen bij het lager onderwijs met 60 %. Het aantal 15-19-jarigen steeg in de genoemde periode met 16 %, het aantal leerlingen bij het voortgezet onderwijs met 87 %. Het aantal 20-24-jarigen vermeerderde met 16 %; het aantal studenten met 73 %. Over de gehele linie blijkt de bevolkingstoename minder dan 25 % van de groei van het aantal leerlingen te verklaren, meer dan 75 % ervan is werkelijke vooruitgang. Evenwel is er wederom de analogie met het economische terrein: ook wat de onderwijsvoorzieningen aangaat worden de rijken steeds rijker en de armen steeds armer. Wij kunnen het beeld nog wat specificeren. Voor 116 landen is vastgesteld welk percentage van de 5-14-jarige kinderen de school bezoekt. Wij kunnen deze landen in drie groepen indelen: die met een percentage schoolgaanden beneden 50, die met 50-79, en die met 80 en meer. Het blijkt dat in 1960 meer dan de helft van de landen - wij kunnen dat gelijkstellen met meer dan de helft van de wereld - in de eerste categorie thuis behoort. Dat zijn de onderwijskundig onderontwikkelde landen. Ongeveer een derde valt in de tweede categorie. Dat zijn de landen, die zich wat de kwantiteit van het onderwijs aangaat in verschillende stadia van opwaartse ontwikkeling bevinden. De ongeveer 20 landen in de derde categorie hebben hun potentiële schoolbevolking min of meer volledig in reële schoolbevolking omgezet. Nu verdient het opmerking dat deze onderwijskundig meest ontwikkelde landen ook in allerlei andere opzichten van de andere afwijken. Ze hebben een betrekkelijk laag geboortecijfer (30 en minder per 10000 der bevolking); ze hebben een lage zuigelingensterfte (50 of minder per 1000 geborenen); een relatief groot deel van hun bevolking (tenminste 25 %) leeft in gemeenten met 20000 en meer inwoners en er werkt een relatief groot deel van de bevolking in de industrie. Anderzijds vertonen de onderwijskundig onderontwikkelde landen hiervan het spiegelbeeld: daar vindt men hoge geboortecijfers (40 en meer), die bovendien in de laatste 10 à 15 jaar oplopen; ze hebben nog een hoge zuigelingensterfte, maar ze doen mee met de algemene tendentie tot vermindering ervan; ze hebben een gespreide bevolking, die overwegend - voor meer dan 50% - op het land werkt. En de plattelandsbevolking staat wat haar voorzieningen betreft steeds achter bij die in de bevolkingscentra. De landen in de middelste categorie blijken ook wat de genoemde aspecten aangaat een tussengroep te vormen.

Wij zien uit deze gegevens dat er een samenhang is tussen onderwijs en

demografische ontwikkeling maar ook dat deze relatie in een bredere context van sociaal-economische factoren thuis behoort. Onderwijs is een element in een algemeen moderniseringscomplex.

OUD EN JONG IN HET ONDERWIJS

Uit gegevens omtrent het onderwijs als een verworven bezit, gemeten naar het voorkomen van de „geletterdheid” of naar het aantal jaren, dat de school werd bezocht, blijkt steeds dat de ouderen wat dit aangaat minder bedeed zijn dan de jongeren. In India (1951) waren de mensen van 65-74 jaar voor 87 % analphabeet, de 15-24-jarigen voor 76 %. Het laatste cijfer is nu aanzienlijk lager. In de Verenigde Staten (1960) hadden de 65-74-jarigen gemiddeld 8.2 schooljaren genoten, de 25-29-jarigen 12.2 schooljaren. Voor Nederland vertonen zich, bij een kortere onderwijsduur, soortgelijke verschillen. Het onderscheid zal zich te sterker vertonen naarmate het onderwijs sneller wordt uitgebreid.

Het verschijnsel, dat zich dus vooral sterk voordoet in landen, die bezig zijn om hun achterstand in te halen, is sociaal-psychologisch niet zonder betekenis. Het draagt bij tot het conflict tussen de generaties. Jongeren hebben deel aan een meer moderne, rationele kijk op het leven dan ouderen, die uit de traditie leven. Dit verschil in benadering doet zich in het publieke leven voor maar niet minder in de scholen, waar de docenten eerder een verworven bezit trachten over te dragen dan de creatieve krachten van de jongeren, waarmede een nieuwe samenleving moet worden opgebouwd, pogen te stimuleren. De pedagogische structuur van de school is in deze situatie geen stimulans van maar een rem op de beweging naar de toekomst. Uit onderontwikkelde landen komen klachten over examens, die de belangstelling van de opgroeiende generatie doden, en over een veelvuldig zittenblijven in lager en voortgezet onderwijs.

Het verschaffen van onderwijs aan de jongere generaties doet een enorm beroep op de mankracht van een land. In landen, die nog aan het begin staan van de modernisering, zijn er meer mensen in de scholen vereist dan in de nijverheid (zonder bouwbedrijf), hetzij bij verkeer en vervoer of in de openbare nutsbedrijven. Vaak blijft de in de scholen geëmployeerde mankracht slechts bij die van de bouwnijverheid achter. Onderwijs is in vergelijking tot direct economische activiteiten bijzonder arbeidsintensief. In landen, waar een hoog geboortecijfer en een dalende zuigelingensterfte de groei van de potentiële schoolbevolking sterk stimuleren, is dit een zwaarwegend verschijnsel. Immers de jeugd moet worden onderwezen door oudere generaties, die kleiner zijn dan de jongere en bovendien, zoals wij

hebben opgemerkt, minder onderwijs hebben genoten. Dit verklaart ten dele het allerwegen optredende tekort van onderwijzers en leraren. In onderontwikkelde landen ligt hier vaak de *bottleneck* van de vooruitgang. Daar komen andere factoren bij: de sociale positie van de onderwijskrachten is vaak onvoldoende om aan de concurrentie met andere beroepen het hoofd te bieden. In Afrika verdwijnen veel onderwijzers in de administratie en het bedrijfsleven. Economisch gezien is het de vraag in welke mate het mogelijk is de leerlingen en hun onderwijzers aan de productie van goederen en economische diensten te onttrekken. De actieve bevolking moet immers niet alleen voor eigen levensonderhoud zorgen maar ook voor hen, die nog niet en niet meer werken. Wanneer de arbeidsproductiviteit zo laag is als zij in onderontwikkelde landen veelal is, ligt hier een reële moeilijkheid. Daarbij speelt dan de gemiddelde levensverwachting ook nog een rol. Als wij aannemen, dat het volledig onderwijs op het 15de jaar wordt afgesloten en het productieve leven op het 65ste jaar eindigt, staan er in de wereld als geheel genomen 45 productieve jaren tegenover 15 pre- en 6 post-productieve jaren. Maar gezien de verschillen in levensverwachting is dit cijfer in Afrika slechts 41 en in de Westerse landen 47. Het onderwijs levert er dus minder rendement op.

Keren wij nog een ogenblik terug tot de tegenstellingen tussen de generaties.

Wij moeten, wanneer wij oud en jong in betrekking tot het onderwijs tegenover elkaar stellen, niet alleen aan de onderwijzenden maar ook aan de ouders denken. Van minder-ontwikkelde ouders wordt verwacht dat zij kinderen opkweken, die méér ontwikkeld zijn en beter aangepast aan de eisen van het moderne leven. De gedachte conflicteert met de tendentie tot continuïteit, die zich in de onderwijsprestaties van ouders en kinderen pleegt te vertonen. Amerikaanse onderzoeken toonden aan dat kinderen van ouders met het laagste peil wat betreft het genoten onderwijs het meest frequent beneden het gemiddelde niveau van de kinderen van hun leeftijd blijven, terwijl kinderen van ouders die het hoogste onderwijsniveau hebben bereikt, hun leeftijdsgenoten een jaar in prestatie vooruit zijn. Het verschijnsel heeft een gecompliceerde achtergrond, waarin de graad van geneigdheid van de ouders om hun kinderen te doen onderwijzen één van de factoren is.

SEXE EN ONDERWIJS

Het is bekend dat het onderwijs aan meisjes in de regel bij dat aan jongens achterblijft. Zo is, wanneer wij letten op het onderwijs als verworven be-

zit, het analphabetisme onder vrouwen frequenter dan dat onder mannen. En waar men volkstellingscijfers heeft omtrent het aantal jaren, dat onderwijs werd ontvangen, blijken de mannen steeds in het voordeel. Het verschijnsel hangt samen met de plaats, die de vrouwen in de samenleving innemen. Het staat in verband met het feit, dat van een investering in het onderwijs aan een jongeman een groter economisch rendement wordt verwacht dan van die in het onderwijs aan een jonge vrouw: de man is veelal de broodwinner in 't gezin. Het verschijnsel doet zich zowel in onderontwikkelde als ontwikkelde landen voor. In het Engelse rapport betreffende *Early leaving*, het voortijdig afbreken van het voortgezet onderwijs, leest men: "The idea is not dead that a good education is wasted on a girl because she will get married". Geen regel evenwel zonder uitzonderingen. Werkende vrouwen blijken vaak gemiddeld een hoger aantal jaren onderwijs te hebben genoten dan hun mannelijke collega's. Dit ziet men in de Verenigde Staten en in Nederland (hier met een beperking tot het middelbaar opleidingsniveau). Opmerking verdient nu echter dat het sexe-onderscheid wat aangaat het onderwijsgenot in de wereld afneemt. Door de invoering van leerplicht voor het lager onderwijs geschiedt dit op deze trap van het onderwijs. Maar ook bij het middelbaar en met een zekere vertraging bij het wetenschappelijk onderwijs lopen de meisjes haar achterstand in.

De meer-ontwikkelde landen en milieu's gaan hierbij voorop. Maar het is een algemeen verschijnsel. Frankrijk en de Sovjet Unie zijn op dit stuk een volstrekte gelijkheid nabij. De sociaal-culturele invloeden, die hierbij in 't geding zijn, verschillen: in een van de Indische staten bleek meisjesstudie aantrekkelijk omdat de waarde van de jongevrouw op de huwelijksmarkt erdoor wordt verhoogd. Wij zullen nog zien dat voor dit denkbeeld goede grond is.

GEZINSSITUATIE EN ONDERWIJS

De samenstelling van het gezin blijkt voor het onderwijsgenot van de kinderen van betekenis. In elk geval is er een negatieve correlatie tussen gezinsgrootte en het volgen van voortgezet onderwijs vastgesteld in Frankrijk (Département van de Seine, 1952) en de Duitse Bondsrepubliek. De achterstand was in landbouwersmilieu's uitgesproken groter dan in andere. Zij hing samen met de economische situatie van de grotere gezinnen al speelde ook het ontbreken van scholen juist op het platteland, waar de gezinnen groter zijn, een rol. Van elders komen soortgelijke aanwijzingen.

Onvolledigheid van het gezin is voor het onderwijs der kinderen nadelig. De kinderen uit gezinnen, waar echtscheiding plaats vindt of vader of moeder overlijdt, verlaten het niet-verplichte onderwijs eerder dan andere. In enkele landen is opgemerkt dat het negatieve effect van de dood van de moeder groter is dan dat van de vader.

URBANISATIE EN ONDERWIJS

Reeds eerder was er sprake van de betekenis welke in onze context aan de concentratie van de bevolking toekomt. Analphabeten worden frequenter op het platteland dan in de stad gevonden. Het aantal jaren, dat onderwijs werd genoten, stijgt met de urbanisatie. De culturele verschillen tussen stad en platteland zijn zo oud als de geschiedenis. Van het antieke Egypte af tot het moderne Amerika toe zijn de stedelijke gemeenschappen de centra geweest, waarvan de vernieuwing uitging en waar zich de hoogste prestaties van de menselijke geest manifesteerden. De steden zijn in de regel beter met scholen voorzien dan het platteland. Dat zien we heel sterk in de ontwikkelingslanden. Maar ook in Frankrijk zijn er tussen stad en platteland wat de voorziening met voortgezet onderwijs betreft nog aanzienlijke verschillen. In vele streken van de wereld is ook de kwaliteit van het plattelandsonderwijs lager dan van het stedelijk onderwijs: de duur van het schoolgaan is er geringer, de onderwijzers blijven bij hun collega's in de steden achter. In onderontwikkelde landen is het verschil gewoonlijk bedenkelijk groot. Ook de aspiraties van de ouders ten aanzien van het onderwijs van hun kinderen zijn bij de landelijke bevolking geringer. In de steden is voorts meer werk van hogere kwaliteit, waarvoor mensen met een langere opleiding worden aangetrokken. Bij de migratie naar de stad gaan veelal de meer ontwikkelden voorop.

ONDERWIJS EN BEVOLKING, EEN WEDERKERIGE RELATIE

Tot dusver heb ik in deze beschouwingen mijn uitgangspunt genomen bij de karakteristieken van de bevolking en getracht de invloed ervan op het onderwijsgenot vast te stellen. Er is echter – dit bleek reeds aan het slot van het vorige onderdeel – ook een omgekeerde relatie: die van het onderwijsgenot op bevolkingsverschijnselen. Gezien de zorg over de bevolkingsgroei, die de bevolkingsconferentie te Belgrado kenmerkte, was juist voor deze kant van de relatie bijzondere belangstelling. Zou van de verbreiding van het onderwijs een matigende invloed op de bevolkingsaanwas kunnen uitgaan? Ik behandel thans enkele aspecten, die daarbij

aan de orde komen. Hierbij wordt dan niet rechtstreeks gedacht aan de voorlichtende en vormende waarde, die de school en de vorming van volwassenen kunnen en moeten hebben, om de volken der wereld van hun verantwoordelijkheid op het stuk van de gezinsplanning bewust te maken maar wel aan de rol, die het onderwijs toekomt in het interdependent samenstel van maatschappelijke verschijnselen, dat ik als „moderniseringscomplex” heb aangeduid. Wij weten er helaas nog niet zo heel veel van.

ONDERWIJS EN HUWELIJK

Eerst een woord aangaande het verband tussen de hoeveelheid onderwijs, dat iemand genoten heeft, en zijn huwelijksleeftijd. Het ligt voor de hand, dat een langere opleidingstijd leidt tot een hogere leeftijd van huwelijks-sluiting, al zien wij de invloed als gevolg van gewijzigde opvattingen verminderen: de voltooide opleiding wordt minder dan vroeger als voorwaarde voor het huwelijk aangemerkt. Opmerkelijk is echter dat een bijzonder gering onderwijsgenot een overeenkomstige invloed heeft. Een bijzonder lage ontwikkelingsgraad werkt als een huwelijksbeletsel. Het is van belang dit te constateren omdat het feit bij beschouwingen aangaande de sombere consequenties van de differentiële huwelijksvruchtbaarheid over het hoofd wordt gezien: meer ontwikkelden en meer intelligenten krijgen in het huwelijk, reeds door hun hogere huwelijksleeftijd, over 't geheel genomen minder kinderen dan minder ontwikkelden en dat zou – zo meent men –, gezien de erfelijkheid van de intellectuele aanleg, tot daling van de aanleg van de mensheid moeten leiden. Een Engelsman schreef over “the decline of our national intelligence”, Dr. Fred. Polak volgde hem. De geringere huwelijksfrequentie onder de minder begaafden voorkomt evenwel het intreden van deze achteruitgang.

De hierboven gesignaleerde verschijnselen gelden zowel voor mannen als vrouwen. De ontwikkelingsgraad van man en vrouw bij het huwelijk tendeert naar hetzelfde niveau. Een bijzonder geringe of hoge ontwikkelingsgraad kan onder omstandigheden het vinden van een huwelijks-partner bemoeilijken.

ONDERWIJS EN HUWELIJSVRUCHTBAARHEID

De negatieve correlatie tussen genoten onderwijs en huwelijksvruchtbaarheid is in vele studies vastgesteld. Meer onderwijs leidt tot geringer nageslacht. De regel geldt niet zonder uitzonderingen. In enkele Westerse

landen is bij academisch gevormden een gezinsgrootte geconstateerd, die boven het gemiddelde lag.

De vraag is gerezen in welke mate het onderwijsniveau van de man dan wel dat van de vrouw voor de huwelijksvruchtbaarheid bepalend is. Het blijkt dan dat de invloed van het onderwijs van de vrouw meer gewicht in de schaal legt.

De negatieve invloed van het opleidingsniveau manifesteert zich sterker in de stad dan op het platteland, sterker ook naarmate het sociale milieu van man en vrouw dan wel het inkomensniveau van het gezin hoger is. Het feit dat een gezin bezig is op de maatschappelijke ladder te klimmen, draagt evenzeer tot matiging van het kindertal bij.

Er zijn aanwijzingen dat de wensen der ouders en hun kennis van methoden tot regeling van de geboorten wezenlijk tot de hier besproken samenhang bijdragen.

Het is derhalve begrijpelijk dat men bij het streven tot bedwinging van de bevolkingsexplosie hoopvol naar het onderwijs uitziet. Te licht moet men over deze zaak echter ook niet denken. Immers hoewel bij vergelijking van land tot land de frequentie van de simpele „geletterdheid” samengaat met een geringer geboortecijfer, is toch in India en Puerto Rico gebleken dat de verbreiding van lager onderwijs het geboortecijfer der bevolking slechts in beperkte mate vermocht te beïnvloeden. Eerst de voortgezette ontwikkeling van het onderwijsstelsel tot enkele jaren voortgezet onderwijs bracht het verwachte gevolg met zich mede. Daarna eerst begon in Puerto Rico het hoge geboortecijfer van 40 per 1000 tot 31 te dalen. Vele Zuid-Amerikaanse landen zijn op het stuk van het schoolwezen minder ontwikkeld dan Puerto Rico. Ze zullen, zo luidde een pessimistische uitspraak ter conferentie, lang moeten wachten als ze hun geboortecijfer door invoering van onderwijs denken te verminderen. Daar komt nog bij dat bij nader toezien niet alle soort onderwijs het effect behoeft te hebben dat de demografen ervan hopen. Het karakter van dit onderwijs zal evenzeer van belang zijn. Indien de school de traditionele levenshouding en bigotte opvattingen op het punt van de kinderzegen pleegt te onderhouden, mag men van haar geen bijdrage tot de verlichting van de situatie verwachten.

ONDERWIJS EN STERFTE

Trouwens onderwijs is een tweesnijdend zwaard! Dat blijkt uit de gegevens omtrent de relatie tussen onderwijs en sterfte. Zij betreffen voornamelijk het onderwijsniveau van de ouders en de zuigelingen en kinder-

sterfte. Uit vele gegevens staat vast dat meer onderwijs leidt tot betere zorg voor de zuigelingen en kinderen en daardoor het sterftecijfer reduceert. De betreffende gegevens hebben op Westerse landen betrekking. Het is echter een ervaringsfeit, dat de verbreiding van het onderwijs in onderontwikkelde landen resulteert in de aanzienlijke reductie van de hoge zuigelingen- en kindersterfte, die daar van ouds voorkomt. Aangenomen wordt dat dit proces in 't algemeen vlotter verloopt dan de vermindering van de huwelijksvruchtbaarheid, die in 't gevolg van de invoering van onderwijs optreedt, zodat het netto-resultaat van de scholing de demografische druk aanvankelijk eerder dreigt te verzwaren dan te verlichten.

Wat de volwassenensterfte aangaat, geldt dat onderwijs als een factor in een meer moderne levenswijze, deze sterfte beperkt; het draagt bij tot een beter begrip van de ziekten, hun oorzaken en de mogelijkheden om ze te voorkomen. Het leidt ook tot een intensiever gebruik van de beschikbare medische en sociale diensten. Maar, zo moeten wij eraan toevoegen, minder duidelijk tot een meer verantwoord gedrag ten aanzien van de procreatie.

BESLUIT

De gegevens omtrent de relatie tussen onderwijs en demografische ontwikkeling zijn in de regel van incidentele aard. Ze moeten worden bijeengezocht uit verspreide studies betreffende afzonderlijke landen en delen ervan. Over de wereld zijn de onderzoeken zeer ongelijkmatig verdeeld. Van coördinatie van het onderzoek is geen sprake. Ik heb in het bovenstaande de oneffenheden van het materiaal, die in mijn *background paper* naar voren treden, terwille van de leesbaarheid van dit verhaal wat bijgestreken. Vast staat echter dat wij met het onderzoek op dit terrein eerst aan het begin staan. Met name weten wij, zoals reeds werd opgemerkt, nog veel te weinig van de invloed van het onderwijs op de bevolkingsontwikkeling. Daar liggen de meest urgente en tevens de moeilijkste vragen. Ze zijn dáárom zo moeilijk wijl de demografische verschijnselen gecompliceerde achtergronden hebben, welke niet of nauwelijks in factoren kunnen worden ontbonden. De Conferentie te Belgrado heeft in elk geval de verdienste de tekorten in onze kennis en de noodzaak van verdere studie duidelijk aan het licht te hebben gebracht.

HENDRIK JAN VAN LUMMEL

1815 - 19 november - 1965

Een geboren opvoeder en onderwijzer, die zijn tijd vèr vooruit was

A. HALLEMA

„Van Lummel ben ik de laatste tien, vijftien jaren telkens meer en oprechter gaan waarderen als den man, die in zijn platenseriën het geheele gebied van de levende en de levenlooze natuur teruggaf en daarbij voortdurend de lijnen in 't oog hield, waar langs het een in 't ander overgaat”.

Dit schreef de auteur van „Het volle leven”, Jan Ligthart, o.m. over de didactische verdiensten van zijn voorganger, waarmee hij als opvoeder en onderwijzman veel gemeen had: vindingrijk, zin voor humor, methodisch en toch geen slaaf van de methode, liefde en toewijding voor kind en school, in één woord op en top een geboren schoolmeester in de goede zin van het woord en een dienende, opbeurende kindervriend. Beiden, hoewel niet sterk van lichaam doch wel sterk van geest, hebben vooral met betrekking tot het kind van on- en minvermogende ouders gewoekerd met hun tijd en talenten. En beiden lieten zich nimmer ontmoedigen door tegenslagen in huis en school, doch wisten met de hun eigen humor en een even filosofische als religieuze berusting die tegenslagen en teleurstellingen op te vangen en die in het voordeel van hun levenstaak om te zetten in een winst- of pluspunt.

Ouderen onder mijn lezers, die nog in de aanvang van deze eeuw het lager onderwijs hebben gevolgd, inzonderheid in de scholen voor bijzonder christelijk onderwijs, hebben nog met van Van Lummel's wandplaten het aanschouwelijk onderricht gevolgd, al was hij toen al een kwarteeuw overleden. Niet zo heel lang daarna werd de verouderde Van Lummel overtroefd door de jongere Jan Ligthart en in diens aanpak en oplossing van de onderwijsproblematiek vindt men wel denkbeelden terug, waarvoor Van Lummel in zijn tijd en op zijn wijze ook al een oplossing had trachten te zoeken en die in de regel ook wel vond. Wel heeft Ligthart zijn vruchtbare opvoedkundige ideeën en opvoedingsidealen meer dan Van Lummel in boeken en kortere bijdragen vastgelegd, maar in beider arbeid in het belang van het kind is menige parallel te ontdekken.

We zullen ons hier nu verder even bezig houden met de persoon en het werk van Jan Hendrik van Lummel, die op 19 november van dit jaar ander-

halve eeuw geleden te Amersfoort werd geboren en te Utrecht op 61-jarige leeftijd is overleden. Daar is op de Algemene Begraafplaats te zijner ere en nagedachtenis door vrienden en oudkwekelingen een eenvoudig grafmonument opgericht boven zijn laatste rustplaats. Als een dergelijke hulde een schoolmeester wordt bewezen, moet het een in zijn soort wel buitengewoon verdienstelijke onderwijskracht gelden, toebedeeld met singuliere zo niet unieke gaven en talenten.

Dat is dan ook met Van Lummel inderdaad het geval geweest, zoals men reeds uit een kort overzicht van zijn levensgeschiedenis kan vaststellen.

Zijn vader had als toen gebruikelijk was, een dubbele functie, in zijn geval die van schoolmeester-huisschilder, zoals in de eeuwen daarvoor vaak het schoenmaken, baardscheren en haarknippen gecombineerd waren met het schoolmeesterschap. Zo groeide de jonge Hendrik Jan met zijn broers en twee zusters op in de vaak bedompte lucht van de Amersfoortse Hervormde Diakonieschool, door vader geleid, afgewisseld door het aanmaken van verf en het uitsmeren daarvan op de huizen en winkels van zijn Amersfoortse klanten. Als de „diakonietjes” in de zomer toch niet naar school gingen, omdat ze overdag moesten werken – onzalige tijd van de onmenselijke kinderarbeid van vaak 8–10 uren per dag! – had meester Van Lummel Sr. een prachtige gelegenheid om als verver alias huisschilder zijn opdrachten voor het vele buitenwerk uit te voeren. Ook toen kon meester-schilder met een kinderrijk gezin er alleen van de schoolmeesterij niet komen, vooral niet als zijn leerlingen, wier ouders geheel of ten dele „door de diakonie van de Hervormde gemeente werden onderhouden”, geen schoolgeld betaalden. De „schoolpenningen” vormden ook toen nog steeds een niet onbelangrijk deel van 's meesters inkomen.

Zoonlief Hendrik Jan genoot zijn eerste onderwijs echter niet bij vader doch bij het hoofd van de Amersfoortse „Nutsschool”, de heer Versloot, hoofd van de departementale school van de Maatschappij tot Nut van het Algemeen ter plaatse. Hendrik Jan bleek al heel gauw een pientere leerling, die wel eens wat vroeg dat de meester niet wist. Het stond al spoedig voor deze vast dat zijn vlugge en vlijtige leerling op zijn minst ook onderwijzer, zo niet meer en „hoger” moest worden. Doch de vader had er een zwaar hoofd in en in elk geval moest de jongen na schooltijd hem helpen bij het schilderen, verf klaar maken, behangen en wat er verder in de werkplaats en op het karwei viel te doen. Zo snoof Hendrik Jan dus ook al vroeg de verflucht en terpentijngeur – toen werd bij de aanmaak van verfstoffen nog echte terpentijn gebruikt! – en de jongen had daartegen niet het minste bezwaar. Hoe graag hij ook zijn weinige vrije tijd vulde met het lezen van boeken en het tekenen, als vader hem riep, was hij ogenblikkelijk present.

Deze werkzaamheden hebben hem ook later niet alleen de grote voldoening kunnen schenken, dat hij als jongen braaf heeft meegeholpen om in de noden van het gezin te voorzien, doch hem ook een grote mate van handigheid, practisch inzicht en handvaardigheid, ambachtelijk kunnen en vakkennis bezorgd, hetgeen hem in zijn carrière bij het onderwijs naderhand zeer te stade is gekomen. Hij werd handig, leerde aanpakken en de handen uit de mouwen steken, het „gewone” werk van de ambachtsman waarderen en met mensen omgaan.

Het begon er echter somber voor zijn toekomst uit te zien, toen hij op een leeftijd van pas zestien jaar zijn vader moest verliezen. Want hij had inmiddels gelegenheid gekregen om ook „voor meester te leren” naast het beoefenen van het schildersvak. Lichamelijk was hij ook niet sterk zonder echter uitgesproken ziekelijk te zijn en om die reden hadden zijn ouders er nog vóór vaders dood in toegestemd of het goedgevonden, dat Hendrik Jan dan toch maar voor het onderwijs opgeleid zou worden.

Pas zestien jaar oud had hij zijn vierde rang gehaald en stond dus nog op de laagste sport van de toenmalige onderwijzersopleiding. Als „vierderanger” kon hij ook niet zijns vaders taak in de Hervormde diakonieschool overnemen, toen deze was gestorven en moest genoegen nemen met de functie van ondermeester in de school van meester Schoenmakers tegen een loon van vijftig daalders in het hele jaar. Doch hij kon daarmee tenminste wát doen om de vele zorgen van zijn moeder en zusters te verlichten. Zelf wilde hij ook graag verder studeren, doch achttien jaar oud, beschikte hij nog slechts over vier eigen studieboeken. De rest moest hij lenen om zijn lees- en leerlust te bevredigen.

Waar een wil is, is ook een weg, wist Hendrik Jan ook toen al waar te maken. Want hij slaagde achtereenvolgens voor de derde en tweede rang, oefende zich verder in de moderne talen, wiskunde, boetseren, tekenen, muziek, het knopen en weven. Hij beschikte over een benijdenswaardig flair om datgene te leren, te kennen en te doen wat hij wilde en nastreefde, hij was buitengewoon handig, schrandere en energieke en met deze bijzondere gaven maakte hij „alles klaar wat hij maar wilde en nodig meende te hebben”.

Zo had hij zich dus onder de hand voldoende bekwaamd om op grond van zijn behaalde „akten” zelf als hoofdonderwijzer te kunnen optreden. Zijn eerste standplaats was het dorp Houten bij Utrecht, waar een vacature was bij de openbare school. Op grond van zijn uitstekende getuigschriften, praktische ervaring en gunstige aanbeveling van zijn vroegere patroon werd hij tot hoofdonderwijzer benoemd, maar zonder de hulp van „onderwijzers van bijstand” of zelfs van kwekelingen. Zijn leerlingen-

tal overschreed niettemin de tweehonderd in het winterseizoen, maar in de zomer was de school slechts bevolkt met vijftig tot honderd. Met inbegrip van het schoolgeld en de traditionele bijbaantjes voor een meester ten plattelande kwam hij nog niet boven een jaarsalaris van rond vijfhonderd gulden.

Deze financiële basis werd toen toch voldoende geacht om er op te trouwen en Maria Elizabeth Vergeer was zijn uitverkorene. Het jonge paar trouwde en kreeg in de Houtense tijd, een periode van zeven jaar, vier kinderen. Van Lummel's moeder kwam er ook nog bij inwonen en een dierbare vriend, de bekende kunstschilder Dirk van Lokhorst, schilder van weiden met vee, – zijn stuk „Stal met schapen” in het Rijksmuseum is wel een zijner bekendste doeken –, had in Van Lummel's gastvrije woning ook vrij entree, zodat diens nog vrij mager tractementje ook in Houten wel opgesoupeerd werd. Daar kwam nog bij, dat hij, bekend om zijn philanthropische gezindheid, voor een andere goede vriend borg was gebleven voor vijfhonderd gulden, die hij kwijt raakte, toen deze failliet ging. Aan „matres”, de jonge huisvrouw Maria, werden dus wel hoge eisen gesteld om ondanks de vele gezinsuitgaven en tegenvallers toch met het budget uit te komen.

En daar bleef het in Houten ook niet bij. Want ondanks het enthousiasme van Van Lummel om voor zijn school alles te doen wat hij opbrengen kon, had hij al gauw weerstanden te overwinnen. Aangezien de bevolking er voor het grootste deel R. Katholiek was en dus zijn leerlingen ook, had de pastoor er bezwaar tegen – en zijnerzijds om begrijpelijke redenen – dat de nieuwe meester zich verstoutte zijn leerlingen op „Gereformeerde noten” te laten zingen. Van Lummel telde dit bezwaar echter te gering en toen dreigde de pastoor er nog vlugger werk van te maken om ter plaatse een R. Katholieke school te stichten. En de plaatselijke predikant was ook al niet content over meester Hendrik Jan, die hij wat uit de hoogte als „zijn” meester beschouwde, omdat het psalm- of kerkebriefje hem, let wel de dominee, niet persoonlijk door Van Lummel werd bezorgd. En dan was er nog der Dritte im Bunde, de burgemeester der gemeente Houten, die er slecht over te spreken was, dat meester de euvele moed had te informeren of en hoeveel hij betaald kreeg voor het overschrijven van de notulen van het polderbestuur. Zulk een informatie kwam niet te pas voor een nederig dienaar der gemeenschap als deze jonge meester!

En alsof dit nog niet voldoende was hadden ook sommige ouders zijner leerlingen hùn bezwaren: „matres”, dus des meesters echtgenote, was wel wat heel trots, als ze zich inbeeldde dat het nu wel niet passend was om het snoepwinkeltje voort te zetten van haar voorgangster, omdat daaraan ook

een garen, en bandnering annex was. En de dorpelingen misten daardoor een groot gerif, welk gemis zij Van Lummel's vrouw in de schoenen schoven! Wat een schoolmeester en zijn echtgenote ook in die tijd al niet te verduren hadden!

Maar meester Hendrik Jan hield zijn hoofd koel en zijn werk in de school trok al spoedig in wijde kring aandacht en belangstelling, niet alleen bij de collega's doch ook bij anderen die het kind en het onderwijs een warm hart toedroegen: predikanten, autoriteiten, kunstenaars en particulieren. Want had meester zijn lessen gegeven en thuis even genoten van zijn koffie of thee en tabak, dan begon hij te timmeren, metselen, schilderen en knutselen in en om het schoolgebouw, maakte dit allengs tot een waar kindermuseum, vooral door zijn schilder- en tekenwerk op de binnenmuren. Wat des kinds was en is bracht Van Lummel daar in beeld en spoedig begon hij ook platen en kaarten voor het aanschouwelijk onderwijs te ontwerpen. Sommige conservatief gezinde ouders, die nog te zeer gewend waren aan de schoolmeester, lurkend aan zijn lange pijp, in rok of pandjas, die de vereiste – en meer dan dat – reverentie bewees aan de dominee en pastoor, aan burgemeester en andere autoriteiten, vonden de altijd actieve, volgens hen t \grave{e} modern ingestelde schoolmeester maar een wonderlijke kwast, al stond hij open voor alle dorpelingen, die hem om raad vroegen, zijn advies en hulp als brief- en rekwestschrijver nodig hadden en voor alle mogelijke moeilijkheden bij hem aanklopten.

Maar doordat hij in school orde wist te scheppen en te houden, op zijn gedrag niets viel aan te merken, men hem steeds bezig zag, kon er in feite niets tegen hem worden ingebracht om Van Lummel en zijn familie te Houten het leven zuur te maken en hem te noodzaken naar een andere plaats als hoofdonderwijzer uit te zien en te solliciteren.

Toch kwam hij er op de duur zelf toe om van school en woonplaats te veranderen. Daar was in de eerste plaats zijn allengs rijpende godsdienstige en kerkelijke overtuiging, die hij als schoolhoofd van een openbare school niet kon uitdragen en overbrengen in de harten van zijn leerlingen. Als Protestant en groot zendingsvriend met een wijde blik over heel de wereld voelde hij zich in het wat benepen en dorps Houten al te zeer in de hoek gezet, sterker nog de klemschroeven der partijdigheid aangezet door de pastoor, die hem te progressief en actief vond en angst had dat Van Lummel onder zijn parochiale duiven zou schieten. En van jongs af van zendingssijver vervuld, kon meester het inderdaad niet altijd onder stoelen en banken houden, dat hij het evangelie van Christus moest verkondigen onder zijn dorpelingen, ongeacht hun religieuze overtuiging en kerkelijke beginselen.

Toen dan ook te Utrecht voor de vierde diakonieschool van de Hervormde gemeente een schoolhoofd werd gevraagd, was Van Lummel direct bereid naar deze vacature te solliciteren. Schoolopziener Tip te Utrecht was in deze zijn contactman en beval hem warm aan bij de diakonie. Zijn antecedenten en gevestigde, zeer gunstige reputatie waren mede aanleidingen voor het schoolbestuur om hem in deze vacature te benoemen. Gedurende dertig jaar, dat hij aan deze school mocht werken en haar tot grote bloei vermocht te brengen, was hij in en ver buiten de oude bisschopsstad de gevierde onderwijzman, die steeds voortging nieuwe plannen te ontwerpen en nieuwe wegen te zoeken om de kinderen het volgen van elementair onderwijs tot een prettige bezigheid te maken.

Als goed organisator bouwde hij ook aan de uitbreiding van de school door stichting van een bewaarschool en een opleidingsklasse voor a.s. onderwijzers, waaruit een kweekschool voor onderwijzers, zendelingen en godsdienstonderwijs voortkwam. Zijn diakonieschool, feitelijk een diakonale armenschool, werd al spoedig een tussenschool en uit dit complex van scholen kwam de huidige Marnix-stichting voort. Deze aanvankelijk nog maar kleine scholen werden onder zijn leiding groot en bloeiend en hij genoot daarbij vooral de steun van de beide bestuursleden Mr. C. W. J. baron van Boetzelaer van Dubbeldam en Mr. A. J. van Beeck Calkoen, die een onbegrensd vertrouwen in Van Lummel hadden, dat hij ook nimmer heeft beschaamd.

Wel was het tegendeel het geval. Vaak lieten ze op tactische wijze blijken hoe blij dat ze waren met hun besluit hem de leiding van de scholen toe te vertrouwen. Het was dan ook een slag voor Van Lummel, dat Van Boetzelaar na een bestuursperiode van nog geen twintig jaar overleed en dat daardoor het bestaan van de opleidingsklasse, de kweekschool dus, werd bedreigd en inderdaad ook langzaam is uitgestorven. Van die inrichting verwachtte Van Lummel juist zo veel, omdat het algemeen bekend was hoezeer er behoefte aan bestond. De opleiding van a.s. onderwijzers, vooral voor het steeds toenemend aantal bijzondere (Christelijke) scholen, was in heel den lande nog onvoldoende, eenzijdig gericht op de „verstandelijke vermogens” der kwekelingen, die voor hun toekomstige praktijk vaak geheel in de mist kwamen te staan. Wat Van Lummel hun wenste mee te geven en ook metterdaad meegaf, was naast de nodige kennis vooral practische vorming, beoefening van gymnastiek, handarbeid – al bestond die aanvankelijk in zijn instituut nog maar uit practische les in het timmeren als voorloper van de latere slöjd, twee tot vier uur per week, handvaardigheid in velerlei opzicht, in het algemeen de opleiding van een all round gevormde onderwijzer, een novum voor die tijd.

In dat opzicht was hij zelf, zonder zulk een „modelopleiding”, tot onderwijzen en opvoeden geroepen, een wondermens, – het woord duivelskünstenaar is hier wat ongepast, doch drukt het toch wel uit! – die alles zelf kon maken: versjes met de muziek er bij en nieuwe spelletjes voor zijn bewaarschoolleerlingen; platen, kaarten, werkmateriaal en modellen voor zijn lagere schoolpupillen; muziek voor de instrumenten, die de kwekelingen-leden van het door hem opgerichte fanfare-korps en zangkoor der opleidingsklasse moesten leren spelen en zingen, voordat ze met de zg. zwaardere muziek en zang begonnen. Evenals voor zijn Houtense school was hij ook voor zijn combinatie der Utrechtse scholen altijd in actie, welke activiteit ook op vele zijner leerlingen als een elektrische vonk oversloeg. Er was altijd wel wat te knutselen, te tekenen en kleuren, te schilderen en zelfs te metselen, zei Van Lummel lachend, als zijn vrouw wel eens mopperde – en terecht! – dat haar man te weinig rust nam en te weinig tijd vond om in de huiselijke kring te zijn.

Het is ook opmerkelijk, dat deze niet zo heel sterke man, die fysiek eigenlijk een wat „minne” indruk op de buitenstaander maakte, dit vele werk, het altijd maar in actie zijn, het zich zelf heel weinig rust gunnen, zo lang heeft kunnen uithouden. Want ook buiten de school deed hij nog zo veel, dat toch wel degelijke inspanning vergde: het houden van zendingsavonden te Utrecht minstens eens per maand, het geven van kerkelijke lessen aan belangstellenden om de veertien dagen, zg. „technologische lessen” met eigen platen, ontwerpen en modellen, dus alle door hem zelf vervaardigd. Hij kon meepraten over het onderwijs in nuttige handwerken, timmeren en Engels, hij vond nog tijd om af en toe problemen in de wiskunde op te lossen, zijn meest geliefde vak, waarvoor hij ook werkelijk aanleg bezat. En dan, alsof het vorenstaande niet meer dan één persoon vereiste, schreef hij leesboeken voor de jeugd, verhalen en schetsen uit de vaderlandse en kerkgeschiedenis en werd de samensteller van een dik Geuzenliedboek, dat voor de 19de eeuw enig in zijn soort is, al was het historisch en filologisch onvoldoende wetenschappelijk verantwoord.

Doch wat wil men van een man, die zelf niet wetenschappelijk geschoold was, een eenvoudige en bescheiden autodidact, zoals hij zich in de geleerde wereld wilde beschouwd zien, maar in elk geval als practisch schoolmeester en toegewijd opvoeder toch wel een meester op alle wapens! Ook leefde hij nog te zeer onder de zwart-wit verhouding: Protestant-R. Katholiek, in zijn tijd zo zeer gangbaar, waardoor men van weerskanten geen afstand kon nemen en partijdigheid in de geschiedschrijving schering en inslag was. Zijn nog heel lang populair gebleven trits van kinderboeken, die door de Protestantse jeugd werden verslonden: „De

Smidsgezel", „De Bijhouwer" en „De Hopmansvrouw", alle drie romantische verhalen uit de tijd der Hervorming, ging ook aan dat euvel mank. Maar voor het overige bewijzen ook deze kinderboeken hoe vlot en boeiend, meeslepend zelfs, Van Lummel kon vertellen, hoe hij zijn romanhelden kon doen leven en over welk een ongebreidelde fantasie deze geboren verteller beschikte.

Uit dezelfde geestesgesteldheid werd ook zijn Geuzenliedboek geboren. Toch was hij niet zo fanatiek pro-geus, als men het van zekere zijde wel eens heeft willen doen voorkomen. Het was hem met het verzamelen van deze liederen, uit het volk voortgekomen in een hachelijk tijdsgewricht vol partijdigheid, er vooral om begonnen het karakter van het Nederlandse volk in die periode tot zijn recht te doen komen en beter te leren kennen. Of om het met zijn eigen woorden uit het „Voorbericht" van de bundel te verduidelijken: „Om nu dit volkskarakter in zijn waren aard te leeren kennen, is er geen beter middel dan het volk te beluisteren in 't geen het wil en denkt: en de uiting daarvan vinden we nêergelegd in de oude volksgeschriften".

Daartoe behoorden volgens hem ook de geuzenliederen, van welke er omstreeks het midden der vorige eeuw nog geen honderd bekend waren. Van Lummel vermeerderde uit alle hoeken des lands dit aantal tot 223. En toch was hij geen snuffelaar, veel minder een archiefvorser. Zijn uitgave was, zoals reeds werd opgemerkt, allesbehalve vlekkeloos, hetgeen hij zelf ook wel grif toegaf. „'t Is geenszins (mijn) voornemen een litterarisch of historisch stuk te leveren"; zelf was hij 'maar al te zeer overtuigd van zijne zwakheid' dat *hij* het zou durven ondernemen". Doch die het op grond van hun eruditie en wetenschappelijke vorming destijds wèl hadden kunnen doen, deden het juist niet. Om deze liederenschat te behouden, dat er nog niet meer zou verloren gaan en om aan de hand van die liederen aan te tonen, dat het tot het beste in het Nederlandse volkskarakter behoort om te strijden voor de vrijheid van godsdienst, denken en handelen, vrijheid in politiek opzicht dus inbegrepen, ziedaar het streven van Van Lummel op dit terrein. En dit principe van gelijke vrijheid voor alle burgers op staatkundig en kerkelijk terrein wilde hij ook gepropageerd zien bij, in en door het onderwijs. Daarom moesten volgens hem overheid en kerk gezamenlijk meer doen voor het onderwijs op godsdienstige grondslag; in de Protestants-Christelijke zowel als in de R. Katholieke scholen.

Deze confessionele propaganda verhinderde hem echter niet om loyaal om te gaan met zijn collega's van de toen nog oppermachtige openbaar lagere school. Ook met het R. Katholieke volksdeel in zijn stad en gewest

kon hij doorgaans uitstekend overweg. Men kende hem als een man van beginselen maar tevens zo verdraagzaam als het maar zijn kon, wars van enige hetze en die zich nimmer liet verleiden om zijn politieke en kerkelijke tegenstanders – hij sprak toen al van anders gerichte of anders denkende medemensen, die ten slotte zijn „broeders en zusters” waren! – om hun overtuiging te dwarsbomen, veel minder te haten. Renegaat noch proselietenjager had hij zelfs een grote afkeer, althans hinder van fanatiekelingen of van hen onder zijn eigen geloofsgenoten, die de onderwijzers van de openbare school maar al te vaak versleten voor ongelovigen met wie een „Christen feitelijk niet kon omgaan”. Hij toonde juist door zijn ongedwongen omgang met de vakgenoten van het openbaar onderwijs het tegendeel aan, wat lang niet altijd in zijn eigen kring werd gewaardeerd.

Er zou nog veel te vertellen zijn over zijn lees- en lesboekjes, zijn platen voor het aanschouwelijk onderwijs, die minstens een halve eeuw lang haar diensten hebben bewezen in honderden scholen, over zijn talrijke leer-middelen voor bijbels onderricht, bijbelse aardrijkskunde en oudheidkunde inbegrepen, maar dat zou te uitvoerig worden. Dat hij reeds toen over schoolhygiëne kon schrijven, een eigen opvoedkundig stelsel bepleitte, niet alleen gewone aardrijkskundige schoolkaarten maar zelfs ook een reliefkaart van de provincie Utrecht ontwierp, wel niet direct voor schoolgebruik maar geografisch zeker een snuffe voor die tijd, pleitte al weer voor zijn merkwuurige originaliteit, vindingrijkheid en praktisch inzicht. Er is op onderwijskundig terrein bijna geen gebied aan te wijzen, waaraan hij niet meer of minder aandacht besteedde en dat van zijn vaak sublieme en originele vondsten profiteerde.

Ook deze schoolmeester was geen lang leven beschoren. Volgens velen heeft hij te lang, te veel, althans met veel te korte rustpozen gewerkt. In elk geval heeft de ook toen al gevreesde rheuma, gepaard met een keelziekte, zijn krachten gesloopt, toen hij nog midden in zijn arbeid stond en nauwelijks de zestig gepasseerd was. Dat was in 1876 en zijn laden werd zwaar. Honger, dorst en slapeeloosheid kwelden hem meer dan ooit. Zijn lichaam verlangde naar voedsel, doch de keel liet het niet door. De dokters stonden machteloos en deden hem een kuur ondergaan eerst te Scheveningen en vervolgens te Kreuznach. Doch het hielp niet en onderwijl schreef hij toch nog maar door, zich zelf bewust dat hij wel niet lang meer zou leven. Veel werk vond men op zijn schrijftafel nog onvoltooid, toen hij de 18 september 1877 na een maandenlang zwaar en pijnlijk lijden de geest gaf. Een in zijn soort groot man was niet meer, een der beste onderwijskrachten van het 19de eeuwse Nederland kon niet meer, toen men nog zo gaarne zijn hulp en raad had willen inschakelen bij nieuwe voorzieningen ten

dienste van het Christelijk kweekschoolonderwijs en het zendingsonderwijs op lager niveau.

Hendrik Jan van Lummel mag in de geschiedenis van opvoeding en onderwijs niet vergeten worden, want hij heeft daarin een eigen en bijzondere plaats verworven. En toch is hij veel minder bekend dan bijvoorbeeld Jan Ligthart, weliswaar man van grotere eruditie, maar die, zoals ik hier vóór reeds opmerkte, veel met Van Lummel gemeen had ondanks verschil van levenspatroon en godsdienstige overtuiging. De voorgaande regelen mogen tot dat inzicht en de herwaardering van Van Lummel een weinig hebben bijgedragen.

Beknopte bibliografie:

Levensberichten Maatschappij Nederlandsche Letterkunde, 1878, blz. 34-47 (W. G. Brill).

J. V. D. HAVE, *Stemmen voor Waarheid en Vrede*, oktober 1877.

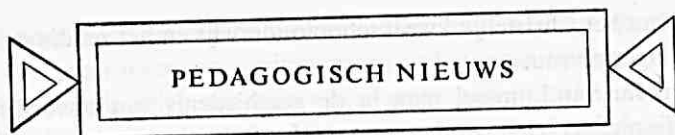
Paedagogische Bijdragen, verzameld door Schaberg e.a. jrg. v, blz. 214 enz.

Nieuw Nederlandsch Biografisch Woordenboek, onder red. van DR. P. C. MOLHUYSEN en Prof. DR. P. J. BLOK, Leiden, 1912, dl. II, kolom 851, waar de titels van zijn belangrijkste werken zijn te vinden.

Paedagogisch Woordenboek, onder red. van C. P. A. ZERNIKE, Groningen, 1905, blz. 745-748.

J. KUIPER, *Geschiedenis van het Christelijk lager onderwijs in Nederland*, Groningen, 1904, blz. 242-245.

D. WOUTERS en W. J. VISSER, *Geschiedenis van de opvoeding en het onderwijs, vooral in Nederland*, Groningen, 1926, blz. 287-290.



PEDAGOGISCH NIEUWS

ONDERWIJS VOOR DE IN ISRAËL WONENDE BEDOEËNEN

In de Negev, de zuidelijkste woestijn van Israël leven ongeveer 20000 Arabische Bedoeïenen. Daar zij, evenals de Israëliërs, onder de grondwet van het land staan is eveneens op hen de wet op de leerplicht van kracht. Het toepassen van deze wet op de kinderen, die in de Bedoeïenenstammen opgroeien, stelt de Israëlische minister voor het onderwijs voor vele problemen, in het bijzonder van praktische aard, die moeilijk op te lossen zijn.

Tijdens het Britse mandaat was reeds in Hebron en in Nazareth een Bedoeïenenschool waar alleen de kinderen der stamhoofden onderwijs kregen. De andere Bedoeïenenkinderen kwamen nl. aan onderwijs niet toe daar zij op zeer jeugdige leeftijd in het stamverband reeds arbeid moesten verrichten. In de afgelopen jaren is echter in de levenswijze der Bedoeïenen verandering gekomen. Zij zijn in de strikte zin van het woord geen nomaden meer. Hun nederzettingen beginnen een permanent karakter te vertonen, zij zwerven minder en de tenten van geitevellen worden langzamerhand verdrongen door primitieve behuizingen, die moeilijk te verplaatsen zijn. De Bedoeïenennederzettingen veranderen daardoor in „dorpen”, die door de Israëlische Overheid op kaarten worden vastgelegd.

Deze ontwikkeling wordt door de regering van Israël bevorderd. Zij dringt er bij de Bedoeïenen op aan om naast het hoeden van geiten en schapen ook de landbouw ter hand te nemen en jonge Bedoeïenen worden aangemoedigd in het bouwbedrijf en in de industrie een bestaan te vinden.

Het gevolg is dat ook daar „cultuurpatronen langs elkander schuren”. Terwijl men in de ene tent, gezeten op zijden kussens bij een open vuur, met zijn handen de traditionele maaltijd nuttigt bestaande uit lamsvlees, rijst en pitta wordt in een naburige tent een transistor-radio aangezet en buiten de tent staat bijv. een oogstmachine- combinatie van Bedoeïenen, die tot landbouw zijn overgegaan.

Hoewel algemene scholing en ontwikkeling voor de Bedoeïenen nog nieuwe begrippen zijn, beschikken zij reeds – dank zij de Israëlische regering – over een goede gezondheidszorg. De meeste der Bedoeïenenkinderen worden in ziekenhuizen geboren en zij blijven ook daarna nog onder contrôle van de regionale medische centra.

Het is duidelijk dat in deze modernisering van het leven het onderwijs een centrale rol speelt. De Bedoeïenen van vandaag willen dat hun kinderen de school bezoeken. Zij hebben onderkend, dat het onderwijs mogelijkheden biedt voor maatschappelijke vooruitgang en meer persoonlijke welvaart. Verder zijn er enkele Bedoeïenen die, na tot onderwijzer te zijn opgeleid, naar hun stam zijn teruggekeerd om daar het onderwijzersberoep uit te oefenen. Dit draagt er toe bij de school onder de jongeren populair te maken.

Momenteel zijn er 1100 Bedoeïenenleerlingen op 14 scholen in de Negev. Meer dan tweederde van het leerlingenaantal zit in de 3 laagste klassen en onder hen

zijn maar 100 meisjes. (Het sociaal aanzien en prestige van het meisje en de vrouw zijn in de Bedoeïenenstammen maar zeer gering).

Slechts 3 van de 14 scholen bezitten alle klassen van de „primary school”. Dit betekent dat de kinderen soms grote afstanden moeten afleggen om de hoogste klassen te kunnen volgen. Verzorging van het transport, door de Israëlische Overheid, is evenwel momenteel onmogelijk.

Het is dan ook niet ongewoon voor een 11-jarige jongen om op één dag 13 km te lopen van en naar school. Sommige van de oudere kinderen, die in de meest afgelegen nederzettingen wonen, verblijven in tenten vlak naast de school en het is bewonderingswaardig zoals ze buiten de schooltijden voor zichzelf weten te zorgen.

Er zijn 35 Arabische onderwijzers, uit Noord-Israël afkomstig, die in de Negev wonen en daar les geven op de Bedoeïenenscholen. Voorts zijn er nog 5 Bedoeïenenonderwijzers. Eén van hen is hoofd van een kleine school. In Aksayfa, ongeveer 20 mijl ten oosten van Bersheeba gelegen, is een volledige school. Het bestaat uit twee oude stenen gebouwen, nog uit de tijd van het Britse beheer, en vier verblijven van steenvlas.

Het hoofd komt uit Kfar Taybi een Arabisch dorp in de buurt van Tel Aviv. Hij is opgeleid op een Joodse kweekschool en studeert nu voor een universitaire graad aan de Hebreeuwse Universiteit te Jeruzalem.

Na drie jaar onderwijs te Aksayfa te hebben gegeven acht hij nl. verdere scholing voor zichzelf noodzakelijk.

Naast de studie over de Islam – inplaats van de Bijbel – met voor het merendeel Arabische geschiedenis en taalonderwijs – ze leren op 8-jarige leeftijd Hebreeuws en met 10 jaar Engels – krijgen de Bedoeïenenkinderen de normale elementaire leerstof. Het hoofd geeft toe, dat het moeilijk is kinderen, die de achtergronden der kenmerken van de moderne beschaving niet kennen, te onderwijzen. De kinderen leren nl. Engels uit een boek waarin over huizen, trappen, tandenborstels, tafels, stoelen en vele andere zaken wordt gesproken die hen totaal onbekend zijn. Een Engelse les wordt dan ook tevens een les in algemene ontwikkeling. Om deze reden worden dan ook geregeld uitstapjes naar de stad georganiseerd en contact gezocht met andere scholen opdat de Bedoeïenenkinderen zoveel mogelijk gebruiken en gewoonten leren kennen.

Wanneer men de school in Aksayfa bezoekt, valt het op dat de kinderen altijd bijzonder goed opletten. Rumor in de klas en wanorde zijn onbekend. Een van de onderwijzers meende dat dit kwam daar het onderwijs voor de Bedoeïenenkinderen nieuw is. Hij vertelde, dat het gedrag van de Arabische kinderen op de Christelijke Arabische school waar hij les gegeven had, volkomen verschilde van het gedrag der Bedoeïenenkinderen. In Galilea gedragen de Arabische kinderen uit de stad en van de dorpen zich net zo als andere schoolkinderen.

Het Bedoeïenenkind wordt door de school en het onderwijs steeds meer met het maatschappelijk leven vertrouwd gemaakt. Ieder die in de Negev wat langer is geweest, zal de kinderen hebben gezien, hurkend in de schaduw van de rotsen temidden van hun 4 mijl lange cirkelvormige nederzetting, om hun lessen te maken. In het kamp zelf blijft er nl. geen tijd voor hun huiswerk over daar er altijd wat te doen is.

In het gesprek met de kinderen komt de ijver en de toewijding tot de studie

naar voren. Het ministerie van Onderwijs werkt nu met de onderwijzers aan het probleem van het voortgezet onderwijs. In Israël is het voortgezet onderwijs niet kosteloos; niet voor de Joden en ook niet voor de Arabieren.

Het geringe aantal Bedoeïenen, dat verder onderwijs ontvangt, bezoekt de Joodse „secondary” school te Bersheeba. In het komende schooljaar zullen 16 Bedoeïenen deze school bezoeken. Sommige Bedoeïenen vinden hun weg tot de hogere trappen van onderwijs – zo zijn er drie van hen op de Hebreeuwse universiteit, waaronder de eerste Bedoeïense medische student – de meesten van hen gaan naar het Arabische seminarium te Haïfa voor de opleiding tot onderwijzer.

Hoewel het de leerlingen goed gaat op de school te Bersheeba, hoopt het hoofd der school van Aksayfa op een Bedoeïense „secondary” school. Het is niet reëel, zegt hij, de Bedoeïenenkinderen naar de hoofdstad voor hun verdere opleiding te laten gaan, Zij hebben recht op een plaatselijke school.

Voorts vindt hij dat, hoewel er contact en omgang moet zijn met Joodse en andere kinderen, zij niettemin in een eigen sfeer en cultuur moeten opgroeien en dit kan alleen gebeuren op een Bedoeïenschool.

Een woordvoerder van het ministerie van Onderwijs is evenwel van mening, dat het té optimistisch is om over een Bedoeïense „secondary” school te praten in de onmiddellijke toekomst.

Tot het zover is zal de regering de kinderen helpen, die op de school te Bersheeba studeren. In de volgende jaren zullen steeds meer leerlingen van de „elementary” scholen komen. In verband daarmee moet er het één en ander worden gedaan voor hun voortgezet onderwijs.

Het departement betwijfelt evenwel of dit nu de oprichting van een eigen school kan betekenen. Er zullen waarschijnlijk speciale opleidingen komen voor onderwijzer, kunstzinnige beroepen en de verpleging. (Zes Bedoeïense broeders werken momenteel in de gezondheidsklinieken in de Negev.)

De twee hoofdproblemen, volgens het ministerie, zijn het tekort aan meisjes leerlingen en de weigering van de volwassen Bedoeïenen om bij te dragen in de kosten, die de plaatselijke autoriteiten voor het onderwijs moeten maken.

Het ministerie hoopt deze twee problemen, na uitgebreid overleg tussen de Bedoeïense leiders en de ambtenaren van het ministerie, gedurende het komende jaar op te lossen. Dezen zijn nl., volgens het ministerie, momenteel dringender dan het probleem van het voortgezet onderwijs in een eigen schoolgebouw.

Het is bemoedigend, dat het onderwijs een statussymbool is geworden. Iedere stam wenst nu een eigen school. Een sheik heeft het 't departement moeilijk gemaakt daar hij een school verlangde vlak naast z'n tent. Hij wilde zelfs een privé school op eigen kosten oprichten om zich op deze manier te laten gelden. In feite zijn er echter niet genoeg kinderen om het stichten van deze school te rechtvaardigen en zijn bedoelingen worden dan ook toegeschreven aan een langdurige vete met een rivaal, een sheik, die wel een school heeft. Deze naijver kan de Bedoeïenen alleen maar voordeel geven op hun weg tot meer ontwikkeling en scholing.

VRIJGESPROKEN JEUGD

De Duitse jeugd van vandaag, zo concludeert een monumentaal rapport dat 4 jaar geleden op de „Bundestag” werd gewenst en dat nu vlak vóór het einde van de huidige regeringsperiode aan de minister van sociale zaken werd voorgelegd, is noch sexueel ontspoord, noch staat ze buiten de samenleving en ze is evenwichtiger in haar relatie tot familie, werk en maatschappij dan algemeen wordt voorgehouden.

De moderne jeugd, zo wordt in het rapport beweerd, is over het geheel niet minder te benaderen, capabel en van goede wil dan vóór de oorlog. Deze waarheden zullen zeker een schok veroorzaken bij hen, die lamenteren over de „goede oude tijd” en die ongunstige vergelijkingen maken tussen de jeugdigen en zichzelf.

Karakteristiek voor het rapport is, dat het hoofdzakelijk berust op opinieonderzoek en veel minder op het onderzoek van de experts, wier conclusies 18 hoofdstukken in beslag nemen.

Dit komt in het bijzonder naar voren in dat gedeelte van het rapport dat handelt over de politiek. Bij een opiniepeiling, uitgebracht in 1964, kwam naar voren dat 60 % van de jeugd „democratisch” was, waarvan 20 % „autocratisch”. De laatste groep is voor een geleide democratie, naar Amerikaans of Frans voorbeeld, onder de leiding van één man en maar 1 tot 4 % is voor een dictatuur. Hier staat tegenover dat meer dan de helft van het aantal jeugdigen tussen de 15 en 25 jaar, dat is ongeveer 8 miljoen van een totale bevolking van 57 miljoen, niet in de politiek geïnteresseerd is en 66 % weigert zelfs tot een speciale partij te behoren. Bij een verder onderzoek is gebleken dat er maar 12 % jongeren over bleef, die politiek geïnteresseerd zijn.

In het rapport wordt voorts de nadruk gelegd op de alarmerende ontvankelijkheid van de jonge Duitsers voor de opinie-vormende media, als t.v., dagbladen – 2/3 deel leest de krant regelmatig – en andere publicaties. Over het sexuele gedrag blijft het rapport overdreven discreet.

„In tegenstelling tot voorbijgaande en oppervlakkige relaties”, zegt het, „geeft de jeugd van heden de voorkeur aan een blijvende verstandhouding met een geschikte partner”. Wat toegevoegd is aan de originele versie, maar later is geschrapt, was, dat meer dan de helft van de jeugd van 18 jaar en ouder voor-echtelijke geslachtsgemeenschap goedkeurde.

Hier staat tegenover dat de opvatting, dat jonge mensen steeds meer van hun huis vervreemden, verouderd is. Meer dan de helft besteedt zijn vrije tijd, zelfs in de weekenden, thuis en gaat met hun ouders met vakantie.

Het rapport is hier en daar wat tegenstrijdig in de bespreking der problematiek van wangedrag en criminaliteit.

Het schrijft de gestadige toename van wangedrag en criminaliteit toe aan de welvaart, maar beweert tevens dat de juiste oorzaken nog niet geheel en al bekend zijn.

The Times Educational Supplement, July 23, 1965.

UNESCO PUBLICEERT: „INTERNATIONAAL BEGRIIP EN DE SCHOOL”

De „Associated Schools Project” met meer dan 300 leden en instituten in 43 landen, werd in 1953 door de UNESCO opgericht.

Het is gegroeid uit een lijst van 33 scholen voor voortgezet onderwijs in 15 landen, waar experimentele programma's, tot het uitbreiden van de kennis der leerlingen over wereldgebeurtenissen en problemen, ter hand zijn genomen.

Het werk is gebaseerd op drie thema's: vreemde landen, de menselijke rechten, en de rechten der vrouw.

Een rapport over de vooruitgang van het project is zo juist door de UNESCO gepubliceerd - een 109 pagina's omvattend boek getiteld „International Understanding at School”.

In het boekje wordt vermeld, dat aanzienlijk succes is bereikt door het inlassen van één der drie onderwerpen in de lessen, hoofdzakelijk bij aardrijkskunde en geschiedenis maar ook in kunst, muziek, vreemde talen, beschavingen en economie. Van de drie onderwerpen is die over de vreemde landen het meest geliefd. Sommige scholen hebben het programma een week gevolgd en anderen hebben het een heel schooljaar beproefd. Het gemiddelde is 4 of 5 lessen per week geweest, gedurende twee of drie maanden.

Het programma is gesteund door vrijwillige activiteiten buiten de klas, als uitwisseling van brieven, foto's en informaties; gesprekken in discussiegroepen en in schoolclubverband; culturele voordrachten en museumbezoek; ontmoetingen met buitenlandse bezoekers op school; en een collecte voor zaken als UNESCO Gift Coupons.

In 1955 zijn een aantal kweekscholen met het project begonnen en sindsdien is het ledental gestadig gegroeid. Er werd eerst verwacht dat veel scholen zich na het beëindigen van een experimenteel programma terug zouden trekken maar dit is niet gebeurd. Meer dan 100000 leerlingen zijn momenteel bij de programma's betrokken.

De „Associated Schools Project” heeft tevens aanwijzingen gegeven voor het verbeteren van leerplan en onderwijsmethoden.

In de uitgebrachte rapporten wordt voorts medegedeeld dat de kennis over het wereldgebeuren en van vreemde culturen toegenomen is en de programma's bevorderen tevens de internationale verstandhouding.

UNESCO PRESS, Press Release No.059, Paris, 23 July, 1965.

BUITENLANDSE UITWISSELING

Ingevolge het besluit van Frankrijk en Quebec, eerder in dit jaar te Parijs getekend, zullen 25 onderwijzers van gewone lagere scholen te Quebec in de gelegenheid worden gesteld een jaar in Frankrijk te studeren en ervaringen op te doen.

In september en oktober zullen de deelnemers drie of vier weken in het internationale pedagogische centrum te Sèvres doorbrengen waar zij zullen worden ingewijd in de Franse pedagogische- en didactische methoden en de organisatorische structuren van het schoolwezen.

Van oktober tot april gaan ze werken in verschillende gewone scholen en regionale pedagogische centra.

Na de Paasvacantie in 1966, zullen ze terug keren naar het centrum te Sèvres om hun ervaringen uit te wisselen en zich voor te bereiden op de derde periode van de studie.

Van april tot juli zullen ze werkzaam zijn in andere scholen en pedagogische centra.

Ter aanvulling van het salaris ontvangt iedere deelnemer een bonus van $\pm 25\%$ van het jaarlijkse salaris voor kost- en onderhoud. De reiskosten naar Frankrijk worden door Quebec betaald, terwijl de terugreis door de Franse regering wordt vergoed.

The Times Educational Supplement, September 10, 1965.

WERELDCONGRES TE TEHERAN VAN 8-19 SEPTEMBER '65 OVER DE BESTRIJDING VAN HET ANALPHABETISME

Het aantal mensen, dat niet kan lezen of schrijven, neemt nog steeds toe. Ongeveer 700 000 000 personen, bijna de helft van de volwassen wereldbevolking, zijn, volgens de zo juist gepubliceerde statistieken van de UNESCO, analphabeet. In werkelijkheid menen terzake bevoegde autoriteiten, die het semi-analphabetisme mede in aanmerking nemen, dat dit aantal wel 1 000 000 000 bedraagt. Hoewel de uitbreiding van het onderwijs niet gering is geweest neemt het percentage analphabieten maar moeizaam af door de grote bevolkingsaanwas.

Het is tegen deze achtergrond dat het Wereldcongres van Ministers voor het onderwijs door de UNESCO is bijeengeroepen van 8 tot 19 september te Teheran.

Bovenaan de agenda van het congres staat het probleem h \acute{o} e de „literacy programs” van de UNESCO de economische vooruitgang van een land kunnen bevorderen door het te koppelen aan nationale ontwikkelingsplannen.

De economische gevolgen van het analphabetisme zijn door UNESCO statistici berekend en laten zien h \acute{o} e dit probleem de productiviteit der wereldbevolking in de leeftijd van 15 tot 44 jaar ondermijnt.

In deze productieve leeftijdsklasse zijn in Afrika 95 miljoen ongeletterd, in Noord- en Zuid Amerika 34 miljoen, in Azië 243 miljoen en in Europa 9 miljoen.

De afgevaardigden zullen verder de financiering van de „literacy” campagnes, het verspreiden en uitwisselen van nieuwe opvoedkundige ideeën en de mobilisatie van nationale en internationale hulpbronnen bespreken.

MUZIEKONDERWIJS IN RUSLAND

Het systeem van Mikhail Kravets voor muziekonderwijs, dat aan de school van Podolsk (vlak bij Moskou) wordt gegeven, heeft veel belangstelling in en buiten de U.S.R.R. gewekt.

De school, die nu 27 jaar bestaat, neemt kinderen aan in de leeftijd van 3 of 4 jaar – soms jonger – zonder van te voren te onderzoeken of ze wel muzikale gaven bezitten. Mr. Kravets gelooft niet alleen, maar toont aan, dat een goed gehoor zich bij ieder kind van die leeftijd kan ontwikkelen. De hoofdzaak is dat ze zelf actief zijn; de kinderen luisteren niet alleen naar muziek maar maken deze zelf, dirigeren en doen er bij passende oefeningen. Voorts zoeken zij kleuren uit, die bij het geluid passen, beelden de geluiden aanschouwelijk uit en verhalen de inhoud van de muziek met woorden.

Mr. Kravets is ervan overtuigd dat de wisselwerking tussen het horen, zien, bewegen en doen de ontwikkeling van een kind bevordert, en dat samenwerking in een orkest een goede grondslag is, niet alleen voor de muzikale opvoeding maar ook voor de opvoeding in het algemeen.

Afhankelijk van hun persoonlijke lichaamsvormen (lengte lichaam, palmwijdte hand, en vingerlengte) worden de kinderen verschillende strijkinstrumenten toegewezen. Daar het ontplooiën van het gehoor de hoofdzaak voor de vorming van het kind wordt geacht, dient de bespeler van een strijkinstrument iedere toonhoogte zelfstandig vast te kunnen stellen.

In mechanische instrumenten hebben de tonen echter een vaste hoogte omdat ze van te voren gestemd zijn. Men neemt aan, dat dit de vorming van een onfeilbaar muzikaal gehoor tegenwerkt.

The Times Educational Supplement, September 17, 1965.

GEHANDICAPTEN EN HUN INTREDE IN HET ARBEIDSPROCES

Sociale werkers, die verbonden zijn aan het buitengewone onderwijs, dienen hen, die de school verlaten, te helpen bij de aanpassing in een werkkring. Aldus een rapport van de „Inner London Education Authority”. Deze instelling waardeert het werk van de buitengewone scholen maar brengt tevens naar voren dat gehandicapte mensen, ten tijde van hun omschakeling, snel psychisch kunnen afzakken waardoor het resultaat van het genoten onderwijs sterk kan verminderen en zelfs verdwijnen. Voorts wordt opgemerkt, dat niet in alle scholen spraaklessen worden gegeven, hetgeen niettemin noodzakelijk wordt geacht.

In Engeland moet een gehandicapte de school op 16-jarige leeftijd verlaten of hij klaar is of niet. Wanneer de grote uitgaven, die besteed worden aan „National Assistance”, moeten worden beperkt dan dienen de gehandicapten voor de maatschappij klaar te worden gemaakt en hen enige steun te worden gegeven tijdens hun maatschappelijke intrede.

Los van het geld staat echter het persoonlijke geluk van deze mensen op het spel. Velen van hen kunnen worden geoefend, zodat ze een nuttige plaats in de samenleving kunnen innemen door het verrichten van werk.

Zij zijn niet altijd onbekwaam zich in het maatschappelijk leven te handhaven maar moeten leren zich daar een plaats te vinden.

Sociale werkers zouden deze schoolverlaters een gevoel van zekerheid kunnen geven.

The Times Educational Supplement, July 30, 1965.

NIEUWS IN HET KORT

Australië

32 Leerkrachten van „Swinburne Technical College”, te Victoria – Australië – storten wekeling een bedrag van enkele shillingen in een fonds, dat is gesticht om diegenen van hun 800 leerlingen, die in financiële moeilijkheden verkeren, te helpen. 75 % Van de leerlingen heeft nl. geen studiebeurs.

Japan

De Japanse Radio- en Televisiestichting organiseert een jaarlijkse wedstrijd wat betreft de verzorging van de beste radio- en televisieprogramma's voor de pre-primary, primary en secondary schools, en voor het universitair en volwassen onderwijs.

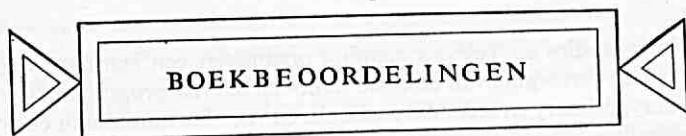
De eerste wedstrijd zal op 12 oktober in Tokyo aanvangen. Broadcasting organisaties van alle landen, die aangesloten zijn bij de „International Telecommunications Unions”, kunnen hieraan deelnemen.

Nieuw Guinea

De wet, tot oprichting van een universiteit voor Papoea's, heeft juist het huis van Afgevaardigden te Port Moresby gepasseerd.

De directeur van het onderwijs van Nieuw Guinea verwacht, dat binnen 20 jaar een tweede universiteit nodig zal zijn.

The Times Educational Supplement, August 20, 1965.



BOEKBEoordelingen

LIESELOTTE PONGRATZ, *Prostitueertenkinder. Umwelt und Entwicklung in den ersten acht Lebensjahren*. Sozialwissenschaftliche Studien, Schriftenreihe des Seminars für Sozialwissenschaften der Universität Hamburg. Heft 6. Gustav Fischer Verlag, Stuttgart, 1964, S. 146, DM 18.—.

In deze studie is de lichamelijke en psychische ontwikkeling nagegaan van 140 kinderen van prostituées. Vanaf de geboorte der kinderen totdat zij 7, 8 of 9 jaar zijn geworden, zijn nagegaan de omstandigheden waaronder zij zijn opgegroeid en in welke mate dezen van invloed zijn geweest op hun lichamelijke en psychische ontwikkeling.

Het verzoek, tot het houden van dit onderzoek, is gedaan door de „Jugendbehörde Hamburg”, die de laatste jaren steeds meer kinderen van prostituées toegewezen gekregen heeft. De verwachting is dat, op grond van de verkregen gegevens, aanwijzingen kunnen worden verkregen voor een meer doeltreffende behandeling van moeder en kind.

Mede op grond van onderzoekingen door Bossard, Parsons, Goode, König, Schelsky, e.a. is in het bijzonder de betekenis van het gezinsmilieu voor de eerste levensjaren van het kind nagegaan.

Uit het onderzoek is naar voren gekomen dat bij kinderen, die de eerste levensjaren in tehuizen zijn opgevoed en in die tijd onvoldoende persoonlijke aandacht hebben gehad, vertragingen in de motorische ontwikkeling (zitten, staan, lopen) voorkwamen. Bij kinderen, die de eerste levensjaren door de moeder of een pleegmoeder zijn verzorgd, verliep de motorische ontwikkeling echter „op tijd” ook al was de verzorging door de eigen moeder op zichzelf niet altijd best. Voorts is gebleken dat kinderen met motorische vertragingen hun achterstand in korte tijd hebben ingehaald indien zij in een pleeggezin werden geplaatst of door hun moeder verder werden verzorgd.

Ook de spraakontwikkeling van kinderen, verzorgd in tehuizen, verliep langzamer dan normaal moet worden geacht zodat er vertragingen van 1 tot 2 jaar zijn geconstateerd.

De zgn. „inrichtingskinderen” bleken een geringe woordenschat tot hun beschikking te hebben. Pleegouders, die zich over de kleuters gingen ontfermen, waren daarom dikwijls verontrust daar zij dachten dat het kind dom was. Deze indruk werd nog versterkt daar de „inrichtingskinderen” ook over een geringe zaakkennis beschikten.

Het onderzoek heeft aangetoond t.a.v. de spraakontwikkeling der kinderen dat, hoe eerder zij in pleeggezinnen worden ondergebracht, des te vollediger de achterstand kan worden ingehaald.

Ten aanzien van het zindelijk worden is een gelijke ontwikkeling geconstateerd: langzaam en verlaat.

Voorts is nog vastgesteld dat kinderen, die hun eerste 7, 8 of 9 levensjaren in een inrichting hebben doorgebracht, moeilijkheden in de omgang hebben. Het blijkt niet eenvoudig te zijn met deze jeugdigen contact te krijgen.

Van alle kinderen uit Hamburg, die de leerplichtige leeftijd hebben bereikt, is 20 % nog niet schoolrijp. Van kinderen, die de eerste twee levensjaren in een tehuis en later in een pleeggezin zijn ondergebracht, 33 %.

Van kinderen opgroeiend in een gezinsverband maar onder ongunstige omstandigheden is 50 % niet schoolrijp maar van hen, die in een inrichting worden grootgebracht 67 %.

De schoolprestaties van kinderen, opgevoed in pleeggezinnen, zijn het meest in overeenstemming met hun capaciteiten. Kinderen, opgroeiend in een minder gunstig gezinsmilieu of in een inrichting, bereiken minder goede prestaties dan gezien hun aanleg mag worden verwacht.

Voorts is nog gebleken dat niet bij alle kinderen, opgevoed in inrichtingen, de lichamelijke en psychische ontwikkeling vertraagd verloopt in die mate dat gesproken kan worden van een „onder-ontwikkeld” zijn. Deze kinderen bleken echter het „lievelingetje” van het tehuis te zijn en hadden een persoonlijk contact met en de voortdurende aandacht van de daar werkende volwassenen.

De resultaten van dit interessante onderzoek onder een moeilijk toegankelijke groep als die der prostituées – daar deze aan de zelfkant van de samenleving leven – doen ons de pedagogische betekenis van het gezin in het algemeen en die in het bijzonder van de band tussen moeder en kind beter onderkennen. Een goed gedocumenteerde studie.

J. H. N. G.

WALTER STEUER, *Reife, Umwelt und Leistung der Jugend. Ergebnisse und Untersuchungen über die Umwelt, die sexuelle und körperliche Entwicklung, sowie die Schulleistungen der Schuljugend.* Ferdinand Enke Verlag, Stuttgart, 1965, S. 118, DM 19,60.

De titel en ondertitel van deze studie is enigszins misleidend daar het onderzoek alleen betrekking heeft op meisjes. De resultaten kunnen derhalve niet worden betrokken op jongens, wier „Umwelt, sexuelle und körperliche Entwicklung und Schulleistungen” buiten beschouwing zijn gebleven.

Mede door het medisch schooltoezicht is kunnen worden vastgesteld dat de lichamelijke ontwikkeling der jeugdigen niet een constant verloop heeft. Onderzoekingen van Bachmann, Bennholt-Thomsen, Hagen, Mansfeld, Oster, Paschlau, Trebert, Vogt, Heimendinger en Tanner hebben aan de hand van omvangrijk materiaal aangetoond, dat de lichamelijke ontwikkeling der jeugdigen in onze tijd versneld verloopt.

Op grond van zijn ervaringen met de schoolgaande jeugd is de schrijver van mening dat er een parallel zou zijn vast te stellen tussen de lichamelijke en seksuele ontwikkeling. Zo is te constateren een vervroegde ontwikkeling der secundaire geslachtskenmerken.

Om over deze problematiek meer klaarheid te verkrijgen is een systematisch onderzoek verricht onder ruim 4000 schoolmeisjes uit een bepaalde provincie. In het bijzonder is het onderzoek er op gericht geweest een analyse te verkrijgen van de mogelijke oorzaken die leiden tot een versnelde lichamelijke groei en seksuele ontwikkeling. De onderzoeker is nl. van mening dat milieu-factoren terzake van betekenis zijn. Het onderzoek heeft plaatsgevonden zowel op het platteland als in kleine en grotere steden. Gedurende tien jaar is de ontwikkeling van schoolmeisjes waargenomen en geregistreerd.

In het onderzoek zijn betrokken:

- 1133 meisjes geboren in de jaren 1936/39
- 2621 meisjes geboren in de jaren 1940/44
- 726 meisjes geboren in de jaren 1945/47

Het onderzoek heeft ondermeer bevestigd dat meisjes, die na de oorlog zijn geboren, vroeger rijp zijn dan haar sexegenoten van voor de oorlog. Toch zijn er onder de na-oorlogse meisjes opmerkelijke verschillen. Zo treedt in doorsnee de menstruatie bij het meisje, dat opgroeit in de grote stad, op jongere leeftijd op dan bij haar, die op het platteland woont. Opmerkelijk is voorts dat bij meisjes, die op een „Volksschule” gaan, in doorsnee op latere leeftijd de menstruatie zich inzet dan bij degenen die „höheren Schulen” bezoeken.

Ook is geconstateerd dat er een nauwe samenhang blijkt te bestaan tussen de lichamelijke ontwikkeling en het begin der menstruatie. De lichamelijke en sexuele ontwikkeling van een kind blijken in hoge mate parallel met elkander te verlopen.

Voorts meent de onderzoeker op grond van zijn materiaal te mogen concluderen, dat de voeding niet van beslissende betekenis is voor de sexuele ontwikkeling der jeugdigen.

Samenvattend kan worden vastgesteld dat er sprake is van een vervroegde ontwikkeling bij het meisje dat:

- in de stad opgroeit
- na de oorlog is geboren
- een „höhere Schule” bezoekt

Een in vergelijking daarmee „vertraagde” ontwikkeling komt evenwel voor bij het meisje dat:

- op het platteland opgroeit
- voor de oorlog is geboren
- een „Volksschule” bezoekt.

De onderzoeker is op grond van het vorenstaande van mening dat het biologisch feit van het vroeg rijp worden van onze jeugd niet als een geïsoleerd en op zichzelf staand verschijnsel mag worden onderkend. Dit fenomeen is volgens hem een teken en een waarschuwing tegelijkertijd voor de veranderde levensomstandigheden waaraan wij allen, jong en oud, onderworpen zijn en die blijkbaar diepe biologische veranderingen veroorzaken.

De pedagogische consequenties, die uit het onderzoek dienen te worden afgeleid, laat de onderzoeker buiten beschouwing. Het is aan de pedagogen om na te gaan in welk opzicht de uitkomsten van dit onderzoek pedagogisch relevant zijn en wat de versnelde lichamelijke groei en het vervroegd optreden der sexualiteit voor het opvoeden en onderwijzen van jonge mensen betekenen.

HERMANN BERTLEIN, *Das Selbstverständnis der Jugend heute. Eine empirische Untersuchung über ihre geistigen Probleme, ihre Leitbilder und ihr Verhältnis zu den Erwachsenen*. Herausgegeben von Heinrich Roth, Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung Frankfurt am Main, Hermann Schroedel Verlag K G, Hannover – Berlin – Darmstadt – Dortmund, 2 Auflage, 1964 S. 348, DM 19,80.

Het onderzoek is ingesteld om feitelijke gegevens te verkrijgen over de moderne jeugd. De onderzoeker betwijfelt nl. of de jongeren wel zo sceptisch zijn als Schelsky in zijn „Die skeptische Generation” heeft beschreven en of zij zo materialistisch zijn ingesteld als door Bednarik in diens studie „Der Junge Arbeiter von Heute” wordt beweerd.

Het onderzoek heeft onder jongens en jonge mannen in de leeftijd van 14 tot 20 jaar plaatsgevonden. Het ligt in het voornemen van de leiding der „Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung” het onderzoek voort te zetten onder meisjes.

Aan het onderzoek is deelgenomen door 2331 leerlingen van beroeps-, middelbare- en hogere scholen.

Hen zijn drie vragen voorgelegd over de problemen waarmee zij zich bezighouden, hun persoonlijke voorbeelden en hun verhouding tot de volwassenen.

De aan de jongeren voorgelegde vragen zijn uitvoerig omschreven zodat het niet goed mogelijk is geweest dezen met ja of nee af te doen. Voor velen is de verleiding dan ook groot geweest – hetgeen de opzet van de onderzoeker was – zeer uitvoerig op de gestelde vragen in te gaan en mededelingen te doen van min of meer vertrouwelijke aard. Het aldus verkregen materiaal, dat door de methode van onderzoek zich moeilijk leent voor statistische bewerking, geeft een gevarieerd en boeiend beeld van opvattingen, idealen en problemen der hedendaagse jeugd.

Op grond daarvan moet worden betwijfeld of de jongeren van nu werkelijk zo sceptisch en materialistisch zijn als wel wordt aangenomen. Bij de jeugdigen, die aan dit onderzoek hebben deelgenomen, blijkt een grote groep te zijn die nadenkt over de zin van het leven in het algemeen en die van het eigen bestaan in het bijzonder. Voorts wordt door hen getracht een persoonlijk antwoord daarop te geven onafhankelijk van de opvattingen en het streven der volwassenen.

Verder blijkt de interesse der jongeren minder oppervlakkig te zijn dan door volwassenen wordt verondersteld. Wel is deze anders gericht hetgeen op zichzelf een gelukkig verschijnsel kan zijn. Zorgwekkend voor de opvoedingssituatie der jongeren acht de onderzoeker de klacht dat zij zo zelden in de gelegenheid zijn met belangrijke persoonlijkheden uit de samenleving in aanraking te komen en dat volwassenen zo moeilijk kunnen komen tot een persoonlijke ontmoeting maar zich al heel gauw terugtrekken achter instellingen en min of meer officiële opvattingen en normen. „Het zich geven” is van de kant der volwassenen in de ontmoeting der jongeren er maar zelden bij. De volwassenen pogen enerzijds conflicten met de jongeren te omzeilen en anderzijds het persoonlijk gesprek met hen te ontwijken. Pedagogisch een bedenkelijke zaak.

In het bijzonder voor hen, die dagelijks met pubers omgaan, is dit boek waar-

devol. Het biedt een mogelijkheid de hedendaagse jeugd te leren verstaan in haar verscheidenheid van opvattingen en idealen en het houdt ons een spiegel voor waarin de pedagogische tekortkomingen van de volwassene, als gespreks-partner voor jongeren, zijn te ontdekken.

J.H.N.G.

ADOLF BUSEMANN, *Krisenjahre im Ablauf der menschlichen Jugend*. Aloys Henn Verlag, Ratingen, 1959, 2. vermehrte und verbesserte Auflage, S.183, DM

Deze op een omvangrijk literatuuronderzoek gebaseerde studie over de fase-gewijze ontwikkeling van het kind naar de volwassenheid, is in het bijzonder geschreven voor pedagogen en sociaal-pedagogen.

Het boek bestaat uit vier gedeelten:

Een inleiding, waarin een toelichting wordt gegeven op het onderwerp, de gevolgde methode, de typering en het verloop der levensfasen.

In het tweede stuk wordt een psychologisch beeld gegeven van: „die früheste Kindheit, das erste Trotzalter, die kleine Pubertät, das Schwatzzalter, das Fle-gelalter, und die Jugendkrise”.

Het derde gedeelte biedt een systematisch overzicht van de fasen, die het kind op zijn weg naar de levensstaat der volwassenen doorloopt en tevens wordt ge-poogd deze ontwikkelingsstadia psychologisch te verklaren.

In het laatste gedeelte wordt de wisseling der fasen pedagogisch doordacht en tenslotte wordt aandacht besteed aan opvoedingsproblemen die verband houden met de emotionele ontwikkeling van het kind.

Van didaktische betekenis zijn de pag. 37/39 waarin Busemann refereert aan het dagboek van het echtpaar Scupin over hun „Bubi”. Zes jaar lang hebben zij ieder nieuw woord genoteerd dat het kind gebruikt. Het blijkt dat de woordenschat van een kind niet met een vaste regelmaat toeneemt; afwisselend zijn er perioden met een grote en kleine toename van nieuwe woorden. De totale ontwikkeling in het verwerven van woordkennis is niettemin zo regelmatig, dat de schrijver niet geneigd is de versnelde en verlangzaamde toename van de woordenschat bij een kind als „toevallig” te beschouwen. Voorts is interessant het verslag en commentaar dat de schrijver geeft n.a.v. het onderzoek van David Lunds waaruit is af te leiden, dat in de emotionele fase bij 9 en 13 jaar het hoogste percentage kinderen verwaarlozingsverschijnselen vertoont.

De schrijver heeft een ontwikkelings-psychologisch werk geschreven waarin de resultaten van een jarenlange studie zijn verwerkt en dat zeer veel informa-tief materiaal bevat over de ontwikkelingsfasen die jeugdigen door maken.

J.H.N.G.

DR. TH. J. BOVET, *Nu jongen, straks man*. Sexuele voorlichting voor jongens. Vert. A. Verkuyl, arts. (Oorspr. Von Mann zu Mann). Wageningen, z.j.

DR. TH. J. BOVET, *Nu meisje, straks vrouw*. Sexuele voorlichting voor meisjes. Vert. A. Verkuyl, arts. (Oorspr. Die werdende Frau). Wageningen, z.j.

„Dr. Bovet is . . . een zeer deskundig arts, . . . bovendien een vroom, een heel wijs en een heel mild man”, verklaart de vertaler. Hij heeft dan ook met onmis-kenbare goede wil en pastorale zorg twee boekjes geschreven vol met zakelijke feiten en onontkoombare waarheden – die overigens al wel eens meer beschre-

ven zijn -, en daar zal best wat bij zijn waar menige opgroeiende jongen of jongmeisje zijn voordeel mee zou kunnen doen. Het is bekend genoeg, dat de kennis die de jeugd heeft juist van de meest fundamentele feiten van het sexuele leven de vreemdste leemten kan vertonen.

Maar zullen deze boekjes gelezen worden? Dr. Bovet en zijn vertaler weten het allemaal wel erg goed, en hebben een irritante preektoon over zich, die weinig afgestemd lijkt op het publiek dat zij hopen te bereiken. En dat niet alleen. Wil een jongen of meisje van een „voorlichtings“-werkje kunnen profiteren, dan moet hij of zij ten eerste genoeg gevormd zijn om een probleem niet alleen te kunnen voelen maar ook te kunnen stellen, ten tweede voldoende vertrouwd met boeken zijn om op het idee te komen dat antwoorden op vragen die je persoonlijk raken, daar soms in te vinden zijn, en ten derde „kunnen lezen“, d.w.z. een enkel schriftelijk gegeven uiteenzetting kunnen verwerken. Wie aan die drie criteria beantwoorden, vormen een in verscheidene opzichten positieve selectie uit de Nederlandse jeugd. Ik heb een blij vermoeden dat deze groep over het algemeen heel wat reëler is en heel wat genuanceerder denkt dan de schrijver lijkt te menen.

N. F. VAN DER ZEYDE

DR. GERTRAUD KIETZ: *Het kind en zijn bouwwerk*. Vert. Dr. R. van Wechem. Ped.-did. reeks v/h Kath. Ped. Bureau. Helmond 1964. f 4,90.

Feiten, beschreven en gefotografeerd, met toelichting en pedagogische raad, vooral ten behoeve van de kleuterschool. Aardig, maar voor kleuterleidsters nog in opleiding misschien wat moeilijk geformuleerd. Een bezwaar: het is lang niet altijd duidelijk of wat beschreven en gefotografeerd wordt, regel is of uitzondering. De voorbeelden van constructief knappe, esthetische en expressieve kleuter-bouwsels die de schrijfster op blz. 23 met een enkel waarderend woord reproduceert, moeten toch echt wel uitzonderingen zijn. Een kleuterleidster die in haar klasje dergelijke kunstwerken niet krijgt, hoeft niet te denken dat dat aan haar ligt. Ook creatief bouwen door pubers (verkeerdelijk „jeugdigen“ genoemd) schijnt mij uitzondering. Niettemin gaarne aanbevolen.

N. F. VAN DER ZEYDE

DRS. J. H. HUIJTS, PROF. DR. R. C. KWANT, DR. J. M. A. MUNNICH, DR. P. J. THUNG e.a., *Ouderdom en ontwikkeling, een symposion*, uitgegeven bij Paul Brand, Hilversum - Antwerpen, 1964.

Op 11 november 1963 werd in het Katholiek Nationaal Bureau voor Geestelijke Gezondheidszorg, te Utrecht een symposion „Ouderdom en ontwikkeling“ gehouden. Deelnemers waren psychologen, filosofen, psychiaters, sociologen, gerontologen, een geriater, een theologe van zowel Rooms-Katholieke als van Protestantse confessie.

Dit boek is het eerste van een serie, die onder de titel „Samen mens zijn, bijdragen tot geestelijk gezond leven“, bij de bovengenoemde uitgever zal verschijnen. Het bestaat uit een Voorwoord van Dr. C. J. B. J. Trimbos, één van de redacteurs van de te verschijnen reeks, een viertal hoofdstukken, waarin Prof. Kwant „ontwikkeling“ wijsgerig ziet, Drs. Huijts een antwoord tracht te vinden op de vraag: wat is psychische ontwikkeling?, Dr. Thung „ontwikke-

ling en ouderdom" biologisch ziet en Dr. Munnichs een verslag van het symposium geeft. Tenslotte wordt het afgesloten, of samengevat in een summary: *Development and Old Age*.

Zij zijn alle volgens Dr. Trimbos in zijn inleiding „fenomenologisch werkende onderzoekers"; bij de biologische benadering komt dit m.i. het minste uit. Of komt dit, doordat wij biologisch onvoldoende geschoold zijn?

Het probleem, waar het in dit boek om gaat, wordt door Dr. Trimbos als volgt geformuleerd:

„In onze tijd, die door een spectaculaire reeks medische prestaties de gemiddelde levensduur sterk wist op te voeren en daardoor het aantal oude mensen in onze samenleving zeer snel deed toenemen (een kwantitatieve prestatie), valt nog weinig, ja bitter weinig te zeggen over de *kwaliteit* van dit verlengde menselijke bestaan. Een onderwerp, waar vooral de psychische hygiëne zich voor gesteld ziet en dat een uitdaging inhoudt: nl. op grond van bestudering te komen tot een adequate zorg”.

Voor degenen, die praktisch belast zijn met de bejaarden-zorg is dit geen eenvoudig geschrift: men dient zich de z.g. existentieel-fenomenologische benaderingswijze enigszins eigen gemaakt te hebben om de betekenis van dit geschrift naar waarde te kunnen schatten. Maar ook voor een bredere kring dan de bij de bejaardenzorg „geëngageerden" kan dit boek betekenis hebben, bijvoorbeeld voor de paedagogiek-docenten aan de kweekscholen. Prof. Kwant geeft in het eerste hoofdstuk een korte en heldere uiteenzetting van zijn wijsgerige anthropologie, die elders in zijn geschriften soms wat moeizaam uit de doeken komt; Drs. Huijts geeft een voortreffelijk overzicht van de verschillende benaderingswijzen van of stromingen in de ontwikkelingspsychologie.

Voor de niet-gerontologen en niet-geriatristen, voor de leken kan dit boek een correctie betekenen van de „imago", die men gewoonlijk van de ouderdom heeft als: aftakeling, neergang, gebrekkigheid, uitblussing. De ouderdom kan ook betekenen: wijsheid, distantie, levenservaring, enz.

JONGES

Grote denkers over opvoeding

Onder redactie van Dr. I. v. d. Velde verscheen vorig jaar, in opdracht van de Stichting Onderwijs Oriëntatie, „Grote Denkers over Opvoeding". Het boek is uitgegeven bij de firma Noordhoff te Groningen.

Een over 't algemeen prettig leesbaar boek, dat echter voor de studerende van de derde leerkring wat moeilijk zijn zal, indien er geen leraar is, die zelf grondige kennis bezit over de historische pedagogiek.

Na enige jaren de examens voor de nieuwe hoofdacte te hebben bijgewoond, is het mij opgevallen hoe weinig jongelui interesse hebben voor de geschiedenis van de opvoeding en het onderwijs.

Dit boek kan hierom zo belangrijk zijn, daar men door de, mijns inziens, boeiende verhandelingen over Montaigne, Rousseau en Bergson, gegrepen kan worden. Deze namen, met uitzondering die van Rousseau, krijgt men op de kweekschoolsexamens slechts zelden te horen.

Dit boek stimuleert kennis van het denken en leven der historische pedagogen te nemen.

Het verhaal over Comenius brengt te weinig van de nieuwste gegevens over deze Hongaarse pedagoog (Blekastad, Skarska); zelfs zijn laatste rustplaats te Naarden bleef onvermeld. Ik kreeg de indruk, dat dit artikel niet af is.

Terecht acht de redacteur het boek bruikbaar voor de middelbare opleiding pedagogiek. Ook bij deze groep studerenden is de belangstelling voor de historie niet bijster groot. Men beschouwt ten onrechte het onderdeel historische pedagogiek als een lastige bijkomstigheid in het studieprogramma. Hoe onjuist deze opvatting is hoef ik niet te betogen: deze studie zou in het geheel der opleiding meer centraal behoren te staan en aantrekkelijk kunnen worden door de maatschappelijke en culturele achtergronden der samenlevingen, waarin deze grote denkers leefden en werkten, te belichten. Niet dat men deze facetten geheel negeert; maar om tot historisch denken en begrijpen te komen is misschien meer nodig dan men in betrekkelijk korte verhandelingen kan geven.

Bijzonder zijn te waarderen de opstellen over de Franse denkers die – naar mijn mening – zo bijzonder goed en zo geïnspireerd geschreven zijn.

Wel is het spijtig dat Rubelais alleen maar een passant van Dr. Ellerbrack de aandacht kon krijgen. De Nederlandse pedagogiek is wat zwaar geaccentueerd in haar belangstelling voor Duitse en Amerikaanse stromingen.

Misschien mag ik bij het stuk over Pestalozzi een opmerking maken. Dr. Noordam denkt dat Pestalozzi (p. 237) van Kant zou hebben kunnen leren, dat hij met zijn *Anschauung* er naast was. Pestalozzi zeker niet – evenmin de ontelbare volgelingen, die in het raam van hun tijd zonder enig respect voor de grote Koningsberger de gevonden weg volgden, wijdere perspectieven zagen en tot nieuwe interpretaties kwamen.

Noordam stelt vragen, die „niet met (wetenschappelijke!) zekerheid” zijn te beantwoorden.

Is het juist, „allerlei geheime genootschappen als vrijmetselaars, illuminaten (een soort vrijmetselaars, waarvan Pestalozzi lid was) en rozekruisers”, overigens zeer goedmoedig maar toch met een tikje arrogantie te onderscheiden – ja – waarvan eigenlijk?

Pestalozzi heeft gelezen wat in zijn kraam te pas kwam. Montaigne las wellicht minder – ook minder eenzijdig – maar ik kan me niet voorstellen, dat hij de „Kritiek der reinen Vernunft” zou hebben kunnen doorwerken.

Ik wens dit boek nog vele herdrukken toe.

P. POST

Exploitatie van de teenager

Degene, die een interessant boekje wenst te lezen over de gedragingen en liefhebberijen van de teenager, schaffe zich aan *Exploitatie van de teenager* door DR. HELMUT LAMPRECHT, (Spectrum te Utrecht). Tegelijkertijd krijgt men dan een goed beeld hoe de textielindustrie, de gramfoonindustrie en de handel in cosmetische artikelen invloed probeert te krijgen op de gedragingen van de teenager. Ook de uitgevers van tijdschriften en soldatenromannetjes weten een handig beroep te doen op het vele zakgeld, dat de teenager en de twen bezit en gaarne uitgeeft.

Een van de meest gevraagde teenagertijdschriften is „Ihre Freundin”, Oplage 340000 stuks. Het valt op doordat een groot deel ervan reclame voor mode is

en het houdt zich over het geheel bezig met de „wereld”. Van een 115 bladzijden tellend blad is meer dan de helft louter reclame. Op de voorpagina vindt men meestal een teenagerfoto, geheel volgens de laatste mode. „Ihre Freundin” kan er aanspraak op maken de stichter te zijn van de enorm gegroeide Teenagerclub 17, die in vele Duitse steden, ook in Oostenrijk onderafdelingen heeft. Ieder nummer bevat een Teenagerbrievenbus, waarin de meisjes pseudo-problemen bespreken, die de redactie hun heeft aangeprept. Qua inhoud komt dit blad overeen met het gebruikelijk gedoe rond sterren en vooraanstaande figuren, dat men in de meeste andere geïllustreerde bladen ook aantreft. De bekende Pabel Verlag gooit per jaar „maar” zes miljoen soldatenromans op de markt, terwijl haar totale productie van prikkellektuur 46 miljoen exemplaren bedraagt. Als men een blik werpt in de index van het onderzoekingsinstituut, dat belast is met het vooraf beoordelen der uitgaven, dan constateert men dat het merendeel van de verboden boeken tot het genre van de sexueel en crimineel gekleurde liefdesromans behoort. Men duizelt van de bedrijven, die de jeugd uitgeeft aan de sensatielectuur. De producenten van prikkellektuur van allerlei soort exploiteren de natuurlijke neiging tot lezen, die de jongelui hebben op een schaamteloze manier. Het gedrukte woord heeft juist op de jongeren een fascinerend, vormend en het karakter beïnvloedend effect.

Begrijpelijk wordt nu ook, hetgeen de grote pedagoog Eduard Spranger schrijft in zijn „Der geborene Erzieher” (Quelle & Meyer Verlag, Heidelberg). „Het heeft veel stof doen opwaaien, toen onlangs in een inleiding bij nieuwe leerplannen de opmerking stond dat de huidige generatie in Duitsland geen verplicht mensbeeld meer heeft. Maar toen men zich over het opvoedingsideaal dat men toch in zijn hart meende te dragen het hoofd begon te breken, bleek men hiervoor geen formule te kunnen vinden, die door alle betrokkenen aanvaard werd. In zijn werkje – in het Nederlands vertaald onder de titel „De geboren opvoeder” (Spectrum-Utrecht) – doet Spranger weer een appèl op de opvoeders om opvoeding te doen zijn: „De door wegschenkende liefde tot de zielen van anderen gedragen wil om in die zielen de ontvankelijkheid voor geestelijke waarden en creativiteit voor waarden van binnen uit te ontwikkelen. De echte opvoeder bezit een innerlijke volheid van leven, die als het ware overstroomt en de aangrenzende landstreken vruchtbaar maakt. Er is in hem een drang naar boven, die anderen meesleept.

TH. L. M. BOUWMAN