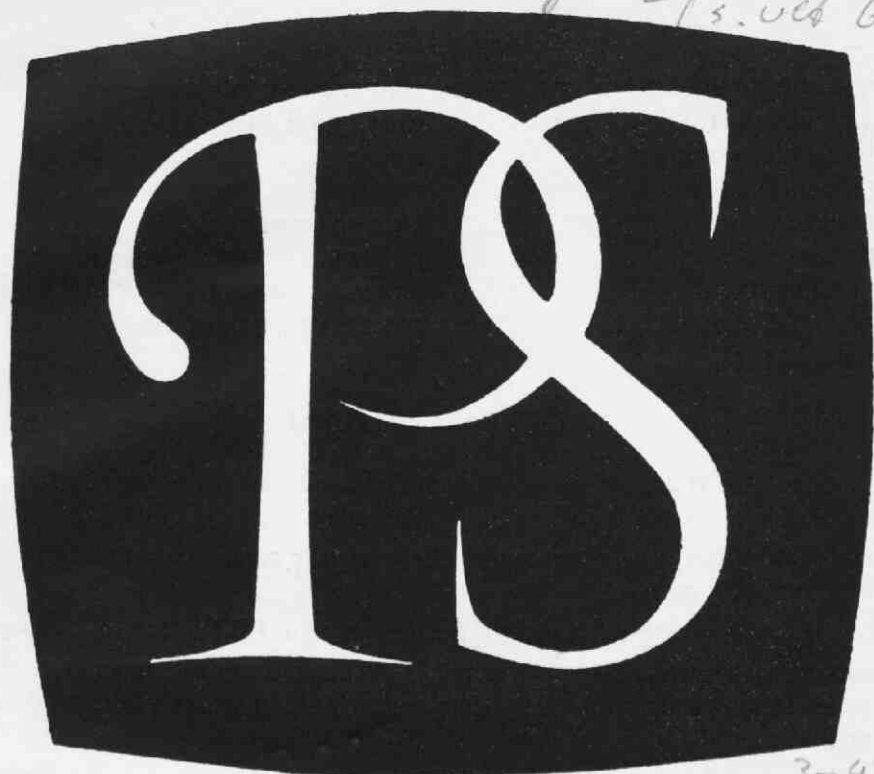




# **Paedagogische studiën 1966 : maandblad voor onderwijs en opvoeding**

<https://hdl.handle.net/1874/205263>

*Ved. Sem. vanwege de Koro. Kerst*  
*13. Oct 6441*



3-43

# PAEDAGOGISCHE STUDIËN

MAANDBLAD VOOR ONDERWIJS EN OPVOEDING

BIBLIOTHEEK DER  
RIJKSUNIVERSITEIT  
UTRECHT

1966

DRIËNVEERTIGSTE JAARGANG

J. B. WOLTERS/GRONINGEN

# INHOUDSOPGAVE

## DRIEËNVEERTIGSTE JAARGANG

### ARTIKELLEN:

- Block, A. de*  
Opvoeding, vorming en onderwijs . . . . . 120
- Bruinsma, J. H. P., Q. L. Th. v. d. Meer*  
Effectief beroepsbegeleidend onderwijs . . . . . 481
- Buter, Dr. E. M.*  
Auto-instructie . . . . . 501
- Bijl, J.*  
Over de wetenschap der opvoeding. . . . . 416
- Clerck, K. de*  
Studeren in Nederland: een (onvervulde) Vlaamse wens uit de vorige eeuw . . . . . 552
- Deen, N.*  
De ontmoeting van kind en wereld in het basisonderwijs . . . . . 514
- Duminy, P. A.*  
Aspekte van die ontmoeting tussen die inheemse Bantoe stelsel en die westerse stelsel van opvoeding en onderwijs . . . . . 454
- Gelder, L. van*  
Problemen bij systeemveranderingen in het onderwijs . . . . . 337
- Gelder, L. van*  
Kees Boeke . . . . . 433
- Griend, P. C. van de*  
Leraarsopleiding, groepsprocessen en democratische gezindheid: een vergelijkende beschouwing . . . . . 49
- Griend, P. C. van de*  
Vooruitlopend op een publicatie over het brugjaar . . . . . 518
- Groot, A. D. de*  
Overgangsbeslissingen in het V.H.M.O. . . . . 436
- Hallema, A.*  
Kweekschoolopleiding en lager onderwijs anderhalve eeuw geleden gezien door een Spaanse bril naast veel waardering ook wel enige critiek . . . . . 62
- Hoogbergen, Th. G. A.*  
De onderwaardering van de expressievakken op de school voor h.a.v.o. De tyrannie van de basistabel . . . . . 508

*Hoogteijling, J.*

De in cijfers uitgedrukte resultaten van het vak Nederlands op de eindexamens  
gymnasium en h.b.s. in 1965 . . . . . 490

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

Verslag van een onderzoek naar het verband tussen blokschrift en taalstoornis-  
sen . . . . . 156

*Idenburg, Ph. J.*

De stichting voor onderzoek van het onderwijs . . . . . 1

*Janssen, D.*

Pestalozzi's mening over lichamelijke straffen . . . . . 171

*Janssen, D.*

Werkende moeders . . . . . 354

*Lange, W. de en A. Richarts*

Het Leicestershireplan en de toepassingsmogelijkheden hiervan voor het Ne-  
derlandse onderwijs . . . . . 74

*Langeveld, M. J.*

Moeilijkheden en mogelijkheden van longitudinaal onderzoek der psychische  
ontwikkeling . . . . . 145

*Langeveld, M. J.*

Enige opmerkingen over „research” en research-omstandigheden in de Ver-  
enigde Staten . . . . . 511

*Lockhorst, D. A.*

Studiegewoonten en -vaardigheden op de middelbare school . . . . . 346

*Meer, Q. L. Th. van der,*

Sociaal functioneren . . . . . 9

*Miranda, J. de*

Opvoeden-door-onderwijzen . . . . . 83

*Naerssen, R. F. van*

Het handhaven van cenmaal aangenomen normen bij opeenvolgende objectieve  
toetsen . . . . . 312

*Niemöller, W. H. J.*

Een crisis op het gebied van het Nederlandse kindertijdschrift . . . . . 401

*Noordam, N. F.*

De „christelijke en maatschappelijke deugden” van onze eerste schoolwetten 289

*Noordam, N. F.*

Over de samenwerking van historici en de beoefenaren van de historische pe-  
dagogiek . . . . . 545

<i>Sluis, Drs. Y. B. van der</i> Schoolpsychologie en Middelbare school . . . . .	165
<i>Stellwag, H. W. F.</i> De verhouding van de wetenschap der opvoeding tot de praktijk . . . . .	97
<i>Tuinman, J.</i> De structuur van de onderwijssituatie . . . . .	18
<i>Velde, I. van der</i> Over kinderen en onderwijs in het achttiende-eeuwse Frankrijk . . . . .	238
<i>Velde, I. van der</i> Samenwerking tussen historici en beoefenaren der historische pedagogiek . . . . .	304
<i>Velde, I. van der</i> De verlichting en de pedagogisch-didactisch-onderwijskundige situatie in de achttiende eeuw . . . . .	558
<i>Veleva, E.</i> Methoden van onderzoek in de opvoedkunde . . . . .	409
<i>Vliegthart, W. E.</i> Vroeg leren lezen . . . . .	445
<i>Vliegthart, W. E.</i> Opvoedkundige en maatschappij . . . . .	533
<i>Weelden, J. van</i> Problemen rond de opbouw van het blindenonderwijs in Perzië . . . . .	385
<i>Werkgroep Eigentijds Gymnasium</i> Op weg naar een eigentijds gymnasium . . . . .	194

PEDAGOGISCHE KRONIEK:

Schoolomvang en discipline . . . . .	33
Het geestelijk gehandicapte kind . . . . .	33
Vacantiebesteding door schoolkinderen . . . . .	34
Een moderne didactische aanpak . . . . .	34
De geringe invloed van onderwijsresearch . . . . .	36
Geprogrammeerde instructie en landbouw . . . . .	37
Teleurgestelde ouders — gefrustreerde kinderen . . . . .	37
Het onderwijs in de moedertaal . . . . .	39
Handel in schoolboeken . . . . .	40
Mededelingenblad van de N.V.O. . . . .	40
Het statistisch portret van Nederlanders . . . . .	129
Het N.O.V.-congres en het onderwijs . . . . .	130
Verzorging, opvoeding en opleiding der minstbedeelden in vroeger eeuwen . . . . .	132
Motivatie-onderzoek onder industrie-arbeiders inzake het volgen van voortgezet onderwijs . . . . .	135

De laagstbetaalden . . . . .	175
Kleuteronderwijs en het sociaal-cultureel misdeelde kind . . . . .	177
Schoolverlaters 1964 in de gemeenten Tilburg en Goirle . . . . .	178
Structuurplan voor het onderwijs . . . . .	181
Leren in de slaap . . . . .	182
Tijdschrift „Onderwijs en Opvoeding” . . . . .	183
Toonbeeld . . . . .	183
Conferentie geprogrammeerde instructie . . . . .	321
Internationaal contact . . . . .	324
Slumkinderen en het onderwijs . . . . .	367
Onderwijsbemoeiingen en research in Israël . . . . .	368
Maastrichtse jeugd . . . . .	369
Opvattingen van studenten over leraren en leraarschap . . . . .	371
Suggestie voor een universitair onderzoek naar het kind, dat, opgegroeid in een achterbuurt van een grote stad, slaagt op school . . . . .	421
Het tekort aan onderwijskrachten en het inschakelen van niet-bevoegden . . . . .	423
Vrije weekeinden voor schoolkinderen . . . . .	425
Bestrijding van vooroordelen . . . . .	425
Techniek en examens . . . . .	425
Het sociaal belemmerde kind . . . . .	524
Achterbuurten en het onderwijs . . . . .	526
Bendeforming onder jeugdigen en crimineel gedrag . . . . .	527
Sexuele voorlichting op school . . . . .	528

## BOEKBEORDELINGEN:

*Bouwman, Th. L. M.*

Ontwikkelingspsychologie . . . . .	375
------------------------------------	-----

*Brandenburg, W. J.*

Angles, a clearway programmed book, Roy Harris . . . . .	428
--	-----

*Grandia, J. H. N.*

Familienbeziehungen und Freizeitgewohnheiten jugendlicher Arbeiter, Leopold Rosenmayer . . . . .	43
Henrietta Szold, een moeder in Israël, Ella Edersheim-Levenbach . . . . .	44
De Wilde van Aveyron, W. A. van Liefeland . . . . .	94
Verder leren, A. A. van Wijnkoop . . . . .	95
Persoonsvorming bedrijfsjeugd . . . . .	141
Sociaal pedagogisch werk. De noodzaak van begeleidende vorming, Dr. J. A. Stalpers . . . . .	143
Ontsporing en correctie. Een inleiding tot de schoolpsychologie, Dr. L. van Gelder . . . . .	143
Pedagogiek. Bezinning op het opvoedingsverschijnsel, Prof. Dr. N. Perquin . . . . .	143
Zelfbehoud. Aanpassing en Cultuur, Dr. J. A. Stalpers . . . . .	189
Praktische psychologische uiteenzettingen over beginnende volwassenheid, Dr. L. de Klerk . . . . .	253
Schulversager. Vitale Ursachen intellektueller Leistungs- und Bildungsschwächen, Max Eyrich . . . . .	254
Elementair begrip van de psychologie, Prof. Dr. A. D. de Groot . . . . .	254

Die seelische Entwicklung des Menschen im Kindes- und Jugendalter, Heinz Remplein . . . . .	255
Die wissenschaftlicher Grundlagen der Schulverfassungslehre und Schulpolitik, Eduard Spranger . . . . .	255
Motivation im Unterricht. Beweggründe menschlichen Lernens und ihre Bedeutung für den Schulunterricht, Hans Schiefele . . . . .	256
De positie van de ongeschoolde arbeider in het bedrijf, Prof. Dr. B. C. J. Lievegoed, Dr. W. Hessel, Drs. A. H. Bos, Mr. B. Sorgdrager, Ir. J. W. de Ligny en Drs. H. A. Goudsmit . . . . .	333
The Multy-Problem Family. A review and annotated bibliography . . . . .	334
Untersuchungen zur Anthropologie des Kindes, Hermann Diem und Martinus J. Langeveld . . . . .	377
Child Psychology . . . . .	378
School-Home Partnership in depressed urban neighbourhoods . . . . .	429
Die Elternschule. Entwicklung und Stand in Rahmen der institutionalisierten Elternziehung in Westdeutschland und Westberlin, Dr. Rosemarie Nave-Herz . . . . .	431
Schule und Schulpflichtverlängerung aus der Sicht jugendlicher Volksschüler, Lutz Rössner . . . . .	432
Sozialstatus und Schulerfolg, Peter M. Roeder, Arthur Pasdziorny, Willi Wolf . . . . .	529

*Idenburg, Ph. J.*

Die Schule im Regelkreis, Hartmut von Heutig . . . . .	41
Wirtschaft und Schule, De Walter-Raymond-Stiftung . . . . .	42
A bibliographical guide to the English educational system, George Baron . . . . .	93
Educational Documents England and Wales 1816-1963, J. Stuart Maclure . . . . .	93
Die ökonomisch-sozialistische Bildung, Hans Bokelmann . . . . .	138
Innovation in education, Matthew B. Miles ed. . . . .	138
The experience of higher education, Peter Maris . . . . .	185
Teacher Education in a Communist State, Poland 1956-1961, Gusta Singer . . . . .	185
Education in Tokugawa Japan, R. P. Dore . . . . .	186
Scholen en schoolmeesters onder Willem I en II, R. Reinsma . . . . .	251
Education in Israël, Joseph S. Bentwich . . . . .	252
Society, Schools and Progress in France, W. D. Halls . . . . .	253
Education and social change in Ghane, Ph. J. Foster . . . . .	327
Education and Contemporary Society, H. L. Elvin . . . . .	328
Geschichte der Schule und der Pädagogik in Rusland vom Ende des Zarenreiches bis zum Beginn der Stalin-Ära, Oskar Anweiler . . . . .	329
Education and public policy; Challenge and change in American education, Seymour E. Harris ed. . . . .	329
Access to higher education . . . . .	330
Lehrzeitdauer, Ausbildungssystem und Ausbildungserfolg, Wolfgang Lempert und Heinrich Ebel . . . . .	373
Contemporary Education, J. F. Cramer and G. S. Nrowne . . . . .	426
British Secondary Education, Richard E. Gross . . . . .	426
Eighteen Plus. Unity and Diversity in higher education . . . . .	427
The Sociology of Education, P. W. Musgrove . . . . .	476
School Systems, a guide . . . . .	476
The family, education and society, F. Musgrove . . . . .	573

*Langeveld, M. J.*

Introduction to the philosophy of education, George F. Kneller . . . . .	41
--	----

„Führung“ und „Beratung“ in pädagogischer Sicht, Klaus Mollenhauer & C. Wolfgang Müller . . . . .	41
The Child. Perspectives in Psychology, William Kessen . . . . .	93
<i>Noordam, N. F.</i>	
Vom „Jungen Herrn“ zum „Hoffnungsvollen Jüngling“, W. Hornstein . . . . .	477
Het geestelijk gehandicapte kind in het gezin, W. A. v. Liefland . . . . .	573
Zin van de jeugdige existentie, J. Peters . . . . .	573
Für und wider die Leitbilder, G. Bittner . . . . .	574
Pedagogische momente by die antropologie van V. E. Frankl, S. J. Schoeman . . . . .	574
Gespräch und Begegnung, H. Schultze . . . . .	574
Pädagogik der Berufsschule, F. Blaettner . . . . .	575
Leren op school, C. F. van Parreren . . . . .	575
Reifung und Formung von Persönlichkeiten, M. Tramer . . . . .	575
Succes op school, C. van der Zwet . . . . .	575
<i>Sixma, J.</i>	
Wesenformen des Lehrers, Christian Caselmann . . . . .	331
Eat oer it libben fan prof. dr. Tj. de Boer (1866-1942) . . . . .	332
<i>Spitz, J. C.</i>	
Nogmaals de I.S.I.-test . . . . .	143
Een-Minuut-Test, B. Brus . . . . .	374
<i>Velde, I. van der</i>	
Les rêveries du promeneur solitaire, Jean-Jacques Rousseau . . . . .	141
Paedagogica Europaea . . . . .	187
<i>Vliegenthart, W. E.</i>	
Erziehungsberatung, Ernst Borneman . . . . .	94
Sprachschwächen, A. Zuckrigl . . . . .	189
Das körperbehinderte kind und seine Sondererziehung, Leopold Heina . . . . .	331
<i>Wilmink, A. J.</i>	
Multipel gestoorde dove kinderen, Dr. F. Grewel en Hannie Bos . . . . .	139
<i>Zeyde, N. F. van der</i>	
Care of children in day centres . . . . .	379
Genezende krachten in het spel van het kind, Hans Zulliger . . . . .	427
De kleuter in de gemeenschap, W. M. Nijkamp . . . . .	530
PEDAGOGISCH NIEUWS . . . . .	90, 144, 335, 380, 478, 576
BIBLIOGRAFISCHE NOTITIES . . . . .	257
TIJDSCHRIFTBESPREKINGEN . . . . .	191
MEDEDELINGEN . . . . .	46



## DE STICHTING VOOR ONDERZOEK VAN HET ONDERWIJS

PH. J. IDENBURG

Op 9 juni 1965 heeft de Minister van Onderwijs en Wetenschappen Dr. I. A. Diepenhorst bij notariële akte de „Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs” opgericht. Hieronder volgen enkele opmerkingen omtrent de plaats, de taak en de mogelijke werkwijze van deze nieuwe instelling. Ik leid deze in met een herinnering, die meer dan 45 jaar terugreikt.<sup>1</sup> Bij de Wet van 21 februari 1919, Stb. 49, werd de Onderwijsraad ingesteld. De verwachting van Minister De Visser was dat hij de eerste stap zou kunnen zijn om tot verbetering van het onderwijs in zijn verschillende geledingen te geraken. Die verbetering scheen hem nl. alleen mogelijk wanneer het Departement van Onderwijs, Kunsten en Wetenschappen gestadig voeling zou houden met en voorlichting zou zoeken bij personen, die geacht kunnen worden de onderwijs- en opvoedkundige vraagstukken te beheersen en die in staat waren te midden van de velerlei inzichten de elementen van waarde voor onze volksontwikkeling op te sporen, te schiften en voor te dragen. Reeds aanstonds had Kohnstamm in een welkomst-artikel tot de Onderwijsraad er evenwel zijn twijfel over uitgesproken, of de Raad zijn taak als gids voor de verbetering van het onderwijs wel zou kunnen vervullen, indien hij niet de beschikking zou krijgen over de uitkomsten van wetenschappelijk onderzoek. Hierop aansluitende, maakte minister De Visser toen bij de Raad het denkbeeld aanhangig van de instelling van een „Rijksinstituut voor Paedagogiek”, waarin aan „hoogstaande mannen van wetenschappelijken zin” de hoofdleiding zou worden opgedragen. Dit denkbeeld vond in de Raad aanvankelijk een gunstig onthaal: hij zag in dit plan „de mogelijkheid van de realisering van een door pedagogen van alle richtingen lang gekoesterd ideaal”. De gedachte was dat dit instituut – ook aangeduid als een bureau tot bestudering van algemene onderwijsaangelegenheden in binnen- en buitenland- in een organisch verband met de Onderwijsraad zou worden gebracht. Eerst dan zou de Raad zijn pedagogische taak naar behoren kunnen vervullen. Het plan was bestemd om te mislukken. De daarna volgende jaren hebben het beeld te zien gegeven van verwoede strijd in de Onderwijsraad en een frustrerend regeringsbeleid. Uit de strijd, die voornamelijk gevoerd moest worden tussen Kohnstamm en de legalistisch denkende Prof. Woltjer, hoogleraar in de klassieke talen aan de Vrije Universiteit, is in 1931 ten-

560

<sup>1</sup> De hier volgende gegevens zijn vaak woordelijk ontleend aan H. Drop, *De onderwijsraad gehoord*, 's-Gravenhage 1964.

slotte een advies van de Onderwijsraad voortgekomen, waarin o.a. werd aanbevolen:

1. Inrichting van een centraal informatiebureau als een relatief zelfstandig lichaam, dat in nauw contact zou staan met het departement en met de Onderwijsraad, waar alle feitelijke gegevens betreffende het Nederlandse onderwijs bijeen zouden komen, de belangrijkste omtrent het buitenland zouden worden verzameld, en vervolgens voor belanghebbenden toegankelijk gesteld.
2. Verwerkelijking van een federatief verband van door de overheid in het leven te roepen of te steunen instituten, die zich het eigenlijke pedagogische onderzoek tot taak zouden stellen.

Er is – zoals gezegd – niets van gekomen. Met name de vooral van anti-revolutionaire zijde gevoede angst voor staatspedagogiek heeft het verhinderd.

De voorgeschiedenis van de huidige Stichting begint dan ook op een andere plaats nl. bij de recente steun aan research-projecten van wetenschappelijke instituten uit een begrotingspost van het Ministerie en de sedert enige jaren vanwege het Ministerie gegeven subsidies aan de Pedagogische Centra. Op krachtige aandrang vanuit het Parlement is de zo juist genoemde steun nu aan de Stichting toevertrouwd terwijl een ministeriele beschikking, waarbij de subsidiering der Centra zal worden geregeld, in voorbereiding is. En terwijl Kohnstamm in 1931 in de Onderwijsraad Woltjer van „obstructie” meende te moeten beschuldigen, heeft de geschiedenis gewild dat onder de stichtingsakte de handtekening van een antirevolutionaire Minister en oud-hooglerraar van de Vrije Universiteit staat en dat een anti-revolutionaire Staatssecretaris zijn zorgen aan de totstandkoming ervan heeft gewijd. Dat wijst op een verheugende verandering van inzicht. Maar ook de administratieve vorm, waarin het pedagogisch onderzoek zal worden bevorderd, is een andere, nl. minder bindende dan certijds werd voorzien. Er is geen sprake van een „rijks-instituut”, waar opdrachten kunnen worden uitgevoerd. Evenmin is er een „federatief verband van door de Overheid in 't leven geroepen of gesteunde instituten” aan de orde.

Ik meen goed te doen hier enkele essentiële bepalingen uit de statuten van de Stichting te laten volgen:

Artikel I bevat een algemene bepaling:

„Tenzij het tegendeel blijkt wordt in deze statuten onder „minister” verstaan: de minster belast met de zaken van het onderwijs.

Onder beide ministers wordt verstaan: de minister en de minister belast met de zaken van het landbouwonderwijs”.

Artikel 2 vermeldt de naam van de Stichting, die boven reeds is genoemd.

Artikel 3 omschrijft het doel: „De stichting heeft ten doel het bevorderen van onderzoek met betrekking tot het onderwijs”.

Artikel 4 somt de middelen om dit doel te bereiken op:

„De stichting tracht haar doel te bereiken door:

- a. het steunen, doen uitvoeren, coördineren en anderszins bevorderen van wetenschappelijk onderzoek met betrekking tot het onderwijs;
- b. het desgevraagd of eigener beweging adviseren van de minister die het aangaat of in het geval van gemeenschappelijk belang aan beide ministers over het onder a. omschreven terrein;
- c. het desgevraagd adviseren omtrent de werkzaamheden van de pedagogische centra als bedoeld in de subsidieregeling pedagogische centra;
- d. het gevolg geven aan de opdrachten, die haar terzake van de uitvoering van haar taak door de minister die het aangaat of in het geval van gemeenschappelijk belang door beide ministers worden gegeven;
- e. alle andere wettige middelen, welke tot het doel dienstbaar zijn.”

Zoals de lezer opmerkt is het doel van de Stichting zo ruim geformuleerd als, gegeven haar oogmerk, mogelijk was. De term „onderwijs” wijst reeds aanstonds in de ruimte. Hieronder zijn immers het gehele gebied van kleuterschool tot en met universiteit evenals vormen van onderricht buiten het wettelijk geregeld schoolwezen begrepen. De woorden „met betrekking tot” duiden verder dan op studieobjecten van onmiddellijk aanwijsbaar nut voor de school. Een meer verwijderd verband is kennelijk voldoende mits de relatie tot het onderwijsgebied aanwezig is.

Een beperking is dat de Stichting zelf geen eigen researchstaf zal kunnen aanstellen. Zij moet coördineren maar heeft geen macht daartoe, althans geen andere dan die om te dienen. Ik zou het niet anders gewenst hebben. Maar voor het overige valt alles binnen haar competentie: steunen, doen uitvoeren en „anderzins bevorderen” van wetenschappelijk onderzoek.

De overige bepalingen van artikel 4 zullen haar inhoud in de praktijk moeten krijgen. Met name is nog niet duidelijk welke taak van de Stichting ten opzichte van het werk der Pedagogische Centra zal worden verlangd. In beginsel kan de minister advies vragen omtrent het gehele te subsidiëren werkprogramma dezer instellingen, zoals dit jaarlijks aan hem zal worden gepresenteerd. Dat zou een zware belasting van het bestuur kunnen worden. Immers de werkzaamheden der Centra zijn veel-

omvattend en door hun wijde vertakking moeilijk inhoudelijk te beoordelen. Het is evenzeer denkbaar dat de Stichting uitsluitend haar visie zal moeten geven op door de Centra op te zetten experimenten, indien en voorzover deze buiten de Stichting om zouden worden gefinancierd.

Ik kom nu tot de samenstelling van het bestuur der Stichting.

Artikel 6 bepaalt „De leden van het bestuur worden door de minister voor ten hoogste vijf jaar benoemd met uitzondering van de vertegenwoordiger van de minister met de zaken van het landbouwonderwijs belast: deze wordt door laatstgenoemde minister benoemd voor ten hoogste dezelfde tijdsduur. Zij zijn herbenoembaar.”

In artikel 7 volgen dan de volgende bijzonderheden:

„Het bestuur bestaat uit dertien leden en wel uit:

- a. een voorzitter, als zodanig door de minister aangewezen;
- b. een vertegenwoordiger van de minister;
- c. een vertegenwoordiger van de minister met de zaken van het landbouwonderwijs belast;
- d. drie leden, benoemd na overleg met de landelijke overkoepelende organisaties op het terrein van het schoolwezen;
- e. zeven leden, die deskundig zijn op het gebied van het wetenschappelijk onderzoek met betrekking tot het onderwijs.”

Er zijn naast de voorzitter dus drie categorieën van leden: vooreerst regeringsvertegenwoordigers, vervolgens leden, benoemd na overleg met de landelijke overkoepelende organisaties, zoals de Nederlandse Katholieke Schoolraad, de Vereniging van Nederlandse Gemeenten, het Contactcentrum Bevordering Openbaar Onderwijs en het Convent van Christelijke Scholen, en tenslotte zeven wetenschapsbeoefenaren, waarbij gedacht is aan pedagogen, psychologen en sociologen. Onder de niet-ambtelijke leden moeten ook de Pedagogische Centra hun, niet afzonderlijk vermelde, vertegenwoordiging vinden. Deze instellingen vormen de brug tussen het laboratorium, het studeervertrek en het proefterrein enerzijds en het schoolwezen ter andere zijde. Zij hebben met betrekking tot de oplossing van problemen, die zich voordoen bij het bruikbaar maken van de resultaten van het wetenschappelijk onderzoek in de actuele pedagogische situatie – het „ontwikkelingswerk” – reeds onmiskenbare verdiensten. Daarbij geldt dat het verkeer over deze brug niet alleen van het onderzoek naar de praktijk loopt, maar ook *vice-versa*. Uit de realiteit van het schoolwezen komen de contrôle en correctie op de onderzoeksresultaten en impulsen voor voortgezet onderzoek bij wijze van *feedback* tot de onder-

zoekers terug. Onderzoek, dat de relatie tot de praktijk mist, dreigt onvruchtbaar te zijn<sup>1</sup>.

Wanneer wij de statuten nog even verder doorzien, treft ons een bepaling, die aan de voorzitter en elk lid het recht geeft om van besluiten van het bestuur bij de minister in verzet te komen. Door de mogelijke interventie van haar vertegenwoordigers heeft de regering zodoende in laatste instantie een beslissende stem in de gestie van het bestuur, terwijl de voorzitter en de leden aldus in zaken, die zij als van wezenlijk belang zien, een beroepsrecht kregen. Ik neem aan dat de samenwerking in het bestuur van zodanige aard zal zijn, dat deze noodmaatregel niet of hoogst zelden zal werken. Het is evenwel de moeite waard om te zien wat er in zo'n geval zal geschieden. Artikel 13 geeft dit aan.

- „1. Het besluit waartegen verzet is aangetekend, wordt aan de minister die het aangaat of in het geval van gemeenschappelijk belang aan beide ministers voorgelegd met een nota, vermeldende de tegen het besluit gerezen bezwaren.
2. De minister die het aangaat of in het geval van gemeenschappelijk belang beide ministers horen het bestuur.
3. De minister hoort, indien het besluit wetenschappelijke aspecten heeft, tevens de Koninklijke Academie van Wetenschappen.
4. De minister die het aangaat beslist of in het geval van gemeenschappelijk belang de beide ministers beslissen of het desbetreffende besluit ten uitvoer kan worden gelegd.”

Nog op een andere wijze heeft de regering zich zeggenschap in het beleid van de Stichting gereserveerd. Zo bepaalt artikel 17 dat het bestuur jaarlijks ter goedkeuring door de beide ministers indient een met redenen omkleed voorstel omtrent de hoofdpunten van het in de komende jaren te voeren beleid en de werkzaamheden, die de Stichting voornemens is te ondernemen of te steunen. Uiteraard zijn daarnevens de begroting en rekening en verantwoording aan de goedkeuring van de ministers onderworpen. De praktijk zal leren wat er van de planning van het werk, die in de eerstgenoemde bepaling is bedoeld, terecht zal komen. Het bestuur zal kunnen trachten alle aanvragen om steun zo tijdig binnen te krijgen en

1 Voor de eerste maal bestaat het, op 16 december j.l. geïnstalleerde, bestuur uit de volgende leden: voorzitter, Prof. Dr. Ph. J. Idenburg; regeringsvertegenwoordigers: Drs. H. Veldkamp, Ir. P. van der Schans; aangewezen na overleg: Mr. C. E. Schelfhout, Dr. G. Stellinga, Prof. Dr. L. de Klerk; wetenschapsbeoefenaren: Dr. M. Albinski, Prof. Dr. A. D. de Groot, Drs. W. de Hey, Prof. Dr. J. Kremers, Prof. Dr. G. Kuiper Hzn. Prof. Dr. M. J. Langeveld en Prof. Dr. G. Wielenga.

zijn eigen initiatieven zo vroeg te formuleren en uit te werken dat de verlangde presentatie van de plannen mogelijk wordt. De ervaring leert echter dat niet alle werkzaamheden zo lang tevoren kunnen worden voorzien en begroot.

Ik heb nog niets omtrent de geldmiddelen gezegd. De Stichting heeft een vermogen, dat gevormd wordt door:

- a. subsidiën of uitkeringen van de overheid;
- b. schenkingen, erfstellingen, legaten en andere wettige baten.

In de begroting van het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen voor 1966 is onder artikel 23 f 1 miljoen voor de stichting uitgetrokken.

De Stichting zal een bureau hebben met een directeur en andere medewerkers, die onder goedkeuring van de minister worden benoemd. De directeur is ambtshalve secretaris en penningmeester van het bestuur. Hij heeft een raadgevende stem<sup>1</sup>. Het bureau wordt in Den Haag gevestigd.

Tenslotte nog iets over het werk, dat de Stichting nu zal gaan verrichten. Er is terwijl ik dit schrijf, nu de arbeid zo juist is begonnen, nog maar weinig officieel van bekend. Hetgeen hier volgt, komt dus volstrekt voor mijn persoonlijke verantwoording.

Vooreerst zij opgemerkt dat de problemen, die binnen het werkterrein van de Stichting vallen legio zijn. Ik zal mij van elke poging tot het opsommen ervan onthouden. Na de installatie door de minister heb ik enkele probleemgebieden genoemd, die de Stichting zullen moeten bezighouden. Ik zie ze gerangschikt op concentrische cirkels.

De buitenste daarvan heeft betrekking op de administratieve structuur van het schoolwezen en de ontwikkeling en functionering ervan. Een rekenmodel als voorbereiding voor de planning en studies omtrent de economie van het onderwijs behoren hierbij thuis.

De volgende cirkel is die van de pedagogische structuur van het schoolwezen en de ontwikkeling en functionering ervan. Hier vinden wij o.a. de vragen naar de schooltypen en haar aaneensluiting en de doorstroming der leerlingengeneraties.

De derde cirkel is enger. Ze brengt ons in aanraking met de school als instituut. Het bestuur en de relatie met andere maatschappelijke groepen zijn hier o.a. aan de orde.

De vierde cirkel bepaalt ons bij het interne schoolbedrijf: de leiding ervan, de docenten, de klassen, de leerlingen als deel van de groep.

De vijfde cirkel is die van het eigenlijke onderwijs- en opvoedingsproces.

<sup>1</sup> Benoemd is de heer C.J.M.H. Souren te 's-Gravenhage die op 1 februari in dienst treedt.

De problemen van leerplan, leerproces en didaktiek vragen de aandacht.

De binnenste cirkel omvat de vragen betreffende de persoon van de leerling en zijn ontwikkeling in de pedagogische situatie, waarin hij is geplaatst.

Vervolgens een paar opmerkingen omtrent de mogelijkheden, die voor de Stichting openstaan. Zij zal moeten beginnen met een terreinverkenning, waarna met inachtneming van weloverwogen prioriteiten beleidslijnen voor het werk zullen moeten worden uitgestippeld.

Daarbij zal de bevordering van de onderwijsresearch *in haar totaliteit* de aandacht moeten hebben. Het bestuur zal het overleg der werkers op dit gebied moeten bevorderen. Het zal erop bedacht moeten zijn, dat hun de nodige informatie wordt aangedragen. Uit binnen- en buitenland. Want wij kunnen uit onderzoekingen en ervaringen elders meer leren dan wij doen. Het bestuur zal gereed moeten staan om onderzoekingen door experts te doen begeleiden indien daaraan behoefte bestaat. Het kan misschien iets doen om de presentatie van de resultaten van onderzoek te verbeteren. Ze is thans vaak bedroevend slecht.

Anderzijds zal de Stichting zich moeten richten op *steun aan de delen*. Er zullen instituten tot ontwikkeling gebracht of nieuw opgebouwd moeten worden. Afzonderlijke projecten van onderzoek zullen beoordeeld en zo mogelijk gesteund moeten worden. Het streven zal bij dit alles steeds moeten zijn om het antwoord te helpen vinden op concrete noden. Het op een duidelijk doel gerichte werk zal de eerste liefde van het bestuur moeten hebben. En het zal geen aangemeld onderzoek als reëel moeten beschouwen indien er geen evenredigheid bestaat tussen kwaliteit en kwantiteit van de beschikbare mankracht en de omvang van het project.

Het is duidelijk dat het bestuur voor een zware taak komt te staan. De minister heeft het geen raad van advies op zijn pad meegegeven. Het lijkt mij niet een gemis. Immers het bestuur heeft alle vrijheid tot consultatie met de mensen van de wetenschap en het onderwijs. Ook buitenlandse deskundigen zullen zo nodig te hulp geroepen kunnen worden. Het bestuur hoopt voorts te mogen profiteren van de ervaring, die Z.W.O. gedurende decennien met de bevordering van wetenschappelijk onderzoek heeft opgedaan. Een nauw contact met deze organisatie zal ook ter verzekering van een gepaste eenheid in beleid en een zinvolle verdeling van taken vereist zijn.<sup>1</sup>

Aan het einde van het statuut wordt van het bestuur een jaarlijks verslag gevraagd zowel van zijn werkzaamheden als van zijn bevindingen.

<sup>1</sup> De Stichting zal voorlopig in het gebouw van z.w.o. worden gevestigd.

Het zou kunnen uitgroeien tot een berichtgeving omtrent de ontwikkeling op het terrein van het werk, die de betekenis zou kunnen krijgen van een jaarlijkse inventarisatie. Dat zou aan de samenwerking en samenbinding van instituten en onderzoekers ten goede kunnen komen en dienstbaar kunnen worden gemaakt aan de representatie van ons land in het buitenland, waarin wij op 't ogenblik mede door de beperktheid van ons taalgebied te kort schieten.

De zwaarte van de taak wordt vergroot door het feit, dat onderzoekers op het terrein der stichting dun gezaaid zijn. Het bestuur zal moeten nagaan wat daaraan te doen is. Ook het voor onderzoek vereiste instrumentarium is onvoldoende ontwikkeld. Er zijn veelzijdiger en exactere methoden van waarneming en toetsing nodig, die de onderzoeker in staat stellen om het veld van onderzoek te verkennen en te analyseren, dan ons thans ten dienste staan, en meer fundamentele theoretische kennis om het waargenomene te begrijpen en te verklaren. Andermaal geldt dat het bestuur zal moeten nagaan wat hieraan zal zijn te doen. Ik hoop dat curatoren der universiteiten en de minister zullen inzien dat de instelling van de Stichting een, naar ik hoop, vruchtdragende daad zal blijken te zijn maar toch ook niet meer kan betekenen dan de helft van het werk, inzoverre deze maatregel een complement behoeft aan onze instellingen voor wetenschappelijk onderwijs.

Ondanks alle zwaarigheden zie ik in de oprichting van de Stichting – zo vele, vele jaren na het eerste initiatief in de Onderwijsraad – een reden tot verheugenis, niet in 't minst omdat bekwame mensen van verschillende studie en levensrichting in dit kader eendrachtig de hand aan de ploeg kunnen slaan.



# SOCIAAL FUNCTIONEREN

DRS. Q. L. TH. VAN DER MEER

## I. VOORAF

Sinds 1961 wordt door het Nederlands Instituut voor Preventieve Geneeskunde een sociale opleiding verzorgd onder de naam: „trainingsconferentie tussen-menselijke verhoudingen in organisaties”.

Deze conferenties brengen leidinggevende mensen bijeen uit het bedrijfsleven, de geneeskunde en het maatschappelijk werk. In mindere mate uit het onderwijs en de opvoeding.

Middels het opdoen van *groepservaringen* dient meer inzicht en gevoeligheid verkregen te worden voor het sociaal gebeuren in groepen.

De sociaal-wetenschappelijke conceptie van deze training stamt van Kurt Lewin, wiens groepspsychologische inzichten in de Verenigde Staten door Lippitt, Bradford, Rogers e.d. in zogenaamde “sensitivity trainings” worden toegepast en verder ontwikkeld.<sup>1</sup>

In dit artikel wordt getracht de doelstelling, de methodiek en enkele proces-aspecten van een dergelijke trainingsconferentie weer te geven, aan de hand van persoonlijke indrukken na deelname<sup>2</sup> en enige literatuur.<sup>3</sup>

## 2. UITGANGSPUNT EN DOELSTELLING

De „probleemstelling” van de conferentie is uitgesproken praktisch en kan men ruwweg als volgt aanduiden: wanneer men een groep of organisatie doeltreffend wil laten functioneren, dan doen zich tussen de individuen in deze groepen tussen-menselijke problemen voor. Men kan dit als een hinderlijke bijkomstigheid beschouwen en „aan het werk” gaan, maar deze interactie-belemmeringen blijken mede bepalend voor de werkresultaten. Dikwijls is datgene wat „onder de tafel” gebeurt zelfs beslissend voor wat „erboven” aan productie plaats vindt.

1 Kock van Leeuwen, J. A. C. de; Schröder, M.; Vegt, R. v. d. *Vier jaar ervaring met training voor tussen-menselijke verhoudingen in Nederland*, Mens en Onderneming, juli 1964.

2 *Nederlands Instituut voor Praeventieve Geneeskunde*, Trainingsconferentie 1965. M. Schröder, Drs. F. Bruyning, J. E. Clec, Drs. E. Goubitz, R. J. Voigt, Dr. J. M. Rabbie, A. J. Swaak, arts, Drs. B. Fonderie, L. G. v. d. Molen, Drs. R. v. d. Vegt.

3 Ferguson, Ch. K. *Management Development in Unstructured Groups*, Mens en Onderneming, juli 1962. Aan dit artikel ontleen we de indeling: interactie-observatie-feed back. Buchanan, P. C. *A sensitivity training laboratory and its contribution to organizational development*, Mens en Onderneming, september 1961. Bradford, L. P. e.a. *T-group theory and laboratory method*, NY 1963.

De sfeer in groep of organisatie, is mede van invloed op het welzijn én de bekwaamheid en bereidheid van wie er werken.

Met het oog hierop wordt in de sensitivity-training beoogd de deelnemers zodanig met elkaar in interactie te brengen, dat zij gevoelig worden, leren zien en begrijpen, leren herkennen en verstaan:

hoe individuen in groepen op elkaar reageren en elkaar beïnvloeden,  
hoe groepen op elkaar reageren en elkaar beïnvloeden,  
hoe men zelf in groepsverband reageert, beïnvloedt en beïnvloed wordt.

Met deze gevoeligheid, dit inzicht en observatie-vermogen, dient men zodanige gedragsmogelijkheden te ontwikkelen, dat een flexibeler functioneren in groepen mogelijk wordt.

### 3. METHODIEK

Inleidingen en beschouwingen over sociaal gedrag blijken slechts een zeer beperkte invloed op dit gedrag uit te oefenen. Daarom staat in de betreffende training de *confrontatie* met het eigen en elkaars sociaal functioneren centraal.

De sociale ervaringen die men *al doende* met elkaar opdoet, vormen het uitgangspunt en het „programma” van bespreking en reflectie. Het onderwerp van bespreking is het zich tegelijkertijd voltrekkende groepsgebeuren zelf.

Deze confrontatie-methodiek steunt op de veronderstelling, dat het kennen alleen door het doen in de persoon verankerd wordt, en dat alleen een dergelijk geïntegreerd weten kan leiden tot het ontwikkelen van nieuwe gedragsmogelijkheden, tot het anders gaan denken en doen. Tevens wordt er vanuit gegaan, dat men deze sociale inzichten en veranderingen niet „op eigen kracht” kan realiseren, maar dit in *groepsverband* moet doen.

### 4. PROGRAMMA

Deze opvattingen over sociaal functioneren en de beïnvloeding daarvan vinden hun neerslag in het conferentie-programma, in activiteiten welke mogelijk maken in versnelde vorm (vergeleken met de „thuissituatie”) sociale ervaringen en inzichten op te doen, die gevoeligheid en flexibiliteit ten gevolge hebben.

a. De meest uitgesproken en indringende activiteit van het conferentie-programma is het bijeenkomen in zogenaamde *basisgroepen*. 12 Deel-

nemers worden zonder leiding, zonder onderwerp of agenda, zonder richtlijnen, in een kamer rond een tafel bijeengeplaatst. In deze groepen (3, dus in totaal 36 deelnemers) is wat de deelnemers betreft een maximale heterogeniteit tot stand gebracht in verband met leeftijd, werkkring, functie, opleiding, geslacht, al zijn het wel allen leidinggevenden, waaronder meer mannen dan vrouwen.

Deze deelnemers kennen elkaar niet. Zij treffen elkaar in de loop van 10 dagen een 20-tal keren, soms 3 keer per dag. De duur van de basisgroepbijeenkomst is bepaald op 1½ tot 2 uur. Bij dit 12-tal voegen zich 2 trainers, die door hun aanwezigheid, hun observaties, vragen en opmerkingen het groepsproces begeleiden. In dit „vacuum” dient de basisgroep zich te gaan ontwikkelen, welke ontwikkeling tevens het studie- en oefenmateriaal van de groep vormt.

Hierbij sluit nauw aan het *tweegesprek*, dat men elke dag met een niet zelf gekozen groepsgenoot heeft (elke dag een ander) en waarin men elkaars functioneren in de basisgroep én in het betreffende tweegesprek bespreekt.

b. Naast deze basisgroepen en tweegesprekken vinden *oefeningen en demonstraties* plaats, waarin men bepaalde sociale vaardigheden dient te beproeven en zich eigen dient te maken. Men kan hier denken aan het in teamverband tot besluiten komen, als afgevaardigde van een groep optreden, bepaalde leiderschapsvormen beoefenen, adviseren, om advies vragen, groeps gesprekken en discussies leiden e.d.<sup>1</sup>

Het verschil met de basisgroepen is o.a., dat men hier meer omschreven opdrachten vervult en dat de reflectie en evaluatie onder leiding van de stafleden geschiedt.

Deze oefeningen vinden plaats in de vorm van een „rollenspel”, waarbij men zich in een verenigingsbestuur, een directie-bespreking of een lerarenteam indenkt, of in een „werkelijke” activiteit, bijvoorbeeld in de conferentie-raad, welke de programmering van bepaalde bijeenkomsten voortdurend aan de wensen van de deelnemers aanpast.

c. In korte *inleidingen* met aansluitend een gedachtenwisseling worden categorieën, begrippen, stukjes theorie aangeboden om de deelnemers

1 Het Bureau Adviseurs voor Groepsarbeid (Drs. E. C. H. Marx en Drs. Ph. H. van Praag), het Bureau Bosboom en Hegener N.V., het Bureau voor Groepspsychologie (Drs. E. Goubitz), het Instituut voor Training in Groepsrelaties (Drs. H. C. Kolkmeijer), het Nederlands Pedagogisch Instituut voor het Bedrijfsleven (Prof. Dr. B. C. Lievegoed) organiseren o.a. korter durende werkbijeenkomsten, cursussen en conferenties in min of meer soortgelijke zin.

aanknopingspunten te bieden voor hun vaak chaotische ervaringen en overwegingen. Hiermee wordt het ordenen en begrijpen van de gebeurtenissen en activiteiten vergemakkelijkt, zodat het inderdaad *leerervaringen* worden.

Onder meer werden in de afgelopen conferentie door de staffleden korte beschouwingen gewijd aan problemen die zich op persoonlijk en op groepsniveau kunnen voordoen bij het ontstaan van nieuwe groepen, waarbij vraagstukken in verband met de identiteit, machtsverhoudingen, groepsdoelen, lidmaatschap, minderheden, groepsbeslissingen e.d. aan de orde komen. Ook communicatie-aspecten, groepsnormen, leiderschapsvormen, processen van hulp geven en hulp vragen, groepsontwikkeling e.d. kwamen hierbij in bespreking.

In dit artikel wordt nader op programma-onderdeel a., de basisgroep, ingegaan.

## 5. BASISGROEP-BEVINDINGEN

Teneinde enigermate geordend te rapporteren wat in een basisgroep, gebeurt, tot welke inzichten en gedragingen men er kan komen, maken we gebruik van de begrippen:

- a. interactie;
- b. observatie;
- c. feed back;
- d. verandering.

Hiermee zijn geen vaststaande kenmerken, evenmin opeenvolgende momenten in het groepsgebeuren, aangeduid, maar onderscheiden gedragvormen geformuleerd, die zich in de basisgroep voordoen, respectievelijk geëxpliciteerd worden.

### a. *Interactie*

Men dient aan het werk te gaan met een aantal, in verschillende opzichten zeer uiteenlopende, individuen, die men niet kent, die men niet zelf heeft gekozen. Er is geen leider, geen agenda, geen onderwerp. Men heeft geen duidelijke verwachtingen ten opzichte van elkaar, men weet niet hoe men zijn houding dient te bepalen, men weet niet hoe men zich ten opzichte van elkaar moet gaan gedragen.

Dit brengt het 12-tal met en ten opzichte van elkaar in beweging.

Wat voor groep moet het worden en wat voor gesprek dient gevoerd? Een groep met een vaste leider, met wisselend leiderschap? Een vergadergesprek, een discussie, een wachtkamer- of borreltafelgesprek?

Het blijkt dat bijna ieder pogingen doet om uit het vacuum, waarin men zich met elkaar bevindt, te komen. Wel leveren sommigen de meeste bijdragen en deze initiators zijn dan ook weer het meest in interactie met elkaar, daarbij sprekend óver en námens de anderen. „Wij zullen het met elkaar eens zijn, dat... ieder van ons...” Daarbij ontstaan al snel meerderheden en minderheden, waarbij de meerderheid er van uit gaat de beslissingen te kunnen nemen, waarna de minderheid het een en ander blokkeert en „machtiger” blijkt te zijn dan de meerderheid. Zo probeert ieder de gang van zaken te beïnvloeden en zijn bijdrage aan het interactieproces te leveren. Niemand onttrekt zich hieraan. Men raakt betrokken bij een groepsgebeuren dat men gezamenlijk bewerkstelligt en tegelijkertijd bespreekt en bestudeert.

### b. *Observatie*

De wijze waarop aan dit groepsgebeuren afzonderlijk en gezamenlijk wordt deelgenomen gaat aan de deelnemer niet ongemerkt voorbij. Ieder blijkt in de interactie zo zijn eigen gedrag te vertonen. Aangezien er geen werk wacht is er „alle” gelegenheid te observeren hoe deze gedragspatronen er uit zien én hoe dit in de groep functioneert. Ook het eigen gedrag en de eigen gevoelens gaat men hierbij gaandeweg duidelijker waarnemen. Men gaat ook vermoeden wat er zich „boven en onder de tafel” afspeelt wanneer er opmerkingen gemaakt worden, wanneer er tegen- of meegewerkt wordt en waarom men dit zélf doet. Deze observatie beperkt zich geenszins tot een registratie van het gedrag. Naar aanleiding van de inhoud, de stemintonatie e.d. wordt het ook *gekwalificeerd*. Men beoordeelt het als waardevol, prettig, onbenullig, gewichtig, of categoriseert het als typerend voor een zakenman, militair, man of vrouw, veelprater of cynicus. Vrijwel iedere deelnemer blijkt dit kwalificeren en categoriseren weer op zijn, van de anderen onderscheiden, wijze te doen.

Deze kwalificaties werken geruime tijd door in de groep, maar blijken na verloop van tijd niet meer juist te zijn. Vooral ook door de hierna te bespreken, uit interactie en observatie voortvloeiende, feed back verandert het gedrag van de ander, respectievelijk de eigen wijze van observeren en beoordelen.

Wie men aanvankelijk als autoritair of als „zacht en goed” beoordeelde bleek na enige tijd geheel anders voor de dag te kunnen komen, respectievelijk gezien te kunnen worden. Niet alleen in de observatie en evaluatie van de individuele bijdragen van de deelnemers, ook in die van het groepsgebeuren zelf bleken veranderingen op te treden. Zo viel op, dat de

basisgroep aanvankelijk wel eens als „levensgevaarlijk” werd gekwalificeerd, omdat je je er niet geborgen kon voelen, omdat er geen eensgezindheid was onder de deelnemers en geen leiding, terwijl later dit gezamenlijk moeten gaan aanbrengen van structuur en richting als de unieke dynamische „formule” van de basisgroep werd onderkend.

### c. *Feed back*

Een specifiek basisgroep-verschijnsel bleek ook het over het eigen en elkaars gedrag teruggeïnfomeerd worden. Ook in de werksituatie vindt feed back plaats, maar meer dan eens is het moeilijk dit als zodanig te onderkennen. Een beslissing van een directeur, een leraar of een bestuur, wordt bijvoorbeeld met enige tegenzin ontvangen en resulteert in weinig zichtbare vormen van tegenwerking. De „ontvangers” reageren op de „zender” zonder dat de „zender” de relevante terug-informatie bereikt. Het misverstand blijft „onder de tafel”.

In de basisgroep probeert men met elkaar te bewerkstelligen, dat het interactie-gebeuren en de achtergronden daarvan zoveel mogelijk *expliciet* worden gemaakt. Ook de trainers spelen hierin mee. Daartoe informeert men elkaar over hoe gedragingen „over” komen, hoe men het verstaat, waarom en in verband waarmee men zelf reageert. Wanneer dit lukt, gaat men zich nadrukkelijk realiseren hoe het eigen gedrag ontstaat en wat het bij de ander teweegbrengt. Men krijgt daarbij gaandeweg ook enig oog voor de feed back-waarde van een gezichtsuitdrukking, de wijze van zitten of gebaren. Men gaat zich ook afvragen wat het zwijgen van de groepsleden betekent. Het blijkt dan de moeite waard naar het waarom van het zwijgen te vragen of het eigen zwijgen te vertalen. Is het een teken dat men het met het gezegde eens is? (wie zwijgt stemt toe). Is het een teken van minachting, van niet begrijpen, van terughoudendheid en reserve? Of van superieur „beter weten”, van geringe interesse, van niets terug mógen of kunnen zeggen?

Wanneer in de basisgroep met name het zwijgen bespreekbaar wordt, blijken allerlei verrassingen. Het uiterlijk zwijgen blijkt geen beamen, maar eerder het veronachtzamen van wat gezegd is, omdat de vriendelijke zwijger kost wat kost zijn eigen plan door wil drijven. Het sombere en langdurige zwijgen blijkt geen geringe belangstelling te betekenen, maar een nog niet volledig verstaan van wat gezegd is, of het overwegen van de vele implicaties die het gezegde bij de ontvanger heeft opgeroepen.

Niet alleen voor de spreker, ook voor de zwijger is het dan weer van belang om te weten dat zijn gedrag bij bepaalde gespreksgenoten in deze

of die zin „over” komt en geïnterpreteerd wordt. De groep komt dan overigens zelden tot een uniforme interpretatie van een bepaald gedrag. Sommige deelnemers hebben hetzelfde zwijgen weer geheel anders ervaren.

Door het nadrukkelijke uitspreken van de gevoelens en vermoedens die bepaalde gedragingen oproepen, en het uitwisselen van de informatie over het beoogde en het geëffectueerde gedrag, blijkt de nodige onwetendheid en daarmee gepaard gaand voor-oordeel voorkomen of opgeruimd te kunnen worden.

Door deze feed back blijken veronderstellingen en percepties voor wijziging en herwaardering vatbaar, wat de openheid voor en de verwerking van nieuwe informatie en evaluatie mogelijk maakt.

Het ontvangen van feed back is overigens voor de betrokkene, en dat zijn na verloop van tijd alle groepsleden, niet altijd een prettige gebeurtenis. Het is niet leuk om te horen dat men op een zeurderige toon of veel te snel spreekt, dat men alles direct interpreteert, dat men te opdringerig deelneemt, nooit iets zegt, steeds in herhalingen vervalt. Deze teruginformatie kan het zelfvertrouwen en de emotionele stabiliteit van de deelnemer bedreigen. In een basisgroep blijkt dan echter een verrassend regulerend mechanisme te gaan werken. In de eerste plaats blijkt een bepaald gedrag niet door ieder op dezelfde wijze ontvangen te worden. Enkelen doet de intonatie verongelijkt aan, anderen daarentegen kwalificeren het als resoluut en prettig. Dit heeft de nodige relativering tengevolge. Ook het helpen, het in de bres springen voor bepaalde deelnemers door anderen komt voor.

Maar vooral de ervaring, dat ieder op zijn beurt de nodige sociale gedragsbelemmeringen kent, werkt zeer ontspannend. Niet alleen deelnemer a. blijkt last te hebben van contactverlies, meerderen hebben de neiging zich bij hun leidinggevende werk én daarbuiten sociaal te distantieëren, uit vrees voor kritiek, prestige-verlies e.d. Meerderen ook blijken bij hun leidinggevende werk door hun „omgeving” sociaal geïsoleerd te worden.

Naar aanleiding van de systematische terug-informatie over elkaars gedrag blijkt, dat men in basisgroep zich deze belemmeringen bewust gaat maken.

#### d. *Verandering*

Omdat het niet alleen om inzicht en gevoeligheid, maar ook om een meer adequaat en flexibel gedrag te doen is lukt de basisgroep-situatie gaandeweg ook *wijziging* van het eigen gedrag uit. Naar aanleiding van de interacties en de daarop volgende feed back in de vorm van kritiek, irritatie of vragen om toelichting e.d., ontkomt men moeilijk aan de uitdaging

zich meer adequaat te gaan gedragen. De informatie die men naar aanleiding van deze wijzigingen ontvangt, maakt duidelijk of er inderdaad van effectieve verandering sprake is. Bedoeling en werking worden aan elkaar getoetst.

De „geboren *leider*” probeerde enige tijd aan anderen het initiatief over te laten, nadat enkele groepsleden hem over zijn „autoritaire” gedrag hadden geïnformeerd. Hij bemerkte, dat het groepsgebeuren hierdoor geenszins „uit de hand liep”, zoals hij vreesde.

De verstokte *zwijger* probeerde uit te leggen waarom hij moeilijk aan de interactie kon deelnemen. De groep bleek veel belangstellender naar zijn explicatie te luisteren dan hij had verwacht. Voor de kritische *observator*, die vanuit zijn opgeschroefde deelname-normen maar weinig aan het groepsgebeuren mee kon doen, was het zaak zich spontaner in de interactie te wagen. Zijn deelname bleek minder geremd en zelfs humoristisch te zijn.

Niet allen door de groep als wenselijk gedachte veranderingen, ook agressieve, dweperige of piekerige gedragingen deden zich voor, over het effect waarvan de groep weer aan de betrokkene teruginformeerde ter correctie.

Ten aanzien van de wenselijkheid van gedrag en gedragsverandering, bleek overigens elke basisgroep weer zijn eigen normen te ontwikkelen. Merkwaardig was ook, dat mét het gevoel van adequater functioneren in de groep sommige deelnemers vertelden tijdens de conferentie minder last te hebben van hoofdpijn, maagklachten, hartkloppingen, vermoeidheid, moeilijk inslapen, veel moeten roken of drinken.

Met het minder flexibel deelnemen deden zich echter de tegenovergestelde verschijnselen ook voor.

Zo lagen uiteindelijk de aard, het tijdstip en de intensiteit van het trainingsresultaat bij elke deelnemer weer anders. Voor sommigen begon het halverwege, voor anderen tijdens de laatste dagen van de conferentie, voor weer anderen wellicht daarna of in het geheel niet.

Onder anderen ten aanzien van de „doorwerking” van de conferentiebevindingen in de praktijk wordt door het Nederlands Instituut voor Preventieve Geneeskunde dan ook onderzoek gedaan, teneinde het trainingsproces en het trainingseffect duidelijker te kunnen gaan onderkennen.

## 6. TENSLOTTE

Men zou zich kunnen afvragen hoe het komt, dat er bij onderwijkskundigen en opvoedkundigen weinig interesse voor sociale trainings merkbaar is.



De hier besproken opleiding verdient onder vertegenwoordigers uit het werkgebied van onderwijs en opvoeding minstens zoveel belangstelling, als er eerder in het bedrijfsleven, het medisch, en het maatschappelijk werk voor is getoond. Enig inzicht en enige flexibiliteit in het sociaal functioneren is er waarschijnlijk van niet minder belang dan elders.

Nader onderzoek zal moeten uitwijzen, of en in hoeverre deze trainings op bepaalde opvoedkundig en onderwijskundig relevante aspecten nader toegespitst zouden dienen te worden.

Tevens lijkt het de moeite waard, na te gaan in hoeverre gezichtspunten in verband met, of bepaalde onderdelen uit, de methodiek en het programma toegepast zouden kunnen worden in de bestaande onderwijs- en opvoedingsopleidingen.

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 sociaalpedagogische onderwerpen in het *Tijdschrift voor Maatschappelijk Werk* en over jeugdspot in *Blauwdruk* en *Dux*. Beroepenmonografie *De Opvoedkundige*, Staatsuitgeverij 1965.

# DE STRUCTUUR VAN DE ONDERWIJSSITUATIE

J. TUINMAN

## INLEIDING

Eind 1962 verscheen in dit tijdschrift van de hand van Dr. J. de Miranda (met medewerking van Dr. P. M. van Hiele) een bijdrage tot de discussie over de grondslagen van de didactiek (1).

De schrijver tracht aan te tonen dat er een onderwijssituatie bestaat met eigen structuur, te onderscheiden van de pedagogische situatie. Hij is van mening dat het bestaan van een dergelijke, in wezen niet-pedagogische, onderwijssituatie voorwaarde is voor de ontwikkeling van een zelfstandige didactiek.

Hoewel hij erkent dat in de schoolpraktijk onderwijzen en opvoeden met elkaar verweven zijn, acht hij theoretisch een *onderwijzen dat geen opvoeden is* en *onderwijsdoelen die geen opvoedingsdoelen zijn*, bestaanbaar. Ook wanneer het gaat om onderwijs aan kinderen, want het kind-zijn is niet essentieel voor de onderwijssituatie (blz. 533).

We hebben tegen zijn opvattingen enkele bezwaren, die we hieronder zullen proberen uit een te zetten.

Het eerste gedeelte van dit artikel bevat enige kanttekeningen bij bepaalde passages uit het artikel van Dr. De Miranda. We volgen daarbij zijn artikel op de voet.

In het tweede gedeelte doen we een poging op meer systematische wijze onze kritiek samen te vatten.

## I. KANTTEKENINGEN

1. (blz. 533) Het kind-zijn is niet essentieel voor de onderwijssituatie.

De auteur komt tot deze, voor zijn verdere betoog uitermate gewichtige conclusie, voornamelijk op grond van het argument dat men ook kan spreken van onderwijs aan volwassenen. Hij volgt daarin Dr. Van Hiele die er de aandacht op vestigt dat de leerling volwassen kan zijn en dat er dan toch sprake zijn kan van didactiek.

Het gaat hier dus om twee onderwijssituaties: de situatie waarin onderwezen wordt aan volwassenen en die waarin onvolwassenen onderwijs krijgen. O.i. kan men pas tot de uitspraak: 'het al of niet volwassen-zijn is niet essentieel voor de onderwijssituatie' komen, indien men er zich van overtuigd heeft dat het hier *niet* gaat om twee wezenlijk verschillende situaties. Het is theoretisch heel goed mogelijk dat het bij *de onderwijs-*

*situatie-met-kinderen* en *de onderwijssituatie-met-volwassenen* om essentieel verschillende situaties gaat. En in dat geval is de stelling dat het kind-zijn niet essentieel is voor de onderwijssituatie, ongeoorloofd.

Eerst een fenomenologische analyse van beide situaties, die aantoonst dat er geen wezenlijke verschillen zijn, rechtvaardigt een conclusie van zulk een verdragende betekenis.

2. (blz. 534) Aan het slot van § 1 ontmoeten we een methodische moeilijkheid. Om een analyse van de onderwijssituatie mogelijk te maken, wil Dr. De Miranda eerst vanuit de structuur van de onderwijssituatie naar een meer algemene voorvorm ervan zoeken, om daarna vanuit het nieuwgevonden gezichtspunt de onderwijssituatie opnieuw te bezien.

We vragen ons af, of dit wel een verantwoorde methode is.

Eerst onderzoekt Dr. De M. de structuur van de onderwijssituatie; de gevonden kenmerken wijzen hem de weg naar een algemenere voorvorm; de kenmerken van die algemenere vorm helpen dan weer bij een verdere analyse van de onderwijssituatie. Voor ons is het nu de vraag of van die kenmerken van de algemene vorm die geen overeenkomst vertonen met de structuurkenmerken van de onderwijssituatie (volgens de eerste analyse) wel kan worden nagegaan of ze werkelijk bepalend zijn voor de structuur van de onderwijssituatie (bij tweede analyse). We kunnen dan toch nooit meer dan vermoeden, dat wanneer X (structuurkenmerken van de onderwijssituatie, eerste analyse) in Y ( $X + Z$ ; voorvorm) wordt teruggevonden, ook Z of gedeelte van Z geldt voor Y?

Concreet: wanneer we niet aannemen dat bepaalde kenmerken van de structuur van het zakelijke gesprek, die niet tijdens de eerste analyse van de onderwijssituatie naar voren kwamen, eveneens in de onderwijssituatie (bij tweede analyse) zullen worden teruggevonden, heeft het zoeken naar een voorvorm geen zin. De tweede analyse is dan identiek aan de eerste. Nemen we echter wel aan dat er van de structuurkenmerken van het zakelijk gesprek, die niet dienden ter identificatie van dit gesprek als voorvorm van de onderwijssituatie (die daartoe wel dienden beantwoorden immers aan al gevonden structuurkenmerken van de onderwijssituatie) enige zijn die bij tweede analyse van de onderwijssituatie bepalend kunnen zijn voor de opvattingen over de structuur van de onderwijssituatie, dan nemen we daarmee iets onbewezen aan.

3. (blz. 534) Voor het uit elkaar houden van de verschillen tussen omgangs-, opvoedings- en onderwijssituatie, is het zaak duidelijke termen te gebruiken.

Om die reden lijkt het ons minder juist de woorden 'als toegift' te gebruiken, wanneer het essentiële wordt bedoeld. In § 2 „De ervaring van deze gelijkgerichtheid komt er nog, min of meer 'als toegift' bij”. Even later op deze bladzij en nog duidelijker op de volgende blijkt echter dat deze 'toegift' het essentiële van de omgang uitmaakt. Blz. 535: „Omdat de gelijke zakelijke gerichtheid *pas eigenlijk tot omgang* (kurs. v.T.) wordt door de persoonlijke beleving van deze gelijkgerichtheid, . . .”

We zouden deze kanttekening hebben weggelaten, wanneer we niet van mening waren dat juist in de afbakening van de begrippen didactiek en pedagogiek t.o.v. elkaar, een nauwkeurige begripsbepaling van groot belang is.

4. (blz. 536) De tot nu toe gebruikte terminologie suggereert dat Dr. De M. de interpretatie die Prof. Langeveld heeft gegeven aan de begrippen opvoeding en omgang, volgt. Het is daarom van belang erop te wijzen dat de schrijver zich nu ineens tegenover Prof. Langeveld stelt, wanneer hij F. de Miranda citeert: „Met de aanwezigheid van het kind in onze menselijke bestaansrelatie *is* deze ogenblikkelijk als opvoedingssituatie onder onze pedagogische verantwoordelijkheid gesteld”. Prof. Langeveld daarentegen erkent wel dat in 'elke zedelijk aanvaardbare verhouding van volwassenen met kinderen de opvoedingsverhouding (kiemt)', maar hij onderscheidt nadrukkelijk de relatie opvoeder-opvoedeling en de relatie volwassene-jeugdige of ouders-kinderen (2).

Ook wanneer Dr. De M. aanneemt dat opvoeder-zijn nog niet betekent 'dat hij (de opvoeder, T.) het kind ook welbewust ziet tegen de achtergrond van zijn toekomstig volwassen-zijn' (blz. 537), neemt hij stelling tegenover Prof. Langeveld die immers meent, dat de goede pedagoog *bewust* is gericht op de geestelijke zelfstandigheid van de opvoedeling (3) en dat „heel zijn opvoedend gedrag erop gericht is, het kind mondig te helpen worden, 'bekwaam te maken zelfstandig zijn *levenstaak* (kurs. T.) te volbrengen'”. (4)

5. (blz. 538, § 4) Hier ontvouwt de auteur opnieuw een gedachte die van fundamenteel belang is voor het vervolg van zijn betoeg. Hij stelt: 'In het onderwijs is het rekenen, het schrijven, de natuurkunde enz. wèl doel op zichzelf'.

In het tweede deel van ons artikel gaan we nader op dit standpunt in. Hier willen we er alleen maar op wijzen, dat de passage zelf een innerlijke tegenspraak bevat. Want de auteur vervolgt: . . . 'Het (onderwijs, T.) wordt immers in de eerste plaats georganiseerd *vanuit* (kurs., T.) *de maat-*

*schappelijke behoefte* aan functionarissen: juristen, artsen, theologen, ingenieurs, economen, leraren . . . enz.'

Wij kunnen hier niet anders lezen, dan dat Dr. De M. betoogt, dat onze kinderen leren rekenen, schrijven enz. om later aan een maatschappelijke behoefte, eis, vraag te kunnen voldoen. Men kan dan o.i. niet meer spreken van 'doel op zichzelf'.

6. (blz. 539, § 5) In deze paragraaf analyseert Dr. De M. het zakelijke gesprek. Hij stelt dat beide gesprekspartners elkaar ontmoeten in de zaak. De ontmoeting zelf blijft echter van secundair belang. 'Primair gaat het hen beiden erom, meer van de zaak te weten te komen, hun standpunt t.o.v. de zaak nader te bepalen edgl.'

In zijn algemeenheid schijnt ons dit juist. We menen echter, dat de schrijver te ver gaat, als hij in een voorbeeld ter illustratie van bovenstaande gedachten stelt, dat in de verkoopssituatie de verkoper geen belang stelt in de persoonlijkheid van de klant.

Waarom maakt men tegenwoordig zoveel werk van psychologische verkoopstechnieken? Essentieel voor het verkoper-zijn, is: de tactiek van het verkopen af te stemmen op het soort klant. En daartoe dient de verkoper zich een beeld te vormen (althans in ruwe trekken) van de persoonlijkheid van de potentiële koper. Gaat het de verkoper wel werkelijk om het verkopen van *de zaak*? Of is het er hem om te doen *mij* die zaak te verkopen? Kennelijk, want als ik weg wil gaan zonder iets gekocht te hebben, vraagt hij me of *ik* nog iets anders nodig heb. Hij wil iets *verkopen*. Of het nu een radio, een bandrecorder of een t.v.-toestel is, is voor hem secundair. Heeft de verkoper werkelijk interesse in *de zaak*? En wat te denken van de winkeljuffrouw die langzamerhand nachtmerries krijgt van al die boordknoopjes die ze elke dag weer moet verkopen? Ze heeft interesse in *mij*, want *ik* kan haar helpen haar functie te vervullen.

Daarmee is meteen gezegd dat er evenwel van een persoonlijke ontmoeting waarschijnlijk geen sprake zal zijn, hoewel de verkoper wel is geïnteresseerd in mijn persoonlijke hoedanigheden: ben ik ongeduldig, gevoelig voor vleierij, moet hij argumenteren, zijn mond houden, etc. Maakt Dr. De M. hier wel onderscheid tussen 'belangstellen in de persoonlijkheid' en 'persoonlijke ontmoeting'?

Dat lijkt ons allereerst noodzakelijk voor een bevredigende analyse van de verkoopssituatie. We zijn ook geneigd een vraagteken te plaatsen bij de volgende opmerking van de auteur: de vrouw van de koper, die niet deelnam aan het zakelijke gesprek, komt tot observatie en ontdekt allerlei persoonlijke eigenaardigheden van de verkoper. De koper zelf, geabsor-

beerd door de zaak, merkt deze dingen niet op. Dr. De M. ziet dit verschijnsel als essentieel voor het zakelijke gesprek. ('Omdat (curs., T.) zij niet aan het gesprek deelnam, kwam ze tot observeren').

Maar kan ook niet het omgekeerde zich heel goed voordoen? Ik spreek met een vader over de cijfers van zijn kind. Tijdens het gesprek, waarbij ik mijn aandacht toch ook vnl. bij de zaak: de cijfers, heb, valt mij op, dat de man een stukje van zijn pink mist en dat zijn ogen van kleur verschillen. Een collega die dit gesprek bijwoont, heeft geen van beide bijzonderheden waargenomen.

Het is o.i. zelfs zo, dat het intentioneel-gericht-zijn-op-de-zaak, er juist oorzaak van zijn kan, dat van de persoon-die-de-zaak-'brengt', die ermee verband houdt, méér wordt waargenomen dan van de rest van de omgeving.

Op grond van bovenstaande bedenkingen menen we te kunnen vragen of de analyse van de zakelijke-gesprekssituatie wel voldoende ver is doorgevoerd om te kunnen dienen als basis voor een analyse van de onderwijs-situatie.

7. (blz. 542) De auteur erkent hier, dat in het onderwijs het aanvaarden op gezag *niet te vermijden* is. Aanvaarden op gezag, ook van zakelijke kennis, vooronderstelt echter vertrouwen.

Er zijn dus momenten in de onderwijssituatie, waaraan het vertrouwen inherent is. In deze momenten is het vertrouwen geen toevallige factor, maar zonder meer voorwaarde voor het bestaan van de onderwijssituatie. (Als de leerling de onderwijzer wantrouwt als deze zegt dat  $1 + 1 = 2$ , als het kind dat niet wil aannemen, is er van verder rekenonderwijs geen sprake.)

Wanneer men erkent dat vertrouwen in situaties waarin iets op gezag moet worden aangenomen iets essentieels is, erkent men daarmee dan ook niet dat deze onderwijssituaties pedagogische situaties zijn? (En zijn er wel onderwijssituaties te bedenken, waarin het kind het zonder vertrouwen op bijv. de eerlijkheid van de onderwijzer t.a.v. het verstrekken van zakelijke gegevens, kan stellen?)

Het vertrouwen wortelt niet in de zaak, het wortelt in de relatie volwassen persoon – onvolwassen persoon. Het waar-maken van dit vertrouwen is pedagogisch bezig zijn.

Men kan o.i. niet het vertrouwen tot de structuur van (althans bepaalde) onderwijssituaties gaan rekenen en dan toch stellen dat deze onderwijs-situaties in wezen niet-pedagogische situaties zijn.

8. (blz. 543) Dat de schrijver, waarschijnlijk ondanks zichzelf, steeds weer terrein verliest aan de pedagogiek, die hij zo graag buiten de onderwijssituatie wil bannen (althans theoretisch) blijkt nog eens duidelijk, als hij schrijft dat in een bepaalde onderwijssituatie (er wordt tenminste gesproken over 'leerling') de leerling 'wordt gevormd tot iemand met een zelfstandige aanpak der problemen'. Is dit soort vorming geen bijdrage tot het 'mondig worden'? Is het geen bijdrage tot de vorming van het persoonlijk karakter? Een positief antwoord op deze vragen – en wie kan hier ontkennen? – betekent, dat in de onderwijssituatie (die volgens Dr. De M. geen opvoedingssituatie is) krachten werken, die een pedagogisch doel verwezenlijken; en dat tengevolge van bewuste, opzettelijke activiteit van de volwassene.
9. (blz. 545) Om nog eens het principiële verschil tussen onderwijs- en opvoedingssituatie te beklemtonen, voert Dr. De M. op deze bladzijde aan, dat in de onderwijssituatie de opzettelijkheid niet verborgen hoeft te worden. Dit slaat kennelijk terug op blz. 536/7 waar duidelijk wordt gemaakt, dat het opvoeden niet al te opzettelijk moet gebeuren. Beide opmerkingen zijn op zichzelf ongetwijfeld juist. Als argument in de bekende tegenstelling heeft de opmerking op blz. 545 o.i. geen waarde, omdat er al is aangetoond dat er *ook* een opvoedingssituatie bestaat die zich verbergt in de onderwijssituatie. En in deze opvoedingssituatie hoeft de opzettelijkheid van het lesgeven evenmin verborgen te blijven. En ook in deze situatie – in wezen een opvoedingssituatie dus – stelt de leerling er zich op in, les te krijgen.
10. (blz. 545) Nogmaals probeert Dr. De M. op deze bladzijde het verschil tussen opvoedingssituatie en onderwijssituatie duidelijk te maken. Hij argumenteert als volgt: Ouders die hun eigen kinderen regelmatig bijles moeten geven ondervinden daarbij meestal moeilijkheden. 'Je windt je daarbij veel te gauw op', enz. Hij verklaart dit verschijnsel dan als volgt: 'Voor ouder en kind is het heel moeilijk, de structuur van de – natuurlijke! – opvoedingssituatie te onderdrukken en over te gaan naar de structuur van de onderwijssituatie'. Maar: hoe is dan het verschijnsel van opgewondenheid, niet kunnen lesgeven, snel geprikkeld raken, enz., te verklaren in het bijna spreekwoordelijke geval van de echtgenoot die rijles geeft aan zijn vrouw? Hier kan immers geen opvoedingssituatie de schuld krijgen! Er is o.i. ook in de 'bijlessituatie' geen sprake van een opvoedingsrelatie die de onderwijssituatie verstoort; wel echter – en dat wordt ook door Dr. De M. genoemd – van de moeilijkheid een wat neutralere, zakelijker

houding te vinden t.o.v. iemand met wie een zeer nauwe persoonlijke, gevoelsmatige band bestaat.

11. (blz. 546) Waarschijnlijk hebben we onder aan deze bladzijde met een drukfout of iets dergelijks te doen. Het is toch moeilijk aan te nemen, dat de onderwijssituatie (r. 4 v.o.) voor leerling en leraar verborgen blijft, terwijl beiden (r. 2 v.o.) er bewust in leven.

12. (blz. 549) In zijn uiteenzetting over de verschillen tussen onderwijs- en opvoedingsdoelen, blijkt o.i. nog eens te meer, dat de auteur zich onvoldoende realiseert dat een onderwijsdoel geen einddoel, maar altijd voorlopig doel is. We leren toch niet ontbinden van factoren *om* het ontbinden, Franse woordjes *om* de Franse woordjes, lezen *om* het lezen? Al deze voorlopige doelen hebben een einddoel: de zelfstandige volwassene. Zo gezien kunnen deze 'onderwijsdoelen' (hoe ze dan ook mogen afwijken van andere opvoedingsdoelen en -middelen en hun eigen karakter mogen bewaren) worden opgevat als opvoedingsmiddelen. In het tweede deel van dit artikel gaan we hier verder op in.

13. (blz. 553, § 9) 'Een psychologie van het leren, die didactisch van belang wil zijn, is pas vanuit deze structuuranalyse (de analyse van de onderwijssit., T.) mogelijk . . .' schrijft Dr. De M. hier.

Hij heeft in zijn artikel deze structuuranalyse ondernomen. Is daarbij echter niet over het hoofd gezien, dat het *leerproces* eveneens deel uitmaakt van de onderwijssituatie? Een psychologie van het leren, die didactisch van belang wil zijn, kan dan wel pas mogelijk zijn vanuit bedoelde analyse, maar dat doet niets af van het feit, dat 'het leren van het kind' mede in de analyse moet worden betrokken. Zo'n psychologie van het leren komt niet ná de structuuranalyse tot stand, maar in en dóór deze analyse.

We krijgen de indruk dat Dr. De M. eerst de analyse van de structuur van de onderwijssituatie heeft willen voltooien, om pas daarna over een leerpsychologie te gaan denken. Nergens komt in zijn artikel althans het leren als probleem aan de orde.

Dat ook Prof. Prins en Dr. Van Gelder niet zo'n achteraf-constructie hebben gewild, wordt o.i. duidelijk, wanneer men de zin uit het Gedenkboek, waarvan Dr. De M. bij de aanvang van zijn artikel een gedeelte citeert, verder leest. De hele zin luidt nl.: 'De taak waarvoor de onderzoeker zich geplaatst ziet, omvat allereerst de analyse van de concrete, didactische situaties, waarin het lerende kind opereert en het beschrijven van de individuele leerprocessen'. (curs., T.)



Nog duidelijker is de volgende zin: 'Het accent komt dus te liggen op het beschrijven van het *actuele verloop* (curs., T.) van het aan een bepaalde situatie gebonden leerproces bij het individuele kind' (5).

Naar de opvatting van deze auteurs komt men niet tot een bruikbare schets van de structuur van de onderwijssituatie, wanneer men het actuele verloop van het leerproces niet in de analyse betreft.

## II. SAMENVATTING VAN BOVENSTAANDE KRITIEK: EEN ZELFSTANDIGE DIDACTIEK BINNEN DE PEDAGOGIEK

### 1. *Inleiding*

In het tweede deel van ons artikel doen we een poging onze fundamentele bezwaren tegen de wijze waarop Dr. De M. een zelfstandige didactiek wil funderen, samen te vatten.

We treffen in de onderwijssituatie aan: een onderwijzende onderwijzer, een lerende leerling en een onderwezen en geleerde zaak.

Dr. De M. heeft in een analyse van deze onderwijssituatie gepoogd de verhouding te schetsen waarin onderwijzer, leerling en zaak tot elkaar staan.

Daarbij is echter geen, of te weinig, aandacht geschonken aan de bijvoeglijke bepaling bij elk der 3 genoemde zelfstandigheden binnen de onderwijssituatie.

In welke mate dat voor de visie op de vraag of onderwijzen tegelijk opvoeden en of de onderwijssituatie krachtens haar wezen (en niet toevallig, zoals Dr. De M. ook toegeeft) opvoedingssituatie is, van belang is, willen we nu trachten aan te tonen.

### 2. *De onderwijzende onderwijzer*

Wanneer Dr. De M. de structuur van de onderwijssituatie analyseert, besteedt hij de grootste aandacht aan het 'op-de-zaak-gericht-zijn'. Hij noemt deze intentionaliteit in het zakelijke gesprek en in de onderwijssituatie 'primair' (blz. 540; en ook op de volgende bladzijden vestigt hij er steeds weer de aandacht op dat het gaat om het 'gericht-zijn').

Naar onze mening doet hij daarmee aan de werkelijkheid van de onderwijssituatie tekort. Niet alleen de intentie, maar ook de realisatie ervan, niet alleen het 'op-de-zaak-gericht-zijn', maar eveneens de wijze waarop deze gerichtheid verwezenlijkt wordt en kan worden, is bepalend voor het karakter van de onderwijssituatie.

Wie de onderwijssituatiestructuur wil kennen, dient beide aspecten in het oog te vatten.

Wanneer de intentie op het zuiver zakelijke is gericht, maar de docent er principieel niet in kan slagen op zuiver zakelijke wijze deze intentie te verwezenlijken, is daarmee de stelling dat in de onderwijssituatie het persoonlijke element niet-essentieel is, onhoudbaar. Bij het analyseren van de onderwijssituatie moet zeer zeker aandacht geschonken worden aan de gerichtheid van de docent; daarmee zijn we er echter nog niet: een analyse van de aard van het onderwijzen mag evenmin ontbreken, als men de reële structuur van de onderwijssituatie in zicht wil krijgen.

Anders gezegd: zolang ons een psychologie van het onderwijzen ontbreekt kan er t.a.v. het persoonlijke in de onderwijssituatie ten diepste geen uitspraak worden gedaan. De kenschetsing van deze situatie als één waar een onpersoonlijk-zakelijk leren plaats vindt schijnt ons dan ook enigszins prematuur.

Ook bij het onderwijzen van volwassenen komt het persoonlijke element steeds om de hoek kijken. Dr. De M. zal dit graag toestemmen, want volgens hem zijn *eerst* in de extreem zakelijke situatie de partners in elkaars persoonlijke hoedanigheden totaal niet geïnteresseerd (blz. 543).

Dit persoonlijke, aldus de auteur, is niet-essentieel voor de onderwijssituatie, evenmin als het essentieel is voor het zakelijke gesprek. We geloven dat een visie in deze eerst gefundeerd kan worden door een onderzoek van de onderwijssituatie, waarbij naast het statische (de intentie) ook het dynamische element in deze situatie (de realisatie van de intentie, het onderwijzen) is geanalyseerd.

Zolang een dergelijke analyse niet is uitgevoerd, menen we de door onze ervaring als onderwijzende (ook aan volwassenen) en mede door vele anderen voorgestane opvatting, dat onderwijzen een aangelegenheid is, waarbij naast de zaak personen zijn geïnvolveerd en dat het persoonlijke eveneens essentieel deel uitmaakt van het onderwijzen, te mogen handhaven.

### 3. *De lerende leerling*

Het schematisch weergeven van relaties tussen mensen en van processen waarin mensen betrokken zijn, kan een groot voordeel hebben: de verhoudingen, de kenmerken van de situatie, van het proces, kunnen zeer verduidelijkt worden. Het grote nadeel dat deze methode kan aankleven is evident: wat dynamisch is krijgt een statische gestalte, een zo sterk gestroomlijnde vorm, dat men zich voortdurend moet afvragen of het essen-

tiële niet is verloren gegaan. En dan dreigt een verwant gevaar: zal men de situatie, het proces nu niet trachten te bepalen vanuit het eenmaal opgestelde schema? Heel licht kan het schema, vaak opgesteld op grond van een voorlopige analyse, oorzaak worden van het beeld van de situatie dat men zich vormt, in plaats van omgekeerd.

Is ook bij Dr. De M. niet de werkelijkheid van de levende, concrete onderwijssituatie verloren gegaan, nadat hij er (in § 4) in geslaagd was het verschil tussen omgangs-, opvoedings- en onderwijssituatie schematisch weer te geven?

We hadden deze vraag al onder 2 kunnen stellen. Daar zagen we, dat het onderwijzen als proces, als actie, bij de analyse op de achtergrond was geraakt; het dynamische element dreigde te verdwijnen uit het gezichtsveld.

Wanneer we nu naar de tweede pool van de onderwijssituatie kijken, zien we iets dergelijks: er wordt wel over de leerling gesproken, wel over zijn intentie, maar we ontmoeten (vrijwel) nergens het lerende kind.

Het is goed op dit moment nog eens te bedenken, dat de auteur zijn analyse heeft aangevat om de structuur van de onderwijssituatie bloot te leggen, zodat er een basis voor de opbouw van de didactiek zou gevormd worden. En dat hij zijn pogen o.m. motiveert met de opvatting van Prof. Prins en Dr. Van Gelder, dat daartoe de onderzoeker zich moet bezighouden met de concrete didactische situatie, waarin *het lerende kind opereert*.

Ook nu kan men zich weer afvragen of de structuur van de onderwijssituatie valt waar te nemen, zolang men blijft stilstaan bij de intentie van de leerling. Ook hij is op de zaak gericht, ook hij wil mogelijk voor alles zijn les leren, de som begrijpen. Maar: wat gebeurt er zodra de leerling leert? (We stellen het probleem hier een ogenblik alsof er een na-elkaar zou bestaan; in feite zijn intentie en realisatie doorgaans verweven). Kan een leerling onpersoonlijk-zakelijk leren? Kan hij zich onttrekken aan de persoonlijkheid van de leerkracht? (In het geval daarvan invloed uitgaat; zie onder 2). Er zijn ervaringsfeiten te over die erop wijzen dat ook bij de volwassen leerling het leren mede beïnvloed wordt door de persoonlijkheid van de leraar, de sfeer in de klas, momentane stemming: allemaal factoren die niet tot het zakelijk-onpersoonlijke terug zijn te voeren. In dit verband: waarom krijgen cursisten van een bepaald instituut voor schriftelijk onderwijs aan het begin van de lessen foto en levensbeschrijving van de leraar? En ook: waarom plaatste zelfs een pedagogisch-didactisch orgaan een jaar lang foto's van de auteurs bij de artikelen? Is kennis-nemen van een zaak werkelijk *in-wezen* (en hier ligt de nadruk)

zo'n onpersoonlijk iets? Is dat gezien vanuit de hoek van de totaliteitspsychologie wel mogelijk? Zijn de het-leren-begeleidende-persoonlijke momenten niet eerder essentiële dan toevallige factoren in het leerproces?

Wij willen met al deze vragen slechts wijzen op de noodzakelijkheid, bij de analyse van de onderwijssituatie niet te blijven stilstaan bij het statische in deze situatie: de gerichtheid van de leerling. Een psychologie van het leren, in en door de analyse van de concrete didactische situatie ontstaan, is nodig en onmisbaar voor men tot enige conclusie over de (on)mogelijkheid van zuiver onpersoonlijk-zakelijk leren komt.

#### 4. De onderwezen en geleerde leerstof

Dr. De M. wil een zelfstandige didactiek grondvesten. Daartoe tracht hij aan te tonen, dat de onderwijssituatie principieel verschilt van de opvoedingssituatie en dat onderwijsdoelen principieel geen opvoedingsdoelen zijn.

Dit laatste wordt o.m. duidelijk gemaakt aan de leerstof die het onderwijs overdraagt.

Deze leerstof zou doel op zichzelf zijn; dat dit in tegenspraak is met de stelling dat onderwijs in de eerste plaats wordt georganiseerd vanuit maatschappelijke behoeften (waardoor de leerstof middelkarakter krijgt) hebben we trachten duidelijk te maken in aant. 5 in dl. I van ons artikel.

Dat we onze kinderen wat te leren geven, komt volgens de auteur voort uit twee, onpersoonlijke, niet-pedagogische motieven:

- a. de maatschappij heeft behoefte aan mensen met een bepaalde kennis;
- b. we hebben een zekere mate van verantwoordelijkheid t.a.v. de cultuur-overdracht.

Nu kan men bezwaar maken tegen de opvatting dat ons onderwijs primair om deze redenen georganiseerd wordt. Zeker wanneer men bedenkt dat de auteur hiermee tegelijk zegt dat om deze redenen *geleerd* wordt: hij wil immers aantonen, dat leren uit onpersoonlijk-zakelijke motieven gebeurt. In de inaugurele rede van Prof. Prins (te Wageningen) wordt bijv. een heel ander antwoord gegeven op de vraag: Waartoe leert de mens? Een antwoord waarin het leren wèl een pedagogische zin krijgt, waarin onderwijzen wel een pedagogische act wordt: 'Terecht wordt te dezen dan ook door Waterink geconcludeerd, dat . . . elk onderwijs en alles wat geleerd wordt, een pedagogische strekking heeft' (6).

Zelfs echter, wanneer men uitgaat van de motieven die Dr. De M. aan-

neemt, moet men o.i. bij consequent doordenken erkennen, dat leren van bepaalde leerstof, gekozen naar de criteria van maatschappelijke nuttigheid en verantwoordelijkheid voor cultuuroverdracht, een activiteit in het pedagogische vlak is. En dat een onderwijssituatie waarin iets geleerd wordt een opvoedingssituatie is. Zolang het om leren aan en door kinderen gaat, wel te verstaan.

Voor dit kan worden duidelijk gemaakt, moet eerst worden onderzocht wat Dr. De M. onder opvoeden verstaat. Helemaal duidelijk wordt dat niet. Enerzijds wordt gesproken over de vorming van persoonlijk karakter (blz. 545), anderzijds gaat het om persoonlijke zelfstandigheid (blz. 556): een meer omvattende visie op de opvoeding dus. Wanneer we dan echter ook nog lezen, dat opvoeden inhoudt, dat het kind stimulansen gegeven worden tot 'mondig worden' (blz. 551) en dat het doel van het opvoeden de volwassenheid is, mogen we aannemen dat de vorming van persoonlijk karakter slechts een der aspecten der opvoeding is en dat het uiteindelijk ook bij Dr. De M. gaat om het 'bekwaam helpen te maken zelfstandig zijn levenstaak te vervullen' (7).

Nu houdt dit laatste o.i. zonder meer in, dat het kind als volwassene een functie in het maatschappelijk bestel moet kunnen vervullen; een beroep moet kunnen uitoefenen. Volwassen zijn vraagt zodanige kennis, dat een taak kan worden aanvaard; daartoe hoort ook een zekere mate van kennis van die aspecten van de cultuur die niet rechtstreeks samenhangen met de voorbereiding op beroep, functie. En die kennis geeft het onderwijs. In de onderwijssituatie wordt het kind voorbereid op een bepaald aspect der volwassenheid: het-kunnen-vervullen-van-een-functie; in dat onderwijs wordt daarmee op directe wijze een opvoedingsdoel verwezenlijkt.

Alleen reeds hierom schijnt ons elke onderwijssituatie-met-kinderen een opvoedingssituatie.

Er is echter meer: vraagt de samenleving inderdaad alleen maar volwassenen die *kunnen* rekenen, bruggen *kunnen* bouwen, aardrijkskunde *kunnen* doceren? Of gaat het de maatschappij om volwassenen die dit niet enkel *kunnen*, maar die hun kennis ook ten nutte van de samenleving *willen* gebruiken? Terecht meent Prof. Prins dat Dr. De M. hier een scheiding tussen gezindheid en bekwaamheid aanbrengt (8).

De maatschappij *kan* geen onderwijssituatie wensen waarin de leerlingen allerlei technieken worden aangeleerd, zonder dat hen wordt bijgebracht hoe ze deze kennis dienen te gebruiken. De maatschappij organiseert (volgens Dr. De M.) immers allereerst onderwijs om zichzelf in stand te houden; vanuit dit motief moet de maatschappij ook wensen,

dat het onderwijs, dat ze organiseert, optimaal bijdraagt tot dit doel. Daaruit volgt dat ze wensen moet dat de onderwezene zijn kennis niet alleen *kan*, maar ook *wil* gebruiken in het belang van de samenleving. Onderwijs sluit ethische vorming in. En het 'bijbrengen' van dit ethische aspect van alle kennis die geleerd wordt kan niet de taak van de pedagoog (in de zin van Dr. De M.) zijn: die is immers niet deskundig? Hier ligt een pedagogische taak voor de onderwijzer, de leraar. Voor hem betekent iets onderwijzen altijd pedagogisch bezig zijn.

Dan is er tenslotte nog een punt dat pleit tegen de mogelijkheid van een onderwijssituatie die geen opvoedingssituatie is.

Onderwijzen wil zeggen: *iets* onderwijzen. Dat 'iets' is altijd een selectie uit allerlei mogelijke zaken die onderwezen zouden kunnen worden. Aangezien nu de leerling zich vormt aan de leerstof (dit stelt ook Dr. De M. zeer duidelijk als hij spreekt over de formele doelen) is de didacticus die de leerstof selecteert (en de onderwijzer die de verantwoordelijkheid voor deze selectie overneemt) verantwoordelijk voor aard en gehalte van deze vorming. De didacticus is daarmee verantwoordelijk voor de vorming van de persoonlijkheid van de leerling; hij oefent daarop directe invloed uit. Wie zich bij de keuze van leerstof rekenschap geeft van zijn handelen kan niet anders dan de verantwoordelijkheid voor deze vormende invloed op zich nemen. Een ja of nee op een bepaald keuzemoment is een ja of nee van pedagogische strekking; een pedagogisch besluit met uitgestelde werking: een werking die eerst in de onderwijssituatie manifest wordt.

## 5. Conclusies

We nemen aan dat elke onderwijssituatie een situatie is waar persoonlijkheidsvormende invloeden op de leerling uit gaan. Zolang niet het tegendeel is bewezen, nemen we tevens aan dat die invloeden zowel een persoonlijk (leraar-leerling) als zakelijk (stof) karakter hebben. In een optimaal gunstige didactische situatie vooronderstellen beide elkaar. De didacticus (lees: onderwijzer) is tevens door de selectie van de leerstof verantwoordelijk voor de vormende invloed van de zaak.

Indien het een situatie betreft waarin onderwijs wordt gegeven aan volwassenen wordt door het volwassen-zijn van de leerlingen de verantwoordelijkheid voor de, de persoonlijkheid van de leerling vormende invloeden medegedragen door de leerlingen. In deze didactische situatie is wel sprake van vorming, niet van opvoeden. Deze onderwijssituatie kan wel een andragogisch situatie (9) worden genoemd; het is echter geen pedagogische situatie.

We constateren dus een principieel verschil tussen het onderwijzen-aan-volwassenen en het onderwijzen-aan-onvolwassenen. In de laatste situatie draagt de onderwijzer de verantwoordelijkheid voor de persoonlijkheidsvormende factoren die werkzaam zijn dank zij zijn onderwijzen. Hij is daarmee tevens pedagoog. Deze laatste conclusie wordt versterkt door het feit dat onderwijzen een activiteit bleek, in een opzettelijk daartoe ingerichte situatie, die gericht was op de voorbereiding van de leerling op de volwassenheid. We menen daarom te mogen aannemen dat elke onderwijssituatie-met-onvolwassenen tevens een pedagogische situatie is.

## 6. *Pedagogiek en didactiek*

Wij zijn tot de conclusie gekomen, dat de verschillen die Dr. De M. aan- toont tussen wat hij noemt de onderwijssituatie en de opvoedingssituatie, verschillen zijn tussen twee ongelijksoortige opvoedingssituaties.

Ook hijzelf bespreekt enkele verschillende opvoedingssituaties. Het bestaan van deze verschillen wijst er reeds op, dat niet alle opvoedings- situaties gelijke problemen opwerpen en op gelijke manier kunnen worden benaderd. (Vgl. de problematiek van de 2-polige en de 3-polige opvoe- dingsituatie, zoals Dr. De M. deze onderscheidt).

En hier raken we een kernpunt: het is theoretisch gezien niet noodzakelijk aan te tonen, dat er een onderwijssituatie bestaat, die geen opvoedings- situatie is, om te komen tot de fundering van een zelfstandige didactiek.

Een zelfstandige didactiek: dat is, volgens Dr. De M. een didactiek met een eigen problemenveld, eigen oplossingsmethoden en eigen denk- middelen.

De atoomwetenschap wordt gekenmerkt door eigen problemen, op- lossingsmethoden, denkmiddelen; zodanig 'eigen' zelfs, dat andere na- tuurkundigen de taal der atoomgeleerden nauwelijks verstaan. Toch is de atoomwetenschap een deel van de natuurkunde; toch zijn haar proble- men natuurkundige problemen.

Algemeen: in het gebied van een wetenschap kan zich een problemen- reeks voordoen, die dermate verschilt van andere problemenreeksen, dat het noodzakelijk is eigen wegen te gaan in zake probleemstelling en methodisch denken tot oplossing van deze problemen. Er ontstaat een specialisme, dat echter in wezen deel blijft uitmaken van de wetenschap waarvan ze zich afsplitst. Dit deel-zijn-van, wordt ten diepste hierdoor gekenmerkt, dat elke vinding in het specialisme rechtstreeks bijdraagt tot de realisering van de doelstellingen van de oorspronkelijke wetenschap. Ook in het stadium waarin al gesproken kan worden van 'moederweten-

schap', een stadium waarin het specialisme reeds formeel gescheiden is van de oorspronkelijke wetenschap, blijft deze verhouding bestaan: ze grondt in de structuur van het object van beide wetenschappen. Zelfs al wordt de atoomwetenschap als aparte wetenschap gedoceed, ze is en blijft deel van de natuurkunde, evenals de germanistiek taalkunde is en blijft.

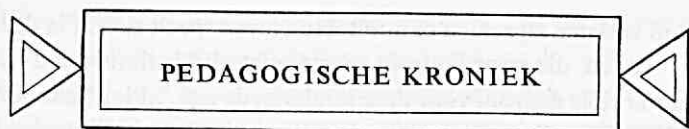
Onder de vele opvoedingsmiddelen is er één dat het object is van de didactiek: het onderwijzen. Wie een basis voor de opbouw der didactiek wil leggen, moet o.i. een analyse van de onderwijssituatie ondernemen in het besef dat het in wezen gaat om een pedagogische situatie; in deze analyse wordt de eigen problematiek van de didactiek duidelijk, daar worden de impulsen tot het zoeken van meer onderzoeksmethoden gegeven en daar vindt ook de afgrenzing t.o.v. de andere probleemreeksen van de opvoedkunde plaats. Dan wordt ook duidelijk dat de didactiek niet haar opdrachten heeft te ontvangen van de pedagogiek; de didactiek stelt zich haar opgaven zelf: het zijn en blijven echter immer opgaven van pedagogische aard.

#### *Aantekeningen*

1. *De structuur van de onderwijssituatie als basis voor de opbouw van de didactiek*. P.S., 39e jrg. no. 12, blz. 532 e.v.
2. Prof. Dr. M.J. Langeveld; *Beknopte Theoretische Paedagogiek*; 9e druk, Groningen, 1963, blz. 32.
3. Id., id.
4. Id., blz. 28.
5. L. van Gelder en F.W. Prins: *De psychologie van het denken en het leren*. In: Gedenkboek voor Prof. Dr. Ph. A. Kohnstamm; Groningen, 1957, blz. 52-53.
6. Dr. F.W. Prins: *Over de lerende mens*. Inaugurele Rede, Wageningen, 1965, blz. 15.
7. Prof. Dr. Langeveld, a.w., blz. 28.
8. Dr. F.W. Prins, a.w., blz. 15.
9. Zie voor de term andragoek Prof. Dr. Langeveld, a.w., blz. 45.

J. Tuinman. Geb. 1941 te Genemuiden. Volledige bevoegdheid als onderwijzer 1961 (Zwolle). M.O.-A pedagogiek 1964. Sinds 1962 in Suriname, thans als leraar pedagogiek. Bijzondere belangstelling voor didactiek en methodiek van het Nederlands-als-vreemde-voertaal. Medewerker aan het „Algemeen Leerplan voor het Gewoon Lager Onderwijs in Suriname” (1965).





PEDAGOGISCHE KRONIEK

*Op de redactievergadering van december 1965 is besloten in Paedagogische Studiën een kroniek te doen verschijnen waarin pedagogische feiten en gebeurtenissen uit binnen- en buitenland zullen worden vermeld al of niet met commentaar. Daarmee zal worden gepoogd in journalistieke vorm de lezers(essen) van ons tijdschrift wetenschappelijk, actueel en veelzijdig nieuws te bieden.*

Prof. Torsten Husen, hoogleraar aan de universiteit van Stockholm, is van mening dat onderzoek, naar de omvang der scholen voor voorgezet onderwijs, noodzakelijk is. In Zweden is, gezien de leerplannen en de opleidingsmogelijkheden, 900 leerlingen per school het meest gunstig. Uit een oogpunt van discipline is echter dit aantal leerlingen te groot daar er een sterke toename van disciplinaire problemen op een school ontstaat, wanneer het aantal van 600 leerlingen belangrijk wordt overschreden. Prof. Husen vindt een nadere bestudering van deze problematiek noodzakelijk en acht dit mogelijk, daar er momenteel goed opgeleide onderzoekers ter beschikking staan en 1 % van de onderwijsuitgaven in Zweden aan research kan worden besteed. Voor het komende jaar is voor dit doel 2 % aangevraagd.

Een enthousiast hoofd van een school voor geestelijk gehandicapte kinderen heeft kunnen vaststellen dat het zwemmen een heilzame invloed uitoefent op de lichamelijke en psychische conditie van zijn leerlingen. Het aantal zwemuren heeft hij dan ook weten te vergroten en met medewerking van een zweminstructrice leert hij zijn kinderen duiken en de verschillende zwemslagen beoefenen. De vorderingen zijn zo goed dat de kinderen op een niveau worden gebracht dat zij een zwemdiploma kunnen behalen. Op zichzelf is een zwemdiploma niet zo belangrijk maar voor het geknakte zelfvertrouwen van de kinderen, daar zij merken ook iets te kunnen presenteren, blijkt dit waardevol te zijn.

Voor het arbeiderskind in de grote steden is de lange zomervacantie een periode waarin het zich vaak verveelt. Vooral in de milieus der volks- en achterbuurten komen de kinderen weinig buiten de wijk waar zij wonen

en de stad verlaten zij zelden of nooit. Hun leven speelt zich af in de buurt waar zij wonen, die voor fantasie en spel niet altijd stimulerend is.

In New York is daarom voor deze kinderen de zgn. „Play School Association” gesticht, die met de „Board of Education” mogelijkheden biedt voor een gevarieerde vakantiebesteding.

Voor de kinderen worden op zonnige dagen bustochten naar buiten georganiseerd om wandelingen te maken, veldspelen en sport te beoefenen, e.d. Bij minder goed weer gaan de scholen open waar gelegenheid is voor handenarbeid, tekenen, schilderen, musiceren, lezen, in de gymzalen te spelen, etc. Deskundige leiding is aanwezig die aan de kinderen vertelt, hen helpt met hun hobby of daarvoor belangstelling tracht bij te brengen. Deze leiding wordt voornamelijk gerecruteerd uit onderwijzsmensen. Daarnaast zijn ook studenten voor dit werk aangetrokken. Dit blijkt een succes te zijn. De studenten weten vooral kinderen, die weinig of geen belangstelling hebben, te animeren en de dagtochten, die onder hun leiding plaatsvinden, zijn een groot succes daar zij steeds nieuwe attracties weten te verzinnen, die de kinderen aanspreken. De leiding krijgt voor hun werk betaald. Er zijn er evenwel, die voor niets hun medewerking verlenen.

Anno Dei 1965 wordt het ook niet in Engeland absurd geacht dat een meisje, na een opleiding in een kostschool en vervolgens aan een universiteit, zonder enige didaktische en pedagogische voorbereiding is aangesteld als onderwijzeres aan een grote school in East-London. Om alsnog enige ondervinding op te doen is echter wel besloten, dat zij eerst een week op school zou hospiteren en in die periode alle klassen zou bezoeken om de gang van zaken en de collega's te leren kennen. Daarna is zij aan haar onderwijstaak begonnen: het geven van moderne geschiedenis en maatschappelijke en culturele kennis aan meisjes van 14 en 15 jaar. Het voorkomen van de meisjes deed de onderwijzeres reeds ontstellen en onzeker in haar optreden worden: de leerlingen waren nl. slank, lichamenlijk goed ontwikkeld, haast allen gelijk gekleed in een nauwe rok met nog nauwere blouse, het haar geveerd, gebleekt en bestoven met lak. Zij hingen nonchalant in hun bank of hoopten in kakelende groepjes bijéén toen zij binnenkwam.

Wekenlang zijn veel tijd en energie besteed om de leerlingen te dwingen dat, als de onderwijzeres binnenkwam, zij stil moeten zijn en goedenmorgen of middag dienen te zeggen. Voorts bleken de door de onderwijzeres zorgvuldig voorbereide academische notities van nul en generlei waarde voor de meisjes te zijn. Zij onderbraken de les met uitroepen, tegenwerpingen en gelach waarvan de onderwijzeres doodmoe werd en uitge-

put thuiskwam met ergenis en afkeer denkend aan de kinderen en de school. De meisjes waren niet de beste leerlingen van de „primary school” geweest. Zij hadden geen interesse in de leerstof en ook op de „secondary school” toonden zij niet alleen geen bekwaamheid voor de studie maar lieten duidelijk merken het waardeloos te vinden. In het algemeen waren de meisjes afkomstig uit grote gezinnen waarvan de vaders behoorden tot de groep der ongeschoolde arbeiders.

Na een aantal weken kwam de onderwijzeres er achter, dat de meeste leden van de staf moeilijkheden met deze kinderen hadden en weigerden hen les te geven. Een groot deel van de lessen bestond daarom uit overschrijven van het bord een taak die, verrassend genoeg, de meisjes prettig vonden.

Om minder te doceren liet de onderwijzeres de meisjes veel tekenen en overschrijven. Onder deze lestijden trachtte zij met die en gene in gesprek te komen om te worden geïnformeerd over hun werkelijke belangstelling. Een van hen begon toen te vertellen over een pasgetrouwde zuster, die moeilijkheden had met het vinden van een woning. Verschillende andere meisjes mengden zich in het gesprek, daar dit onderwerp hen sterk bezighield.

De onervaren onderwijzeres kwam daarop tot het inzicht, dat het mogelijk moest zijn om langs deze weg de culturele vorming en de maatschappelijke kennis van de meisjes te vergroten. Uit de gesprekken zijn toen een gefantaseerd stel, Bill en Margaret, ontstaan die pas zijn getrouwd. De meisjes verzonnen hun naam en beroep. Bill was electriciën en Margaret kantoorbediende. Met behulp van oude tijdschriften, schaar en lijm werden in hun schriften platen geplakt, die deze mensen uitbeelden.

Van de personen kwamen ze toen vanzelf bij hun flat, die moest worden ingericht, en geestdriftig werden afbeeldingen van meubels, keukengerei, stoffen, e.d. verzameld. Klassikale gesprekken zijn vervolgens gevoerd over huren, salarissen, het lenen van geld, het afbetalingssysteem, het zich verzekeren, de zorg voor de gezondheid, het uitgaan met het gezin, etc. etc. Naast de platen werden stukjes dictaat in het schrift genoteerd zodat een compleet verhaal over Bill en Margaret met hun problemen is ontstaan. Hoogtepunt is geweest toen Margaret een baby moest krijgen. Baby-uitzetten werden omschreven en uitgetekend en de voordelen van een bevalling thuis of in het ziekenhuis werden door de meisjes onderling intens besproken met menig luguber detail. Overeenstemming in de klas, over de naam en het geslacht van de baby, bleek niet mogelijk. Ieder koos toen voor zich een eigen naam en bepaalde of het een jongetje of meisje zou zijn. Achteraf is deze onderwijzeres dankbaar voor de ervaringen, die zij

met meisjes uit de eenvoudige arbeidersklasse heeft opgedaan en zij be-  
treurt het in hoge mate, dat er bij het onderwijzend personeel van „gram-  
mar schools” een zekere minachting is te bespeuren voor leerkrachten, die  
les geven aan leerlingen uit volksbuurten die een „secondary school” be-  
zoeken. Dit intellectuele snobisme wordt nog versterkt daar, als men bij  
het voortgezet onderwijs les heeft gegeven op scholen, waarvan wordt aan-  
genomen dat zij door leerlingen uit sociaal „lagere” milieus worden be-  
zocht, het niet geringe moeite kost een aanstelling te krijgen op een „gram-  
mar school” als men dit zou wensen.

Deze zomer is in Cambridge, op een conferentie van de „International  
Association for the Advancement of Education and Research”. de hou-  
ding van leerkrachten becritiseerd t.o.v. de resultaten van onderwijs-  
research. Wij zijn, zeggen Engelse onderzoekers, al te bereid te werken met  
vallen en opstaan en het schijnt dat wij onderwijsvernieuwing wensen zon-  
der kennis van de feiten te nemen.

Het is niet van ironie ontbloot, dat deze klachten kwamen van de kant  
van National Foundation of Educational Research. Niet kan worden  
ontkend dat zij wel enige reden tot het maken van bittere opmerkingen  
heeft maar de N.F.E.R. heeft tot nu toe weinig invloed op deze houding en  
mentaliteit uitgeoefend niettegenstaande de verwachtingen hoog gespan-  
nen waren toen deze instelling is opgericht. Veel medewerking heeft de  
N.F.E.R. toen verkregen van de regering, de onderwijzersorganisaties en de  
plaatselijke autoriteiten op het gebied van onderwijs en opvoeding. De  
oorzaak van de geringe invloed is evenwel nog een open vraag. Het kan  
wezen, dat de projecten van de N.F.E.R. te omvangrijk zijn, zodat het jaren  
duurt voor het onderzoek kan worden afgesloten en het resultaat de be-  
langstellenden kan worden aangeboden. Ook kunnen er tekortkomingen  
zijn in de voorlichting zodat niet precies wordt geweten wat er wordt ge-  
daan en waarom. Dit leidt er toe, dat men geen notitie van het werk van de  
N.F.E.R. neemt.

Voorts is in Cambridge duidelijk geworden, dat er niet geringe vooroor-  
delen onder de leerkrachten zijn te overwinnen. Zo heeft een onderzoek  
aangetoond, dat de klassegrootte nauwelijks verband houdt met efficiënt  
onderwijs. De leerkrachten aanvaardden deze uitkomsten niet daar zij niet  
stroken met hun opvattingen.

Een ander onderzoek heeft aangetoond, dat het leren van de Engelse  
grammatica geen steun geeft bij het leren van Engels. Ook dit wordt niet  
aanvaard en de leerkrachten houden halsstarrig vol, zonder met steek-  
houdende argumenten te komen, dat dit wel zo is. En zo gaat het maar ver-

der waardoor de resultaten van wetenschappelijk onderzoek weinig effect sorteren.

Misschien dat het onderzoek dat nu gaande is, over de tijd die de onderwijzer moet besteden aan niet-onderwijskundige plichten, uitkomsten zullen opleveren, die wel van betekenis worden geacht in brede kring te worden besproken en overwogen.

Research, waarvan doel en betekenis bondig en duidelijk worden omschreven en relatief korte tijd vergt, zal zeker de belangstelling, evenals dit bijv. in Zweden in sterke mate het geval is, van de leerkrachten trekken.

Belangrijke resultaten schijnt in Engeland de geprogrammeerde instructie voor de landbouw op te leveren. Op de boerderijen is de geprogrammeerde instructie van nut om boer en bedrijfsleider te informeren over landbouwkundige onderwerpen en moderne boerderij-organisatie en administratie. Niet noodzakelijk wordt geacht, dat in iedere boerderij een leermachine aanwezig is. In de openbare leeszalen zou gelegenheid moeten zijn kennis te nemen van geprogrammeerde leermethoden en van programma's, die in boekvorm zijn uitgebracht.

Om de resultaten van geprogrammeerd leren te kunnen nagaan is op een landbouwcollege intens gewerkt met onderwijsmachines. De cursussen zijn gevolgd door studenten in de zuivel, de tuinbouw en boerderijbeheer. Merkwaardig is dat de leerresultaten weinig uitéénlopen hoewel vóór de proef de studenten verdeeld zijn in goede en minder-goede, wat hun leercapaciteiten betreft. Ook verder is de proef goed geslaagd daar de studenten het leren, met behulp van machines, indrukwekkend hebben gevonden daar men in vrij korte tijd zich veel kennis kan eigen maken. De moeilijkheid is echter het verkrijgen van geschikte programma's. De zgn. „programmed learning companies” zijn wel bereid hun medewerking te verlenen om deze te doen samenstellen maar het schrijven van programma's is, afgezien van de hoge kosten, een tijdrovende aangelegenheid en weinig landbouwdeskundigen kunnen zich daarvoor vrij maken.

Op een onlangs gehouden conferentie van het Centraal Bureau voor de Geestelijke Volksgezondheid is het thema aan de orde gesteld: „Teleurgestelde ouders – gefrustreerde kinderen”.

Op deze bijeenkomst, waaraan het volgende is ontleend aan een verslag in Het Vaderland van 30-10-1965, heeft Mevr. Dr. H. Verwey-Jonker (gepromoveerd op de studie „Lage inkomens in Eindhoven”) verslag gedaan over de voorlopige resultaten van een onderzoek, dat zij heeft ingesteld naar het beroep van leerlingen van een kleine middelbare school, die

het eindexamen niet hebben gehaald of reeds tevoren de school hebben verlaten.

Deze school vormde een prachtig studie-object omdat 80 pct van de vaders van de leerlingen een hogere functie bekleedden, 60 pct in één bedrijf en 20 pct daarbuiten. Een bekend feit is, dat ouders van hun kinderen verwachten dat zij minstens het niveau zullen halen, waarop zij zelf staan. Minder geeft teleurstelling, want vele ouders beseffen onvoldoende, dat ook zonder een eindexamen een jongen toch nog heel wat kan bereiken.

De „kinderen” die mevrouw Verwey in haar onderzoek heeft betrokken zijn nu tussen 30 en 50 jaar oud. Eén op de vier bleek, ondanks de povere schoolresultaten, een hogere functie te hebben bereikt. Dit is weliswaar minder dan wanneer het eindexamen wel zou zijn behaald (36%) maar toch boven verwachting. De grootste groep (rond 60%) had zich een middelbaar beroep verworven, slechts een enkele was „afgezakt” tot een lager beroep. Het waren vooral de jongens uit de lagere milieus, die spoedig de middelbare school bleken te hebben verlaten en die weer naar het ouderlijk peil waren teruggekeerd.

Het onderzoek leerde, dat de sociale afkomst van grote betekenis is voor de toekomst. Van de kinderen, die uit een hoger milieu kwamen en van wie de vader een hogere functie bekleedde, en die het eindexamen haalden, bleek 70 pct zelf ook weer een hogere functie te bekleden.

Opmerkelijk was het veel lagere peil, waarop de meisjes waren beland. Die meisjes, die de school met goed gevolg afliepen, deden dat echter in 50 pct van de gevallen beter dan de jongens. Hetgeen mevrouw Verwey tot de opmerking bracht dat men tegenwoordig wel veel spreekt over het aanboren van intellectuele reserves in lagere milieus, maar dat men die zo dichtbij liggende reserves, die de vrouwen vormen, toch bepaald ook eens in de beschouwing moet betrekken. Van de in totaal 900 in studie genomen leerlingen bleken er 285 een academische opleiding te hebben voltooid. Onder hen waren maar 49 vrouwen, hoewel de verhouding jongens-meisjes op de school 5 : 4 was. Het grootste deel van de meisjes bereikte het middelbaar niveau en bleef daar steken, terwijl de jongens vaak nog opklommen.

In de toekomst kijkend voorspelde mevrouw Verwey een voortschrijding van de meritocratie. Met evenwel groter mogelijkheid voor frustratie voor de „mislukten”, want nu kunnen velen nog zeggen de kans niet te hebben gehad. Dat is dan niet meer mogelijk. Overigens meende zij dat er ook meer protest zal groeien tegen deze meritocratie. Men heeft hier al tekenen van, in de vorm b.v. van beatniks, en wellicht onze provo's. Niet echter de nozem. Dat is een werker, die zijn vrije tijd niet kan besteden,

meent mevrouw Verwey. Die vrije tijd zal h.i. een steeds groter rol gaan spelen en de opgroeiende mens moet ook op deze rol worden voorbereid. Dat geeft dan tegelijkertijd een zeker evenwicht voor die beroepsconcentratie.

Voorts is op de conferentie nog het woord gevoerd door de heer J. A. M. Schouten, die als zenuwarts verbonden is aan de jongensinrichting „Zandwijk” te Amersfoort. Deze heeft de aandacht gevestigd op de frustratie van het kind. Eén facet lichtte hij uit de vele, die hiervoor verantwoordelijk kunnen zijn: de daling van het zelfrespect. Het kind spiegelt zich aan de verwachtingen, die de ouders van hem hebben. Zijn deze laag, dan ziet hij zichzelf ook als minderwaardig. Als hij niet in staat blijkt, via „normale” prestaties op school en in de sport, dit respect te verhogen, grijpt de jongen licht naar asociale middelen. Hij gaat trachten zich in een groep leeftijdgenoten aanzien te verschaffen, door te excelleren in asociaal gedrag, bravour en bluff. Daarmee wordt gepoogd de onlustgevoelens, die van het tekortschieten het gevolg zijn, op te heffen.

De Algemene Vereniging van Leraren bij het Voorbereidend Hoger en Middelbaar Onderwijs heeft op haar jaarlijkse vergadering in september '65 Dr. L. M. van Dis, inspecteur van het gymasiaal en middelbaar onderwijs en voorzitter van de Commissie voor de didactiek in de moedertaal, uitgenodigd te spreken over „De plaats van het moedertaalonderwijs in het toekomstige voorbereidend wetenschappelijk onderwijs.” De grondgedachte, waarvan Dr. Van Dis is uitgegaan, is het nauwe verband dat er bestaat tussen werkelijk begrip en de uitdrukkingsmogelijkheid in de taal.

Daar, volgens de spreker, het onderwijs in de moedertaal in de allereerste plaats ten doel heeft de taalbeheersing van de leerlingen passief zowel als actief te ontwikkelen, dienen zij zich voortdurend te oefenen onder leiding van de leraar. Wat een mens in taal kan uitdrukken, laat zich ordenen en wordt tot geestelijk begrip. Scherp omljnd en gedetailleerd denken is alleen met taal mogelijk. Het onderwijs in de moedertaal dient dan ook in elk schooltype centraal te staan.

Betreurenswaardig is het dan ook dat de taal door de leerlingen slecht wordt beheerst! Dr. Van Dis wijst daarvoor drie oorzaken aan:

- a. te weinig lesuren zijn voor het moedertaalonderwijs beschikbaar
- b. de ontwikkeling van de didactiek voor de moedertaal is achtergebleven
- c. de leraar Nederlands kan zijn taak niet goed verrichten daar deze 28 lesuren moet geven, het aantal onderwerpen, dat hij moet behandelen, te omvangrijk is en er teveel leerlingen in één klas zitten.

Dr. Van Dis beveelt aan de kwaliteit van het onderwijs op te voeren door de leerlingen veel te laten oefenen en de leraar Nederlands minder lessen op te dragen, zodat deze het door de leerlingen gemaakte werk kan corrigeren en bespreken. Deze kwalitatieve verbetering in de didactiek voor het vak Nederlands acht Dr. Van Dis van meer betekenis dan een kwantitatieve uitbreiding van het aantal roosteruren voor dit vak.

De handel in schoolboeken is niet gering. Zo blijkt uit een verslag van het Centraal Bureau voor de Statistiek, dat de winkelwaarde van de binnenlandse afzet van schoolboeken bij 223 uitgeverijen over 1963 niet minder dan f 41.541.000.— is geweest.

De onderverdeling van dit bedrag is eveneens belangwekkend:

voor het lager onderwijs	f 11.784.000.—
voor het v.H.M.O.	f 8.269.000.—
voor het vakonderwijs	f 11.532.000.—
overige schoolboeken	f 9.956.000.—

Het omvangrijke bedrag, dat jaarlijks aan schoolboeken wordt uitgegeven, werpt de vraag op of dezen niet aan een didactisch keur moeten worden getest. Het schoolboek is trouwens voor het lerende kind zo belangrijk, dat reeds uit dien hoofde een didactisch keur gewenst zou zijn.

In de wereld der pedagogen is onlangs een nieuw tijdschrift verschenen „Mededelingenblad van de Nederlandse Vereniging van Opvoedkundigen” (Secretariaat n.v.o.: Frankrijklaan 36, Haarlem).

Het eerste nummer is een interessante uitgave geworden. Na een „Ten Geleide” van Dr. J. Bijl, de voorzitter van deze vereniging, waarin wordt medegedeeld dat de inhoud van dit tijdschrift voornamelijk betrekking zal hebben op de beroepsuitoefening van de pedagoog als zodanig, komt er een felicitatie van Prof. Vliegenthart n.a.v. de 60e verjaardag van Prof. Langeveld. Daarna volgt een instructief artikel over „Voorgeschiedenis en Toekomstmuziek’ Over de ontplooiing der pedagogiek aan de universiteiten” van Prof. Langeveld.

Tenslotte worden mededelingen verstrekt over het werk, dat in de studietoetsen van deze vereniging is verricht. Deze jonge doch actieve vereniging wordt gaarne gefeliciteerd met haar nieuwe publiciteitsmiddel.

J. H. N. GRANDIA





**BOEKBEoordelingen**

KLAUS MOLLENHAUSER & C. WOLFGANG MÜLLER, „*Führung*“ und „*Beratung*“ in *pädagogischer Sicht*. Quelle & Meyer, Heidelberg 1965. 50 blz.

Müller bezint zich in het eerste referaat – een artikel van 18 blz. op de overdracht die geboden wordt door de opvoedingsstijl van de daaraan te grond liggende houding en interesseert zich vnl. voor de democratische grondhouding. Mollenhauer laat in de volgende 16 blz. zien, hoe in de opvoedingsraad zich een intieme en direkt persoonlijke win elivesking voltrekt. De beide stukken bieden aldus een bijdrage tot de problematiek van het pedagogisch contact.

M. J. L.

GEORGE F. KNELLER, *Introduction to the philosophy of education*. John Wiley, N.Y. 1964, 129 blz.

Dit boekje leidt ons terug naar de verouderde positie, waarin denken over opvoeding niet uitgaat van een in de wereld aangetroffen feit dat de mens nu eenmaal klein begint, zichzelf niet in leven kan houden, op zichzelf de betekenis van de dingen niet leert kennen, enz. – van de andere feitenreeks, dat het opvoeden van een kind een impliciete keus is vóór de voortzetting van menselijk leven als menselijk, vóór de voortzetting van de menselijke arbeid, enz. – van de derde feitenreeks, dat mensen verantwoordelijk zijn voor de konsekventies van hun eigen daden, maar dat kinderen niet om hun leven gevraagd hebben en er dus niet verantwoordelijk voor gesteld kunnen worden, maar *toch* verantwoordelijke mensen worden moeten, enz. enz. Genoeg om eerst maar eens van uit te gaan en te bekijken, wat het vóóronderstelt. Hier wordt, als vanouds, weer van de meest algemene vraagstukken uitgegaan (Wat is filosofie? Wat is kennis? Wat is een waarde? enz.) en de sfeer van dgl. algemene filosofische vragen wordt maar nauwelijks verlaten. Laten we het een inleiding in de wijsbegerte noemen. Voor pedagogen of pedagogisch geïnteresseerden vervult dit boekje generlei speciale funktie.

M. J. L.

HARTMUT VON HENTIG, *Die Schule im Regelkreis*. Ernst Klett, Rotebühlstrasse 77, Stuttgart 1965, 79 S.

De auteur van dit boekje is hoogleraar in de pedagogiek aan de Universiteit van Göttingen. De titel is ontleend aan de cybernetica. Schr. ziet de menselijke gemeenschap als een organisme, dat in een voortdurend veranderende situatie continu corrigerende krachten behoeft om zijn evenwicht te bewaren. Het systeem van deze krachten is vergelijkbaar met de informatie- en terugkoppelingssystemen in het menselijk lichaam en in de hedendaagse techniek (bijv. het regelingsstelsel van de centrale verwarming met de thermostaat). Het gebruik van het beeld ter kenschetsing van de plaats van het schoolwezen in onze samenleving is verrassend. Het heeft didaktische en heuristische waarde. Maar ik kan niet inzien dat een getekend relatieschema dezelfde functies niet eenvoudiger en sprekender kan vervullen. Ik ben evenmin tot de erkenning kunnen

komen dat hier terecht gewaagd wordt van „ein neues Modell für die Probleme der Erziehung und Bildung”. Het ontgaat mij dat de vele gedachten, die in dit geschrift zijn bijeengebracht, door het gebruikte beeld inderdaad worden samengebonden. Maar ik wil gaarne de mogelijkheid openhouden, dat dit gebrek aan inzicht niet voortkomt uit een tekort van de schr. maar van de recensent. Want de schrijver is een eigenzinnig denker. Hij formuleert ongebruikelijke gedachten in geserreerde vorm en stelt aan de aandacht en het begrip van zijn lezers hoge eisen. Dit levert bijna steeds winst op. Maar het sluit misverstand niet uit. Een voorbeeld van het eerste – de winst – is het hoofdstuk „die Anpassung der Schule an sich selbst”, een opmerkelijke formule voor de inzichtelbeslotenheid van het schoolwezen, waarvan de schrijver overtuigende bewijzen geeft. Tussen de werelden van de school en die van de arbeid bestaat, naar zijn mening, een noodlottige kloof. Daar ligt z.i. de oorzaak van vele gerechtvaardigde klachten over het onderwijs. Men neme na het bovenstaande intussen niet dat de schrijver, die met volle overtuiging in deze tijd staat, de school aan de moderne technische wereld wil uitleveren. Daarvoor denkt hij te genuanceerd. In zijn cybernetische denkwijze is er voor de pedagogische functie van de school een relatief-autonome plaats.

PH. J. I.

*Wirtschaft und Schule*, Westdeutscher Verlag, Köln und Opladen 1965, 352 S.

De *Walter-Raymond-Stiftung*, die dit boek heeft gepubliceerd, is een centrum voor vorming en voorlichting, dat in 1959 door de *Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände* is gesticht. Dit boek is het resultaat van een symposium over school en bedrijf. In de inleiding wordt het vraagstuk gesteld. Daarna volgen voordrachten, een samenvatting der discussies en een uitvoerige documentatie. Het komt mij voor dat de waarde van dit boek niet in de eerste plaats ligt in zijn bijdrage tot de theorie van het probleem. Het meeste, dat daaromtrent wordt opgemerkt, is de georiënteerde lezer wel bekend. Laat mij slechts opmerken, dat het er in deze samensprekingen om gaat de wereldvreemdheid van de school te overwinnen en de vormende krachten in het bedrijf tot ontwikkeling te brengen maar dat de nadruk meer valt op het eerste dan op het tweede. Ik voeg hieraan toe dat de leider van het werk der Stichting Dr. Fritz Arlt een wezenlijk tekort in ons inzicht signaleerde toen hij zei: „Eine wissenschaftliche Klärung der pädagogischen Interessen der Wirtschaft ist notwendig, um in pädagogischen Spitzengesprächen diese legitimen Interessen in einer den Pädagogen verständlichen Sprache zur Kenntnis zu geben, um sie damit im pädagogischen Interesse zu verankern und um bildungspolitischen Anliegen der Wirtschaft Beachtung zu verschaffen”.

De intrinsieke betekenis van deze uitgave ligt in het feit, dat zij is voortgekomen uit de samenspraak tussen mensen uit het bedrijfsleven en uit de school, en dat zij uitvoerig melding maakt van wat gedaan kan worden en in feite reeds verricht wordt om school en bedrijf tot elkaar te brengen. Zo lezen wij over samenwerkingsgroepen, bedrijfspractica voor studenten in de opvoedkunde, idem voor onderwijzers en leraren, idem voor leerlingen, samensprekingen tussen leerlingen en jeugdige arbeiders, etc. Steeds gaat het om de wezenlijke ontmoeting van twee al te zeer gescheiden werelden. Daarbij worden de problemen, die zich hierbij voordoen, niet verzwegen. Het maakt alles een zeer levende indruk. Het lijkt mij dat wij er in ons land van kunnen leren. PH. J. I.

LEOPOLD ROSENMAYR, *Familienbeziehungen und Freizeitgewohnheiten jugendlicher Arbeiter. Eine Untersuchung von 800 Lehrlingen in Wien und Niederösterreich*. R. Oldenbourg Verlag für Geschichte und Politik, Wien, München, 1963, 431 S., DM 48.—

Het ministerie van onderwijs van Oostenrijk heeft in het voorjaar van 1958 een conferentie in Wenen belegd over het thema „Jeugd in Nood”, waar ondermeer is aanbevolen een sociologisch onderzoek in te stellen naar de jeugdproblematiek. Vandaar dat het ministerie van onderwijs de uitgave van de studie van de hoogleraar Leopold Rosenmayr over de gezinsverhoudingen, vriendschapsrelaties, vrijetijdsbesteding en opvattingen van jonge mensen mogelijk heeft willen maken.

Het onderzoek is verricht onder 800 jongens van 15 en 17 jaar, die een dag in de week een technische school bezoeken voor een opleiding in de metaalvakken of in de houtbewerking. De rest van de week zijn zij werkzaam in een bedrijf. T.a.v. de gezinsverhoudingen is o.a. als hypothese gesteld, dat de betrekkingen tussen jongeren en hun moeder minder gunstig zouden zijn als de moeder beroepsarbeid verricht. Voorts is de onderzoeker van mening dat er een samenhang bestaat tussen woonomstandigheden en het buitenshuis doorbrengen van de vrije tijd en wel in deze betekenis dat zij, die in bekrompen en slechte huizen wonen, in meerder mate de vrije tijd buitenshuis besteden dan degenen, die leven in ruime en comfortabele woningen.

Ten aanzien van de eerste hypothese komt Rosenmayr, na analyse van zijn materiaal, tot de conclusie, dat de door hem verzamelde gegevens geen steun bieden aan de vaak gehoorde veronderstelling als zou het afwijkend gedrag van jongeren te wijten zijn aan het feit, dat de moeder dikwijls en langdurig afwezig is om elders beroepsarbeid te verrichten. Ook biedt zijn materiaal geen steun aan de hypothese, dat de betrekkingen tussen jongeren en hun moeder slechter zouden zijn, wanneer zij beroepsarbeid verricht. Nu is het evenwel zo dat de moeders, van de door Rosenmayr onderzochte groepen, beroepsarbeid verrichten voor het levensonderhoud van het gezin en niet om luxe uitgaven te bekostigen. Of in het laatste geval de verhoudingen tussen moeder en zoon dan wel zouden verslechteren valt uit het materiaal van Rosenmayr niet af te lezen. Wel blijkt het motief, waarom de moeder beroepsarbeid gaat verrichten, van betekenis te zijn voor nader sociologisch onderzoek.

In het kader van de tweede hypothese is geconstateerd dat zij, die deelnemen aan het verenigingsleven, overwegend afkomstig zijn uit bekrompen woningen. Deze jongeren zoeken in het verenigingsleven een geschikte plaats, die zij thuis missen, om hun vrije tijd door te brengen. Jongeren, die in betere huizen wonen, komen overwegend uit financieel beter gesitueerde gezinnen en vinden hun genoeg en ontspanning elders waarvoor zij zich financiële uitgaven kunnen veroorloven. Toch biedt het materiaal onvoldoende steun aan de tweede hypothese wat betreft slechte woonomstandigheden en vrije tijdsbesteding buitenshuis. Slechte woonverhoudingen blijken samen te gaan met lage gezinskomensten zodat de jongeren uit deze gezinnen wegens geldgebrek niet uit kunnen gaan. Dit kan stimulerend zijn voor het deelnemen aan verenigingsactiviteiten, daar dit in doorsnee goedkoper is dan het besteden van vrije tijd in de vermaakindustrie.

Het omvangrijke cijfer- en tabellen materiaal heeft Leopold Rosenmayr niet verhinderd een boeiend boek te schrijven over een problematiek die in kranten, weekbladen en tijdschriften veelvuldig aan de orde wordt gesteld en overwegend vanuit vooroordelen wordt beoordeeld. Vandaar de betekenis van het verschijnen van boeken als het onderhavige. Deze publikatie biedt nl. een schat van concrete gegevens waarin de feiten zakelijk worden overwogen en getoetst zodat een nuchter en evenwichtig oordeel, over jongeren van nu en hun bedoelingen en opvattingen, mogelijk is.

Vanzelfsprekend is deze studie niet representatief voor wat Nederlandse verhoudingen betreft. Het hoge cijfer van gebroken gezinnen – dat voor een groot deel op de gevolgen van de tweede wereldoorlog is terug te brengen daar 26 % van de vaders overleden blijkt te zijn – duidt daar reeds op. Maar deze studie over gezinsverhoudingen en vrije tijdsbesteding van jongeren, die part-time onderwijs ontvangen, verruimt ons daar de problemen in een overzichtelijk sociologisch context zijn geplaatst.

J. H. N. G.

ELLA EDERSHEIM-LEVENBACH, *Henrietta Szold, een moeder in Israel*. Uitgever P. Noordhoff N.V., Groningen, 133 pag., f 5.—.

In dit sympathieke boekje over een Amerikaans-Joodse vrouw, die tot op zeer hoge leeftijd eerst in Amerika en later in Palestina zich zeer verdienstelijk heeft gemaakt voor het Joodse volk in het algemeen en voor de Joodse kinderen in het bijzonder, wordt in het „Ten Geleide” – geschreven door H. van Praag – medegedeeld, dat het verbazingwekkend is dat de naam van deze vrouw, die zich op het gebied van het onderwijs aan volwassenen, het medisch werk onder Joodse immigranten en Arabieren en sociale hulpverlening aan Joodse kinderen, door hen te bewegen Hitler-Duitsland te verlaten en zich te vestigen in Palestina, ontbreekt in „alle leerboeken der pedagogie – ja zelfs in onze grote encyclopedieën!” Inderdaad wordt haar naam weinig gehoord. Op zichzelf niet zo verwonderlijk daar zij in haar lange werkzame leven van praktische arbeid en bemoeiingen, niet er toe is gekomen haar gedachten over onderwijs, maatschappelijk werk en opvoeding in een theoretische beschouwing vast te leggen. Haar denkbeelden liggen als scherven verspreid in de vele brieven, die zij heeft geschreven en in de dagboeknotities, die zij achtergelaten heeft. De reiziger in Israël, die meer dan toeristische belangstelling voor volk en land heeft, komt echter haar naam wel tegen daar deze verbonden is aan sociaal-pedagogische instellingen voor de opvoeding van Israëliëse kinderen, die verwaarloozingsverschijnselen vertonen en aan een wetenschappelijke instelling, die tot taak heeft de persoonlijkheidsontplooiing van kinderen, die in intellectueel en sociaal minder gunstige milieus opgroeien, te stimuleren door voor hen daartoe geëigende maatregelen te ontwerpen. Vandaar dat het goed is dat thans een uitvoerig levensbericht van deze idealistische en intelligente vrouw is verschenen. Uit het streven en werken van deze dochter van een geleerd rabbijn uit Baltimore, leert men kennen wat het wil zeggen „mens met de mensen te zijn” en wat de „medemenselijke verantwoordelijkheid”, in de zin waarin Buber dit heeft bedoeld, in de omgang met de naaste betekent.

Haar leven is niet gelukkig geweest in de betekenis waarin dit gewoonlijk wordt onderkend. Het is wel in hoge mate zinvol geweest; in Amerika voor de daar

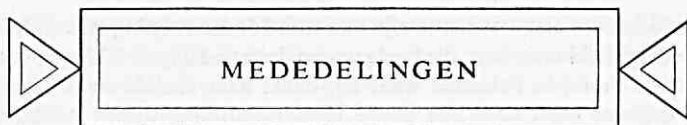
levende Joden om zich bewust te zijn van hun Joodse roeping en van hun verantwoordelijkheid voor hen, die bezig waren de grondslagen te leggen voor een Nationaal Tehuis; in Palestina waar zij, naast haar sociale en pedagogische arbeid, geijverd heeft voor een goede verstandhouding tussen Arabieren en Joden. Als Mozes heeft ook zij het beloofde land wel gezien maar het niet binnen gegaan. In 1944 is zij nl. overleden.

Het boekje geeft meer dan een levensbeschrijving. Typische trekken van het Joodse volk en de Palestijnse problematiek worden vermeld.

Zo van één der Joodse leiders, die ter verantwoording wordt geroepen bij de Engelse Hoge Commissaris voor Palestina over de illegale immigratie. Stuurs en trots zegt de Joodse leider niets te weten van illegale immigratie. Er zijn alleen zonen, die terugkeren naar hun moeders huis en hij weigert dit als illegaal te beschouwen.

Sociaal idealisme, werkkraft en intelligentie hebben het leven van Henrietta Szold op een hoog niveau gebracht en zijn deze waarden, naast militaire macht en paraatheid, niet van grote betekenis geweest voor het ontstaan van de Joodse staat?

J. H. N. G.



NATIONAAL UNIVERSITAIR CONGRES  
 „ONDERZOEK VAN WETENSCHAPPELIJK ONDERWIJS”

Op 27 en 28 april 1966 zal te Eindhoven een landelijk congres worden gehouden over „Onderzoek van wetenschappelijk onderwijs”. Het congres zal deel uitmaken van de viering van het tweede lustrum van de Technische Hogeschool en plaats vinden in haar dan te openen gehoorzalengebouw. Ondergetekenden hebben zich tot een congresbestuur verenigd en geven U over de doelstelling van het congres hierbij een eerste informatie:

De maatschappij is bereid voor het wetenschappelijk onderwijs zeer grote en nog steeds toenemende offers te brengen. Zij vraagt echter ook, dat die offers waarlijk het karakter van investeringen voor de toekomst zullen dragen. Naarmate het aantal der studenten en de met het onderwijs gemoeide bedragen groter worden, stelt de maatschappij die vraag met meer klem.

Ons wetenschappelijk onderwijs is voorwerp van bezorgdheid en zelfs van onbehagen, niet het minst bij hen die het dagelijks dienen. Vrijwel alles aan universiteit en hogeschool staat bloot aan kritiek: de bestuursvorm en de bestuurskracht; de indeling in faculteiten en afdelingen; de omvang van investeringen en personele bezetting; de verdeling van de aandacht over onderwijs en onderzoek; het onderscheid tussen de vorming tot zelfstandige beoefening der wetenschap en de voorbereiding op maatschappelijke functies; onderwijsprogramma en examenregeling; onderwijsmethoden en studiebegeleiding; studieduur en numeriek rendement; voorzieningen voor en medezeggenschap van studenten; de academische vrijheid in de diverse interpretaties van dat begrip. Nog zijn wij zeker niet volledig.

Voorstellen tot herziening komen van binnen en van buiten. Ze zijn talrijk en verscheiden, ook wel tegenstrijdig. Dat is niet verwonderlijk: het onderwijs vormt een complex systeem, dat – als functie van de samenleving – bovendien voortdurend invloeden van buiten ondergaat.

Een instelling van wetenschappelijk onderwijs als intern systeem wordt slechts ten dele beschreven door de studiegeds met zijn opsomming van studierichtingen, vakken en onderwerpen, urentabellen, examenregelingen, adressen en spreekuren. Over de interne socio-psychologische processen en de daarbij optredende terugkoppelingen is nog te weinig bekend. Ons werk berust veelal op traditie en intuïtie, op voorwetenschappelijke grondslagen. Bij het ontwerpen van herzieningen beroepen wij ons gewoonlijk op onze ervaring of op voorbeelden uit het buitenland, maar beide stammen uit situaties die veel verschillen van het hier en nu.

Ook over de externe, cultuurhistorische en sociaal-economische, factoren die het functioneren van het wetenschappelijk onderwijs mede bepalen, is nog te weinig bekend.

Wij gaan ervan uit, dat de sociale wetenschappen, de didactiek en het statistisch

onderzoek een belangrijke bijdrage zullen leveren tot het vermeerderen van onze kennis van het onderwijssysteem. Zij zullen moeten helpen de maatschappelijke taak van het wetenschappelijk onderwijs duidelijker te omschrijven en tevens moeten aangeven hoe die taak met de grootste kans van slagen kan worden vervuld.

Voor al in de Verenigde Staten is reeds jaren intensief onderzoek op dit terrein verricht. Ook in Nederland wordt voortgang gemaakt, zij het op veel kleinere schaal. Maar de toepassing blijft nog bij het wetenschappelijk mogelijk achter.

Ook hoeft zeker niet met handelen gewacht te worden, tot alle gegevens bekend zijn. Wat nu aan kennis beschikbaar is, moet ook nu in toepassing worden gebracht, zodat het rendement kan worden bepaald. Zo zullen onderzoek en toepassing in wisselwerking leiden tot het ontstaan van een „onderwijskunde”. Onderwijskunde zal de wetenschappelijke grondslag aan het onderwijsbeleid kunnen geven, zowel voor de overheid als voor de instellingen.

Het congres en de daaraan verbonden tentoonstelling van methoden en hulpmiddelen hebben tot doel, in ruimere kring bekend te maken wat bereikt is en te stimuleren tot meedenken en meedoen.

In de openingszitting en in de slotzitting zullen algemene voordrachten worden gehouden.

In een viertal secties zal actueel speurwerk worden bediscussieerd. Een weergave van de te behandelen onderwerpen zal aan de deelnemers vooraf worden toegezonden. Na afloop van het congres zal een samenvatting van het behandelde, aangevuld met een beknopt discussieverslag, worden gepubliceerd.

Als bijdrage aan de congreskosten wordt de deelnemers f 15,— per persoon in rekening gebracht.

*Congresbestuur:* Prof. Dr. K. Posthumus, voorzitter, Prof. Dr. O. Bottema, Prof. Dr. S. D. Fokkema, Prof. Mr. J. F. Glastra van Loon, Prof. Dr. A. D. de Groot, Prof. Dr. F. van Heek, Prof. Dr. Ph. J. Idenburg, Prof. Dr. M. J. Langeveld, Prof. Dr. Mr. C. A. van Peursen, Prof. Dr. A. Querido, Prof. Dr. F. J. Th. Rutten, Prof. Dr. J. A. G. Tans, Prof. Dr. J. Tinbergen.

*Secretariaat:* Technische Hogeschool Eindhoven, Insulindelaan 2, Prof. Dr. M. J. M. Daniëls, Dr. W. A. T. Meuwese.

*Voorlopig programma* van het congres „Onderzoek van Wetenschappelijk Onderwijs”, te houden aan de Technische Hogeschool te Eindhoven in april 1966.

*Woensdag 27 april*

- |       |   |
|-------|---|
| 10.30 | Opening door de voorzitter van het Congresbestuur   |
| 10.45 | Rede van de Minister van Onderwijs en Wetenschappen, Prof. Mr. I. A. Diepenhorst: <i>Universitaire vraagstukken</i> |
| 12.00 | Opening tentoonstelling   |
| 12.30 | Koffietafel   |

- 13.45-15.45 Sectie vergaderingen  
 Sectie I: *Sociologisch onderzoek*, voorzitter: Prof. Dr. F. van Heek  
 Sectie II: *Didactiek*, voorzitter: Dr. Ir. P. C. van de Griend.
- 16.00 Opening van het Auditorium door de Minister-President, Mr. J. M. L. Th. Cals
- 18.30 Koud buffet

*Donderdag 28 april*

- 9.00-13.00 Sectie vergaderingen  
 Sectie III: *Sociaal-psychologisch onderzoek*, voorzitter: Dr. W. A. T. Meuwese  
 Sectie IV: *Methoden van onderzoek*, voorzitter: Prof. Dr. S. D. Fokkema
- 13.30 Koffitafel
- 14.30 Rede van Prof. Dr. J. Tinbergen: *Het economisch rendement van het wetenschappelijk onderwijs*
- 16.00 Samenvatting door Prof. Dr. A. D. de Groot
- 17.15 Sluiting door de voorzitter

*Uitgenodigd worden:*

bestuurlijke instanties, senaten en wetenschappelijke staven van instellingen van wetenschappelijk onderwijs, vertegenwoordigers van stichtingen ten behoeve van studenten, de studenteorganisaties, de pers.

Voorlopige programma's en aanmeldingsformulieren *schriftelijk* aan te vragen bij het Secretariaat van het Congres „Onderzoek van Wetenschappelijk Onderwijs”, Insulindelaan 2, Eindhoven.



# LERAARSOPLEIDING, GROEPSPROCESSEN, EN DEMOCRATISCHE GEZINDHEID: EEN VERGELIJKENDE BESCHOUWING

P. C. VAN DE GRIEND

## INLEIDING

Er kan een zekere naïveteit schuilen in de gedachte dat men leraren kan vormen door middel van een pedagogisch-didactische opleiding. Ni. dan wanneer men vergeet dat leraren *al gevormd zijn* nog voordat ze aan deze opleiding beginnen. De invloed van eigen opvoeding, van cultuurpatroon, van het onderwijssysteem waarmee de a.s. leraar in intensief dagelijks contact is geweest, is van een betekenis die niet mis te verstaan is. Men zou het zo kunnen stellen dat de eigenlijke leraarsopleiding maar moet zien iets te veranderen of nog iets toe te voegen aan wat door het leven en het onderwijs zelf al verregaand gevormd is. Zeker houden wij dit voor mogelijk, maar alleen dan wanneer men aansluit bij bestaande opinies en opvattingen over leraarsgedrag; wanneer men het feit niet negeert dat diep gewortelde attitudes in verband met opvoeding en onderwijs vaak aanwezig zijn, ook al behoeft de persoon in kwestie zich daarvan niet scherp bewust te zijn. Dissonantie tussen aanwezige opvattingen en attitudes en nieuw inzicht dat wordt aangeboden, zou gemakkelijk kunnen leiden tot afwijzing van het laatste.

Om deze reden werk ik sinds een aantal jaren met een vorm van opleiding, waarin verschillende discussietechnieken worden toegepast. Door actieve participatie van de a.s. leraar immers kan blijken wat reeds aanwezig is en kan men proberen daarbij aan te sluiten. Recent was ik in de gelegenheid om aan een grote universiteit in de Verenigde Staten dezelfde procedures – waarvan in het vervolg van dit artikel nog nader sprake zal zijn – toe te passen, eveneens met groepen leraren en a.s. leraren. Het spreekt wel vanzelf dat studenten, opgevoed en onderwezen in een andere cultuurvorm met een ander onderwijssysteem, blijk gaven van andere opvattingen en een andere gezindheid. Het doel van dit artikel is in hoofdzaak verschillen in opvatting en attitude tussen Nederlandse en Amerikaanse a.s. leraren, zoals deze door mij werden waargenomen, te beschrijven. Het contrast immers kan hier leerzaam zijn, het inzicht niet alleen in het andere, maar ook in het eigene kan erdoor verdiept worden. Met andere en eigene wordt bepaald veel minder bedoeld dan nationaal karakter of culturele persoonlijkheid: het gaat om wat leraren in een onderwijssituatie te zien gaven aan attitudes die met opvoeding en onder-

wijs in verband gebracht kunnen worden. Men kan het object van onze studie vergelijken met dat van het proefschrift van Albinski: de onderwijzer en de cultuuroverdracht. Daarin beschrijft hij – zij het langs geheel andere weg gevonden – verschillen in de houding van de onderwijzer in een aantal Europese landen.

Natuurlijk is het wel zo dat dergelijke verschillen *in verband zullen staan* met het cultuurpatroon, het onderwijssysteem en zoiets als nationaal karakter. Na onze beschrijving zullen wij dit verband onder ogen zien, zij het op zeer bescheiden wijze, aan de hand van slechts een enkel gezichtspunt uit de literatuur.

Tot zover de hoofdbedoeling van deze beschouwing. Er is echter nog een – meer verborgen – bijbedoeling. Het is nl. een belangwekkende vraag, in hoeverre attitudes „democratisch” genoemd kunnen worden. Democratische gezindheid – bedoeld als levenshouding, die zich in allerlei vormen van tussen-menselijk verkeer en niet alleen maar in het politieke vlak doet gelden – wordt veelal als een deugd beschouwd: hier te lande en zeker in de Verenigde Staten, waar het belang van deze deugd waarschijnlijk nog meer wordt verdedigd. Hoewel wij dit standpunt delen, is daarmee de moeilijkheid niet opgelost nauwkeurig aan te geven wat met deze deugd bedoeld wordt. Uit termen als het respecteren van medemensen, streven naar samenwerking, zelfstandig kritisch denken, om maar enkele dingen te noemen, wordt nog niet duidelijk hoe zich deze democratische gezindheid nu in concreto manifesteert. De kern van de moeilijkheid is misschien, dat democratisch verlopende groepsprocessen nauwelijks denkbaar zijn, zonder dat ook aspecten van macht en gezag (dus het tegendeel: autocratische leiding?) hun invloed doen gelden. Zo ongeveer als men vrijheid in een menselijke gemeenschap niet kan denken zonder een zekere mate van gebondenheid. Zonder bedoelde concretisering lijkt het mij dan ook nogal riskant om over democratische gezindheid en de vorming daarvan te spreken. Situaties kunnen ontstaan, vergelijkbaar met wat ik eens meemaakte, toen een student zich richtte tot een gehoor van zeven personen op een manier die deed denken aan een toespraak tot een duizendkoppige menigte, waarbij hij in gezwollen retoriek de noodzaak van democratische opvoeding door middel van groepswork verdedigde, dit zonder dat een van de anderen in staat bleek hem te onderbreken en ook maar voor een seconde tot luisteren te brengen, laat staan tot het inzicht, dat er iets niet klopte!

Onze bijbedoeling komt dus hierop neer dat wij, zonder de term democratische gezindheid in het algemeen te omschrijven, zullen proberen er toch iets over te zeggen. Op een meer impliciete manier, nl. door de ver-

gelijking van attitudes die men met dit begrip in verband kan brengen, zoals deze in twee verschillende cultuurvormen naar voren kwamen. Wanneer daarbij bepaalde accentverschuivingen blijken, moge de lezer zelf beoordelen, wat hij meer en wat hij minder democratisch vindt; o.i. is het zeer wel mogelijk, dat meer in het ene opzicht samen gaat met minder in een ander. Juist om die reden zijn wij huiverig voor generalisaties over democratische gezindheid en de toepassing daarvan in de vorm van: wel of niet aanwezig. Voordat wij nu nader op ons eigenlijke onderwerp in gaan, maken wij enkele opmerkingen over die vorm van groeps-werk waaraan wij onze gegevens ontleen.

#### LERAARSOPLEIDING DOOR MIDDEL VAN GROEPSDISCUSSIE

Het uitgangspunt vormden z.g. vrije groepsbesprekingen, d.w.z. discussies door een twaalfstal studenten over een door henzelf gekozen onderwerp, onder leiding van één van hen. Deze discussies werden op de band opgenomen en door mij – thuis – geanalyseerd. Een volgende bijeenkomst werd dan gewijd aan een nabespreking door mijzelf geleid, en met fragmenten van de bandopname geïllustreerd. Daarbij streefde ik ernaar, verdiept inzicht tot stand te brengen wat betreft de inhoud van de discussie, maar vooral ook wat betreft de communicatie- en interactieprocessen die zich tijdens de discussie tussen de deelnemers voltrokken. Natuurlijk valt er over doelstelling, principes en methodiek van dit werk zeer veel meer te zeggen, maar daarom gaat het nu niet. Slechts een enkel voorbeeld moge verduidelijken, dat deze techniek leidt tot inzicht in bij de studenten aanwezige attitudes, waarom het in ons verband wèl gaat.

Een veelgekozen onderwerp – in Nederland – is de orde-kwestie, die meestal werd gesteld als het ordeprobleem of een bepaald aspect daarvan (straf geven, enz.). Opvallend bij de bespreking was veelal, dat orde houden wordt gezien als onafhankelijk van en primair t.a.v. lesgeven. In de trant van: je moet eerst orde hebben, pas dan kun je gaan lesgeven. Studenten die dit – bij wijze van uitzondering – anders stelden, werden soms heftig geattaqueerd. Een aantal malen bleek mij, dat aan deze opvatting weer ten grondslag lag de gedachte dat leerlingen niet uit zichzelf willen leren, dus een „natuurlijke” neiging tot ordeverstoring hebben, die voortdurend onderdrukt dient te worden. Vaak ook werd de problematiek van het lesgeven als „vanzelfsprekend” beschouwd in tegenstelling tot „het terrein van de orde”, waarop men zich zeer onzeker voelde. Juist de analyse van groepsdiscussies maakt het mogelijk de achtergronden van bepaalde opvattingen nauwkeuriger te onderkennen, achter-

gronden waarvan de deelnemers zich veelal niet scherp bewust bleken te zijn. Zoals bijv. het belang van apriori aanwezige percepties van de leerlingen, die kunnen samenhangen met de wijze waarop de eigen school-situatie beleefd en verwerkt is.

Natuurlijk was het doel van het werk niet het *onderkennen* van attitudes en groepsprocessen, maar de *bewustmaking* en *beïnvloeding* ervan in een bepaalde richting.

Dit pedagogisch aspect, dus de kern van de zaak, dat naar de lezer zal hebben begrepen tijdens de nabesprekingen gestalte kreeg, is echter voor *deze* beschouwing irrelevant, zodat wij daar niet nader op in gaan. Wel van belang is de vraag, of het mogelijk is op grond van dit werk *algemeen* voorkomende attitudes te onderkennen; het spreekt immers vanzelf dat het aantal individuele of groepsgewijs optredende varianten vrijwel onuitputtelijk is. Inderdaad meen ik, ondanks het feit dat het werk in concreto „steeds weer anders” verloopt, na een veeljarige ervaring ermee, die mede conferenties van ervaren leraren omvat, tot het bestaan van zekere, meer algemeen optredende patronen te kunnen concluderen. Niet alleen in de wijze van behandelen, maar ook in de keuze der onderwerpen vallen dergelijke tendenties te signaleren. Zo zal het, na wat wij eerder opmerkten, geen verwondering wekken dat a.s. en beginnende leraren vrijwel nooit didactische onderwerpen kozen. Wel toonden zij, behalve voor kwesties van orde en omgang met de klas, voorkeur voor beoordelingsproblemen.

Wat nu mijn Amerikaanse ervaring betreft: deze is enerzijds van een veel geringere proportie. Het gaat daarbij nl. over slechts enkele groepen. Anderzijds werd met deze groepen zeer intensief – gedurende twee maanden vrijwel dagelijks – gewerkt.

Het spreekt vanzelf dat daarbij de onderwijssituatie in allerlei opzichten anders van karakter was. In overeenstemming met het Amerikaanse systeem van „teacher education” besteedde ik veel meer tijd aan de behandeling van literatuur op het gebied van „educational psychology”. De cursussen droegen dus – althans gedeeltelijk – een meer academisch karakter in de gebruikelijke zin van het woord. Voor één van de groepen was het gebruik verplicht van een „textbook”, dat zeer veel meer bevat aan pedagogische psychologie, dan de gemiddelde Nederlandse leraar ooit leest op dit gebied. Een „midterm”, en een „final examination” hoorden bij het programma. Een andere groep bestond uit gevorderde pedagogiek- en psychologie-studenten. Naast de academische behandeling van onderwerpen vond ik echter gelegenheid voor groepswork in de zin, zoals hiervoor werd aangegeven.

Men kan zich afvragen of het wel zin heeft reacties te vergelijken, die in zo verschillende situaties tot stand kwamen. Dat mensen in verschillende situaties verschillend reageren, is geen opzienbarend gezichtspunt. Naar wij nog hopen aan te tonen zal deze vergelijking niet leiden tot het constateren van verschillen die men gemakkelijk kan herleiden tot verschillen in situaties. Integendeel: in sommige opzichten zijn ze diametraal tegenovergesteld, aan wat men op grond van de situatie zou verwachten. Natuurlijk zullen ze samenhangen en verklaarbaar zijn uit de situatie in ruimere zin: het totale onderwijssysteem en de culturele achtergrond. Maar dat is nu juist de invloed die wij op het spoor willen komen.

Dat de beschrijving van verschillen van „impressionistisch” karakter is, zal inmiddels duidelijk zijn geworden. Natuurlijk zijn dan de uitkomsten minder definitief dan het geval zou zijn bij systematisch uitgevoerd objectief onderzoek. Als voordeel van onze gegevens beschouwen wij het feit, dat zij in levensechte onderwijssituaties naar voren kwamen. Men kan bijv. culturele verschillen in democratische gezindheid langs de weg van attitude-meting beschrijven. Daarmee verwijderd men zich echter van de feitelijke processen waarin dergelijke verschillen zich manifesteren. Uiteraard vallen ook deze feitelijke processen in principe langs de weg van objectief onderzoek te benaderen. Men zou bijv. bandopnamen van discussies op bepaalde categorieën kwantitatief kunnen analyseren. De volgende impressie moge als stimulans tot dergelijk werk beschouwd worden!

#### SPONTANEÏTEIT EN AFWACHTENDHEID

Het eerste verschil zou men kunnen aanduiden als spontaneïteit in expressie tegenover een meer afwachtende en ook gesloten houding. Met Nederlandse groepen studenten pleeg ik een aantal bijeenkomsten nodig te hebben om te komen tot een klimaat waarin men zich voldoende vrij voelt om te discussiëren. Allerlei remmingen in dit opzicht, een sterk afwachtende en ook afhankelijke houding, waarvan de studenten zich soms duidelijk bewust bleken te zijn, moeten eerst worden overwonnen. Gaat men daarbij niet voldoende doelbewust te werk, slaagt men er onvoldoende in het initiatief steeds opnieuw terug te spelen naar studenten, dan slagen de laatsten erin de docent terug te brengen in de rol van het geven van een hoorcollege. De veel minder duidelijk gestructureerde discussie-situatie wordt aanvankelijk moeilijk verdragen. Opmerkelijk is

daarbij dat dit verschijnsel evenzeer optreedt, wanneer men zich tevoren voorstander van een discussiecollege heeft verklaard. Overigens blijkt het wel mogelijk te zijn dit klimaat fundamenteel om te vormen: in een latere fase pleegt spontane onderbreking door studenten van langer durende uiteenzettingen mijnerzijds regel te zijn.

De Amerikaanse groepen waarmee ik werkte, toonden zich vanaf het eerste moment zowel aanzienlijk minder terughoudend, als toleranter t.o.v. weinig gestructureerde situaties die kunnen ontstaan wanneer spontane en vrije meningsuiting de overhand krijgt.

Geheel in tegenstelling tot de Nederlandse situaties bestond de behoefte aan meer structuur hier soms bij mijzelf i.p.v. dat deze in de eerste plaats bij studenten bleek. Uiteraard kwam ook hier een aanloopperiode voor, waarin een bepaald klimaat ontstond, zich een bepaalde verhouding tot de leider van de groep ontwikkelde – een dergelijke gang van zaken valt als universeel kenmerk van groepsgedrag te beschouwen – maar deze werd niet gekenmerkt door hardnekkige pogingen mijnerzijds studenten tot actieve participatie te brengen.

Het gesignaleerde verschil in attitude werd nog op andere wijze zichtbaar dan in de houding t.o.v. de docent; nl. in het gedrag van discussieleiders. Typierend in Nederlandse situaties was veelal strak vasthouden aan een tevoren uitgestippelde gedragslijn, bezorgdheid, dat de zaken uit de hand zouden lopen en in verband daarmee vaak sterk domineren van de gespreksleider. Als extreem Amerikaans voorbeeld hiertegenover diene het gedrag van een gespreksleider die er zich uitsluitend toe beperkte, enkele malen om verduidelijking van een standpunt te vragen. Tijdens de nabespreking was hij stellig van mening dat nog sterker directief optreden van zijn kant uit den boze zou zijn geweest. De verdediging van non-directief optreden t.o.v. leerlingen is trouwens iets dat mij bij Amerikaanse leraren herhaaldelijk opviel. Ook in dit opzicht contrasteerde de meer „child-centered” attitude van de Amerikanen met de opvatting van „krachtige leiding, streng zijn vooral in het begin”, die in Nederland zo frequent naar voren kwam. Minder sprak uit Amerikaanse reacties de koppeling ordeproblemen – onderdrukkend gedrag van de docent, hoewel de ordekwestie op zichzelf wel de belangstelling had. Dat het voorbarig zou zijn op grond van dit enkele gegeven te concluderen tot een meer democratische gezindheid t.o.v. de leerlingen aan Amerikaanse kant wordt duidelijk, wanneer men bedenkt dat de noodzaak van respect voor de leerling ook – niet uitsluitend – gemotiveerd werd met verwijzing naar pressie van de ouders. Naar bekend is, gaat in het Amerikaanse onderwijssysteem de invloed van ouders – georganiseerd in

parent-teacher-associations – op de dagelijkse gang van zaken verder dan in Nederland.

Een boeiende indicatie overigens van de invloed van een meer patriarchaal cultuurpatroon vond ik in één van de Amerikaanse groepen, waar twee van de deelnemers studenten uit Iran waren. Zij oefenden gezamenlijk pressie uit op de gespreksleider tot het geven van meer leiding en onderscheidden zich duidelijk van de anderen door opvattingen, waarin veel meer nadruk werd gelegd op eisen van de maatschappij, etc.

#### POSITIEVE EN NEGATIEVE EMOTIES

Kritiek uiten, negatieve gevoelens t.o.v. anderen tonen, van geprikkeldheid tot vijandigheid en agressiviteit: daarmee is een tweede kwestie aan de orde gesteld. Het is mijn indruk dat in Nederlandse groepen dergelijke reacties meer en duidelijker naar voren kwamen dan in Amerikaanse. Een vooronderstelling in eerstgenoemde groepen bleek vaak te zijn, dat discussies steeds een debat dienen te zijn, waarin standpunten die min of meer scherp tegenover elkaar staan, aangevallen en verdedigd worden. Herhaaldelijk vertelden discussieleiders achteraf dat zij ernaar streefden tegenstellingen op te sporen of uit te lokken. Dat men in een gespreksgroep er ook naar kan streven juist de verbindende elementen centraal te stellen, bleek soms een geheel nieuw gezichtspunt te zijn. (In de studentenmaatschappij leer je nu eenmaal dat je om jezelf te handhaven anderen moet overtuigen, werd naar aanleiding daarvan eens opgemerkt). In Amerikaanse groepen voerde veeleer het „being nice to each other” de boventoon. Ook expliciet werd soms het streven naar een cohesieve groep waardevol genoemd. Dit ging zover dat ik wel in Amerika, maar nooit in Nederland uiteenzette, dat het opsporen van tegenstellingen zinvol kan zijn. Ook verduidelijkte ik eens dat kritische interpretaties mijnerzijds de bedoeling hadden de persoon in kwestie te helpen, nadat eerder een – door de groepsleden erkende – tendentie was gesignaleerd om steeds een beschermende houding (iets als sympathie voor de underdog) aan te nemen t.o.v. iemand die aan kritiek blootstond. In Nederlandse groepen was juist de totale afwezigheid van een dergelijke beschermende houding t.o.v. de enkeling die is blootgesteld aan kritische oppositie *van een meerderheid*, iets waarvoor ik herhaaldelijk aandacht vroeg. Van de psychologische effecten van een dergelijke situatie bleek men zich vaak in het geheel niet bewust te zijn. De vraag kan gesteld worden, of de Amerikaanse houding betekent dat minder snel kritiek, irritatie t.o.v. anderen gevoeld wordt, dan wel dat deze minder snel geuit wordt. Een aanwijzing dat der-

gelijke gevoelens meer onder de oppervlakte zouden kunnen blijven, kreeg ik doordat er wel op werd ingegaan in rapporten die de deelnemers na afloop schreven over de gang van zaken. We zullen echter in het vervolg van onze beschouwing nog ingaan op een door Lewin ontwikkeld gezichtspunt, waaruit men kan afleiden dat de Amerikaan toleranter is t.o.v. bepaalde situaties die in Nederland tot irritatie kunnen leiden.

Nadat wij een verschil in groepsklimaat schetsten dat zeer schematisch en onnauwkeurig kan worden aangeduid als „gedeelde vijandschap” ten opzichte van „gedeelde vriendschap”, gaan wij nog even in op enkele daarmee verbonden aspecten. Bij het voorafgaande punt noemden wij de aanvankelijk optredende grote terughoudendheid, geremdheid aan Nederlandse zijde. Deze valt zeer wel in verband te brengen met angst voor kritiek en afkeuring. Meermalen werd mij dit motief dan ook genoemd als verklaring. Dergelijke beduchtheid dient men dan echter wel te zien in direct verband met het heersende klimaat, met reacties die van anderen verwacht worden. Dan nl. is begrijpelijk dat hij heel wel samen kan gaan met grotere weerbaarheid t.o.v. kritiek. Een gevoel van weerloosheid t.o.v. kritiek, pijnlijk getroffen zijn erdoor, is nl. iets dat mij soms trof in de houding van de Amerikaanse student. Zijn Nederlandse collega zou a.h.w. meer gewend zijn er mee om te gaan, daardoor minder weerloos maar tegelijkertijd behoedzamer en voorzichtiger zijn. Dit laatste niet in het uiten van kritiek, maar wel met niet-kritische, positieve bijdragen, die immers altijd kritiek van anderen kunnen uitlokken. Met meer gewend er mee om te gaan bedoelen wij dus niet, dat defensie-mechanismen zouden ontbreken, zodat kritiek verwerkt wordt en leidt tot zelfkritiek. Integendeel: juist de vrije uiting ervan, gecombineerd met de neiging zich te verdedigen, kan het immobiliseren van tegenstellingen, dat toch wel kenmerkend voor het Nederlandse klimaat lijkt, bevorderen.

#### COGNITIEVE ATTITUDES

Nadat wij in het voorafgaande ingingen op attitudes in het vlak van de tussenmenselijke verhoudingen, schenken wij enige aandacht aan cognitieve attitudes. Uiteraard zal bekend zijn het verschil tussen de meer pragmatische gerichtheid van de Amerikaan en continentale voorkeur voor abstracte bespiegeling. Natuurlijk gaat het om een accentverschil: met pragmatisch wordt niet bedoeld anti-intellectualistisch, zomin als abstracte bespiegeling persé verband met praktijkproblemen, functionele gerichtheid uitsluit.

Interessant was het nu een dergelijk accentverschil te ervaren, *in situa-*



*ties die strikt op zichzelf genomen, daarmee tegenstrijdig waren.* Van de Amerikaanse studenten werd nl. academische studie op het gebied van de pedagogische psychologie geëist; kennis van literatuur, wetenschappelijk inzicht dat voor een deel slechts in zeer indirect verband stond met de klaspraktijk. In het Nederlandse milieu daarentegen pleeg ik volledig afstand te doen van de gedachte van leerstofbeheersing als doelstelling (d.w.z. van meer abstracte kennis en inzicht als *uitgangspunt*; het is iets anders wanneer dergelijk inzicht naar voren komt in een zeer nauwe samenhang met het concrete groepsgebeuren). Ondanks deze feitelijke situatie blijkt op verschillende manieren de meer academische instelling van de Nederlandse a.s. leraar. Veelvuldig bijv. als aarzeling, onmacht of ook weigering op de basis van ervaringskennis over een onderwerp te praten. We weten nergens iets van af want we hebben het vak niet bestudeerd, is een gebruikelijke opmerking. De heiligheid van de wetenschap verbiedt a.h.w. deze af te leiden uit, toe te passen op kennis, oordelen en vooroordelen die men door jarenlang verkeren in onderwijssituaties heeft opgedaan. Amerikaanse studenten leken deze confrontatie veel minder te schuwen, toonden zich bijv. zeer vlot in het noemen of bedenken van voorbeelden en toepassingen – goede of verkeerde, dat blijft in het midden. Bij hen echter meer dan bij hun Nederlandse collega's kreeg ik de indruk van aarzeling en onzekerheid, wanneer het erom ging zich op het meer abstracte vlak zelf te bewegen. Gemakkelijker dan laatstgenoemde groep leken zij zich soms tevreden te stellen met half of slecht begrepen inzicht.

Natuurlijk komt over de stof heenlopen ook in Nederland voor. In ons verband van belang is echter de manier waarop dit gebeurt. Men kan bijv. een problematiek kritisch afwijzen zonder hem duidelijk onderkend te hebben, omdat hij niet past in de denkschema's die men zich eerder verworven heeft. Dit is iets anders dan het probleem weinig scherp te onderkennen, doordat men minder gewend is zich te bewegen in de sfeer van abstraherend denken zelf. Ook bij vergevorderde Amerikaanse studenten, die wel degelijk grote intellectuele *belangstelling* toonden, trof mij soms een soort angstige onzekerheid, wanneer het om de verwerking van theorie ging. Tegelijk echter leek mij ook de neiging tot verbalisme, logisch redeneren zonder duidelijke band met de werkelijkheid, kleiner.

Stelden wij eerder, dat de Nederlandse student minder in staat leek ervaringskennis en wetenschap tot produktieve integratie te brengen; een merkwaardige omstandigheid is, dat ervaringskennis wel gebruikt wordt om op het meer abstracte vlak kritisch te reageren. Een typisch Nederlandse situatie is die waarbij men zich ondeskundig acht om over een be-

paald onderwerp mee te praten, maar tegelijkertijd op grond van ervaring twijfelt aan de mening van de deskundige. Hiertegenover leek mij de Amerikaanse houding minder kritisch, hetgeen niet alleen impliceert opener, soms minder bevooroordeeld, maar ook volgzamer, gekenmerkt door meer geloof en vertrouwen in de expert. Een factor die hierbij mogelijk een rol speelt, is het wat de leerstofverwerking betreft zoveel schoolser universitaire systeem.

#### VERDERE INTERPRETATIE VAN VERSCHILLEN

Het is niet moeilijk om in het onderwijssysteem en in de totale maatschappijvorm van de Verenigde Staten en Nederland een aantal factoren aan te wijzen waarin men hetzij een parallel met, hetzij een verklaring van de besproken verschillen kan zien. Bijvoorbeeld vallen er zeker argumenten aan te voeren voor de stelling dat het Nederlandse V.H.M.O. als selectie-instituut functioneert. Stelt men daartegenover de grondgedachte „education for all”, die in verschillende opzichten in het Amerikaanse voortgezet onderwijs tot uitdrukking komt, waarbij bovendien het woord „education” zowel opvoeding als onderwijs omvat (de scherpe scheiding tussen beide begrippen die hier te lande soms gemaakt wordt, kent men niet), dan is het duidelijk dat dit laatste klimaat eerder aanleiding geeft tot het ontstaan van uitgesproken „child-centered” attitudes. Men kan wijzen op het contrast tussen onze zuilenmaatschappij, waarin verdeeldheid en tegenstellingen ruime kans krijgen naar voren te komen en het „melting pot” karakter van de Amerikaanse samenleving, dat een tendentie inhoudt juist het bindende, gemeenschappelijke centraal te stellen.

Het zou te ver voeren de talloze aanknopingspunten voor verdere beschouwing die de literatuur biedt te volgen. Slechts als illustratie van de mogelijkheden schenken wij kort aandacht aan een tweetal gezichtspunten. Erikson<sup>1</sup> stelt dat er een parallel bestaat tussen democratisch verlopende groepsprocessen in het Amerikaanse congres en in het Amerikaanse gezin. Het gaat daarbij om de ongeschreven wet, dat belangrijke politieke pressiegroepen (niet partijen!) bij stemmingen over zaken die hun eigen vitale belangen betreffen geen nederlaag mogen leiden. Dit principe voorkomt zowel dat bepaalde belangen (vertegenwoordigd door pressiegroepen) volledig overheerst worden als dat zij gaan domineren. In het Amerikaanse gezin ziet Erikson nu een soortgelijk proces optre-

<sup>1</sup> E. H. Erikson, *Childhood and Society*. 2e druk pag. 316 e.v.

den als op het politieke vlak; een proces van geven en nemen tussen de door verschillende gezinsleden vertegenwoordigde belangen. Alleen de moeder staat hier tot op zekere hoogte boven. Op deze manier leert men rekening te houden met elkaars belangen: voorrechten worden ontleend aan eerdere concessies, het ontstaan van voorrechten op de basis van leeftijd, status enz. wordt erdoor tegengegaan. Voortdurend herhaalde beslissingen ten gunste van één partij (zowel ouders als kinderen!) zouden het gehele proces ondermijnen. Erikson merkt hierbij op dat dit rekening houden met elkaars belangen iets geheel anders is dan liefde en respect voor de andere *persoon*. Dat een dergelijke constellatie niet leidt tot autoriteits- en prestigeconflicten, zonder neiging tot compromis, zoals wij die nog wel kennen, lijkt intussen duidelijk<sup>1</sup>.

Door Lewin<sup>2</sup> werd op briljante wijze een aantal verschillen tussen Amerikanen en Duitsers gebracht op de noemer van één verschil in persoonlijkheidsstructuur. Omdat zijn analyse ook enige licht werpt op door mij genoteerde verschillen ga ik er kort op in (uiteraard zonder het Duitse nationale karakter gelijk te willen stellen aan het Nederlandse). Lewin postuleert een gelaagde persoonlijkheidsstructuur. Daarbij zijn de meer perifere lagen open voor communicatie met anderen, de centrale lagen zijn meer persoonlijk, intiem, minder toegankelijk. Het verschil tussen Amerikaan en Duitser (wij stellen verder Nederlander) zou nu zijn, dat bij eerstgenoemde meer lagen tot het perifere gebied gerekend moet worden dan bij laatstgenoemde. Daardoor is bij de Amerikaan het aantal gebeurtenissen in het tussenmenselijk verkeer en anderszins dat de kern van de persoonlijkheid raakt, veel kleiner dan bij de Nederlander. Wij lichten dit toe met een voorbeeld uit eigen ervaring. In een Nederlandse groep werd eens het voorstel van een gespreksleider om voornamen te gebruiken en elkaar te tutoyeren als prematuur en als geforceerd ervaren, waardoor het remmend werkte. Dit is geheel ondenkbaar in de Verenigde Staten, waar het mij trouwens opviel, dat men met allerlei zaken kwam aandragen die in Nederland al gauw als te persoonlijk om te bespreken beschouwd worden.<sup>3</sup>

1 Een uitvoerige beschouwing over het verband tussen autocratische gezinsideologie en factoren in het ruimere sociale milieu met empirische gegevens uit vijf landen, waarbij de V.S. werd gegeven door: G. H. Elder: *Role relations, sociocultural environments, and autocratic family ideology*. Sociometry 1965, 28 p. 173-190.

2 K. Lewin, *Social-psychological differences between the United States and Germany*. In: *Resolving social conflicts*, pag. 3 e.v.

3 Een empirische bevestiging van de hypothese, dat "disclosure of self" meer optreedt in de Verenigde Staten dan in Duitsland is gevonden door: S. C. Plog: *The disclosure of self in the United States and Germany*. J. soc. Ps. 1965, 65, p. 193-203.

Begrijpelijk wordt het ook door Lewin vermelde feit dat de Amerikaan minder snel reageert met kritiek of irritatie, dat wrijving in het tussensamenlijke vlak minder gauw ontstaat: „to take it easy” is gemakkelijker te realiseren, naarmate het zaken betreft die de kern van de persoonlijkheid minder raken. Evenzo zijn betrekkelijk nauwe, intensieve relaties zonder persoonlijke vriendschap voor de Amerikaan meer mogelijk.

Lewin maakt verder nog een aantal opmerkingen over de aard van het groepsverband in de twee cultuurvormen, die er op neer komen dat Amerikaanse groepen homogener zijn in die zin, dat het gemeenschappelijke meer op de voorgrond treedt. De relatief ontoegankelijke, weerstand biedende kern van de persoonlijkheid omvat immers minder lagen. Ook zouden groepen onderling meer homogeniteit vertonen (de rassenkwestie blijft buiten beschouwing!): een homogene groep in Nederland betekent, dat ook de centrale lagen van de persoonlijkheid min of meer gelijk zijn. Daarmee echter staat een dergelijke groep in duidelijk contrast tot een andere, intern eveneens homogene groep.

Hoewel volgens de theorie van Lewin de persoonlijkheidskern bij de Amerikaan „kleiner” is, zou deze kern heel wel vergelijkenderwijs *minder* toegankelijk kunnen zijn. Lewin geeft hiervoor verder geen argumenten. De uitlating: „we don't want to reveal ourselves”, die ik eens hoorde als karakteristiek van de Amerikaan, een uitlating die men op het eerste gezicht verbazingwekkend kan vinden omdat juist zoveel onthuld wordt, kan men in dit licht interpreteren. Het relatief grotere aandeel van de perifere lagen aan de totale persoonlijkheid tenslotte, brengt Lewin ook in verband met de meer extroverte, pragmatische, op actie en minder op bespiegeling en theorie gerichte instelling van de Amerikaan.

#### SLOTOPMERKINGEN

In de inleiding van onze beschouwing stelden wij, dat het moeilijk is om democratische gezindheid nauwkeurig te omschrijven. Men komt niet verder met het poneren van deugden als vermogen tot samenwerken, respect voor de ander, zelfstandig kritisch denken, enz. zo lang niet tevens duidelijk wordt, hoe deze eigenschappen zich in de realiteit manifesteren. Groepsprocessen en dus ook democratisch verlopende groepsprocessen zijn nl. van uiterst complex karakter. Slechts op één van de optredende complicaties hebben wij in het voorafgaande de nadruk willen leggen. Op de diepe wortels nl. die deze processen hebben in cultuur, maatschappijvorm en daarbij behorend systeem van onderwijs en opvoeding. De invloed daarvan is een psychologische realiteit, waaraan

begrippen als samenwerking, respect voor anderen enz. hun specifieke betekenis en gevoelswaarde ontlenen. Zeker zijn wij bij de beschrijving van deze psychologische realiteit onvolledig geweest; mogelijk zijn wij tot ongeoorloofde generalisaties gekomen: dit is nauwelijks te vermijden bij een zo complexe materie. Waar het om gaat is echter, dat men zich bewust dient te zijn van het belang van deze realiteit, bijv. wanneer een kwestie aan de orde komt als opvoeding tot democratie en de vraag naar de bijdrage van het onderwijs daaraan gesteld wordt. Met de omschrijving van idealen, de analyse van doelstellingen, hoe noodzakelijk ook, is men er niet. Men denke slechts aan de Amerikaanse pogingen tot democratisering en heropvoeding in Duitsland en Japan, kort na de tweede wereldoorlog en de voor een belangrijk deel teleurstellende ervaringen daarbij, om in te zien hoe moeilijk cultureel bepaalde weerstanden te doorbreken zijn. Een eerste voorwaarde om hierin te slagen is, dat men zich er zo nauwkeurig mogelijk rekenschap van geeft, waar en hoe dergelijke weerstanden optreden.

Of de factoren die wij schetsten opgevat moeten worden als te overwinnen weerstand dan wel als positieve verworvenheid, hangt af van de wijze waarop men de doelstelling: vorming van democratische gezindheid nader uitwerkt. Misschien is het een kwestie van democratische gezindheid de interpretatie van onze conclusies in dat opzicht aan de lezer over te laten!

KWEEKSCHOOLOPLEIDING EN LAGER ONDERWIJS  
ANDERHALVE EEUW GELEDEN GEZIEN  
DOOR EEN SPAANSE BRIL  
NAAST VEEL WAARDERING OOK WEL ENIGE CRITIEK

A. HALLEMA

Die bril had niet de hertog van Alva doch zijn landgenoot, de Spaanse jurist, staatsman en veelzijdig geleerde Ramon de la Sagra op zijn neus. En het kan niet ontkend worden, dat hij er in de eerste helft der vorige eeuw opmerkzaam, belangstellend en scherp door gezien heeft. Ook in ons land en in België, toen pas in politiek opzicht een zelfstandige staat geworden los van Nederland, al kon onze koning Willem I dat nog steeds niet geheel verkroppen.

De la Sagra, hoewel een Spanjaard in hart en nieren, vol liefde voor zijn land en volk, leefde in de dagen van koning Ferdinand VII, regentes Maria Christina en hun dochter Isabella II, toen reactionnaires en progressisten in burger- en Carlistenoorlogen als verwoede kemphanen het land ten onder leken te brengen. De eenmaal zo machtige kolonialistische staat Spanje had het in 1820 moeten dulden, dat vele van zijn koloniën zich dat jaar onafhankelijk verklaarden. Alleen Cuba, Puerto Rico, de Philippijnen en enkele plaatsen in Afrika mocht het moederland voorlopig nog behouden. Economisch en financieel stond een bankroet voor de deur en het gewone volk vocht machteloos tegen armoede en honger.

Zoals vele lieden van aanzien en vooral intellectuelen moest ook De la Sagra om politieke redenen zijn land verlaten. Maar niet enkel noodgedwongen doch ook begerig om onder gunstiger omstandigheden zijn land en volk wel te kunnen en mogen dienen op eigen vaderlandse bodem, begon hij aan zijn reizen door de Verenigde Staten en West-Europa, waaronder Nederland en België. Hij hoopte daardoor de nodige kennis op te doen om die te gebruiken ter bevordering van de bloei van zijn land, als eenmaal de toestanden er weer genormaliseerd zouden zijn en de herstelde vrede de meest noodzakelijke werken mogelijk zou maken: opheffing, althans vermindering van het schrikbarend analfabetisme (82 %!), stichting van inrichtingen voor zieken en zwakken, ouden van dagen en invaliden, bevordering der werkgelegenheid, betere inrichting van straf- en bewaringsgestichten enz. Er kon zelfs van de meest noodzakelijke sociale voorzieningen in Spanje toen niet gesproken worden en het volk leefde in de diepste onkunde en meest kommervolle omstandigheden. Ook daardoor was het rijp voor de vele bloedige burgeroorlogen

in zijn geschiedenis en De la Sagra en zijn gelijkgezinde landgenoten stonden dan ook voor een schier wanhopige taak.

Maar hij putte moed uit hetgeen hij ook ten onzent zag en beschreef zowel op onderwijsgebied als in het algemeen in de sociaal-economische sector. Ik kan er op deze plaats niet aan denken om zijn reistochten in de jaren 1837 en volgende uit te stippelen en mijn lezers het voornaamste van zijn waarnemingen en indrukken in Parijs en andere delen van Frankrijk, in de Belgische en Nederlandse steden mede te delen. Slechts de kennismaking met de prominente figuren op onderwijsgebied, die destijds in ons land min of meer de toon aangaven, wordt hier in verhalende vorm verteld. Want het is merkwaardig, dat zijn gedenkschriften, niet alleen in het Spaans en Frans, maar wat zijn reisindrukken van Nederland en België betreft, ook in een Nederlandse vertaling in 1839 te Groningen verschenen, nimmer dienstbaar zijn gemaakt voor de geschiedschrijving van onderwijs en opvoeding in die periode ten onzent.

Zwolle was de eerste stad in ons land, waar hij zich rustig de tijd gunde om van nabij kennis te maken met de scholen voor lager onderwijs en de inrichtingen van liefdadigheid, zoals men toen nog algemeen de sociale instellingen geliefde te noemen.

„Ik was zeer begeerig, om de inrigtingen beide van onderwijs en van liefdadigheid te dier plaatse te leeren kennen”, aldus motiveerde hij in zijn reisboek de keuze van Overijsels hoofdstad. En verder nog deze aanhaling. „Alstoen begon voor mij die gestadige afwisseling van aangename indrukken, welke ik sedert niet heb opgehouden te ondervinden. In de eerste plaats leerde ik *met bewondering de inrigting der Nederlandsche scholen kennen*, en kon mij overtuigen, dat zij hare hooge voortreffelijkheid aan het karakter des volks, aan de vaderlandsliefde der burgers en aan den geest van weldadigheid en godsdienstigheid, die alle rangen der maatschappij bezielt, verschuldigd zijn. De bewaarschool, de lagere scholen en de werkplaatsen, welke tot de armeninrigting van Zwolle behooren, benevens de wijze waarop de uitdeelingen onder de behoeftigen geschieden, dit alles vormt een volmaakt, en, mijns oordeels, in Nederland éénig geheel”, dat „overwaardig is, ook in andere plaatsen te worden nagevolgd”.

Een en ander klinkt nog al complimenteus, doch men moet hierbij niet uit het oog verliezen, dat de auteur in eigen land ook aan weinig degelijks op onderwijsgebied gewend was, althans wat betrof het elementair of volksonderwijs. En tevens dat hij het onderwijs, gebruikelijk in zijn tijd en inzonderheid in de Romaanse landen, zag en beoordeelde in het brede verband van alle mogelijke sociale voorzieningen: armen- en wezenzorg,

tewerkstelling van en vakonderwijs voor de jeugd, inrichtingen voor de bestrijding van bedelarij en misdadigheid onder de jeugd enz. enz. Behalve Frans sprekende directeuren, hoofden van scholen en van andere inrichtingen, die hij in ons land bezocht, genoot hij de assistentie van zekere jongeman Campbell, die hem op zijn reizen en bezoeken in ons land diende als tolk, waardoor het hem mogelijk werd gemaakt een grote hoeveelheid informaties te verzamelen.

Speciaal zijn contact met de prominenten op onderwijsgebied Prinsen te Haarlem, Brugsma en Rijkens te Groningen, welke goede voorbeelden en lessen zij aan Ramon de la Sagra in hun school hebben gegeven, zullen ons hier verder bezighouden om een indruk te geven van datgene, waarin de Spaanse reiziger vooral belang stelde.

Natuurlijk kent iedere lezer (implicite lezeres) van dit tijdschrift het driemanschap Prinsen-Brugsma-Rijkens wel, die in de eerste decennia der vorige eeuw te Haarlem en Groningen als Pestalozzi-volgelingen en „Nut“-bewonderaars de naam van het Nederlandse Lager onderwijs hoog hielden en door woord en daad dit onderwijs hebben vooruitgebracht. Men kan daarover althans enkele woorden lezen in de gebruikelijke leerboeken, die een kort overzicht geven van de geschiedenis van Opvoeding en Onderwijs in de loop der eeuwen. Wij wensen het weinige, daar gegeven, thans eens te illustreren en aan te vullen met het relaas van het bezoek, door Ramon de la Sagra gebracht aan Brugsma en Rijkens te Groningen, welk verslag in hs. in ons bezit is.

Natuurlijk is de bezoeker een lofredenaar van *zijn* tijd, die in het noorden des lands de toestand van ons onderwijs en sociale instellingen buitengewoon en uitstekend vond in vergelijking met de staat van het onderwijs in zijn eigen cultureel toen zo achterlijk land. Als men met deze appreciatie rekening wil houden, dan zal het verschil van toen en thans allicht wat groter worden, doch voor *die* tijd kon het oordeel van de ingewijden ook inderdaad gunstig luiden. Overigens is het gerelateerde sober van vorm en spreken de meegedeelde feiten voor zich zelf.

Nadat de bezoeker in Zwolle een kijkje had genomen in de bewaarscholen, gewone lagere scholen, spin- brei- en naaischolen, mattenmakerij, armeninrichtingen en een soort van ambachtsschool, vervolgde hij zijn tocht naar Groningen en Friesland, waar hij de scholen in die provincies voortreffelijk ingericht vond en bemerkte, dat het onderwijs er zeer algemeen verbreid was. In navolging van het voorbeeld, door de Hollanders gegeven, die te Haarlem reeds een kweekschool voor onderwijzers voor hun kroost bezaten, waaraan Prinsen zijn illustere naam verbond, had ook Groningen in 1797 een soortgelijke inrichting gekre-



gen, hoofdzakelijk als gevolg van de „loffelijke bemoeiingen der Maatschappij tot Nut van 't Algemeen”, die vooral in die dagen zich zeer verdienstelijk maakte voor de bevordering van het lager en ambachtsonderwijs.

Om op deze kweekschool te worden toegelaten, moesten de kwekelingen de leeftijd hebben bereikt van minstens 14 jaar. *Bij hun opname verbonden zij zich schriftelijk* de school driemaal daags te bezoeken, er te blijven, zolang hun tegenwoordigheid aldaar vereist werd en de inrichting niet eerder voor goed te verlaten dan bij het bereiken van het 22ste jaar en na een getuigschrift, hetzij van de eerste, hetzij van de tweede rang, verkregen te hebben. De commissie van toezicht op de kweekschool behield zich intussen het recht voor, om de leerlingen bij gebleken noodzakelijkheid wegens luiheid, slecht gedrag, zedeloosheid e.d. weg te zenden, *zonder verplicht te zijn van de genomen maatregelen te dezer zake rekenschap te geven!* Wanneer de kwekeling uit eigen wil en vrije verkiezing de school verliet, was hij verplicht ter vergoeding van de voor hem gemaakte kosten de som van 50 gld. voor elk jaar van zijn verblijf te voldoen. Andere verplichtingen, die nog op hem rustten, waren zich *zindelijk, netjes en „eerbaar”* te kleden, de bevelen zijner onderwijzers ijverig en gewillig op te volgen, zich aan het onderwijs, het zij in de met de inrichting verbonden leerschool, hetzij in elke andere school der stad, die hem daartoe werd aangewezen, met volle overgave en naar zijn gaven en krachten geheel te wijden, *maar nooit in bijzondere huizen les te geven*, nimmer een beloning te vorderen, wanneer hij met het lesgeven in een of ander leervak, de school betreffende, mocht worden belast en meer dergelijke plichten en verboden.

Ook het bestuur der kweekschool zag zich een belangrijke taak opgelegd en wel in de eerste plaats om te zorgen, dat zonder enige onderbreking door de onderwijzers, aan deze inrichting verbonden, lessen werden gegeven in de volgende vakken, behalve op zon- en algemeen erkende Christelijke feestdagen en de vakanties natuurlijk. Deze vakken waren in volgorde van het programma of de lesrooster: het lezen, de schrijfkunst, de grondbeginselen der tekenkunst, het zingen, het rekenen, de algemene, *bijbelse* en vaderlandse geschiedenis, de aardrijkskunde, de natuurlijke geschiedenis (bedoeld worden plant-, dier- en delfstoffenkunde), de *godsdienst en zedekunde*, de hoofdregelen der Nederlandse taal en eindelijk de theorie en praktijk van het onderwijs. De lessen moesten kosteloos worden gegeven en men ziet, dat op deze toen nog particuliere kweekschool het godsdienstig element in opvoeding en onderwijs allerminst ontbrak. Het onderwijs in de vakken betreffende de gods-

dienst werd gegeven, voorzover het Protestantse kwekelingen betrof, door de Groningse hoogleraar Prof. Hofstede de Groot (bijb. gesch.) en een predikant uit deze stad (dogmatiek en ethiek) en voor de katholieke leerlingen door een R.K. priester ter plaatse.

Aan de kweekschool was toen ook reeds een leerschool verbonden, die er zelfs een inherent bestanddeel van uitmaakte en 60 leerlingen kon opnemen, welker ouders maandelijks een zeker bedrag aan schoolgeld moesten betalen, wijl hier beter onderwijs dan in de gewone lagere scholen van de stad heette gegeven te worden. De jongste kwekelingen moesten hun praktijk-stage in de derde klasse der leerschool beginnen, om vervolgens enige tijd als secundanten aan een der stadsscholen geplaatst te worden, ten einde daar met kinderen van allerlei slag in aanraking te komen. Hun werktijd ving aan 's morgens van 9 tot 12 uur, verder van 2 tot 7 uur, verdeeld in 2 schooltijden, uitgezonderd des zaterdags. Deze laatste dag werd geheel in beslag genomen door hun theoretische lessen van 's morgens vroeg tot 's avonds tamelijk laat, nog een beetje erger dus dan in onze ouderwetse normaalscholen van een kwarteeuw en langer geleden.

Dan kwam vooral „meester” Brugsma in actie, de „director” met zijn veelomvattende kennis, strenge tucht en toch een man met een zachtaardig karakter. Deze paedagoog was toen nog in de kracht van zijn leven, achtereenvolgens hoofd ener school, directeur der kweekschool, schoolopziener en bovendien een harde werker, die veel kennis verzamelde en anderen veel kennis bijbracht. Zijn opvoedkundige werken, o.a. „Kort overzicht der leer van de opvoeding en 't onderwijs”, (waarvan in 1863 de 7e druk verscheen); „Opvoed- en onderwijskunde; opmerkingen op een reis door Pruisen en Frankrijk”, „Opmerkingen over onderwijs en tucht”, enz. bezorgden hem destijds grote vermaardheid. En in de kweekschool te Groningen was hij lange tijd de spil, waarom alles draaide.

Naast hem stonden de leermeesters voor speciale vakken, niet vermeld op het lesprogramma, nl. de wiskundige wetenschappen, muziektheorie en orgelspel, welk instrument alle leerlingen moesten leren bespelen in verband met de nevenfuncties der meeste onderwijzers in die tijd, organist van de kerk in de plaats, waar zij als onderwijzer benoemd werden, directeur van een zangkoor of fanfarecorps.

Het aantal leerlingen, dat de lessen volgde, bedroeg steeds 20, een vast getal dus, dat aangevuld werd bij vertrek of overlijden uit de zich in groten getale aanmeldende kandidaten.

Want deze onderwijsopleiding in het noorden des lands was in die dagen

het neusje van de zalm en elk, die roeping voor het onderwijs voelde, wilde daarvan gaarne profiteren, temeer wijl het gouvernement een niet onbelangrijk subsidie verleende van *f* 600,— per leerling voor huishuur en schoolbehoeften. De andere kosten kwamen ten lasten van de kas der Maatschappij tot Nut van 't Algemeen. In navolging der kweekschool van Prinsen te Haarlem nam ook die te Groningen geen leerlingen intern op maar plaatste die in een algemeen kosthuis onder toezicht vanwege het instituut.

Dit nu vond onze Spaanse bezoeker, die in zijn eigen land ten behoeve van het onderwijs aan allerlei kloosters en kloosterlijke instellingen, instituten met internaat, convicten, congregaties enz. enz. gewoon was, nog al aan enige bedenking onderhevig. Doch merkwaardig is, wat hij aan deze bedenking toevoegde, tevens eervol voor de Protestanten hier te lande. „Dank zij de doorgaande zedelijkheid en het eigenaardig karakter der Hollandsche natie kan een dergelijke toestand van vrije jeugdvorming, zonder direct toezicht in een internaat, voor het meest verkieslijke worden gehouden”. Een dergelijke uitspraak van deze buitenlander pleitte voor het zedelijk gehalte onzer jeugd in vergelijking met die in het toen nog „allerkatholiekste” Spanje en tevens voor de objectiviteit van de relateur.

En voor dit externaat pleitten volgens hem ook nog andere voordelen, mits de nodige waarborgen van indirect toezicht aanwezig waren: „Onder deze rustige en vreedzame bevolking is toch het minder moeilijk, dan men aanvankelijk vermoeden zou, het gedrag van zulk een gering aantal kwekelingen ook buiten de school na te gaan. De jongens staan hier aan betrekkelijk weinig verleiding bloot en „Pa” Brugsma kent de huisgezinnen, waar de leerlingen in de kost zijn opgenomen, alle in de puntjes. Zijn scherpziend oog ontgaat niets en hij weet zowel de kosthouders als de leerlingen, als 't nodig is, op hun plicht te wijzen. Bovendien zijn de leerlingen *zo met werk overladen*, dat er geen tijd overschiet om zich aan dolle sprongen te wagen en hun boekje te buiten te gaan. In zover houdt gestage arbeid hen dus wel in de stokken”.

En zo bezien betoogde hij verder, heeft het ook zijn voordelen, dat buiten wonen der leerlingen. Immers door hun omgang met vreemden komen zij met allerlei mensen in aanraking, leren verschillende karakters kennen en doen daardoor voor hun toekomstige maatschappelijke werkring de geschiktheid op, om zich te verstaan met allerlei soort lieden, waardoor hun latere opvoeding der jeugd aan soepelheid zal winnen. *Een onderwijzer kan nooit te ongedwongen en te beschaafd zijn*, moet veel mensenkennis en wereldwijsheid hebben, vrij in zijn denken en handelen

zijn, geen slaafse afhankelijkheid aan de dag leggen en zich steeds laten leiden door de ingeving van zijn gezond verstand. Dat bevordert gezamenlijk de door hem beoefende jeugdvorming. En zijn leerlingen zullen later de vrijheid en vastheid van wil overnemen, door dat zelfvertrouwen en die zelfstandigheid gesterkt worden, *welke goede eigenschappen in een kostschool niet voldoende tot haar recht komen*. En ook daarbinnen wordt het kwaad der onzedelijkheid niet geheel onderdrukt, integendeel men wete, dat hierbinnen vaak de „geheime zonden” nog in sterkere mate aan het geweten knagen dan in de vrije maatschappij. Aldus lijkt mij het Nederlandse stelsel der kweekschoolopleiding nog zo slecht niet toe, te meer daar de resultaten buitengewoon goed zijn. In waarheid, het zou moeilijk vallen, op het gedrag, de kunde, of het karakter der in de Haarlemse en Groninger kweekscholen opgeleide onderwijzers enige gegronde aanmerking te maken”. (vrij weergegeven uit het origineel).

Deze lofspraak van een buitenlander, die natuurlijk wel niet alle bezwaren en uitwassen zag, welke ook toen noodzakelijk aan deze kweekschoolopleiding waren verbonden en die zich teveel door een eerste indruk en statistische resultaten liet leiden, doet toch goed en bewijst, dat het met het lager en kweekschoolonderwijs hier te lande voor een eeuw terug nog zo slecht niet stond, als men maar . . . het schilderij in de lijst van zijn tijd vat.

Ook de lagere scholen in de stad en provincie Groningen profiteerden van de uitstekende resultaten van het werk in de kweekschool. Haar voedsterlingen werden voor een deel in de stadsscholen en die in de provincie overgeplant en verhoogden aanmerkelijk het onderwijspeil, dat vooral in de provinciën Friesland en Groningen na 1825 snel was gestegen. Alleen Groningen (stad) bezat  $\pm$  1835 reeds 39 lagere scholen, aldus ingedeeld: openbare scholen 5; bijzondere scholen van de 1e rang 5; bijzondere scholen van de 2e rang 21; tussenscholen 4; kostschool voor jongens 1; kostschool voor meisjes 1; *Hollandse school* voor meisjes 1; *Franse school* voor meisjes 1; met een totaal aantal leerlingen van 3968. Onder de openbare dagscholen waren er 2 speciaal *armenscholen* genoemd, voor kinderen wier natuurlijke verzorgers, ouders, verwanten of andere betrekkingen, onderstand uit de burgerlijke armenkassen genoten.

Een dergelijke school bezocht onze rapporteur ook, omdat hij wilde weten of het onderwijs aan zulke inrichtingen ook op een lager peil stond dan dat in de z.g. „standenscholen”. Hij kwam in een der armenscholen, verdeeld in twee leslokalen, het ene voor de jongste leerlingen, waarin een onderwijzer de kinderen de eerste en eenvoudige begrippen bijbracht over de samenstelling der hoeveelheden met behulp van houten

letterkuben, om daarna de betekenis der woorden te verduidelijken met het aanwijzen en verklaren der voorwerpen zelf of in prentverbeelding. Dat was voor die tijd nog al aanschouwelijk en methodisch. De hoofdonderwijzer in het lokaal daarnaast was met de oudste leerlingen bezig sommen uit te werken en meetkundige begrippen te verduidelijken. Dan was er nog een categorie van leerlingen, die overdag op een of ander ambacht bested waren en 's avonds deze school bezochten. Ook hier bevond de bezoeker het onderwijs op peil, de geest uitstekend en de leerlingen ijverig, zelfwerkzaam en vol aandacht bij hun werk met *dezelfde bedachtzame oplettendheid, welke de Hollandsche schooljeugd over het geheel eigenaardig kenmerken*. Wat moet het in de Spaanse scholen van die tijd dan wel echt Spaans toegegaan zijn!

#### EEN ONDERWIJSAUTORITEIT VAN DIE DAGEN

Maar een bezoek aan de heer Rijkens wilde onze buitenlander in geen geval verzuimen. Roelf Gerrits Rijkens van Garmerswolde stond immers toen naast Brugsma als onderwijsautoriteit aan de spits der schoolmannen van zijn tijd en was in zijn eenvoudige werkkring het middelpunt der belangstelling. Meer dan veertig jaar heeft hij te Groningen de leiding gehad van een burgerschool, die verbonden was aan de Lutherse weeshuisschool, dus hoofd van wat men in die dagen een „bijzondere” school noemde. In velerlei opzicht was hij bezig ter bevordering van de belangen van het onderwijs en die der onderwijzers, hoewel men hem in de eerste kwaliteit het beste kent, bijv. als samensteller van leesboekjes en handleidingen voor 't onderwijs, paedagogische geschriften, publicaties over opvoedkundige vraagstukken in dag- en weekbladen, als redacteur van een onzer oudste paedagogische periodieken, t.w. het „Tijdschrift voor Onderwijzers”, (Groningen 1833-1838).

Verder kan hier worden vastgesteld, dat hij het was, die voor de materiële belangen van de onderwijzers en hun gezinnen opkwam door de oprichting van het gesticht voor bejaarde *onderwijzers, onderwijzeressen en onderwijsweduwen!* en eveneens dat hij de medestichter was van het weduwen- en wezenfonds voor onderwijzers in de provincie Groningen.

Van zijn talrijke geschriften op zuiver paedagogisch en onderwijskundig terrein noemen we alleen maar de „Practische handleiding ten dienste van onderwijzers” (in 2 stukken 1824); „Beschermengel der onschuld of opvoedkundige raad en terechtwijzing tegen het ontheiligen van lichaam en geest” (1844); „De Bewaarschool” (1846), „Staatsbelang en ouderzorg of volksveredeling door verbetering van de lichamelijke opvoeding

in huizen, scholen en liefdadige gestichten" (1849). Vooral door dit laatste geschrift deed hij zich in zijn dagen kennen als een warm voorstander en bevorderaar van *gymnastiek op school en in 't huisgezin*, welke ideeën hij bij de praktijk van het onderwijs in zijn eigen school ook zoveel mogelijk in daden omzette, gelijk beneden nog wordt aangetoond uit het relaas van onze vreemdeling.

Want het was niemand minder dan Prof. van Swinderen, niet enkel bekend als hoogleraar in de Natuurlijke Historie (biologische vakken) te Groningen, maar inzonderheid als schoolopziener, 44 jaren lang, en schrijver van verschillende geschriften op onderwijskundig gebied<sup>1</sup>, die de aandacht van de belangstellende buitenlander op Rijkens vestigde. Diens school moest hij eens bezoeken, liefst onverwacht en dan zou hij nog eens zien, wat het echte „schoolmeesteren” kon uitrichten en hoe volmaakt hier de onderwijzer met zijn leerlingen samenwerkte, waardoor zijn school een ideaalschool werd als later die van Ligthart in de Tullinckhuisstraat te 's Gravenhage voor Ellen Key en andere Ligthart-verdeelders!

#### EEN IDEEAAL-SCHOOL

Ook onze vreemdeling was vol lof over wat hij te Groningen zag tijdens de lessen van Rijkens. Zonder zich te doen aanmelden, trad hij diens school binnen, waarin hij de brave schoolman in een der vier vertrekken of klaslokalen ijverig bezig vond met zijn leerlingen. Hij begeleidde zijn zangleesles voor de kleintjes met vioolmuziek, solfègeerde voor een dertigtal kinderen, jongens en meisjes van 5 tot 7 jaar, dat het een lust was en alle aandacht verdiende. „Zijn open, vriendelijk wezen, het vuur, waarmee hij bij deze oefening te werk ging, het vrolijk gelaat der leerlingen, alles bewees mij, dat ik in hem de volmaakte onderwijzer en een waarachtig kindervriend voor mij zag. Daar ik hem dringend verzocht, zijn les voort te zetten, stemde hij daar geredelijk in toe. „Zingt met mij, kinderen”, aldus wendde hij zich nu tot de kleinen: a a – a a, en deze liepen de rijzende en dalende toonladder op dezen klinker met hem door. Nu werd dezelfde letter a door hem op het bord en door de leerlingen op

<sup>1</sup> Men kan reeds uit de volgende titels afleiden, welk terrein Prof. Van Swinderen als onderwijsspecialiteit bestreek: *Beknopte beschrijving van de inrichting van het openbaar onderwijs in Frankrijk* (1811); *Ontwerp van een geschiedenis der schoolverbetering in de provincie Groningen* (met B. H. Lulofs); *Ter nagedachtenis aan H. Wester en Verzoekschrift betreffende 't lager onderwijs, ingezonden aan de Tweede Kamer der Staten-Generaal* (1829).

de lei geschreven. Zo ging het ook met de e, de u, de o en de i; de vijf klinkers werden achtereenvolgens op het bord en de leien geschreven na ze beurt om beurt gezongen te hebben bij de viool. Zo vaak hij een valschen toon hoorde, deed hij het kind, dat de fout beging, de noot herhalen en met hem alleen zingen, totdat het zuiver gestemd was".

Vervolgens werden de enkele klinkers verdubbeld en op het bord en de leien geschreven. Dan plaatste hij er een of andere medeklinker voor, bijv. een k voor een ee of aa, welke letterverbinding ook eerst gespeeld en gezongen werd, om vervolgens gedichteerd en geschreven te worden. Aan die letterverbindingen werden allerlei verhaaltjes verbonden, gelijk Rijkens in zijn lees- en rekenboekjes ook deed, wel wat al te veel in de bewaarschooltoon à la Anslijn en Van Heyningen Bosch, maar dat was nu eenmaal de onderwijsgeest van die tijd, bijv. aldus:

„En weet gij wel, kinderen, wat Kaa is?" vroeg hij nu. „Kaa is de naam van een lief meisje, dat hier op school ging en altijd vlijtig haar les leerde. Kaa was een voorbeeld voor andere leerlingen en alle kinderen, die op school gingen, zij maakte het geluk van haar ouders uit, die, schoon zij arm waren, toch drie stuivers in de week voor haar schoolgaan betaalden. De jonge Kaa was dankbaar; zij maakte groote vorderingen en was nog maar pas twaalf jaar oud, toen haar ouders al gelegenheid vonden om haar in een winkel te plaatsen, waar zij de kost verdiende en nog verdient. Kaa is tegenwoordig een algemeen geacht en bemind jong meisje, dat haar ouders in hun ouderdom ondersteunt. Wilt gij ook doen, zooals de brave Kaa deed?" „Ja, ja", luidde het eenstemmig antwoord der kinderen, die daarbij met hun kleine handjes allerlei gebaren maakten. Op een dergelijke wijze wist Rijkens zijn leerlingen, hoe klein ook, in het spel der verbeelding en de techniek van het leeren te betrekken en hij slaagde daarin heel goed.

„In het tweede klasse- of leslokaal zaten iets grootere leerlingen, allen jongens, die verder gingen op het pad der wetenschap na de aanvankelijke leesoefeningen vrij vlot te hebben doorgemaakt. Het lezen werd nu meer verstandelijk; lezen, schrijven, zingen en de muzieklessen werden wat omvangrijker en dieper, alles naar de methode-Rijkens. In deze afdeeling doorliepen de leerlingen op de daarvoor vastgestelde uren alle vakken van onderwijs, welke aan de school gegeven werden. De twee andere afdeelingen, ook elk in een apart lokaal gehuisvest, bestonden uitsluitend uit meisjesleerlingen, terwijl al deze vier afdeelingen onder onmiddellijk toezicht en leiding van de Heer Rijkens zelf stonden, die nu eens in deze dan weer in die een tijdlang bijzonder werkte. Hij werd voor de geheele school bijgestaan door drie hulponderwijzers en vier onderwijzeressen".

## HOE DE „K” WERD GELEERD

De gymnastiek nam onder de leervakken dezer school reeds een belangrijke plaats in en het was Rijkens weer, die èn de onderwijzers èn de ouders overtuigd had van het grote nut der lichaamsoefeningen voor kinderen. Dat begon al met lopen, springen, klauteren, klimmen, hinderissen nemen, opheffen enz., alles methodisch aangeleerd en bedachtzaam opklimmend. Daardoor werden volgens Rijkens de krachten van het lichaam harmonisch ontwikkeld en gebreken in houding, gestalte, ledematen, organen enz. zoveel het mogelijk was, hersteld, althans verminderd. Hij maakte bij deze vrije- en ordeoefeningen veel gebruik van de wiplank, aan de uiteinden waarvan zich dunne dwarshouten bevonden, waardoor de leerlingen hun armen staken en waaraan kinderen met schoudergebreken zich vooral moesten oefenen.

Rijkens was bij al de gymnastische oefeningen en spelen zelf tegenwoordig, om de verantwoordelijkheid niet op zijn personeel af te schuiven, hoewel hij zelf wel druk aan de kindervermaken meedeed en dan de grootste pret had onder de dartele en uitgelaten jeugd, waarbij echter geenszins zijn toezicht verslaptte. Ook voor de zedelijke vorming der leerlingen had volgens Rijkens de gymnastiek grote betekenis; zij kweekte zelfvertrouwen, zelftucht, moed, solidariteit en volharding aan.

Onze buitenlander vond dan ook in Rijkens' schoolpraktijk de lichamelijke, verstandelijke en zedelijke opvoeding der jeugd met elkander in volle harmonie.

„De jeugd op te leiden en te vormen te midden van spel en gezang, zie daar de grondslag van zijn opvoedstelsel; hij oordeelt terecht, dat de spelen en vermaken tot de kinderleeftijd behoren, dat een vroolijk gezang elke arbeid verlicht en veraangenaamt. Een dergelijke paedagogiek, die vooral van zang en muziek gebruik maakt, dus een aesthetisch doel nastreeft en tegelijk maatgevoel en dus tucht aankweekt, moest steeds meer veld winnen, speciaal in Nederland zelf. De koning van dit rijk (dus Willem I), wiens belangstelling voor het algemeen vormend lager onderwijs groot is en die daartoe zijn volk met woord en daad opwekt, wenst Rijkens' methode dan ook algemeen op de lagere scholen van zijn land te zien ingevoerd en het moet Zijne Majesteit ten slotte ongetwijfeld gelukken van de Nederlandsche natie, zo al geen muzikaal (wat mij uit hoofde der koelheid van het nationaal karakter onmogelijk toeschijnt!) dan toch een tevreden en gelukkig volk te maken en zo een taak te volbrengen, die de koning groote voldoening moet schenken en zijn volk tot groot nut zal zijn”.



Deze karakteristiek uit de pen van een Spanjaard is begrijpelijk, al moge zij bij ons, die heel ver achter de geschiedenis van die tijd staan, niet in alle opzichten genade kunnen vinden. Maar zijn bevindingen omtrent de staat van het onderwijs te Groningen en die aangaande het werk van voortrekkers als Brugsma en Rijkens vormen ongetwijfeld een leerzame bijdrage tot de geschiedenis van het lager onderwijs en de opvoeding, nu al bijna anderhalve eeuw geleden.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Over Ramon de la Sagra in verband met het onderwijs in ons land inzonderheid *Reis door Nederland en België, met toepassing op het lager onderwijs, de instellingen van liefdadigheid en de gevangenissen in die beide landen*, door R.d.I.S., 2 dln., Groningen 1839 en de aldaar genoemde en verwerkte literatuur (naam van de vertaler uit het Spaans is niet vermeld in titel en boek).

# HET LEICESTERSHIREPLAN EN DE TOEPASSINGSMOGELIJKHEDEN HIERVAN VOOR HET NEDERLANDSE ONDERWIJS<sup>1</sup>

DRS. W. DE LANGE

Rector van het Johan de Witt-Lyceum te 's-Gravenhage

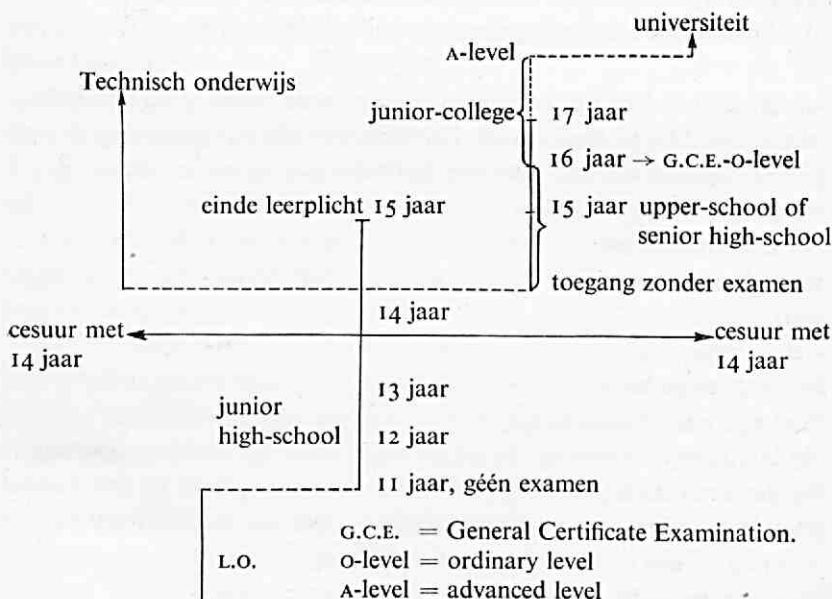
A. RIGHARTS

Didactisch medewerker aan het Gemeentelijk Pedagogisch Centrum  
te 's-Gravenhage

Het Leicestershireplan mag beschouwd worden als een belangrijke variant in de huidige organisatie van het Engelse onderwijs.

Met de invoering van de Education-Act (1944) werd tevens de mogelijkheid geschapen om Scholengemeenschappen te stichten. De Scholengemeenschappen werden en worden ondergebracht in grote gebouwencomplexen, waarin het onderwijs voor alle schoolleeftijden en op vele niveaus plaatsvindt.

Daar het stichten van kostbare gebouwen en het verkrijgen van de benodigde gronden ook in Engeland dikwijls onoverkomelijke bezwaren met zich meebrengen, heeft men in het graafschap Leicester naar andere wegen voor de vorming van scholengemeenschappen gezocht. Het onderwijs is daar georganiseerd volgens bijgaand schema:



<sup>1</sup> De bronnen voor deze studie werden ons verschaft door Prof. Dr. L. van Gelder, die wij hiervoor zeer erkentelijk zijn.

Door symbiose van elementary-school, high-school en grammarschool is een scholenstelsel gevormd, dat een vloeiend verloop heeft gekregen. Het voortgezet onderwijs vindt plaats in een 2-fasen systeem. Als een belangrijk maatschappelijk facet geldt, dat nu de cesuur plaatsvindt met 14 jaar. De puberteitsmoeilijkheden zijn grotendeels overwonnen, zodat een meer doordachte voortgezette schoolkeuze kan worden gemaakt. Verder is van belang, dat vrijwel alle leerlingen in 1 schooltype terecht komen, waardoor een hechte sociale integratie van de schoolbevolking kan plaatsvinden. De zgn. public-schools die zeer beperkt in aantal zijn, blijven verder buiten beschouwing.

Het feit, dat de leerlingen eerst 3 jaar voortgezet onderwijs ontvangen, dat een algemeen vormend karakter draagt, geeft voordelen boven het Nederlandse systeem. Het technisch onderwijs in Engeland steunt op een voldoende basis van algemene ontwikkeling, terwijl de L.T.S. in Nederland thans nog in dit opzicht vaak een onvoldoende niveau van algemene ontwikkeling moet accepteren.

De band tussen primary, modern-secondary en grammarschool mag hecht genoemd worden, zodat nu met recht van een Comprehensive School gesproken worden. De primary-schools leveren vrijwel al hun leerlingen af aan de Junior High-schools, terwijl de keuze plaatsvindt tussen voortgezet algemeen onderwijs en technisch onderwijs op 14 jr. leeftijd.

De verdeling der leeftijden geschiedt in 2 groepen: 11-14 jaar,  
14-17 à 18 jaar.

De scholen blijven beperkt van grootte en zijn beter hanteerbaar dan grote comprehensive schools. Er zijn geen grote en kostbare gebouwen nodig. Men kan het Leicestershireplan doorvoeren door gebruik te maken van *bestaande* schoolgebouwen.

Gezien de totaal andere onderwijsstructuur in ons land zou invoering van een soortgelijk plan vrijwel onmogelijk zijn. Toch verdienen enkele facetten zeer zeker de aandacht zoals:

- A. het stichten van scholengemeenschappen in bestaande gebouwen;
- B. het bijeenbrengen van de onderbouw van bepaalde schooltypen in één gebouw;
- C. het volledig gebruik maken van vaklokalen, practicumlokalen en instrumentaria door verschillende schooltypen;
- D. het afschaffen van een toelatingsonderzoek, zowel bij toelating tot het voortgezet onderwijs als bij tussentijdse doorstroming. In dit verband zij gewezen op een schrijven van het Ministerie van Onderwijs en

Wetenschappen, kenmerk V.H.M.O. d.d. 20 augustus 1965, waarbij de toelating niet meer uitsluitend afhankelijk is van het toelatingsexamen. Volgens de nieuwe bepalingen wordt de toelating afhankelijk gesteld van:

1. een verklaring van het hoofd van de lagere school, waar de kandidaat het onderwijs laatstelijk heeft gevolgd;
2. een onderzoek naar de capaciteiten van de kandidaat met behulp van één of meer der hierna genoemde middelen:
  - a. een toelatingsexamen, dat zich mag beperken tot de vakken Nederlandse Taal en Rekenen;
  - b. een proefklasse, verbonden aan de middelbare school of het gymnasium;
  - c. een onderzoek naar de kennis en het inzicht van de kandidaat gedurende ten minste zijn laatste leerjaar aan de lagere school (bijv. een schoolvorderingstest);
  - d. een psychotechnisch onderzoek, waarvoor de toestemming is vereist van hen, die de ouderlijke macht of de voogdij over de kandidaat uitoefenen.

De keuze uit de onder 2 genoemde middelen berust bij het bevoegd gezag van de betreffende school. Dit is: voor een gemeentelijke school: het College van Burgemeester en Wethouders; voor een bijzondere school: het Schoolbestuur; voor een rijksschool: de Minister van Onderwijs en Wetenschappen.

Wil men de facetten, genoemd onder A, B en C t.a.v. scholengemeenschappen voor V.W.O., H.A.V.O. en M.A.V.O. verwezenlijken, dan verdient het aanbeveling, dat de schoolgebouwen dicht bij elkaar liggen. Is dit niet het geval, dan dient men de gebouwen zodanig te „vullen”, dat de positieve waarden van een scholengemeenschap zoveel mogelijk gerealiseerd worden, zonder andere overwegende nadelen op te roepen.

De kardinale vraag luidt dus: hoe zal men de klassen huisvesten van een scholengemeenschap, bestaande uit *gymnasium*, *atheneum*, H.A.V.O. en M.A.V.O., als men de beschikking heeft over 2 of 3 bestaande schoolgebouwen.

Schematisch kan dit als volgt worden aangegeven:

## A. Elk gebouw bezit één of meer volledige schooltypen.

## voorbeeld 1

Gebouw I	Gebouw II
Gymnasium + Atheneum	H.A.V.O. + M.A.V.O.

## voorbeeld 2

Gebouw I	Gebouw II	Gebouw III
Gymnasium + Atheneum	II.A.V.O.	M.A.V.O.

## B. Eenzelfde schooltype komt in meer dan 1 gebouw voor.

## voorbeeld 1

Gebouw I	Gebouw II
Gymnasium + Atheneum + H.A.V.O.	H.A.V.O. + M.A.V.O.

## voorbeeld 2

Gebouw I	Gebouw II	Gebouw III
Gymnasium + Atheneum	Atheneum + H.A.V.O.	H.A.V.O. + M.A.V.O.

*Opmerking:* de schema's A en B vormen gevallen van *verticale vulling*. Elk schooltype treft men in 1 of 2 gebouwen aan, maar dan ook van hoog tot laag.

c. De onderbouw der schooltypen zijn in 1 gebouw verzameld, de bovenbouw in een ander gebouw (zgn. horizontale vulling).

voorbeeld 1

Gebouw I				Gebouw II			
Gym.	Ath.	H.A.V.O.	M.A.V.O.	Gym.	Ath.	H.A.V.O.	M.A.V.O.
klassen	-	-	-	-	-	-	-
I	I	I	I				
2	2	2	2 2	3	3	3	3 3
				4	4	4	4
				5	5	5	
				6	6		

voorbeeld 2

Gebouw I				Gebouw II				Gebouw III		
Gym.	Ath.	H.A.V.O.	M.A.V.O.	Gym.	Ath.	H.A.V.O.	M.A.V.O.	Gym.	Ath.	H.A.V.O.
I	I	I	I							
2	2	2	2 2	3	3	3	3 3			
				4	4	4	4	5	5	5
								6	6	

voorbeeld 3

Gebouw I				Gebouw II				Gebouw III		
Gym.	Ath.	H.A.V.O.	M.A.V.O.	Gym.	Ath.	H.A.V.O.	M.A.V.O.	Gym.	Ath.	H.A.V.O.
I	I	I	I							
2	2	2	2 2	3	3					
				4	4					3 3 3
				5	5					4 4
				6	6					5

*Opmerking:* in schema c wordt het Leicestershireplan volgens Nederlandse mogelijkheden zoveel mogelijk benaderd t.w. alle leerlingen van de onderbouw van een scholengemeenschap in 1 gebouw. Hiermee doen de begrippen *junior high school* en *senior high school* of *upperschool* hu intrede. Naar Nederlandse begrippen spreken we dan van onderbouw en bovenbouw van het voortgezet onderwijs.

D. Combinatie van horizontale en verticale vulling. De onderbouw, bestaande uit het brugjaar en de klassen 2 en 3 van elk schooltype, komt in elk gebouw voor. In elk der bestaande gebouwen komt de bovenbouw van althans 1 der schooltypen voor. Gymnasium B en atheneum B worden geheel overeenkomstig de voorschriften aangaande gecombineerde lessen in hetzelfde gebouw gehuisvest.

voorbeeld 1

Gebouw I				Gebouw II			
brugkl. V.W.O.-H.A.V.O. + H.A.V.O.-M.A.V.O.				brugkl. V.W.O.-H.A.V.O. + H.A.V.O.-M.A.V.O.			
Gym.	Ath.	H.A.V.O.	M.A.V.O.	Gym.	Ath.	H.A.V.O.	M.A.V.O.
2	2	2	2 2	2	2	2	2 2
3	3	3	3 3	3	3	3	3 3
4	4					4	4
5	5					5	
6	6						

voorbeeld 2

Gebouw I				Gebouw II				Gebouw III			
brugkl. V.W.O.-H.A.V.O. + H.A.V.O.-M.A.V.O.				brugkl. V.W.O.-H.A.V.O. + H.A.V.O.-M.A.V.O.				brugkl. V.W.O.-H.A.V.O. + H.A.V.O.-M.A.V.O.			
Gym.	Ath.	H.A.V.O.	M.A.V.O.	Gym.	Ath.	H.A.V.O.	M.A.V.O.	Gym.	Ath.	H.A.V.O.	M.A.V.O.
2	2	2	2 2	2	2	2	2 2	2	2	2	2 2
3	3	3	3 3	3	3	3	3 3	3	3	3	3 3
4	4					4	4				4
5	5					5					
6	6										

voorbeeld 3

Gebouw I				Gebouw II				Gebouw III			
brugkl. V.W.O.-H.A.V.O. + H.A.V.O.-M.A.V.O.				brugkl. V.W.O.-H.A.V.O. + H.A.V.O.-M.A.V.O.				brugkl. V.W.O.-H.A.V.O. + H.A.V.O.-M.A.V.O.			
Gym.	Ath.	H.A.V.O.	M.A.V.O.	Gym.	Ath.	H.A.V.O.	M.A.V.O.	Gym.	Ath.	H.A.V.O.	M.A.V.O.
2	2	2	2 2	2	2	2	2 2	2	2	2	2 2
3	3	3	3 3	3	3	3	3 3	3	3	3	3 3
4	4					4	4				4
5	5	5				5					
6	6										

Dit hangt af van de grootte van de gebouwen, bijv. gebouw I is groter dan de andere gebouwen.

*Bespreking der schema's A, B, C en D.*

*Schema A:* deze constructie is kortweg verwerpelijk. De scholengemeenschap bestaat slechts in administratieve zin. De geïncorporeerde schoolsoorten vormen op geen enkele wijze een eenheid; zij leiden in feite een zelfstandig bestaan, zij het dan onder een éénhoofdige topleiding.

Wanneer men bij een dergelijke indeling de voordelen van een soepele overstap van het éne naar het andere schooltype wil verzekeren, dan doet men beter, een associatie van afzonderlijke scholen tot stand te brengen.

*Schema B:* deze vulling der gebouwen is beter dan de toestand onder A bedoeld. Het feit, dat een leerling naar een ander schooltype wordt overgeplaatst, betekent in de meeste gevallen niet, dat hij de gemeenschap van leraren en leerlingen moet verlaten.

*Schema C:* op het eerste gezicht is deze structuur de meest aanbevelenswaardige. Het feit, dat de leerlingen van alle schooltypen althans in de lagere klassen in één gebouw ondergebracht zijn, geeft aan een zeer belangrijk aspect van de scholengemeenschap de kans, tot ontwikkeling te komen nl. het sociale contact van de leerlingen binnen één gemeenschap. Zijn er 2 gebouwen, dan blijft dit ook voor de hogere klassen gelden: alle leerlingen van alle geïncorporeerde schooltypen verhuizen naar een ander gebouw. Ook wanneer de aanwezigheid van drie gebouwen het noodzakelijk maakt, dat de leerlingen na het tweede leerjaar uitzwermen over verschillende gebouwen, kan men zeggen, dat de scholengemeenschap in haar doelstelling voor een belangrijk deel verwezenlijkt is. De sociale binding wordt immers in de lagere klassen opgebouwd; zo het gelegde contact van reële betekenis is, gaat dit in hogere klassen niet verloren.

Helaas heeft de structuur bedoeld onder C in ander opzicht zoveel nadelen, dat consequente toepassing ervan moet worden ontraden.

De voeding van een school is gelegen in de eerste klasse. Zowel bij de ouders als bij de leerlingen bestaat er immers de neiging, de school, die men gekozen heeft, trouw te blijven, tenzij zich bijzondere omstandigheden voordoen.

Dat wil dus zeggen, dat het er in de eerste plaats om gaat, de scholengemeenschap juist in het begin zo aantrekkelijk mogelijk te maken. Voor verreweg de meeste ouders is de aantrekkelijkheid van een scholengemeenschap gelegen in haar structuur, die het mogelijk maakt, dat een leerling „geruisloos” van het éne schooltype naar het andere kan overgaan en beslist niet in het geboden sociale contact tussen de leerlingen



van uiteenlopende schoolsoorten. De afstand tot de school speelt ook een belangrijke rol. Zijn de leerlingen van alle 1e en 2e klassen in gebouw I gehuisvest, dan zullen de ouders, die in de omgeving van gebouw II wonen, geneigd zijn voor hun 12-jarig kind hun heil buiten de scholengemeenschap te zoeken, in plaats van het te zenden naar gebouw I met alle tijdverlies en verkeersgevaaren daaraan verbonden.

Een ander bezwaar tegen schema C ligt in het materiële vlak. Onderstellende, dat in gebouw I zowel als in gebouw II een volledige outillage voor bijv. natuurwetenschappen aanwezig is (omdat er immers zelfstandige scholen in gehuisvest zijn geweest), dan is het uit economisch gezichtspunt onjuist, dat deze in gebouw I slechts voor een deel wordt gebruikt, nl. alleen voor de 1ste en 2de klasse.

T.a.v. de leraren schuilen hier vele moeilijkheden. Het lesgeven in verschillende gebouwen veroorzaakt tijdverlies. De eenheid en de teamgeest binnen het docentencorps zal door het werken in verschillende gebouwen niet bevorderd worden. Voor de leraren is het noodzakelijk, dat zij lesgeven in onder- zowel als bovenbouw. Bovendien zou het doceren alleen in de onderbouw discriminerend voor de betrokkenen kunnen werken.

Gesteld mag worden, dat, gezien het voorgaande, aan schema C vele organisatorische, rooster-technische en vooral psychologische bezwaren kleven.

*Schema D:* gestreefd wordt naar een zo groot mogelijke spreiding met zo min mogelijk migratie der leerlingen. In deze structuur wordt getracht vele voordelen van een „echte” scholengemeenschap te behouden; de nadelen zijn, waar mogelijk, vermeden.

1. In elk gebouw zijn, zo enigszins mogelijk, de laagste 3 klassen aanwezig, zodat de ouders hun kind kunnen sturen naar dat deel van de scholengemeenschap, dat het dichtst bij hun woning gelegen is.
2. In elk gebouw zijn van één schooltype (soms twee) ook de hogere klassen aanwezig, zodat de leraren in de gelegenheid zijn, zowel aan hogere als aan lagere klassen les te geven.
3. De outillage in elk gebouw wordt benut.
4. De eventuele verdeling van de hogere klassen van eenzelfde schooltype over meer dan één gebouw wordt naar bevind van zaken geregeld. Het is voor de ouders van leerlingen van klasse 4 en hoger niet meer van doorslaggevende betekenis of hun kind enkele kilometers verderop les krijgt. Voor hen gaat nu het voordeel van de ruimere keuze overwegen.

5. De leerlingen van verschillende leeftijdsgroepen zijn in dezelfde gemeenschap in één schoolgebouw verenigd.
6. De vulling der schooltypen in de bovenbouw is nu meer verzekerd, aangezien elk schooltype over een „intake” beschikt van 2 à 3 bezettingen in de onderbouw en dit tevens het aantal mogelijkheden van differentiatie bevordert.

### *Literatuur*

1. STEWART C. MASON, *The Leicestershire Experiment and Plan*, Councils and Education Press, London, 1964.
2. ARMSTRONG, M. and YOUNG, M., *New Look at Comprehensive Schools*, Fabian Society, London, 1964.
3. ROBIN PEDLEY, *The Comprehensive School*, Penguin Books, 1963.

## OPVOEDEN-DOOR-ONDERWIJZEN

J. DE MIRANDA

Gaarne wil ik van de door de redactie van Paed. Stud. geboden gelegenheid gebruik maken om te reageren op de kritiek van de heer Tuinman – maar niet om mijn artikel (geschreven in 1961) geheel te verdedigen en ook niet om uitvoerig in te gaan op de vele punten die de heer T. naar voren brengt. Door ernstige en langdurige studie van zijn uiteenzetting kwam ik n.l. tot de conclusie, dat de heer T. vrijwel geen argumenten aanvoert tegen de hoofdlijn van mijn betoog. Wel tracht hij – geheel te goeder trouw, daar twijfel ik geen moment aan – door zijn kritiek een discussie te ontwikkelen op een terrein waar m.i. de belangrijke strijdpunten niet liggen. Door uitvoerig op zijn punten in te gaan kan ik slechts een tamelijk vruchteloos debat van theoretische aard verwachten. Het is mij echter om enige zeer praktische zaken te doen, die zodoende juist niet de aandacht zouden krijgen, die ik voor hen vroeg. In het volgende zal ik dit standpunt toelichten.

Als voorbeeld van de onduidelijke en daardoor onvruchtbare probleemstelling kies ik in de eerste plaats de uiteenzetting in II-4 en II-5. De heer T. meent hier – tegenover mij – te moeten aantonen, dat de onderwijssituatie met onvolwassen leerlingen tevens een opvoedingssituatie is. Ook veel andere plaatsen in zijn betoog zijn op het bereiken van deze conclusie gericht. Maar had hij deze conclusie niet ook in mijn artikel kunnen lezen? In mijn artikel stelde ik mij eerst (par. 3) op het standpunt, dat *iedere* situatie met volwassene(n) en kind(eren) een opvoedingssituatie is, waarna bij de bespreking van de onderwijssituatie met onvolwassen leerlingen (par. 7) zonder meer geconcludeerd werd dat hier nu *tevens* een opvoedingssituatie is. Ik ging vrij uitvoerig hierop in, onderscheidde bijv. verschillende mogelijkheden: de mislukte opvoedingssituatie, het opvoedingsmilieu dat voor volwassene en kind verborgen is in de onderwijssituatie, de opvoedingssituatie waarin de volwassene welbewust opvoedingshandelingen stelt, die door het kind echter vanzelfsprekend argeloos aanvaard worden en tenslotte de opvoedingsrelatie, waarin ook het kind weet waarom het gaat. – Zijn wij het op dit punt nu eens of niet? Zo ja, waarom heeft de heer T. hier dan blijkbaar overheen gelezen? Zo neen, waar zit dan het verschil van mening?

Een antwoord op deze vragen meen ik o.a. te kunnen vinden in I-9, waar de heer T. eerst nadrukkelijk instemt met twee van mijn conclusies, n.l. dat het opzettelijke in de onderwijssituatie niet en in de opvoedingssituatie

meestal wèl verborgen moet blijven – en „dat er *ook* een opvoedings-situatie bestaat die zich verbergt in de onderwijssituatie” (curs. van T.). Daarna maakt de heer T. echter een niet verantwoorde stap: deze samengestelde situatie noemt hij zonder meer „deze opvoedingssituatie” en even verder zegt hij: „En deze situatie – in wezen een onderwijssituatie dus . . .” enz. Dit laatste „dus” slaat echter nergens op! De heer T. heeft er alleen (na mij) op gewezen, dat er behalve een onderwijssituatie óók een opvoedingssituatie is; maar dat het geheel „in wezen een opvoedingssituatie” zou zijn, heeft hij nergens aangetoond.

Op grotere schaal tref ik dezelfde redeneerfout aan op vele plaatsen in zijn uiteenzetting, o.a. in I-8, II-4, II-5 en II-6. Ogenschijnlijk komt de heer T. tot vele uitspraken, die geheel overeenkomen met mijn artikel. Maar de vanzelfsprekendheid, waarmee de heer T. (desondanks) uitgaat van de overtuiging, dat didactiek een deel van de pedagogiek „is”, toont dat het hier niet om een op argumenten berustende conclusie gaat waarover discussie mogelijk is, maar veeleer om een onberedeneerd apriori. Toch was het juist dit voor velen zo vanzelfsprekende apriori, dat door mijn artikel ter discussie gesteld werd. Gaat de kritiek van de heer T. *zonder meer* van dit „pedagogisch apriori” uit, dan is het duidelijk dat de hoofdlijn van mijn betoog hier niet door aangetast kan worden en dat het onjuist zou zijn te proberen die „kritiek” direct te weerleggen.

Ik zou de heer T. evenwel onrecht doen door te stellen dat hij helemaal geen argumenten aanvoert voor zijn opvatting. Ze zijn echter alleen in het laatste stuk van zijn artikel te vinden (II-6) – a.h.w. om tot uitdrukking te brengen, dat het om iets zo vanzelfsprekends gaat, dat argumenten eigenlijk overbodig zijn. Wat ik hier dan ook aan argumentatie aantref is veel te vaag en algemeen om overtuigend te kunnen zijn. Aangezien dit echter het enige stuk is waar de heer T. werkelijk kritiek tracht te leveren op mijn conclusies, meen ik hier iets uitvoeriger op in te moeten gaan.

De heer T. stelt hier – als „kernpunt” – dat het „theoretisch gezien” mogelijk is een zelfstandige didactiek te ontwikkelen als specialisatie van de pedagogiek, net zoals de atoomwetenschap een zelfstandig deel van de natuurkunde zou zijn. – Nu wil ik niet vallen over de tegenstrijdigheid tussen „zelfstandig” en specialisatie. Belangrijker is, dat de heer T. hier slechts over een mogelijkheid spreekt. Er zijn ook andere mogelijkheden. Denken we aan de relaties tussen pedagogiek en filosofie, pedagogiek en theologie of biologie en natuurkunde, dan kunnen we zelfstandig- worden in een andere betekenis voor ons zien dan als afsplitsen-van-een-specialisatie. Misschien is het soort biologen nog niet helemaal uitgestorven dat als ideaal vast geloofde, uiteindelijk alle levensverschijnselen natuurkun-

dig te kunnen verklaren. Maar ze zijn tegenwoordig niet meer toonaangevend in de biologie. Misschien komt het binnenkort (?) ook zo ver met de relatie didactiek – pedagogiek! Dit laatste schijnt velen – o.a. de heer T. – een volslagen onmogelijkheid toe. Maar laat ons eens onderzoeken of de argumentatie van de heer T. een ontwikkeling in die richting zou kunnen tegenhouden.

De heer T. meent dat het deel-zijn-van ten diepste hierdoor wordt gekenmerkt, dat elke vinding in het specialisme rechtstreeks bijdraagt tot de realisering van de doelstellingen van de moederwetenschap (II-6). Passen we dit criterium toe op de genoemde relaties tussen wetenschappen, dan blijkt de atoomwetenschap inderdaad een specialisatie van de natuurkunde te zijn en in de andere drie gevallen kunnen we niet (meer!) van specialisatie spreken. Het criterium lijkt me dus bruikbaar. Maar kijk ik dan naar de relatie didactiek-pedagogiek, dan zie ik het volgende.

Ik wees vier thema's aan die wetenschappelijke bestudering waard zijn terwille van verbetering van het onderwijs:

- a. de ontwikkeling van een hiërarchie van onderwijsdoelen;
- b. de kwestie van de motivatie;
- c. de moeilijkheden die hieruit voortkomen, dat de leraar de stof essentieel anders kent dan de beginnende leerling;
- d. de geleiding van het op inzicht gerichte leerproces in fasen. (Mijn artikel par. 8).

Deze lijst is zeker niet volledig, behoeft dat ook niet te zijn. Het gaat er nu om of elke vinding bij de bestudering van deze thema's rechtstreeks bijdraagt tot de realisering van de doelstellingen van de pedagogiek. M.a.w.: kunnen we door bestudering van deze thema's tot nieuw inzicht in de opvoedingssituatie komen? Dit is de vraag die ter discussie staat. Mijn antwoord hierop is: neen.

Want:

1. voor de didactiek van het onderwijs aan volwassenen is de ontwikkeling van deze thema's evenzeer van belang en
2. bij de ontwikkeling van deze thema's hebben we direct te maken met de deskundige leraar en de ondeskundige leerling die bij het leren geholpen wordt. Alleen bij onderwijs aan onvolwassen leerlingen komt daar bovendien het gezichtspunt bij van de opvoedingsverhouding tussen volwassene en kinderen.

Het criterium van de heer T. voert dus alleen tot de conclusie van de heer T. als men apriori aanneemt dat de pedagogiek „moederwetenschap” is

t.o.v. de didactiek. Als argument voor deze opvatting is het echter waardeeloos of erger: bij concrete toepassing kunnen we tot de tegengestelde conclusie komen.

Hetzelfde zien we bij het volgende argument, nl. dat deze verhouding van specialisatie „grondt in de structuur van het object van beide wetenschappen.” Jammer genoeg werkte de heer T. dit niet verder uit. Wat moet ik verstaan onder de structuur van het object van een wetenschap? – Niets uit het betoog van de heer T. belet me, als volgt verder te redeneren: als object van de pedagogiek zie ik de opvoedingssituatie, als object van de didactiek de onderwijssituatie. Nu gaat het er om of beide situaties overeenkomstige (of: dezelfde) structuur bezitten. Volgens mijn – zeer voorlopige – structuuranalyse is dit niet het geval en de verschillen, die ik opmerkte, werden door de heer T. bevestigd (zie boven). – Ook volgens dit criterium is de didactiek dus geen specialisatie van de pedagogiek.

Vóór II-6 vind ik in de „kritiek” van de heer T. dus geen argumenten tegen de stelling, die in mijn artikel ter discussie werd gesteld en in II-6 tref ik een veel te globale redenering aan, die, op de keper beschouwd zelfs een bevestiging van mijn stelling blijkt op te leveren. – Wil men deze stelling bestrijden? Uitstekend – want de begripvorming in de pedagogiek en in de didactiek zal daardoor gediend worden. Maar dan zal men met zorgvuldiger argumenten moeten komen en dat zal slechts mogelijk zijn door in te zien hoezeer de opvatting van didactiek als deel van de pedagogiek veel van een onberedeneerd apriori heeft.

Daarom meen ik nog te moeten ingaan op twee punten uit het artikel van de heer T. vóór II-6.

In I-1 en II-5 noemt de heer T. de onderwijssituatie met kinderen en die met volwassenen „essentieel verschillende situaties”. Houden we vast aan de opvatting, dat er een eind komt aan de opvoeding met het bereiken van de volwassenheid, dan hebben we hier – *pedagogisch gezien* – inderdaad met twee essentieel verschillende situaties te maken. Maar dat sluit niet uit, dat hier *didactisch gezien* van gelijke of overeenkomstige situaties gesproken kan worden . . . tenzij men apriori didactiek als specialisatie van de pedagogiek ziet. Maar dat staat nu juist ter discussie! – Waarom het hier gaat kan misschien door het volgende voorbeeld duidelijk worden. Denken wij eens aan een stel houten blokken, speelgoed van onze kinderen. Meetkundig gezien vinden we hierbij essentieel verschillende figuren (kubus, cilinder enz.), maar biologisch gezien vinden we overeenkomstige objecten: stukken beukehout, met jaarringen, mergstralen enz.

Door dit voorbeeld kan tevens een tweede onduidelijkheid worden op-

gehelderd. Volgens de heer T. trachtte ik aan te tonen „dat er een onderwijssituatie *bestaat* met een eigen structuur, te onderscheiden van de pedagogische situatie.” (T. inleiding en II-6, curs. van mij.) Bij deze term „bestaan” moeten we echter oppassen! Bestaat er een houten kubus zonder jaarringen, mergstralen of andere eigenschappen die met zijn herkomst samenhangen? Of bestaat er een houten kubus zonder gewicht (of: massa)? Neen, natuurlijk. Toch bestaat er in de meetkunde een kubus, die niet van enig materiaal gemaakt is en die dus ook geen gewicht heeft. De term „bestaat” wordt hier in een andere betekenis gebruikt. Het houten blok, dat we kubus noemen, is ook zeker scheef en onregelmatig vergeleken met de ideale meetkundige kubus. De meetkundige kubus ontstaat dus pas als we uitgaande van concrete voorwerpen de weg der meetkundige idealisering zijn opgegaan. Hierbij letten we alleen op vormen, ruimtelijke structuren: diagonalen, hoekpunten, snijden, kruisen enz. – Letten we bij houten voorwerpen echter op jaarringen en mergstralen, dan slaan we de weg van de biologische idealisering in. We zouden ook op het gewicht, het soortelijk gewicht of de brandbaarheid kunnen letten. We zouden dan tot een natuurkundige of scheikundige idealisering komen.

Zonder nu pedagogiek of didactiek te willen gelijkstellen aan de genoemde natuurwetenschappen, meen ik op een dergelijke wijze te moeten onderscheiden tussen een weg van pedagogische idealisering en een weg van didactische idealisering. Letten we op de tegenstelling volwassene – kinderen, het plaatsvervangend gewetenshandelen (Langeveld) van de volwassene en het hierbij passende vertrouwen van het kind, dan slaan we de weg van de pedagogische idealisering in. Letten we daarentegen op de deskundigheid van de leraar en het hierbij passende vertrouwen van de leerling, dan betreden wij de weg van de didactische idealisering. Ik meen dat we deze twee wegen van idealisering van elkaar moeten onderscheiden. (Nu dit ter discussie staat mag de heer T. deze beide vormen van vertrouwen niet vanzelfsprekend aan elkaar gelijkstellen! Deze slordigheid in I-7 is m.i. het gevolg van zijn pedagogisch apriori.)

Bezien wij het gebeuren in de klas, dan zouden we ook nog een psychologische en een sociologische weg van idealisering in kunnen slaan. Het belang hiervan wil ik allerminst ontkennen (dit als antwoord op T. II-2 en II-4). Maar laten we goed onderscheiden en weten wat we doen! In de meetkundige context kunnen we geen biologische of natuurkundige feiten constateren. De biologie heeft zich moeten losmaken uit de dwanggedachte, uiteindelijk alle levensverschijnselen natuurkundig te willen verklaren. Op een dergelijke manier doen zich m.i. in de onderwijspraktijk een aantal problemen voor, die niet in de pedagogische context ont-

wikkeld kunnen worden. Ik noemde er vier – een keuze uit vele! Ze hangen allen samen met het aspect van de leerling, die in korte tijd zeer veel moet leren en hierbij door de deskundige leraar opzettelijk doelbewust en systematisch geholpen moet worden. Alleen vanuit de zeer praktische noodzaak, deze problematiek op adequate wijze aan te vatten, schreven coll. Van Hiele en ik ons artikel. – Door steeds vol te houden dat didactiek alleen als deel van de pedagogiek ontwikkeld kan worden (T. II-6 slot), wordt die problematiek echter steeds weer uit ons gezichtsveld verdrongen of er treedt vertekening op. Hoe de leraar met de leerling(en) een gesprek begint over een bepaalde zaak, hoe deze zaak gestalte krijgt in dit gesprek, hoe deze gestalte geleidelijk verandert in het voortgezette gesprek, hoe de zaak zich ontplooit in deze gespreksgemeenschap – over dit alles kunnen we niet adequaat spreken in de pedagogische of in de psychologische context, net zoals we jaarringen, mergstralen edgl. niet goed ter sprake kunnen brengen in de meetkundige of in de natuurkundige context. *Dit* is de stelling, die in mijn artikel ter discussie gebracht werd en hiertegen heeft de heer T. geen argumenten aangevoerd.

Hoe theoretisch deze stelling ook schijnt, het gaat mij om zeer praktische zaken. Wordt de onderwijspraktijk niet veelal hierdoor gekenmerkt, dat men al heel pedagogisch en psychologisch meent te werk te gaan door de leerstof te „vereenvoudigen”? Men gaat dan op kinderlijke wijze over stellingen en axioma's praten in de meetkunde, d.w.z. men laat deze termen en de bewijzen weg. In de natuur- en scheikunde tracht men op kinderlijke wijze over bijv. lichtstralen en atomen te praten: strepen op papier en hele kleine knikkertjes. Dezelfde tendens vinden we bij andere vakken. – Dat we hier op de verkeerde weg zijn, blijkt – behalve uit de slechte resultaten – pas als we inzien dat de leraar de stof essentieel anders kent dan de beginnende leerling en dat de leraar, die zo snel mogelijk zijn kijk op de stof aan de leerlingen wil bijbrengen, hen daardoor juist de weg naar wetenschappelijk denken bemoeilijkt of blokkeert. Door bijv. atomen als „gewone” knikkertjes ter sprake te brengen, kan in deze gespreksgemeenschap niet meer over het atoom als wetenschappelijk model gesproken worden. – Dit is geen pedagogische en ook geen psychologische kwestie, maar wel ontstaan door het ontbreken van een praktisch bruikbare didactiek opvoedings – en psychische moeilijkheden in veel leerlingen.

Tenslotte moet ik een verwijt van de heer T. van de hand wijzen. Ten onrechte meent hij dat ik de pedagogiek zo graag buiten de (bestudering van de) onderwijssituatie (ruim genomen) wil houden (I-8). – Schuilt hier niet het motief voor zijn „verdediging” van de pedagogiek? – Hoe dit zij, de heer T. kon slechts tot die ontboezeming komen door over het hoofd te zien dat de in I-4 geconstateerde afwijking van Langeveld's opvattingen

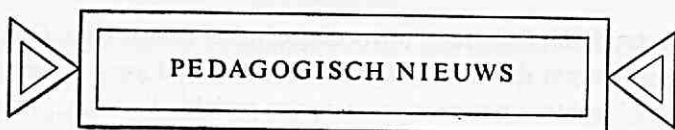


hierin bestond, dat ik de term opvoedingssituatie *ruimer* nam. Ook heeft hij niet opgemerkt dat ik uitging van opvoeden – door – onderwijzen: „De leraar is echter op twee soorten doelen gericht, die a.h.w. ‘achter elkaar’ liggen. Dóór de wijze van les geven heen tracht hij op te voeden.” (mijn art. p. 547). Het was dus juist om opvoedend onderwijs te bevorderen dat ik pleitte voor de ontwikkeling van een zelfstandige didactiek.<sup>1</sup> Daarnaast wees ik op het belang van de ontwikkeling van een pedagogiek van het onderwijs (p. 555).

Mijn artikel heeft dus geen anti-pedagogische strekking – ik zou nu zelfs verder willen gaan dan in 1961 en stellen: ook voor de begripsvorming in de pedagogiek zou het heilzaam zijn zich te bezinnen op de aard van de eigen problematiek en hoe deze verschilt van de didactische problematiek. Hierbij zou speciaal het opzettelijke, doelgerichte en georganiseerde karakter van opvoeden en van onderwijzen opnieuw ter sprake moeten komen. T.a.v. het onderwijzen zal hier nauwelijks verschil van mening kunnen ontstaan. In de didactiek zal dus een theorie omtrent onderwijsdoelen ontwikkeld moeten worden. Maar hoe staat het met het opzettelijke, doelgerichte en organiseerbare karakter van opvoeden? Hier liggen m.i. nog onopgeloste problemen. In mijn studie lagen ze nog onopgemerkt besloten in de beeldspraak „vermomming” (p. 537), die echter achteraf vrij onbevredigend bleek te zijn. Immers: in hoeverre zijn de opvoedingsdoelen bekend? Wordt deze bekendheid niet voorondersteld als we over middelen der opvoeding spreken? Gaat het, voorzover we deze doelen (menen te) kennen, niet veelal om een *leren* zich zo of zo te gedragen, een *bijbrengen* van inzicht in een aanvaarde schaal van waarden, enz.? Hebben zulke zgn. opvoedingsdoelen dan niet meer het karakter van onderwijsdoelen? – Hiertegenover kan men stellen: ja, maar het gaat in het opvoeden niet om bijbrengen van kennis, maar om wilsvorming, gewetensvorming. (Deze kritiek nam de heer T. over van Prof. Prins, II-4.) Van de gangbare pedagogiek uit bezien, zou ik daar in 1961 op gezegd hebben: ja, dat bedoel ik óók. Sindsdien leerde ik op dit punt echter een zuiver pedagogische problematiek kennen, die in ons land (voorzover mij bekend) nog te weinig de aandacht trok. Deze vragen werden aan de orde gesteld o.a. door Klaus Schaller in twee boekjes.<sup>2</sup> – Deze pedagogische discussie is nog nauwelijks op gang gekomen, maar kan belangrijk worden om tot een duidelijker probleemstelling te komen van zowel didactische als pedagogische vragen.

<sup>1</sup> Hoe komt het dat Prof. Koning (Inaugurele rede 1964, speciaal noot 13) en Prof. Prins (wiens kritiek ik slechts via de heer T. vernam) blijkbaar hier overheen gelezen hebben?

<sup>2</sup> Klaus Schaller, *Vom Wesen der Erziehung*, A. Henn Verlag, Ratingen, 1961. Klaus Schaller, *Die Krise der humanistischen Pädagogik*, Quelle u. Meyer, Heidelberg, 1961. In deze boekjes wordt verdere literatuur genoemd.



## KINDEREN EN VERKEER IN 1616

In *Flehite* – Tijdschrift voor verleden en heden van Oost-Utrecht, 1e jaargang, vonden we onderstaande

Resolutie van de Magistraat van Amersfoort d.d. 10 september 1616, staaltje van vroeg-zeventiende eeuwse kinderbescherming van overheidswege:

„Alsoe onlanx (Godt beter 't)  
 veel ongelucken gebeurt zijn  
 van het overrijden van kynderen,  
 door het haestich jagen met wagen ende paerden  
 ofte quade toesicht  
 van de voerluyden,  
 soe ist dat die Regeerders  
 om 't selve te voorkomen,  
 eenen ygelick,  
 rijdende in ende door den stadt,  
 verbieden bij deesen,  
 met haer wagens ende peerden te moegen draven,  
 ordonnerende  
 dat sij deselve voortaan sullen mennen,  
 gaende voet voor voet,  
 opte verbeurte van drye gulden,  
 soo wye contrarie doct.”

VAN DER V.

## GRAMMATICA!

In dit tijdschrift waarin wij in 1959 het artikel „Grammatica op de lagere school?” publiceerden (XXXVI jaargang blz. 15) mag onderstaand tragedietje niet ontbreken. Het is overgenomen uit het Weekblad van de A.V.M.O. van 14 september 1965.

*Ik geef Nederlands in een, voor mij nieuwe, tweede klas h.b.s. We zijn bezig met een spellingoefening.*

„Het is niet goed, dat een kind zich verveel.” ...?

*1e leerling:* „Verveelt met een d.”

*Docent:* „Waarom?”

*1e leerling:* „Het is een deelwoord.”

*Docent:* „Wat is dan het hulpwerkwoord?”

*1e leerling:* „Is.”

*Er volgt een korte uiteenzetting over enkelvoudige en samengestelde zinnen.*

*Docent:* „Laten we ons maar eens bezig houden met het zinnetje: „Het is niet goed.” Ontleed jij dat eens redekundig.”

2e leerling: „Is gezegde. Het onderwerp. Niet goed bijwoordelijke bepaling.”

Docent: „Dat laatste is onjuist. Wat vind jij ervan?”

3e leerling: „Ik dacht ook bijwoordelijke bepaling, meneer.”

Docent: „En jij?”

4e leerling: „Niet goed lijdend voorwerp.”

Er volgt een uiteenzetting over het naamwoordelijk gezegde, waarbij – uiteraard – is als koppelwerkwoord ter sprake komt.

Docent: „Voor we afscheid nemen van dat zinnetje, nog even de taalkundige benoeming. Jij.”

5e leerling: „Het lidwoord. Is hulpwerkwoord. Niet . . . ? Goed zelfstandig naamwoord.” Mijn directeur heeft me bij het begin van de cursus op het hart gedrukt, dat we vooral het niveau moeten handhaven. Hij zei: handhaven. Floris

Is dit tragedietje een – zeldzame – uitzondering? Wij zijn bereid te accepteren dat het – misschien – een uitzondering is, een uitzondering echter zoals die te verwachten was. Wij betoogden dat het grammatica-„onderwijs”, dat en zoals dat op de lagere school gegeven wordt, niet de basis voor het grammatica-onderwijs bij het v.H.M.O. lêgt, maar juist die basis ondergraaft en pleitten o.a. op dit motief voor concentratie van alle grammatica bij het v.H.M.O.

In de lezing die de onlangs helaas overleden Vlaamse Neerlandicus Dr. H. J. de Vos in 1964 hield op de Algemene vergadering van de Kultuurraad voor Vlaanderen, een lezing die gepubliceerd is in het oktober-nummer 1965 van „Levende Talen” onder de titel: „Een nieuw pleidooi voor het moedertaal-onderwijs”, komen enkele uitspraken voor die we in bovenstaand verband aan geïnteresseerden niet mogen onthouden. We citeren:

„De beschikbare resultaten van navorsing wijzen heel duidelijk aan, dat het-geen de school aan grammatica bijbrengt, weinig of geen invloed uitoefent op het spreken of schrijven van de leerlingen” (blz. 465).

Het valt ook niet in te zien, schreven wij in 1959, hoe rudimentaire kennis van zinsdelen en woordsoorten de taalbeheersing, mondeling of schriftelijk bevordert, omdat zij noch vormende, noch pragmatische waarde heeft, het kind niet vertrouwd maakt met taal, wat toch het hoofddoel van het moedertaalonderwijs moet zijn, maar veeleer een hinderpaal op die weg is. Het oordeel van De Vos dekt onze zienswijze volkomen.

Dat doet zijn tweede uitspraak t.a.v. het hoofdmotief van onze studie ook:

„. . . Die verhouding is in België niet anders dan in Nederland. Laten we maar even, bij wijze van voorbeeld, denken aan de onzinnige handhaving van de traditionele, schoolse en schoolmeesterlijke spraakkunst in het leerplan van het lager onderwijs, alleen uit overwegingen van dienstbaarheid aan het tweede taalonderwijs, terwijl het middelbaar onderwijs reeds grotendeels naar de functioneel-stilistische opvatting van het grammatica-onderricht heeft overgeschakeld” (blz. 462/463).

Och ja, waarom zouden ook wij niet „handhaven”? Het kan, terugziend op de ervaring van „Floris”, altijd nog erger.

VAN DER V.

## VAN DE INSTELLINGEN

Overzicht geslaagden aan het Nutsseminarium voor Pedagogiek aan de Universiteit van Amsterdam, 25/26 november 1965.

*voor de Middelbare Akte Pedagogiek A:*

Mej. L. G. Bandsma, Amsterdam (scriptie: „Contact met de ouders tijdens het verblijf van het kind in het pleeggezin”)

Mej. E. W. J. Berendse, Rotterdam (scriptie: „Het nog jonge kind van de werkende gehuwde vrouw”)

N. J. van Bottenburg, Laren (scriptie: „Onderzoek naar de sociale redzaamheid van inrichtingspupillen”)

J. M. Donker, Utrecht (scriptie: „Het gevoelsleven van de Inrichtingspupil. Over de invloed van het milieu op de gedragsstructuren van het kind in de inrichting”)

Mej. H. Hirschel, Zaandam (scriptie: „Een onderzoek naar de plaatsingsresultaten op een L.O.M.-school in verband met de pedagogisch-didactische benadering”)

H. K. F. Kaldenbach, Arnhem (scriptie: „Onderzoek naar de resultaten van een groep leerlingen van lagere technische scholen bij het uitgebreid technisch onderwijs”)

Mej. P. W. Kors, Den Haag (scriptie: „Het bezig zijn met verf in de kleuterschool”)

R. van der Leest, Midden Beemster (scriptie: „Proeve van verantwoording van een jaar aanvankelijke Aardrijkskunde gegeven in de derde klas van een lagere school”)

Mej. H. C. A. E. Riemers, Amsterdam (scriptie: „De gehuwde werkende vrouw en het gezinsleven. De invloed van het werken van de gehuwde vrouw buitenshuis op de gezinsfuncties en in het bijzonder op de opvoeding van het kind”)

Mevr. E. R. S. Ruymgaart-Heijligers, Den Haag (scriptie: „De dans in de kleuterschool”)

L. van der Sijs, Zwolle (scriptie: „De internaatsplaatsing in het kader van de gezinsvoogdij”)

*voor de Middelbare Akte Pedagogiek B:*

D. Jansz, Haarlem (scriptie: „Een beeld van de onderwijzer. Een literatuurstudie van 1918 tot heden”)

W. H. J. Niemöller, Amsterdam (scriptie: „Het kindertijdschrift 1955-1958”).



BOEKBEORDELINGEN

GEORGE BARON, *A bibliographical guide to the English educational system*. Third ed., The Athlone Press, University of London, 2 Gower street, London W.C. 1, 1965, 124 p.

Dit is een bijzonder handig boekje. Het geeft een beredeneerd overzicht van de literatuur betreffende het engelse schoolwezen sinds 1944 met volledige bronvermelding. Wie zich voor bepaalde aspecten van het engelse schoolstelsel interesseert, vindt de gegevens hier bijeen. Als voorbeelden mogen dienen: de 11+ examens en de comprehensive school, de county colleges en de ontwikkeling der universiteiten. Eigenlijk biedt het boekje meer dan de titel belooft: zo is er aandacht geschonken aan studies betreffende de sociologie en de economie van het onderwijs.

Het boekje is zo goed geschreven dat iemand, die enigermate in het onderwerp is geïnteresseerd en geïntereerd, er met genoegen in kan lezen, herkenkend en lerend. Mij was bijv. niet bekend, dat men in Engeland een tweemaandelijks „digest of educational literature” bezit met samenvattingen en excerpten van velerlei herkomst, en evenmin dat F. L. Jarman heeft nagegaan hoe filosofische en sociale stromingen op het vasteland van Europa het engelse onderwijs hebben beïnvloed.

PH. J. I.

J. STUART MACLURE, *Educational Documents England and Wales 1816-1963*, London, Chapman and Hall Ltd, 11 New Fetter Lane, London E.C. 4, 1965, 307 p.

Dit is een verzameling documenten, die de geschiedenis van het engelse onderwijs illustreren. Ze is met grote zorg uitgegeven. Een inleiding biedt een summier schets van de onderwijswetgeving, waardoor de plaats van elk document in het groter geheel is aangewezen. Alle afzonderlijke stukken zijn wederom met een beknopte inleiding voorzien, waarin de situatie is aangegeven, waarin ze thuis behoren. Van alle onderwijsrapporten zijn de verantwoordelijke personen, meestal leden van Commissies-ad hoc volledig vermeld. Er is een register op namen en onderwerpen. Dit is een onmisbare hulpbron voor ieder, die de engelse onderwijshistorie bestuderen wil.

PH. J. I.

WILLIAM KESSEN, *The Child. Perspectives in Psychology*. John Wiley, N.Y. 1965. 297 blz.

Het gaat hier om een serie herdrukken van stukken, die in de loop van de laatste tweehonderd jaren over het kind en wat er mee in verband geacht werd te staan, geschreven zijn. De keuze is dan uiteraard op meer dan één wijze mogelijk. Het zou onbillijk zijn, dit beschaafd en intelligent samengestelde boek daarom hard te vallen op het punt van z'n nogal betwistbare samenstelling. Ziet men het tegen de achtergrond van een veel genuanceerder en vooral ook: meer coherente geschiedenis van het beeld en de bejegening van het kind, dan

komt vooral het vierde gedeelte aardig uit de grondverf: Darwin, Preyer, Hall, Baldwin, Taine. – Ik kan mij echter de andere hoofdstukken niet denken zonder veel aanvulling. Als tekst voor seminarie-oefeningen op het gebied van de geschiedenis van het kindbeeld vereist het grote kennis vooral van sociale geschiedenis enerzijds en van ontwikkelingspsychologie anderzijds. Een boek, m.a.w., dat zonder twijfel niveau heeft en niveau veronderstelt, maar ik zou niet weten, waar wij het in onze Nederlandse opleidingen zouden kunnen gebruiken, nog afgezien van het feit, dat men in Nederland de taalluigheid niet moet vergroten door alles in het Engels aan te bieden, wat wij zeer wel in de oorspronkelijke talen kunnen lezen.

M. J. L.

ERNST BORNEMAN, *Erziehungsberatung*. Reinhardt, München/Basel, 1963.

Dit boek wil veel tegelijk: o.a. ouders, onderwijzers, maatschappelijk werkers oriënteren over de functie van de „Erziehungsberatung”; tevens bestuurders en oprichters van pedagogische adviesbureaus ten aanzien van de organisatie informeren; tenslotte de toekomstige specialisten in deze bureaus een beeld van het werk geven. Gevolg: een boek dat vlot leest, soms goede praktische raad geeft, maar de zaken wel wat simplistisch stelt.

Theoretisch is het geheel niet sterk. Men kan de schrijver wel volgen, wanneer hij ongunstige invloeden van de geïndustrialiseerde samenlevingsvorm op de opvoeding aanwijst. Maar als hij min of meer romantisch terugverlangt naar de verleden tijd met zijn Familien- und Hauswirtschaft, als hij de samenleving van gezinnen met grootouders idealiseert als pedagogisch zo gunstig – dan krijgt men toch wel een kriebelig gevoel! Gelukkig is hij realistisch genoeg om te weten dat het verleden niet terugkomt en herhaaldelijk de vraag onder ogen te zien: hoe nu verder in *deze* maatschappij?

Hoewel Bornemann andere oorzaken van moeilijkheden erkent en dienovereenkomstig de behandeling varieert, schrijft hij zeer veel mogelijke problemen toch toe aan de sociaal-psychologische constellatie van familie en maatschappij, en de sociaal-pedagogische benadering heeft zijn voorkeur.

W. E. Vliegenthart

W. A. VAN LIEFLAND, *De Wilde van Aveyron*. Over de opvoeding van een „afwijkend” kind. Bewerkt naar de oorspronkelijke rapporten. Uitg. J. B. Wolters, Groningen, 1965, tweede druk, 98 pag., f 4,90.

In de bossen van Aveyron, in het zuiden van Frankrijk, wordt in 1798 een jongen van naar schatting een jaar of 12 moedernaakt zwerfend aangetroffen zich voedend met rauwe eikels en wortels. Na te zijn gevangen weet de jongen evenwel weer te ontsnappen en in de uitgestrekte bossen te ontkomen. Na ruim een jaar ontdekken jagers hem en grijpen de schuwe jongen. Na een week verkiest hij weer de vrijheid om als een dier te kunnen leven. Enige tijd later valt hij nogmaals in de handen der mensen. Zijn bestaan en wijze van leven is tot in Parijs bekend geworden en trekken zelfs de aandacht van de Franse regering, die opdracht geeft de jongen, in het belang van de wetenschap, naar de hoofdstad te laten overbrengen.

De „Wilde van Aveyron”, zoals hij wordt aangeduid – daar over zijn afkomst niets bekend is – komt dan onder behandeling van een jong medicus, Dr. E. M.

Itard, die werkzaam is bij het Nationaal Instituut voor Doofstommen. De „Wilde van Aveyron” is: „een weerzinwekkend vuil individu, lijdend aan hevige krampen, die zo nu en dan het karakter van toevallen aannamen, voortdurend heen en weer wiegend als een gekooid wild dier in een dierentuin, bijtend en krabbend naar ieder, die hem iets in de weg legde en niet de minste liefde of aanhankelijkheid tonend voor hen, die hem verzorgden, een wezen, onverschillig voor alles, voorzover dit niet zijn voeding of de mogelijkheid tot ontvluchting betrof”. Itard is echter van mening dat de jongen, die waarschijnlijk de eerste vier of vijf jaar van zijn leven door mensen is verzorgd en in het bos moet zijn achtergelaten, voor opvoeding vatbaar zal zijn en hij ontwerpt daarvoor een sociaal-pedagogisch program.

Aan de hand van de originele rapporten, die Itard aan de Franse regering heeft doen toekomen, is door Van Liefland op instructieve en boeiende wijze het verloop, van dit een viertal jaren omvattend opvoedingsplan, beschreven. Voor Itard zelf is de opvoeding van de „Wilde van Aveyron” op een teleurstelling uitgelopen: het gevoelsleven is niet tot ontplooiing gekomen, het leren spreken blijkt niet mogelijk te zijn, het denken is uitermate beperkt en de omgang weinig sociabel.

Vergelijken wij evenwel de gedragswijze van deze „wilde” – toen hij pas was gevangen en gedwongen werd met mensen samen te leven – met zijn gedrag nadat hij 4 jaren door Dr. Itard en Madame Guerin, zijn verzorgster, is beïnvloed, dan is er evenwel een opmerkelijke vooruitgang te constateren.

Aanvankelijk een schreeuwend, zich bevuilend en ongekleed wezen, dat naar een ieder bijt en later een jongeman, die met Itard in de stad gaat eten en vrienden bezoekt.

Een tijdgenoot van Itard, de psychiater Pinel, heeft van meet af aan de „Wilde van Aveyron” ingedeeld bij de laagstaande zwakzinnigen. Itard heeft zich uiteindelijk bij deze opvatting neergelegd.

In zijn inleiding tot het boekje van Van Liefland vraagt Vedder zich echter af of deze opvatting wel juist is want hoe zou een idioot kind zich zelfstandig in de bossen, onder vaak zeer ruwe klimatologische omstandigheden in leven kunnen houden? En Vedder stelt terecht dat de eerste levensjaren voor de opvoeding van uitermate groot belang zijn en hij legt de vraag ter beantwoording voor of bij verzuim deze periode wel kan worden ingehaald.

Itard, die deze geschiedenis als een mislukte episode in zijn leven beschouwde, heeft niet kunnen vermoeden dat hij met zijn rapporten pedagogen en orthopedagogen stof ter overdenking heeft nagelaten en Van Liefland heeft onze dank verdient door die ons op deze wijze aan te bieden. Rest nog de aandacht te vestigen op de zeer verzorgde typografische uitvoering

J.H.N.G.

A. A. VAN WIJNKOOP, *Verder leren*. Een sociologisch onderzoek naar de differentieële deelneming van sociale milieus aan de diverse schoolsoorten van voortgezet onderwijs. Gepubliceerd in de reeks „Mededelingen van het Nutsseminarium voor Pedagogiek aan de Universiteit van Amsterdam”, uitg. J. B. Wolters, Groningen, 1965, 209 pag.

Deze publicatie is een in de handel gebrachte dissertatie van een leraar van het Amsterdams Lyceum, die ongeveer 15 jaar doctorandus is geweest en alsnog

de ambitie heeft kunnen opbrengen om, ondanks zijn schooltaak, te willen promoveren.

Na een groot aantal binnen- en buitenlandse publicaties te hebben besproken waaruit moet blijken, dat de „democratisering van het onderwijs”, waaronder wordt verstaan het in voldoende mate deelnemen van kinderen uit sociaal lagere milieus aan middelbaar, voortgezet hoger- en universitair onderwijs, nog weinig bevredigend is, komt de schrijver tot de volgende probleemstelling: „Ondanks het feit dat in toenemende mate de wettelijke en ideologische voorwaarden aanwezig zijn voor een ‘optimale ontwikkeling der talenten’, bestaat nog altijd een duidelijk merkbare differentiële deelneming van een aantal onderscheiden milieus aan de diverse schoolsoorten van voortgezet onderwijs”.

De onderzoeker is van mening, dat het deelnemen aan de verschillende schoolsoorten van voortgezet onderwijs niet alleen afhankelijk is van een aantal voorwaarden die binnen de maatschappij in zijn geheel aanwezig moeten zijn, maar ook van een aantal waar ouders en gezinnen afzonderlijk aan moeten voldoen. Vandaar dat hij zijn onderzoek ondermeer heeft gericht op de schoolgeschiktheid van de leerlingen en het ambitieniveau van de ouders.

Het onderzoek heeft in Amsterdam plaatsgevonden. De meisjes zijn evenwel buiten beschouwing gelaten daar van de veronderstelling is uitgegaan, dat ouders zich meer om de opleiding van de jongen dan die van het meisje bekommeren. Uit een populatie van 6400 jongens, die gezien hun leeftijd de lagere school zouden verlaten, zijn 500 namen en adressen op a-selecte wijze getrokken. Uit deze 500 namen en adressen zijn weer, voor een controle steekproef, 100 getrokken, eveneens a-select, die door de onderzoeker persoonlijk zijn bezocht. De andere adressen zijn bezocht door enige studenten van de politiek-sociale faculteit van de universiteit van Amsterdam.

Het onderzoek, dat veel tijd en inspanning zal hebben gevegd, heeft ondermeer het volgende opgeleverd:

- Voldoende leerprestaties op de lagere school en de nodige geschiktheid voor het volgen van hogere instelling van het voortgezet onderwijs, zijn niet op evenredige wijze over de onderscheiden milieus verspreid. Daarbij zijn kinderen uit hogere- en middelbare milieus in dit opzicht iets meer begunstigd, dan hun leeftijdsgenoten uit de lagere milieus.
- Kinderen uit lagere milieus, met voldoende capaciteiten voor het volgen van hogere opleidingen, komen toch op een lager niveau terecht.
- Als geen van beide ouders voortgezet onderwijs heeft gevolgd, dan ligt de schoolaspiratie voor hun kind lager dan wanneer zij dit wel hebben gedaan.
- Een hoger milieu van herkomst van één der beide ouders correleert met een hogere schoolaspiratie.

Met dit onderzoek van Van Wijnkoop komen wij weer een stapje verder op de weg naar het beter onderkennen van de factoren, die een kind belemmeren gebruik te maken van de veelzijdige onderwijsmogelijkheden, die de maatschappij hem biedt. Voorts zijn uit deze studie maatregelen af te leiden die het ideaal van gelijke maatschappelijke kansen voor een ieder, ongeacht zijn sociale afkomst, kunnen bevorderen. Voorwaar een niet geringe verdienste van deze doctor wiens academisch proefschrift in de veel geraadpleegde Mededelingen van het Nutsseminarium voor Pedagogiek is verschenen.

J.H.N.G.



# DE VERHOUDING VAN DE WETENSCHAP DER OPVOEDING TOT DE PRAKTIJK<sup>1</sup>

H. W. F. STELLWAG

Ik ben gevraagd om vanmorgen voor U te spreken over de verhouding van de wetenschap der opvoeding tot de praktijk.

Ik heb gezien dat ik op de agenda aangekondigd ben als hoogleraar in de pedagogiek. Dit is een kleine onjuistheid. Sinds enkele jaren luidt mijn opdracht niet meer pedagogiek maar opvoedkunde.

Wat de inhoud van mijn taak betreft is hier geen wijziging in het spel. Het betreft een zuiver formele zaak, om nl. de in het Statuut aangeduide wetenschap ook in de opdracht tot uitdrukking te brengen. Maar toen ik even bij deze kleine vergissing stilstond werd ik mij de ironie der situatie bewust. Want zoals ik op het ogenblik de zaak zie zou het mij niet mogelijk zijn een leeropdracht in pedagogiek zonder nadere aanduiding te vervullen. Ik geloof niet meer dat men pedagogiek zonder meer als wetenschap kan aanduiden, of dat iemand onder deze benaming aan zijn universitaire opdracht zin kan geven.

Dit ter inleiding van het vraagstuk dat ik met U vanmorgen ga behandelen.

Ons probleem is hoe de wetenschap der opvoeding, die ik verder als *opvoedkunde* zou willen aanduiden, zich verhoudt tot de praktijk der opvoeding.

Deze vraag is van centraal belang voor de ontwikkeling der opvoedkunde. Vooral op het ogenblik, omdat wij onder invloed van maatschappelijke, economische en technische veranderingen onze wereld in een razend tempo zien veranderen. De vraag is dus: in hoeverre het wetenschappelijk onderzoek op het gebied van onderwijs en opvoeding op deze veranderingen invloed kan hebben, eventueel de ontwikkeling in gunstige zin zou kunnen beïnvloeden, en in hoeverre de wetenschap hiervoor verantwoordelijkheid draagt.

Tengevolge van de veranderde wereld zijn tal van gebieden der opvoeding onderwerp van wetenschappelijke bestudering geworden en roept de opvoeder in de praktijk bij tal van aanleidingen de hulp van een deskundige in. Ik wijs in dit verband er op dat verschillende takken in de

<sup>1</sup> Lezing gehouden voor de Vereniging van Opvoedkundigen, 20 november '65, in Amersfoort.

opvoedkunde zich sinds meer recente datum ontwikkeld hebben zoals bijv. de orthopedagogiek, de sociale pedagogiek, en de jongste tak, de vergelijkende opvoedkunde. Maar wat voor deze specifieke terreinen geldt, geldt ook voor dat deel van de opvoeding, dat oorspronkelijk in letterlijke zin in huis kon worden gedaan, nl. de opvoeding van het normale kind, en wat door deskundigen in de school, onder verantwoordelijkheid van de ouders werd verricht, het onderwijs. Ook op deze gebieden hebben grote veranderingen plaatsgevonden, en men kan op basis van zijn alledaagse ervaring als ouders en zijn beroepskennis en zijn beroepservaring als onderwijzer of als leraar niet meer voldoende gefundeerd handelen.

De vraag hoe men wel gefundeerd handelen zal, is een vraag die naar het algemene oordeel luidt, door de wetenschapsbeoefenaar kan worden beantwoord.

De vraag die U mij dus voorlegt is eigenlijk deze: in hoeverre de opvoeder in de praktijk zijn handelen kan richten of moet richten naar de adviezen van de wetenschapsbeoefenaar, en in hoeverre de wetenschapsbeoefenaar verantwoordelijkheid kan dragen of moet dragen voor het doen en laten van de opvoeder in het dagelijks leven.

Dit is niet een vraag die alleen de opvoedkunde raakt, maar tal van andere wetenschappen die men als gedragswetenschappen, sociale wetenschappen of wetenschappen van de mens aanduidt, zoals de psychologie, de sociologie, de economie e.d. Het is een aangelegenheid die ook andere wetenschappen als bijv. de physica zeer bezighoudt (ik herinner U aan: „De zaak van Oppenheimer”).<sup>1</sup>

Haast mèer nog dan van deze bovengenoemde wetenschappen geldt voor de opvoedkunde dat zij enerzijds zelf zeer dicht staat bij de praktijk waar ze uit is voortgekomen, en dat anderzijds tal van wetenschappelijke opvoedkundigen op praktisch opvoedkundige terreinen bezig zijn of tengevolge van hun praktisch werk tot de studie werden aangetrokken. Voor hen zijn de uitkomsten van wetenschappelijk onderzoek van direct belang. Het zijn dan ook vooral de uitkomsten die de praktijkman interesseren en niet zozeer de methodologische of wetenschappelijk-theoretische beschouwingen die in het kader van de zuivere wetenschap liggen.

Voor de ontwikkeling van de opvoedkunde echter is nog steeds een handicap dat ten aanzien van de termen grote onduidelijkheid heerst. Dit bezwaar treedt bijv. bij internationale samenkomsten aan de dag, waar, als

1 „De zaak J. Robert Oppenheimer”, Toneelstuk naar authentieke documenten, van H. Kipphardt. (Toneelgroep „Ensemble”).

men over „education” praat, zowel de wetenschap zelf, als de praktijk, met name het onderwijs, wordt aangeduid.

Terecht kan Israël Scheffler dan ook schrijven in zijn: „The Language of Education” p. 5, dat specifiek pedagogische begrippen en termen als bijv. geestelijke discipline, leerplan, rijpheid, karakterontwikkeling, voortdurend onderwerp zijn van discussie. Dit maakt ons bewust dat „education” niet een abstracte zaak is, zegt hij, maar een veld van praktisch doen en laten. Pedagogische termen doen niet alleen dienst als wetenschappelijke begrippen, maar worden ook gebruikt in de bepaling van het onderwijsbeleid. Zo kan men dus zeggen dat vragen over opvoeding in een aantal verschillende contexten kunnen worden geplaatst en dat de term opvoeding zelf dwars heen snijdt door zuiver wetenschappelijke, opvoedkundig-praktische en ethische sferen, waardoor algemeen gebruikte begrippen een verscheidenheid van kleur en accent verkrijgen. Men zou dus een vèrgaande analyse moeten doorvoeren om de verschillende contexten te ontwarren, waarin een term op een bepaald ogenblik is geplaatst, om klaarheid te hebben ten aanzien van de er zich omheen afspelende vragen en discussies.

Waar de zaken nog zo verward liggen is het geen wonder dat de opvoedkunde in het algemeen niet opgevat wordt als een zuiver theoretische, descriptieve wetenschap, maar dat men juist van haar iets anders verwacht dan het ontwerpen van een samenhangend geheel van categoriale begrippen of het experimenteel onderzoek van voor de praktijk geen direct nut opleverende vooronderstellingen. Men verwacht van haar directieven voor de praktijk.

Zou de opvoedkunde, zo vraagt de praktijkman, anders reden van bestaan hebben? Men drukt dit op deze wijze uit: dat opvoedkunde, c.q. didaktiek, een normatieve wetenschap is, dat ze niet beschrijft alleen maar „hoe de dingen zijn, maar hoe gehandeld dient te worden” (Langeveld). Het is een problematiek waarmee *Kohnstamm* in zijn: *Persoonlijkheid in Wording* zeer hevig heeft geworsteld; *Kohnstamm*, die nadrukkelijk het normatieve karakter van de pedagogiek vaststelt. *Langeveld* heeft in de Inleiding tot zijn *Beknopte Theoretische Pedagogiek* dit onderwerp diepgaand behandeld, en komt dan eigenlijk tot de boven geciteerde uitspraak, dat de pedagogiek niet slechts wil weten hoe de dingen zijn, maar hoe gehandeld moet worden. Dit woord *slechts* is in dit geval opmerkelijk. Het lijkt alsof de pedagogiek uit twee delen bestaat: een theoretisch en een normatief deel.

Nu wil ik op dit punt niet verder ingaan, omdat ik dit al verscheidene jaren geleden gedaan heb in *Pedagogische Studiën*, in een artikel getiteld

Positief of Negatief, of zoals ik het gesteld heb in het eerste Jaarboek van de Vereniging van Opvoedkundigen, en in 1964, in een lezing voor de Universiteit van Nijmegen, waartegenover Collega Strasser in Quedio positie heeft genomen.

Ik wil in deze lezing beginnen met mijn stelling te formuleren en die tegenover anderen te stellen: Dat de opvoedkunde als *wetenschap* niet anders kan zijn dan theoretisch, dat is beschrijvend en verklarend, of in ouderwetse termen objectiverend en generaliserend.

Maar ik stel daarnaast dat er iets bestaat, – dat is dan datgene waarover meestal de discussies lopen – dat men „pedagogiek” kan noemen. Dit bestaat in velerlei gedaanten en vormen, en men kan stellen dat inderdaad een normatief karakter er aan eigen is. Vanzelfsprekend is „pedagogiek” meer dan alleen maar een conglomeraat van de praktijk regulerende uitspraken en sententies. Ze berust op systematiek en reflectie. Men moet pedagogiek dan ook als een systematisch geheel beschouwen, en zeker niet als een willekeurig samenraapsel van ongefundeerde uitspraken. Maar dat systematisch geheel heeft duidelijk een de praktijk regulerende strekking.

Ik ben tot de conclusie gekomen dat een stuk begripsverwarring als volgt kan worden verhelderd: dat „pedagogiek” ingebed ligt in een veld tussen de praktijk en tussen de zuivere wetenschap en dat men haar moet aanduiden als een *leer*.

Een leer heeft duidelijk stellend karakter. In het Nederlands zijn van het woord leer in deze betekenis zeer veel voorbeelden te geven: de „leer der Kerk”, didactiek als: „onderwijsleer”. Het is Rudolf Lochner die dit op zeer duidelijke wijze betoogt in zijn *Deutsche Erziehungswissenschaft*. Ik zou hier aan toe willen voegen, dat ik reeds langer dit onderscheid tussen opvoedkunde als leer en opvoedkunde als wetenschap heb aangegeven (zie mijn artikel in Wolters' Jubileumboek (1961) en mijn artikel in *Scientia pedagogica Experimentalis* I, 2, Didactics and Didaxology).

Maar juist dit boek van Lochner heeft bepalend gewerkt in de richting van het gebruik van de term pedagogiek als *leer* en opvoedkunde als *wetenschap*. Ik wil niet zeggen dat ik mijn standpunt aan Lochner ontleen, evenmin bijv. als aan dat van Kriek(!), maar wel dat op dit punt mijn opvatting parallel loopt aan de zijne.

Nadenkend over de verschillende wijzen waarop in het Nederlands het woord *theorie* gebruikt kan worden, kan men tot de conclusie komen dat dit ongeveer hetzelfde aangeeft als *leer*. Zo kan men ook in de pedagogiek spreken over *theorie*, waarbij men dan niet *theorie* gebruikt in de zin der natuurwetenschappen – d.w.z. als: nog te toetsen hypothese – maar

in de zin van het woord leer. Vóór Lochner is dit standpunt al wel meer ingenomen, en in zekere zin noemt Kohnstamm zelf het in, als hij uiteenzet, dat pedagogiek altijd terug te leiden is, tot algemene inzichten over mens en leven en werkelijkheid, die divergeren, maar dat het mogelijk is op basis van divergerende uitgangspunten verschillende pedagogieken te ontwikkelen. Hij geeft onomwonden te kennen dat hij het Christelijk personalistische standpunt aanhangt en dat zijn pedagogiek een bijbels-personalistische is. Dit stelt het probleem m.i. zeer duidelijk, en ik ben het dus eens met Waterink die vóór pedagogiek steeds een adjectief noodzakelijk acht. Op andere wijze kan het woord pedagogiek m.i. niet gebruikt worden. In zekere zin is mijn opvatting de dóórtrekking van een bepaalde zienswijze van Kohnstamm, al wijk ik in andere opzichten sterk af.

Voortdurend worden er dus door verschillende pedagogen pogingen aangewend om pedagogiek zowel een regulerend, prescriptief, voor de praktijk toepasbaar karakter te geven, echter tegelijkertijd het zuiver wetenschappelijk, d.w.z. algemeen karakter ervan te behouden.

Deze positie waarin de pedagogiek c.q. de opvoedkunde verkeert, vind ik zeer verklaarbaar. Men zal analoge situaties vrijwel voor alle in de moderne tijd zich ontwikkeld hebbende wetenschappen kunnen vinden, zo bijv. voor alle sociale wetenschappen. Deze zijn in hun huidige vorm ontstaan uit reflectie over de praktijk, als reflectie van practici over hun eigen doen en laten – en in eerste aanloop ondernomen om dit doen en laten door systematische bezinning een wetenschappelijk fundament te geven. Pas in een latere fase ontstaat de behoefte aan een gedistancieerde beschouwing. Pas dan kan men van wetenschap in eigenlijke zin spreken. Voor alle sociale wetenschappen kan men parallele ontwikkelingen aanwijzen. Lochner heeft gewezen op de staathuishoudkunde, dichter bij huis vinden we de politiek, die bij Aristoteles onderdeel is der ethiek, en dan niet anders is dan een systeem van richtsnoeren en principes voor de bewindsman, staatsmanskunst. Dit is pas in onze tijd tot politicologie geworden.

De sociologie laat zeer duidelijk zien haar ontwikkeling van een maatschappelijk-ethische vraagstelling: hoe moet een goede maatschappij er uitzien, via een evaluatiesysteem tot een descriptieve wetenschap.

De psychologie als wetenschap van de determinanten van menselijk gedrag heeft zich, met verloochening van haar filosofische herkomst, nog tijdens ons leven tot een zuiver beschrijvende empirische wetenschap ontwikkeld.

Wanneer ik de zaken taalkundig bekijk, dan is er alle aanleiding op te

merken, dat elk woord dat op -iek uitgaat, (het Griekse bijvoeglijk naamwoord waarachter het woord: kunst moet worden gedacht) een voorbeeld is van een leer, een systematisch geheel van praktische regels: de didactiek als onderwijsleer, de rhetoriek, de kunst en de leer van goed en overtuigend spreken, de stilistiek, de grammatica, de politiek, (als geheel van regels die aangewend worden in het staatsbeleid).

Al deze vormen van „leer” vormen als gezegd een tussengebied. Men kan ze niet beschouwen als zuivere praktijk, want ze zijn juist uit de reflectie op de praktijk ontstaan en bedoeld als richtsnoer voor de praktijk, maar ze zijn ook niet zuivere wetenschap, noch toegepaste wetenschap, maar een systematisch geheel van niëet aan directe ervaring, en niëet aan het betreffende werkelijkheidsgebied ontleende, normen en principes met behulp waarvan dit kan worden gehanteerd. Deze normen liggen als normen voor handelen en beoordelen op ethisch of esthetisch, of politiek terrein, en gaan aan alle empirische opvoedkundige ervaring vooraf, c.q. liggen aan alle opvoeding ten grondslag.

Het cruciale punt in dit alles is de opvatting over wetenschap. Ik zou hierbij met nadruk willen stellen dat ik niet scepticus ben, nòch logisch positivist. Strasser verwijt mij ten onrechte dat ik Wittgenstein geciteerd zou hebben, implicerend daarmee dat ik mij bij hem zou aansluiten<sup>1</sup>. Ik heb generlei affiniteit tot Wittgenstein, een onleesbare, en ongrijpbare denker – die ik zeker niet als uitgangspunt zou willen nemen.

Evenmin ben ik sceptisch ten aanzien van onze kennis van leven en werkelijkheid. Ik behoud mij bovendien het recht voor een levensbeschouwing die ik met een erkend kerkgenootschap deel, er op na te houden. Dit is wel eens nodig te zeggen, omdat wanneer men zich terughoudend op een bepaáld punt uitlaat, dat anderen er vaak toe verleid worden die terughouding of skepsis uit te strekken tot andere gebieden, dan ten aanzien waarvan zij werd uitgesproken.

Mijn uitgangspunt is dat er twee zeer verschillende gebieden zijn, die duidelijk uit elkaar moeten worden gehouden. Dit is enerzijds het gebied van de wetenschap, en anderzijds het gebied van het geloof. Beide verschaffen *weten*, en in het ene geval is het weten evenzeer weten als in het andere, maar men verkrijgt beide langs verschillende wegen, en de zekerheid in het ene en in het andere geval berust op een totaal verschillend

1 Zo ik mijzelf een filosofisch visitekaartje zou moeten geven, dan zou ik het liefst toch een jaar of veertig teruggaan: toen was ik critisch idealist. Hoewel deze sekte met mijn vereerde leermeester Ovink gestorven schijnt, blijven vragen als gesteld in zijn: *De zekerheid der menselijke kennis*, maar vooral ook in zijn boek over Meno en Hippias Minor, 1931, mij nog steeds bezighouden, zoals uit deze lezing blijkt.

fundament. De *sferen* van geloof en wetenschap, om zo te zeggen hun functies, zijn totaal niet identiek.

Wat de verhouding wetenschap en praktijk betreft, daarover is men het niet eens: Er zijn filosofen, die menen dat er tussen beide geen discontinuïteit is, maar dat ze geleidelijk in elkaar overgaan, en dat in de dagelijkse werkelijkheid reeds een aanzienlijke hoeveelheid weten aanwezig is, dat gesystematiseerd tot wetenschap wordt. Deze levensbeschouwelijke vooropstelling is ontleend aan een opvatting over mens en werkelijkheid waarin men een organische verbinding aanneemt tussen stof en geest, naar Aristotelische denkwijze eventueel. Er is (op basis van Plato) een andere opvatting mogelijk, nl. van een scherpe tegenstelling, een discontinuïteit tussen empirische kennis en wetenschappelijke kennis of wezenlijke kennis.

Strasser benadert in zijn boek *Opvoedingswetenschap en Opvoedingswijsheid* overeenkomstig het eerste gezichtspunt op zeer elegante wijze niet alleen het probleem van wetenschap en werkelijkheid, maar ook het wetenschappelijk probleem der normering, door ook deze normering in het dagelijks leven natuurlijkerwijze te laten beginnen en in wetenschap te laten uitmonden. Er is daarbij geen ander probleem dan dat van innerlijke consistentie.

Nu ben ik het met Strasser's opvatting eens, dat de wetenschappelijke kennis uit de ervaring stamt, voor zover het het *zo* zijn der dingen betreft. Dit geldt voor alle empirische wetenschappen. We hebben uitdagelijkse ervaring reeds oneindig veel kennis, die de *physica* bijv., tenslotte in een systematische objectieve vorm heeft gebracht.

De overgang is – hoe zeer wetenschap en dagelijkse ervaring uit elkaar komen te liggen – in het dagelijks leven krijgen we geen atomen onder ogen – zeer geleidelijk.

Wanneer het er echter om gaat om de nagestreefde doelen en waarden, waarvan Strasser de overgang vanuit het dagelijks leven naar gefundeerd wetenschappelijk inzicht *even* organisch<sup>1</sup> ziet, ligt m.i. de zaak anders: De waarden en normen kan men nooit in de dagelijkse werkelijkheid verder herleiden dan tot de constatering van hun factisch gelden of niet gelden. Methodisch is er geen weg, die van de constatering van feitelijk geldende normen rechtstreeks voert naar de fundering van de geldingsaanspraken dezer normen. Het *vaststaan*, de fundering van normen als gedragsregels stamt niet uit de empirie, – ik bedoel hier niet technisch-

1 Om misverstand te voorkomen: Ik bedoel geenszins dat Strasser beweert dat de zedelijke kennis *uit* de empirische voortvloeit, maar wel dat zij natuurlijkerwijze in het dagelijks leven als zodanig gegeven is.

methodische regels, maar principes, normen, van goed of kwaad, van zedelijk of onzedelijk. Ook de fundering van onze kennis in de empirie als zodanig heeft al voeten genoeg in de aard, en ook daarover heersen controversen. Ik behoef niet in de gehele filosofie te duiken om dit duidelijk te maken. Het is een vraag die zelfs de natuurwetenschap raakt, of ons weten een weten van werkelijkheid is. Maar ik zou hier buiten willen blijven.

Op het gebied van de sociale wetenschappen is er echter behalve de algemeen-philosophische vraag naar de geldigheid van de empirische kennis, ook nog de vraag naar de geldigheid van de principes van handelen die we in de maatschappelijke wereld aantreffen.

Ik zou op dit punt niet te ingewikkeld willen worden maar toch op een paar dingen willen wijzen.

Het gewone taalgebruik kent, of kende het woord wetenschap in veel wijdere betekenis dan wij er aan hechten als wij over wetenschap spreken, of als de wetenschapsbeoefenaar het over zijn wetenschap heeft. Ja zelfs is in moderne tijd het woord wetenschap zo zeer vernauwd, dat men het is gaan beperken tot de aanduiding der exacte wetenschappen en de methoden waarop deze zich kennis van de werkelijkheid verwerven. Dit is een begripsverenging. Het object van weten wordt verarmd tot dat wat grijpbaar, en zichtbaar is. Het woord wetenschap heeft oorspronkelijk een veel wijdere denotatie en is met „weten” synoniem.

Een novelle uit Victoriaanse tijd zou een zinsnede kunnen behelzen als: „de wetenschap dat hij mij bemint maakt mij zielsgelukkig”. De heldin zal die zekerheid niet langs experimentele weg gezocht hebben, tenzij misschien dat zij een madelief ontbladerde en de blaadjes natelde.

Naast de zekerheid die men langs empirische, eventueel experimentele weg verkrijgt (hetzij door de studie van de vlucht der vogels, hetzij in het laboratorium) is er een andere, veel meer onmiddellijke zekerheid, nl. die der intuïtie. Intuïtie geldt in het dagelijks leven als kennisgrond. In de wetenschap speelt ze een rol als stimulerende factor, doch voor de opbouw der wetenschap wordt uitsluitend betekenis gehecht aan de ratio.

Er is in het leven van de gewone mens een meer gevarieerde en directe verbinding met de werkelijkheid dan waarover de wetenschap (in engere zin) beschikt, en wel door intuïtie, gevoel en geloof.

Het geloof vermag zekerheid te schenken in een *weten* dat in diepte en omvang langs rationele weg verkregen zekerheden ver overtreft, en dat ook de feitelijkheid en de evidentie der feitelijkheid ver transcendeert. Het geloof, als *weten*, staat in relatie tot werkelijkheid en waarheid, zoals ook onze wetenschappelijke kennis tot werkelijkheid en waarheid in re-



latie staat. Als het geloof zegt „het is zo” en het *is* zo, en de wetenschap zegt: „het is zo”, dan is er tussen deze twee uitspraken in hun relatie tot de werkelijkheid geen verschil. Maar de *zin* van geloof, de geloofskennis en de grond waarop deze berust is een andere dan die van de wetenschap, zelfs een principiëel andere. „Het geloof is niet: dit of dit als waar beschouwen, maar daartoe besluit ik, een „darauf stelle ich meine Existenz”.<sup>1</sup> Ik ken er als zodanig waarde aan toe.

Er is veel filosofische literatuur over het verschil tussen geloven en weten, waarnaar ik moge verwijzen<sup>2</sup>. Voor ons betoog is belangrijk te stellen dat de overgang van ons weten uit het dagelijks leven naar dat der wetenschap in engere zin, geleidelijk is en in zekere zin continu, en dat dus uit de dagelijkse werkelijkheid de wetenschap tevoorschijn komt. Zo de taalkunde als reflectie over de gesproken taal, de rechtswetenschap als bezinning op de geldende rechtspraak, en zo ook de opvoedkunde als bezinning op de heersende opvoeding.

De wetenschap constateert, maar evalueert als zodanig niet. Ik sluit mij volledig aan bij hetgeen door de z.g. Philosophical Analysis, wordt gesteld: dat wetenschappelijke oordelen cognitieve oordelen zijn en dus onze kennis der werkelijkheid uitbreiden, maar dat waardeoordelen aan onze kennis niets toevoegen, niet cognitief zijn, maar een totaal andere functie hebben. Ze hebben niet betrekking op het zo-zijnde, maar op de menselijke instelling ten opzichte van dit zo-zijnde. Ik meen dat het van groot belang is dit te onderscheiden. Er staan nl. twee belangrijke dingen op het spel.

In de eerste plaats de ontwikkeling van de opvoedkunde als een systeem van objectief en universeel geldende uitspraken, althans van voorlopig algemeen aanvaardbare uitspraken. Maar in de tweede plaats: de werkingsstraal, de rol van de opvoedkunde als wetenschap in het dagelijks leven en het menselijk bestaan. Wij moeten er voor oppassen dat niet uitspraken waaraan met recht het sociaal prestige van wetenschap kan worden toegekend verward worden met andere die principiëel nooit dit algemeen geldend karakter als uitspraken over werkelijkheid hebben en kunnen hebben.

Het is m.i. noodzakelijk om in de constatering die op het gebied der opvoedkunde gedaan worden met de filosofische analyse onderscheid

<sup>1</sup> W. Heisenberg, *Das Naturbild der heutigen Physik*, Rowolts deutsche Enzyklopädie, p. 45.

<sup>2</sup> Zie bijv. H. R. Price, *Some Considerations about Belief in Proceedings of the Aristotelian Society*, Vol. xxv, opgenomen in John W. Yolton, *Theory of Knowledge*, Mac Millan, 1965.

te maken tussen constatering van feitelijke aard, en die, die niet van feitelijke aard zijn, maar wel dezelfde taalkundige vorm hebben doch wezenlijk emotief of expressief karakter hebben.

Dientengevolge moet in de vragen waarmee de opvoedkunde zich bezighoudt, duidelijk onderscheiden worden, of de vraag gesteld wordt met de bedoeling iets van de werkelijkheid op het spoor te komen: is het zo? of: is het zó? – of dat we te maken hebben met vragen naar de geldingswaarde of geldingsrecht van het zo-zijnde: moet het zo of zo, is het zo of zo beter of slechter? Vragen dus van „sollen”, van „oughtness”.

Door de filosofen, en meen ik, in de moderne tijd als eerste door David Hume is er herhaaldelijk op gewezen, dat vragen uit de eerste groep geen antwoord kunnen geven op vragen uit de tweede groep<sup>1</sup>, dat een zijns-oordeel, een cognitief oordeel, niets zegt over een „oughtness” een handelingsprincipe, of wel dat er van „Sein” geen logische verbinding loopt naar „Sollen”. Dit is de problematiek van oudsher als de pedagogiek zich als een *wetenschap* van het *Sollen* opwerpt. Dit is destijds door *Dilthey* gesteld in een geschrift: *Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft*. *Litt* is in zijn beroemd geworden geschrift: „*Das Wesen des pädagogischen Denkens*” dit probleem dialectisch te lijf gegaan. Meer en meer, en dit is bijv. in de verzameling opstellen die Röhrs bij elkaar gebracht heeft duidelijk te zien, wordt door jongere pedagogen ingezien, dat cognitieve oordelen een totaal andere fundering hebben dan normatieve uitspraken, ook al wil men voor deze laatste evenzeer algemene geldigheid of een beperkte geldigheid opeisen. Hun fundering en hun functie ligt in een andere sfeer dan die der cognitieve, empirisch gefundeerde uitspraken. Vragen van zedelijk „moeten” en „behoren” liggen in de ethische sfeer, en kunnen niet met empirische methoden beantwoord worden. Ze passen in een totaal ander, ook samenhangend geheel, dat ook gefundeerd is, nu niet in grondhypothesen over werkelijkheidstoestanden, maar in postulaten, d.w.z. in laatste en algemeenste stellingen of grondprincipes voor handelen en waarderen. Een voorbeeld van een postulaat is: „Gemeinnütz geht vor Eigennütz”, het belang van de gemeenschap gaat boven dat van het individu, of omgekeerd zo men wil.

Het zou te ver voeren dieper in te gaan op de bijdragen die de filosofische ook wel linguïstische analyse genoemd, heeft geleverd tot verheldering van deze vragen, een richting gekenmerkt door namen als Ayer

<sup>1</sup> De bekende passage uit Hume, *Treatise on Human Nature* III, 1, by D.J. O'Connor, *The Philosophy of Education*, p. 58.

en Hospers. Op het gebied der opvoeding kan Israel Scheffler genoemd worden en D. J. O'Connor, hoewel deze dit probleem nog te zeer fragmentarisch en nog niet voldoende systematisch behandeld hebben, terwijl het toch van het grootste belang zou zijn tot klaarheid te komen op het gebied van deze ingewikkelde probleemstelling. Slechts dit zij over dit belangwekkend onderwerp gezegd: het heeft reeds lang de aandacht der filosofen gehad dat de taal in zekere zin tussen ons en de werkelijkheid in staat. Het zou de aandacht verdienen na te gaan in hoeverre de formuleringen waarin we onze gedachten uitspreken, als het ware ons vanzelf tot een bepaalde opvatting over een stuk werkelijkheid dwingen. Het beeld dat dan over de werkelijkheid ontstaat is dan niet van de werkelijkheid zelf, maar we zien haar in de spiegel van een bepaalde definiëring, frasering, beeldspraak of analogie. In de opvatting der logische analisten zijn de woorden etiketten van de dingen, maar niet identiek met de dingen, en hun verbindingen waarborgen niet de werkelijkheid of de geldigheid ervan.

Wat nu voor ons probleem van belang is, is het volgende: Dat uitspraken over feitelijke toestanden, dezelfde syntaktische vorm hebben als waarde-oordelen: Een onderwerp en een gezegde.

De eerste, de feitelijke oordelen zeggen iets over werkelijkheid, de andere iets over het subject dat de uitspraak doet: nl. dat het subject aan een bepaalde zaak een waarde toekent.

Als ik zeg: goud is *geel* is dit een aan de werkelijkheid ontleende, maar ook empirisch te controleren uitspraak: maar zeg ik goud is *goed*: dan betekent dit dat ik er waarde aan toeken, bijv. om het te bezitten, of aan het feit dat het in de wereld is.

Het is niet te ontkennen dat in het waarde-oordeel ook cognitieve momenten schuilen, maar een waarde-oordeel staat functioneel niet gelijk met een ken-oordeel: De ene uitspraak is cognitief, is waar of onwaar, de tweede, zoals men zegt: emotief of expressief, en valt dus niet binnen het gebied van waarheid of onwaarheid. Het voorbeeld dat Hospers geeft is: „die jurk is groen”, en „die jurk is geweldig”. Hoewel de samenhang van een groene jurk en geweldig niet helemaal duidelijk is, is wèl duidelijk, wat de persoon in kwestie met de laatste uitdrukking bedoelt. Hij wil die dame, die de groene jurk draagt een prettig gevoel bezorgen, of zijn bewondering er over te kennen geven. In elk geval, de zin drukt uit dat hij de jurk goedkeurt, haar positief waardeert. Cognitief is de zin ondoorzichtig (wat *is* een geweldige jurk! en *is* die jurk werkelijk „geweldig”) maar emotief zeer duidelijk. Men zal niet direkt het verband zien tussen wat met dit voorbeeld geïllustreerd wordt en het onderwerp waar wij het

over hebben. Maar bij het lezen van pedagogische literatuur, zowel de wetenschappelijke als de voorwetenschappelijke, wordt men, als men er eenmaal op attent is gemaakt, getroffen door het feit dat de schrijvers door elkaar van constaterende en emotieve uitspraken gebruik maken.

Deze laatste geven aan dat men zelf aan iets waarde toekent of zou willen dat anderen er waarde aan toekennen, kortom men zou willen dat het zó was als men het zegt: men wekt anderen op zo te denken. Deze uitingen hebben dus vaak een aansporend of programmatisch karakter in tegenstelling tot uitspraken in constaterende of beschrijvende vorm. Zij sporen anderen aan een bepaalde, wenselijk geachte situatie te realiseren.

Brubacher geeft een zeer goed voorbeeld in zijn: *Modern Philosophies of Education*: Er is een uitspraak van de bekende Amerikaanse pedagoog Horace Mann: „Ik geloof in het bestaan van één groot onveranderlijk natuurwetmatig principe, (principle of natural law) dat het absolute recht bewijst van elk menselijk wezen op onderwijs.”

Wat bedoelde Horace Mann, zegt Brubacher. Beschreef hij een feit of bekent hij zich als aanhanger van het principe dat hij stelde? En wil hij anderen tot dit geloof opwekken? Wil hij de toenmalige bewindslieden overtuigen van de noodzaak onderwijs voor elk kind mogelijk te maken? In deze uitspraak van een eeuw geleden, waarmee wij het qua principe heden allen eens zijn, is echter niet een natuurwet vervat, als bijv. het principe van de zwaartekracht, maar de overtuiging van een voor ons allen geldende verplichting aan de verwezenlijking ervan mee te werken.

Uit meer recente tijd kan ik noemen een uitspraak uit de theoretische pedagogiek van Langeveld: „Slechts voor zover de opvoeder de waarden die hij in de opvoeding nastreeft zelf heeft geïntegreerd, kan hij de verwezenlijking ervan verwachten”.

Deze uitspraak is zeer moeilijk te verifiëren en zou een zeer uitgebreid onderzoek vereisen, in hoeverre de attitudes van ouders in positieve of negatieve zin van invloed zijn op de karaktervorming van hun kinderen. Hebben alle dominé's wier kinderen notorisch mislukken, zichzelf op de preekstoel voor de gek gehouden? Dat zou men inderdaad op de geijkte manier moeten onderzoeken, alvorens dit als een feitelijkheid te kunnen constateren. Maar de uitspraak zoals hij er staat, is ook geen feitelijke constatering, maar doet dienst als adhortatief. Ouders, zo roept de pedagoog als het ware uit, uw primaire taak is de waarden die U in Uw kinderen wilt realiseren, U eigen te maken, en volgens deze waarden te leven. Dit is een zeer positieve uitspraak, die waard is gedaan te worden. Maar wat hier aangeduid wordt met het woord „waarden” heeft al uit een levensbeschouwelijke achtergrond reliëf gekregen. Met „waarden” zijn

niet bedoeld, die soort strevingen die gangsters in hun leven en hun opvoeding vertonen, maar die die de toets van het „menswaardige” kunnen doorstaan. In die uitdrukking menswaardig ligt dan al een hele filosofie geïmpliceerd. In de z.g. theoretische pedagogiek, vindt men in het algemeen slechts enkele uitspraken, die feitelijk zijn, of empirisch verifieerbaar. Vele daarentegen hebben emotief karakter. Als zodanig zijn ze geen wetenschappelijke oordelen, maar of geloofsovertuigingen of zedelijke beslissingen: (zoals Heisenberg zegt: Ik grond er mijn bestaan op („darauf stelle ich meine Existenz”).

Ik zou dit nu verder even willen laten rusten om met U eens te gaan denken over wat het object is van de opvoedkunde. Het enige ondubbelzinnige antwoord is: De opvoedkunde houdt zich bezig met de opvoeding. Maar deze uitspraak is voor tweeërlei interpretatie vatbaar. Men kan, zoals dit bij zoveel woorden het geval is, het opvatten als proces of product. Zo ook het woord „constructie”, het woord „wetenschap” (nl. als het handelen: het construeren, en het product: de tekening of het bouwwerk zelf, constructie van een cirkel): wetenschap. Zo is het streven naar weten, en het resultaat van het streven: het geheel van wat op dit gebied geweten wordt.

Zeër veel verbreid is de opvatting dat de opvoedkunde het *proces* van het opvoeden bestudeert. Uit deze opvatting volgt vanzelf dat doeleinden en waarden tot het object van haar studie behoren, en dat ze deze doeleinden en waarden beschouwt niet uit nieuwsgierigheid, maar om ze als het ware wetenschappelijk te sorteren, te beoordelen, dus te evalueren. Hoe moet de opvoeding zijn, willen de opvoeders verantwoord handelen, welke pedagogische doeleinden moeten zij zich stellen, welke waarden moeten zij nastreven? Waar zijn de maatstaven voor goede of verkeerde opvoedkundige handelingen te vinden?

De opvoedkunde of liever de pedagogiek geeft hier een tweeledig antwoord. De confessionele pedagogiek zegt dat ze dit niet zelf bepaalt, maar dat het ergens anders bijv. in de theologie, de filosofie, bepaald wordt.

De andere opvatting, zoals die van Langeveld, is dat de pedagogiek weliswaar zeer sterk gebonden is aan een anthropologische filosofie, maar toch in eigen huis bepaalt welke waarden met de anthropologische structuur van het kind al of niet in overeenstemming zijn. „De pedagogiek bepaalt in eigen huis, welke waarden of vermeende waarden pedagogisch aanvaardbaar zijn”. Het normatieve karakter van deze uitspraak komt zeer duidelijk uit. Een dergelijk op logische discipline berustend consistent systeem, als hier boven door Langeveld bedoeld, kan men een theorie

of leer noemen. Theorie heeft hier dan niet de betekenis van een hypothese of voorlopige verklaring, maar van een samenhangend geheel van principes en stellingen, die aan een levensbeschouwelijk uitgangspunt hun consistentie ontleen<sup>1</sup>. Op deze wijze opgevat, zowel wanneer men de pedagogiek haar eigen principes autonoom laat ontwikkelen in eigen huis, maar op basis van een aangehangen mens- of wereldbeeld, als wanneer men uit een aangehangen levensbeschouwing, de pedagogische gedragsnormen deduceert – is pedagogiek in velerlei vormen en gedaanten mogelijk al naar gelang er verschillende wereld- en levensbeschouwingen in deze wereld bestaan.

Kohnstamm heeft in dit opzicht volkomen gelijk wanneer hij van pluraliteit spreekt, al zou ik dit niet als hij deed verklaren uit een „meer-dimensionaliteit der waarheid”. Ook bij Waterink kan ik mij op dit punt aansluiten die het eens heeft uitgesproken dat pedagogiek door een adjectief moet worden voorafgegaan.

Dit niet te ontkennen feit van een pluraliteit van pedagogieken roept om systematische ordening en kritische beschouwing. Deze functies nu worden m.i. vervuld door een wetenschap, die zichzelf wetenschap der opvoeding, of huiselijker, opvoedkunde noemt. De opvoedkunde heeft deze pedagogieken als object van onderzoek en wijst ze elk haar specifieke plaats in een door haar tot stand gebrachte inventarisatie van stelsels en stromingen hetzij in het verleden, als historische, hetzij is het heden als vergelijkende opvoedkunde. Haar taak is deze stelsels te beschrijven, te classificeren, kritisch-analytisch of fenomenologisch te interpreteren.

Het wetenschappelijk karakter der opvoedkunde ligt in haar overkoepelend karakter, niet in het ontwerpen van een pedagogiek, een normstelsel, maar in de systematische c.q. analytisch-critische beschrijving der pedagogieken, of pedagogische stromingen of stelsels.

Nu ga ik verder tot de tweede betekenis van *opvoeding*. Hierbij zie ik de opvoeding niet als een handelen, het opvoeden, (met de gehele problematiek van doel en middelen), maar ik zie de opvoeding als een sociale instelling, een orgaan der samenleving. In zekere zin zoals E. Durkheim het uitdrukte: een functie van de samenleving.

In elke maatschappij en in elke cultuur treft men opvoeding aan: een instelling die de tratering van het culturele patroon, de daarin tot uiting komende normen en waarden, mogelijk maakt, of liever nog: het de opgroeiende jeugd mogelijk maakt dit alles te transcenderen en nieuwe gestalten te geven.

1 Zeer duidelijk wordt dit uitgedrukt door Kohnstamm in zijn *Persoonlijkheid in Wording*, p. 102.

We zien reeds bij oppervlakkige beschouwing dat deze opvoeding, naar gelang van plaats en tijd, vormen van samenleving, sociale structuur, sociale klasse, aanmerkelijk verschilt. Deze verschillende vormen kunnen we empirisch bestuderen, omdat de concrete opvoeding een verschijnsel is dat kan worden waargenomen in zijn velerlei sociale manifestaties: zoals bijv. het onderwijs en in zijn organische, inhoudelijke en methodische gevarieerdheid, de zorg voor de bedreigde, onaangepaste of gehandicapte jeugd, de opvoeding in het gezin. Een werkelijkheid zo gevarieerd in vorm en verschijning als de mens en het mensenleven zelf, verschillend al naar gelang van leeftijd, zakelijke omgeving of sociale groepering.

Dit rijk geschakeerde werkelijkheidsgebied systematisch te onderzoeken, haar morfologie te ontwerpen, haar op verschillende effecten en inhouden te vergelijken, is de taak van een ervaringswetenschap die we opvoedkunde noemen en die zuiver theoretisch descriptief of experimenteel te werk gaat, structuren beschrijft, samenhangen verklaart, uitkomsten vergelijkt, hypothesen opstelt en deze empirisch verifiëert. Tot de inventaris van elke pedagogische situatie en dit leert de meest eenvoudige observatie, behoren doelstellingen en waarden.

De intentionaliteit, d.w.z. het gericht zijn op de verwezenlijking van doeleinden en waarden, is voor alle pedagogische processen in tegenstelling tot zuiver psychologische processen wezenlijk. Vandaar dat doelstellingen en waarden, als determinanten voor opvoedkundig gedrag, uit geen enkele pedagogische situatie-beschrijving gemist kunnen worden. Voorwaarde is echter dat de onderzoeker deze doelstellingen en waarden, de inhouden der opvoeding, zuiver *kennisnemend* benadert, en niet evaluerend en normerend vanuit zijn eigen waarde-systeem.

Kohnstamm heeft in zijn Persoonlijkheid in Wording het verschil tussen waardebetrekking en waardering genoemd. Zijn overtuiging was dat het niet mogelijk is consequent dit verschil te blijven aanhouden, maar dat men vroeg of laat tot evalueren komt. Ik geloof – vooruitlopend op mijn betoog – dat als dit zo is, men op dat moment dat men evalueert, buiten de relatie treedt, die de onderzoeker wetenschappelijk met zijn object verbindt.

Helaas is, en dit is in zekere zin de ironie der situatie, het boven gestelde, dat de onderzoeker de door hem aangetroffen waarde-systemen in de opvoeding, niet vanuit een eigen waarde-systeem evalueert, meer een postulaat, dan een „statement of fact”.

De analytische filosoof zou het bovenstaande een emotieve uitspraak noemen: „laten wij trachten in eerste instantie niet de betreffende waarden, het door anderen nagestreefde, te meten met onze normen, maar ze

te nemen in hun zo-zijn." Men begrijpt dat ik en anderen aan deze wijze van wetenschap bedrijven waarde toekennen, en dat voor mij dit de on-eindige taak der opvoedkunde uitmaakt: de verschijnselen in hun zo-zijn, hun geïnterrelateerdheid te verstaan. Er zijn mensen, die dit standpunt duidelijk hebben uitgesproken: dat alleen vanuit dit uitgangspunt, vanuit de empirische bestudering der in de concrete opvoeding aangetroffen waarden, de wetenschappelijke opbouw der opvoedkunde mogelijk is. Men kan alleen op deze wijze onze kennis van de realiteit vermeerderen. En ook op deze wijze alleen kan het wetenschappelijk onderzoek op het gebied der opvoeding een sociale functie hebben, die gelijkwaardig is aan het onderzoek in andere takken der sociale wetenschappen. Maar in de werkelijkheid wordt dit standpunt niet algemeen aangehangen.

Onze opvatting op dit punt is, dat de opvoedkunde, zowel genomen in de eerste zin als wetenschap der pedagogieken, en in de tweede zin als beschrijving der pedagogische realiteit, een theoretisch-descriptieve wetenschap is, en als wetenschap niet anders kan zijn.

Ons volgend punt is dan de relatie van de opvoeding als werkelijkheidsgebied tot de opvoedkunde als wetenschap. Is er een afhankelijkheidsrelatie? Zo ja, in welke richting? Is de opvoedkundige werkelijkheid bepalend voor de wetenschap, of de wetenschap bepalend voor de werkelijkheid? Of is er een wisselwerking?

Die is er altijd, men zie slechts: Wagenscheins werk over de didactiek der natuurkunde, of Heisenberg's: *Das Naturbild der heutigen Physik*. Wij stellen het probleem eerst naief realistisch.

Primair is wetenschap van werkelijkheid afhankelijk. Maar aangezien de wetenschap systematiserend te werk gaat, is de kennis die ons via de wetenschap over de werkelijkheid bereikt in zekere zin gefiltreerd of gezeefd, door middel van een netwerk dat de wetenschappelijke bewerking over het ruwe materiaal heen legt. Wat we in de wetenschap te zien krijgen is geselecteerde en gezifte ervaringskennis, inzichtelijke, of doorzichtelijke kennis. Van deze situatie geeft Wagenschein in zijn reeds eerder genoemde boek: *Die pädagogische Dimension der Physik* een zeer duidelijk beeld. Primair komen de vragen uit de praktijk, en wordt de wetenschap door de praktijk ingeschakeld om voor een bepaald dilemma een oplossing te vinden. Zo ook voor de opvoedkunde. Ik meen dat de opvoedkunde zich in dit stadium bevindt, een zeer gelukkig stadium, omdat aldus de wetenschap van de grond kan komen. Maar de fase waarin de werkelijkheid aan de wetenschap vragen stelt is een eerste stadium: er wordt gevraagd aan de wetenschap hoe moeten we doen, hoe liggen deze samenhangen? Wat is hiervan algemeen geldig? Het volgende stadium is dan echter dat



de wetenschap zich van de praktische vraagstellingen distancieert omdat uit het eerste probleem een tweede is ontsproten, dat de praktijkmens niet in eerste instantie raakt, maar de wetenschap wel. En die wetenschap, als ze een keer op gang is gekomen, gaat vanaf een bepaald punt haar eigen gang, stelt zich haar eigen taak, als een trein die over een bepaalde wissel is gegaan. De wetenschap kan dan voor problemen staan die primair om oplossing vragen, oplossingen die er eerst moeten zijn voor de wetenschap verder kan gaan. Dit zijn allereerst bijv. vragen van methode. Zo in de opvoedkunde: alvorens onderwijsmethoden te kunnen vergelijken en wel methoden en niet hun effecten, moet een methode zijn gevonden waarop onderwijssituaties zelf descriptief, d.w.z. aanschouwelijk kunnen worden gemaakt. Dit is een vraagstuk van wetenschappelijk-theoretische en methodologische aard. Op dezelfde wijze is het vraagstuk der prestatie-, metingen", een filosofisch, psychologisch, sociologisch en pedagogisch probleem, en eerst moet klaarheid zijn op dit punt, vóór de opvoedkunde het als háár regarderend probleem ter hand kan nemen. De kennis van een bepaald gegeven kan eventueel te fragmentarisch zijn en moet dan eerst worden aangevuld. Die aanvulling is noodzakelijk, ook al zou niemand in de praktijk er in geïnteresseerd zijn, puur en alleen omdat de wetenschap als zodanig die kennis nodig heeft om verder te kunnen gaan. Zo werkt vanaf een zeker punt in haar ontwikkeling de wetenschap autonoom.

Kan men zeggen dat het de wetenschap alleen om het weten te doen is, dat zij uit verbazing, nieuwsgierigheid is ontstaan, en geleid wordt door pure kennisdrang?

Uit methodologisch of systematisch gezichtspunt zijn bepaalde onderzoeken ongetwijfeld noodzakelijk en niet direct uit praktisch gezichtspunt. Het is dan de fase waarin het streven naar kennis gedragen wordt door het streven naar steeds meer omvattende, dieper doordringende en gefundeerde kennis. Zo krijgt onderzoek en weten een waarde op zichzelf en heeft de wetenschap zichzelf gevonden.

Maar wat is de verhouding van een wetenschap die zich aldus opvat tot de praktijk? Staan zij dan nog in enige relatie tot elkaar als we er van uitgaan dat de wetenschap vanaf een zeker moment een autonoom verloop heeft?

Natuurlijk hebben zij altijd met elkaar te maken omdat een empirische wetenschap nooit volkomen abstract kan zijn.

De opvoedkunde is (principiëel) minder abstract dan physica, omdat haar empirisch veld de menselijke samenleving is, die zich – tot nu toe – wetenschappelijk minder goed abstract laat hanteren dan de stoffelijke

natuur. De opvoedkunde en de andere sociale wetenschappen ontwikkelen zich in sterke mate in interactie met het door hen bestudeerde veld. Toch geldt dit in principe òòk voor de natuurwetenschap.

Heeft de wetenschap, behalve dat zij verschijnsels signaleert en beschrijft er ook invloed op, eventueel door middel van haar onderzoek en de methode van haar beschrijvingen. Kan zij veranderingen teweeg brengen? Zoals Langeveld heeft gezegd: „Ze wil niet alleen *weten* hoe de dingen zijn maar òòk „het feitelijke verbeteren”. Of is het zo dat die veranderingen alleen maar object van bestudering en niet *doel* van het wetenschappelijk streven zijn? Deze vraag is vermoedelijk niet juist gesteld. Een analogie zal dit duidelijk maken.

Beïnvloedt de physica het fysisch heelal? De vraag is niet of de physica de opvattingen van de gewone mens over het heelal beïnvloedt, of dat de techniek invloed heeft op het dagelijks leven, maar of de *methode van onderzoek* der physica de substantie zèlf verandert. Het antwoord is *ja*. De onderzoekingen op het gebied van het onvoorstelbaar kleine als het atoom interfereren met de microcosmische structuur.<sup>1</sup>

Op het gebied van de opvoedkunde behoeft men niet tot in de microcosmos af te dalen, om de onmiddellijke beïnvloeding van een situatie vanuit het wetenschappelijk onderzoek te kunnen constateren (schoolklas-observatie).

Maar wetenschappelijk gesproken is het doel niet van de physicus deze veranderingen te doen optreden, evenmin als die in de macrocosmos die het gevolg zijn van de techniek, *zolang* hij met wetenschap bezig is en niet òòk zedelijk verantwoordelijkheid gevoelt ten opzichte van het wereldgebeuren en de totaliteit van het universum. Dit laatste, de toepassing van de fysische kennis in dienst der politiek zijn geen vragen van physica (Het conflict van Oppenheimer).

In de opvoedkunde geldt hetzelfde ook al brengt men traditiegetrouw pedagogiek en politiek gaarne met elkaar samen (Kohnstamm noemde ze beide: de leer van de regeling van menselijk gedrag).

Vat men de opvoedkunde op als een wetenschap die *principes opstelt* voor opvoedkundig gedrag en opvoedkundige planning, dan betekent dit dat in de openbare sector zij de politieke verantwoordelijkheid van de politici, de bewindslieden, over zou nemen en in de particuliere sector de ethische verantwoordelijkheid van de individuele ouder en opvoeder. M.i. kan zij dat niet; want hier heeft zij geen bevoegdheid.

<sup>1</sup> Heisenberg, op. cit., p.12: *Bei den kleinsten Bausteinen der Materie aber bewirkt jeder Beobachtungsvorgang eine grobe Störung; man kann gar nicht mehr vom Verhalten des Teilchens losgelöst vom Beobachtungsvorgang sprechen.*

Wat de wetenschap wel kan doen, is een situatie te verhelderen door een analyse van de achtergronden. Er is niemand die dit kan dan de wetenschapsbeoefenaar die van deze achtergronden afstand neemt, en dan de situatie analyseert. Dus bijv. een onderzoeker die de achterstand van outillage op de traditionele scholen signaleert en terwille van het wetenschappelijk onderzoek aandringt op in alle opzichten vergelijkbare situaties en dan beide systemen op hun effecten analyseert. Heeft men situatie  $x$ , zo zal hij laten zien, dan tref ik aan effect  $x^1, x^2, x^3, x^4$ , en bij situatie  $y$  heb ik  $y^1, y^2, y^3, y^4$ . Welke effecten wenst men? Evenwel, om deze effecten voor zover ze in het politieke vlak liggen te waarderen, dat is niet meer de taak van *deze* onderzoeker.

Laten we aannemen dat een vader zijn zoontje naar de middelbare school wil zenden. Hij is voorstander van systeem  $x$ , op grond van zijn politieke opvattingen en verheugd over effect  $x^1, x^2, x^3, x^4$ . Hij besluit tot school  $x$ . Hij kan nog beslissen, want er zijn ook nog  $y$ -scholen.

Het onderzoek heeft duidelijk gemaakt wat ouders die  $x$  kiezen, en wat ouders die  $y$  kiezen, daarmee tevens ook kiezen. Zij kunnen dus nu welbewust hun keuze maken, wat voordien niet mogelijk was.

Verandert er nu van dit onderzoek niets in de werkelijkheid behalve dat alle aanhangers van  $x$   $x$  kiezen, en alle aanhangers van  $y$   $y$ ? Er verandert zeer veel.

Er kan dit gebeuren, dat mensen die op hun politieke grondslag  $y$  zouden kiezen, maar zich zouden hebben laten verlokken door bijkomstigheden als nieuwe gebouwen, nieuwe snuffes van eventueel  $x$ , dit niet doen omdat ze effect  $y^1, y^2, y^3$ , etc. toch wel heel belangrijk vinden en omdat school  $y$  de nieuwe snuffes en enthousiaste docenten nu ook heeft.

Maar zal men vragen, wanneer de wetenschapsbeoefenaar als aanhanger van een bepaald politiek ideaal  $X$  (bijv. sociale integratie) werkelijk van mening is dat dit politieke ideaal beter is dan  $Y$  (élite-vorming), en  $x$  het ene en  $y$  het andere bevordert, kan hij dan terwille van de z.g. objectiviteit alles maar blauw blauw laten en een systeem dat hij verfoeit, nl.,  $Y$  helpen voortbestaan?

Mijn antwoord zou zijn dat als hij werkelijk die overtuiging heeft, hij dan op een ander vlak, het politieke vlak, voor dit geloof in sociale integratie zal uitkomen en met degenen die dit zelfde geloof hebben een politieke partij vormen; hij zal de overwinning behalen als velen van de waarde van het ene systeem boven het andere overtuigd raken, op politieke en ideologische gronden. Maar de formulering van deze waarde: „de goede staatsvorm is  $X$  en niet  $Y$ ”, is geen pedagogische aangelegenheid. De zuiver opvoedkundige vraag is: gegeven idee  $X$  en gegeven idee

Y, hoe moet de opvoeding zijn opdat X gerealiseerd worde, of hoe *is* de opvoeding waarin X gerealiseerd wordt. Dit is een vraag naar de inhoud en de methode der opvoeding in relatie tot haar doelstelling, een vraag die voor empirisch onderzoek vatbaar is.

De wetenschappelijke opvoedkunde heeft evenmin als inzake het onderwijsbeleid, dat een zaak der gemeenschap is, het laatste woord op het gebied der individuele opvoeding. Normaliter zijn ouders en kinderen in een wederzijds opvoedingsproces betrokken en is het verloop daarvan geleidelijk, regelmatig (Strasser). Maar dan ineens gebeurt er iets en de ouders komen er niet meer uit. Dan raadpleegt men een pedagogische deskundige, en tengevolge van het geobjectiveerde inzicht dat deze man of vrouw van zeer variërende opvoedingssituaties heeft, vermag hij de eigengeaardheid van deze opvoedkundige situatie te onderkennen en te expliceren, zo iets als de knopen te ontwarren, de persoon inzicht te geven in zijn zelfperceptie en zijn perceptie der situatie. Hij kan uitleggen waaraan het hapert, hij kan inzicht geven zowel in de zelfperceptie van de personen, als in de perceptie van hun kinderen, enz.

Daarnaast kan hij nog de wegen aangeven die de ouders kunnen bewandelen en die er al zo mogelijk zijn. De beslissing, het kiezen van de gedragslijnen, het aanvaarden van een gedragsnorm is de zaak der ouders zelf, eventueel zelfs van de kinderen. De keuze van de norm der gedragingen, impliceert een keuze tussen waarden, een geloof en een beslissing tot een bepaalde wijze van existentie.

Wij hebben gezien dat de uiteindelijke keuze tussen waarden een persoonlijke keuze is, omdat het goed zijn van de waarde qua waarde, geen empirische aangelegenheid is, en niet met wetenschappelijke middelen kan worden bepaald. Evenmin als voor een concreet geval logisch uit het uitgangspunt, de premisse, de beslissing gededuceerd kan worden.

Er is opgemerkt door Nederlandse en Duitse pedagogen, o.a. Flitner, dat de pedagogiek veel weg heeft van de medische wetenschap, de jurisprudentie, de pastorale theologie. Flitner gebruikt de term hermeneutisch – pragmatisch. Hij schijnt zo iets te bedoelen als dit: dat op basis van een diagnose der situatie, bijv. in het geval van de arts, deze een beslissing neemt, die praktisch aangewezen lijkt. En zo de rechter, en zo ook de geestelijke. Ik wil niet ontkennen dat de situatie van de klinische pedagoog of de counselor, hiermee overeenkomst vertoont, maar dan slechts in zoverre dat de beslissing in de gevallen die voor vergelijking in aanmerking komen, zoals bij de rechter, de priester, de arts, deze hun beslissingen niet nemen qua wetenschapsbeoefenaren – zij het ook dat ze een wijder, een meer gefundeerd referentie-kader hebben dan de niet-

wetenschapsbeoefenaar, waaruit zij putten – maar qua mens, op basis van een persoonlijk waardensysteem en een persoonlijke gewetensbeslissing. Op grond van de wetenschappelijke diagnose weet de arts dat dit bepaald proces zo lang zal duren, zoveel pijn zal meebrengen, zoveel verdriet aan de nabestaanden zal opleveren. Hier is de kwestie van de euthanasie. De arts besluit tot een bepaalde wijze van ingrijpen of tot niet-ingrijpen. Komt hij tot deze beslissing op grond van zijn interpretatie der medische situatie? Of hoogstens met behulp ervan? Nooit op grond ervan. Hij beslist op basis van zijn eigen geweten, en zijn persoonlijk waardesysteem, c.q. levensbeschouwing.

Een gebied waar pedagoog en arts elkaar kunnen aantreffen is de veel besproken anti-conceptie-pil en het hele complexe sexuele probleem dat daarmee samenhangt. Dat dit een niet zuiver medische maar ook pedagogische aangelegenheid is, ervaren wij allen, die weten dat onder jonge mensen andere omgangsvormen acceptabel geacht worden, dan sommigen van ons ouderen uit ons ouderlijk huis hebben meegekregen. Wat moeten ouders dienaangaande aan hun kinderen zeggen? Wat moet de opvoedkundige zeggen, wat moet de arts zeggen, wat moet de geestelijke zeggen?

De opvoedkundige kan slechts constateren dat maatschappelijke opvattingen verschuiven en dat er jonge mensen zijn, die tengevolge van veranderde opvattingen en sociale repercussies daarmee verbonden, in omstandigheden kunnen komen, die onoverzichtelijk zijn. Wat de arts zal adviseren, is niet een medische aangelegenheid, het is evenmin een psychologische of pedagogische, al spelen al deze aspecten mee, maar het is zuiver een ethische vraag. De beslissing is een volmaakt persoonlijke, afhankelijk van de door de arts of pedagoog aangehangen waarden en opvattingen over leven en werkelijkheid, samenleving en tussenmenselijke verantwoordelijkheid.

Zuiver medisch is de vraag, welke lichamelijke gevolgen ressorteren uit het gebruik? Psychologisch: welke psychische uitwerking heeft het? Zuiver opvoedkundig is de vraag: welke middelen staan de pedagoog ten dienste om de uit de situatie verkregen inzichten, in levensopbouwende zin aan te wenden? De beslissing immers: dat is goed, dat is kwaad, is een ethische aangelegenheid, afhankelijk van de inzichten over leven en werkelijkheid die de betrokkene(n) aanhangen.

Wat nu de zaak gecompliceerd maakt is, dat een wetenschappelijk gevormd mens in het dagelijks leven allerlei uitspraken doet en handelingen verricht, waarvan slechts *enkele* op basis van wetenschappelijke kennis en inzicht. Dat betekent niet dat alleen deze laatste *waar* zijn of objec-

tieve gelding hebben. Integendeel. Een geloofsovertuiging is in zoverre al geen subjectieve overtuiging dat men die met zeer vele anderen deelt, zij het misschien niet met de gehele mensheid. Maar de zekerheid van het geloof is echter nu eenmaal die van het geloof en per definitionem verschillend van de zekerheid op basis van empirische of logische evidentie.

Ook zijn de waarde-systemen, niet de uitdrukking van persoonlijke voorkeur, – een relativistische, nihilistische opvatting. Maar het zijn objectieve vormsels, die uitdrukking zijn van de wil van een bepaalde gemeenschap of groep om aldus haar existentie op te vatten en vorm te geven.

Dat verschillende culturen en tijden verschillende waarde-systemen laten zien maakt daarom deze niet tot ephemerere, individualistische bedenksels. Hun fundering is anders dan die der wetenschappelijke uitspraken en hun functie is anders. Het zijn geen cognitieve uitspraken (over natuur en mens) maar ze hebben de functie om de werkelijkheid van de mens die we als cultuur aanduiden, gestalte te geven, voort te zetten en te transcenderen.

De wetenschap van de mens, de sociale wetenschappen waaronder de opvoedkunde, houden zich met deze vormsels als zo-zijnden bezig. Dus zal de opvoedkunde zich bezig houden met de waarden die nagestreefd worden. Tegelijkertijd echter, en dit mag men nooit over deze problematiek nadenkend vergeten, is deze zelfde wetenschap-beoefenende mens een die van een sociale groepering deel uitmaakt en een bepaalde levensbeschouwing aanhangt. In vele omstandigheden zal hij zich niet kunnen distancieren, dit zag Kohnstamm terecht, zich niet in zijn wetenschap kunnen terugtrekken, maar moet hij beslissingen nemen, ethische beslissingen, of is hij er getuige van dat anderen voor een ethische beslissing staan. Hij zal in de situatie geïnvolveerd zijn, mijnentwege geëngageerd, en aandringen op het een, en het andere moreel verwerpen. Vanzelfsprekend, hij is een mens van vlees en bloed, hij heeft zijn persoonlijke verantwoordelijkheid en zijn morele overtuiging.

Wellicht doet hij een uitspraak, maar als hij wetenschappelijk, d.w.z. *critisch* genoeg onderlegd is, zal hij niet onder valse vlag varen, maar de gronden van zijn opvatting – als zijnde van hem persoonlijk – duidelijk stellen, en niet als van de physicus, bioloog, medicus of pedagoog, kortom als van de wetenschap. Heeft hij in de betreffende situatie te maken met geloofsgenoten, dan kan hij terugvallen op het gemeenschappelijk geloofsbezit, en is de communicatie gemakkelijk. Is hij met anderen, dan zal hij duidelijk moeten maken dat hij zèlf *dèze* opvatting is toegedaan. Hij spreekt a.h.w. voor eigen rekening en niet voor de wetenschap.

Heeft hij dan niets vóór op de gewone mens? Op 'dit punt niets.

Tussen onszelf en ons geweten, ons geloof in ethische waarden, kunnen we ons op niets, op geen empirische evidentie en op geen enkel syllogisme, op niets maar dan ook niets, terugtrekken. Op alle andere punten, waar het om een explicatie, een ontvouwing der situatie, een verheldering van het inzicht der betrokkenen in hun problemen te doen is – en om mogelijke oplossingen voor te stellen – zeer veel.

### Literatuur

1. R. LOCHNER, *Deutsche Erziehungswissenschaft*, Meisenheim 1963.
2. H. RÖHRS, *Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit*, Akademische Reihe, Frankfurt 1964.
3. I. SCHEFFLER, *The Language of Education*, Springfield 1960.
4. D. J. O'CONNOR, *An Introduction to the Philosophy of Education*, London 1957, 3e druk 1961.
5. J. HOSPERS, *An Introduction to Philosophical Analysis*, London 1956, 5e druk 1963.
6. A. J. AYER, *The Problem of Knowledge*, Pelican 1956, 1964.
7. W. HEISENBERG, *Das Naturbild der heutigen Physik*, Rowolts deutsche Enzyklopädie, 1955, 1965.
8. E. GELLNER, *The Crisis in Humanities and the Mainstream of Philosophy*, in J. H. Plumb, *Crisis in the Humanities*, p. 45, A Pelican Original.

# OPVOEDING, FORMING EN ONDERWIJS

## ONDERSCHIED EN SAMENHANG

### A. DE BLOCK

Het blijkt dat in de Commissie voor Culturele Coördinatie van de Raad van Europa de medewerkers grote moeilijkheden ondervinden op pedagogisch-didactisch gebied; vooreerst met de uiteenlopende terminologie maar vooral door het feit dat dezelfde termen soms een verschillend begrip dekken.

Naar vernomen wordt zou een Europese Conferentie van de Ministers van Onderwijs in dit verband voorgesteld hebben een soort vergelijkend woordenboek aan te leggen met pedagogisch-didactische termen en hun betekenis. Dit artikel is bedoeld als een bijdrage om althans voor het Nederlandse taalgebied tot overeenstemming te komen. Het wil in de eerste plaats de meest fundamentele termen nader beschouwen nl.: opvoeding, vorming en onderwijs.

We zullen vooreerst onze eigen zienswijze omtrent deze termen trachten te omschrijven om deze daarna even te confronteren met een andere recente opvatting. Voor de analyse wordt uitgegaan van de volgende opvattingen:

*Opvoeding* (Erziehung) is een fenomeen dat het zuiverst tot uiting komt in het gezin en dat zich karakteriseert door processen als: leren beleefd zijn, leren zelfstandig handelen enz.

*Vorming* (Bildung) is een gebeuren dat in hoofdzaak plaats grijpt in de school en vooral tijdens de leeftijdperiode van 10 tot 18 jaar, dus als de culturele functie van de school het sterkst naar voor treedt; typeert zich door processen als: leren wiskundig denken, leren esthetisch waarderen enz.

*Onderwijs* (Unterricht) is een activiteit die altijd en overal kan plaatsgrijpen en zich uit op vele gebieden: leren schrijven, leren typen, leren autorijden enz.

Met deze voorbeelden voor ogen zullen we nu enerzijds het verschil, anderzijds de gelijkheid en de samenhang tussen deze processen beschouwen aan de hand van verschillende gezichtspunten.

#### 1. Wat?

*Opvoeding*: bestaat in onsystematische hulp.

De ouders doen aan opvoeding als de gelegenheid zich voordoet en het



gebeurt zonder systeem; er zijn m.a.w. geen bepaalde uren voorbehouden en het gebeuren mist planmatigheid.

*Vorming:* bestaat in systematische hulp.

Inderdaad, vorming wordt doorlopend en gepland nagestreefd; dit komt tot uiting in het leerplan, de programma's enz.

*Onderwijs:* bestaat in systematische overdracht.

Hier betreft het geen hulp maar wel overdracht van kennis en vaardigheden; men wordt systematisch onderricht in een zeker stofgebied of een bepaalde vaardigheid.

*Samenhang:* Enerzijds bestaan er ongetwijfeld ouders die een zekere planmatigheid betrachten bij de opvoeding, anderzijds komen er ook in het vormingsproces nog onsystematische momenten voor; verder is het noodzakelijk dat men tijdens de vormingsperiode ook „ingewijd” wordt in bepaalde vakken en vaardigheden.

## 2. Aan wie?

*Opvoeding:* aan de opvoedeling.

Opvoeding wordt verschaft aan het kind, de onvolwassene.

*Vorming:* aan de leerling.

Hier gaat het om de ongevormde.

*Onderwijs:* aan de onwetende.

Bij het onderwijs betreft het de ondeskundige.

*Samenhang:* Het verband blijkt het sterkst bij de vorming waar men hulp verschaft aan de leerling die tevens een onvolwassene en ook gedeeltelijk onwetend en onkundig is.

## 3. Door wie?

*Opvoeding:* door de natuurlijke ouders.

Deze laatste hebben meestal geen de minste voorbereiding daartoe ontvangen.

*Vorming:* door daartoe opgeleide leerkrachten.

Deze bijzondere opleiding brengt mee dat zij doel en methode kennen.

*Onderwijs:* door specialisten (deskundigen) op een bepaald gebied.

*Samenhang:* Is duidelijk bij leerkrachten die soms ook begenadigde opvoeders zijn en meteen specialist op bepaald gebied (vakleraars).

## 4. Waar?

*Opvoeding:* in hoofdzaak thuis.

In onderontwikkelde gebieden is er van een school geen sprake en worden de jeugdigen nochtans opgevoed.

*Vorming:* in speciaal daartoe opgerichte en georganiseerde inrichtingen. Scholen zijn inderdaad opgericht, vroeger om onderwijs te verschaffen, nu vooral om vorming te geven.

*Onderwijs:* kan overal gebeuren.

Is mogelijk zowel in de school (leren schrijven) als in de fabriek (leren machine hanteren), thuis (schriftelijk onderwijs) en elders (leren autorijden).

*Samenhang:* Deze blijkt hieruit dat men ook in de school wil opvoeden en juist langs het onderwijs (bijv. in het Latijn) en het onderricht (bijv. in het vermenigvuldigen) om, vorming wil verschaffen.

### 5. Wanneer?

*Opvoeding:* vanaf de geboorte tot de volwassenheid.

De mogelijkheid vergroot echter naar de puberteit toe, daar de opvoeding steeds redelijker wordt, en vermindert naar de volwassenheid toe, daar de puber moet kansen krijgen in zijn groei naar volwassenheid.

*Vorming:* theoretisch vanaf de leerplicht tot het einde der studies.

Vooraf echter tijdens de periode van de grootste vormingsvatbaarheid m.a.w. van ongeveer 10 tot 18 jaar.

*Onderwijs:* is gans het leven mogelijk.

Grijpt nochtans vooral plaats tijdens de eerste schooljaren (6-10 jaar) als de „technieken” op het voorplan staan, verder als specialisatie tijdens (vakonderwijs) of na de specifieke vormingsperiode (bijv. aan de universiteit) en is ook nog mogelijk daarna.

*Samenhang:* Ondanks het feit dat er bepaalde „gevoelige perioden” zijn voor onderwijs (bijv. rond 8 jaar), opvoeding (bijv. rond 12 jaar) en vorming (bijv. rond 16 jaar) zijn de drie altijd mogelijk.

### 6. Individueel of in groep?

*Opvoeding:* heeft een meer individueel karakter.

*Vorming:* gebeurt vooral gemeenschappelijk, klassikaal.

*Onderwijs:* gemeenschappelijk (school) of individueel (leren autorijden, schriftelijk onderwijs enz.).

*Samenhang:* gezamenlijke belevingsmomenten kunnen in het gezin zeer opvoedend zijn en hoewel de vorming klassikaal gebeurt streeft men zoveel mogelijk naar individualisatie.

### 7. In welke situatie?

*Opvoeding:* grijpt in hoofdzaak plaats in natuurlijke, existentiële situaties.

*Vorming:* gebeurt vooral in sterk beïnvloede, uitgelokte en uitgedachte situaties. Bijv. bij schoolbezoek aan museum.

*Onderwijs:* in artificiële of existentiële situaties.

Voorbeeld van artificiële situatie is het leren autorijden met dubbel stuur; een existentiële situatie is het bijwerken van hiaten in de kennis bijv.

*Samenhang:* Ook bij de opvoeding kan men iets uitlokken en in de vorming tracht men zoveel mogelijk levensechte situaties te scheppen.

### 8. Welk facet der persoonlijkheid wordt beïnvloed?

*Opvoeding:* de beïnvloeding van het affectieve en volutionele staat op het voorplan.

*Vorming:* hier maakt de beïnvloeding van het intellect de beste kansen.

*Onderwijs:* streeft alleen opvoering van kennis en vaardigheid na.

*Samenhang:* voor een harmonische vorming wordt steeds meer beïnvloeding van gemoed en wil nagestreefd terwijl tevens kennissen en vaardigheden groeien in omvang en paraatheid.

### 9. Hoe beschouwt men de te beïnvloeden persoon?

*Opvoeding:* de opvoedeling is een onvolwassene die leiding (gezag) nodig heeft.

Men geeft het goede voorbeeld, men straft en beloont enz.

*Vorming:* de leerling beschikt over een sterke vormingswil en wil gevormd worden.

Men stelt problemen, men stimuleert.

*Onderwijs:* Hier heeft men te doen met een onwetende, een ondeskundige die men iets wil leren.

Men brengt iets bij, men stapelt op, men oefent.

*Samenhang:* Ook in de vorming geeft men leiding en wil men iets „bijbrengen”, hoewel de vakken slechts middel en geen doel zijn.

### 10. Typerende activiteit?

*Opvoeding:* richten, leiden, opvoeden.

*Vorming:* vormen, m.a.w. veranderen in een welbepaalde richting, zodat de attitudes en de ganse habitus van de persoon beïnvloed worden.

*Onderwijs:* kennis of vaardigheden overdragen.

*Samenhang:* ook de opvoeding en in mindere mate ook het onderwijs beïnvloeden de zinswijze van de persoon.

## II. Doel?

*Opvoeding:* volwassenheid.

*Vorming:* cultuurmens (subjectieve cultuur).

*Onderwijs:* kennis of beheersing van objectieve cultuur.

*Samenhang:* in elke volwassenheid speelt ook de cultuur met haar kennis en vaardigheden.

### 12 Duidelijkheid van het doel?

*Opvoeding:* het doel is vaag.

De ouders hebben over 't algemeen niet duidelijk voor ogen wat ze met hun opvoeding beogen.

*Vorming:* juist geformuleerde doeleinden zijn volkomen onmisbaar.

Goed omljnde doelstellingen zijn noodzakelijk omwille van de onmisbare samenwerking tussen de leerkrachten; slechts in dat geval is er trouwens mogelijkheid voor aansprakelijkheid.

*Onderwijs:* Het doel is gewoonlijk scherp afgelijnd.

*Samenhang:* ook bij de vorming (en in de theorie ervan: de didactiek) is alles nog niet klaar en streeft men naar duidelijker en beter omljnde intentionaliteit.

### 13 Verband met de cultuurgoederen?

*Opvoeding:* objectieve en subjectieve cultuur zijn beide maatstaf (zelfstandigheid in het nastreven van waardevolle cultuurwaarden).

*Vorming:* de cultuurgoederen (de objectieve cultuur) zijn onmisbaar middel om te komen tot een cultuurmens (de subjectieve cultuur).

*Onderwijs:* de kennis en de technieken van de geobjectiveerde cultuur zijn doel.

*Samenhang:* zowel opvoeding, vorming als onderwijs zijn sterk afhankelijk van de objectieve cultuurgoederen en het beeld van het cultuurtype.

Tot hier deze analyse. We hebben de uitwerking zo schematisch en beknopt mogelijk gehouden opdat het geheel overzichtelijk zou blijven.

Indien men nu deze verschillende synthetiseert kan dit leiden tot omschrijvingen waardoor het mogelijk wordt opvoeding, vorming en onderwijs van mekaar te onderscheiden.

*Opvoeding* kan dan omschreven worden als: de vrijwel onsystematische hulp (richting en leidinggevend, vooral op affectief en volutioneel plan) van de geboorte tot de volwassenheid, welke typisch individueel verschaft wordt thuis in existentiële situaties aan de opvoedeling (die leiding

en gezag nodig heeft), door de natuurlijke opvoeders (beïnvloed en gericht door een bepaalde cultuur), met als vaag doel de volwassenheid.

*Vorming* bestaat in een zoveel mogelijk systematische hulp, die vooral tussen 10 en 18 jaar in hoofdzaak klassikaal gegeven wordt in de scholen (in meestal artificiële situaties), aan de leerlingen (blijk gevende van een sterke vormingswil) door daartoe opgeleide leerkrachten, waarvan het doel zo duidelijk mogelijk moet omschreven worden en bestaat in een beïnvloeding, een verandering (vooral van het intellect), om bij middel van de cultuurgoederen te worden tot cultuurmens<sup>1</sup>.

*Onderwijs* bestaat in de systematische overdracht van kennis en vaardigheden door een specialist aan een ontwetende (of ondeskundige), met het doel welbepaalde aspecten van de objectieve cultuur beter te beheersen.

Dat het hier gaat om omschrijvingen en niet om definities, en dat het hier dynamische begrippen betreft, komt duidelijk tot uiting in het ruim gebruik van termen als: „vrijwel”, „typisch”, „zoveel mogelijk”, „meest-al” enz.

Uit dit alles blijkt ook de sterke samenhang tussen deze begrippen. Dit betekent dat het onmogelijk is de drie te scheiden, hoewel men ze kan en moet onderscheiden.

Hoé men ze onderscheidt hangt in belangrijke mate af van het standpunt dat men inneemt.

Wij zijn bijv. van mening dat men de term „vorming” (*Bildung*) moet voorbehouden aan de school<sup>2</sup>. Wij zouden dus slechts van „vorming” spreken daar waar planmatig en intentioneel door specialisten hulp wordt geboden aan jonge mensen op hun weg tot cultuurwezen.

Bij „vorming” is inderdaad steeds sprake van „vormen”, „veranderen”, en wel in een bepaalde richting. En de mens is maar in de werkelijke zin van het woord veranderd, als hij anders handelt dan voorheen. Een cul-

<sup>1</sup> Voor het ganse artikel geldt dat referenties naar andere auteurs hier onmogelijk is omdat deze nota's meer uitgebreid zouden zijn dan de tekst zelf. We hebben ons daarom daarvan onthouden op één uitzondering na. In de laatste druk van zijn *Theoretische Pedagogiek* spreekt ook Langeveld (in verband met het onderscheid tussen pedagogiek en didactiek) wat de didactiek betreft (voor ons: de theorie betreffende de vorming) van: „Inhalt”, „Bildung”, „einer Institution”, „bestimmter Altersgruppe”, „ein System”, „ein Beruf (Lehrer)”, „Schülern”, „ein Technik” enz.  
*Einführung in die theoretische pädagogik*. Stuttgart, Klett, 1965/, p. 152.

<sup>2</sup> De z.g.n. „vormingsinstituten” voor volwassenen geven hoogstens een *aanvullende* vorming. Hun ongelukkige benaming is een der oorzaken der begripsverwarring.

tuurwezen heeft andere gedragsvormen dan een natuurwezen. En de school heeft ongetwijfeld als specifieke taak in die richting te vormen, m.a.w. te helpen opdat de jeugdigen tijdens het vormingsproces langzamerhand tot bepaalde attitudes zouden komen die typisch zijn voor een cultuurmens, bijv. planmatig werken, samenwerken, enz. Daar deze attitudes echter slechts kunnen ontstaan op basis van probeersels, pogingen, ervaringen, experimentaties, in één woord handelingen, zal de school zich niet (mogen) beperken tot een positieve instelling van de leerlingen t.o.v. deze attitudes. Onze bedoeling is toch dat de leerlingen, ook in en tijdens de schooltijd, metterdaad de zaken gaan schematiseren (theoretisch gebied), naar mekaar luisteren (sociaal gebied), tentoonstellingen bezoeken (esthetisch gebied), enz.

Wij gaven deze korte uitweiding ter nadere confrontatie met de omschrijving die Nieuwenhuis geeft over de geanalyseerde termen<sup>1</sup>.

Na een buitengewoon interessante analyse komt N. tot de conclusie dat men de drie termen kan onderscheiden op volgende basis:

Bij het *onderwijs* zou men alleen het cognitief-constaterende nastreven; men wil de werkelijkheid in al zijn aspecten leren kennen.

Bij de *vorming* zou het om het emotioneel-waarderende gaan; dus het waarderend leren kennen van de werkelijkheid.

Tenslotte zou *opvoeding* het volutioneel-zedelijke betreffen; dus het leren richten van de wil op de verschillende waardegebieden en het leren realiseren van die wil in concrete handelingen. (p. 32-33).

Volgens N. bestaat de differentiatie tussen opvoeding, vorming en onderwijs dus hierin, dat het eerste zich zou richten „op een doen komen tot een waardevol handelen”, het tweede op „het waarderend beoordelen van de werkelijkheid zonder daarbij tot een concrete handelingskeuze te komen”, terwijl het laatste zich zou beperken tot het cognitief-constaterende in „het theoretisch waardegebied en tot het technisch-vaardigheidsaspect van het handelen” (p. 35-36).

We stellen vast dat dit uitermate interessant gezichtspunt op verschillende plaatsen overeenkomst vertoont met onze analyse. Ook daar werd voor de opvoeding gewezen op het meer existentieel karakter, blijft het onderwijs beperkt tot de overdracht van kennis en vaardigheid, bleef daarbij het waardenen uitgesloten enz.

Toch zijn er ook belangrijke verschillen. Daar waar N. bijv. zegt dat men „in de opvoeding altijd zal trachten de opvoedeling zo leiding te geven, dat hij tot een keuze komt” en „een handelen naar die keuze”; bij de vorming zou dat *niet* het geval zijn.

1 *Algemene Inleiding*. Groningen, Wolters, 1964<sup>3</sup>, tweede hoofdstuk.

Bij N zijn dus de (keuze) handelingen, het werkelijk doen, de kun-momenten, niet in de vorming begrepen. Men kan echter ook van mening zijn, zoals reeds eerder is uiteengezet, dat het er bij de vorming in de eerste en de laatste plaats juist om gaat, dat de leerling „tot een keuze komt” en een „handelen naar die keuze”, wat dan zou kunnen aanleiding geven tot bepaalde culturele attitudes, tot een bepaalde „vorming”.

Ook op een ander verschil in opvatting willen we even nader ingaan en we willen ons hierbij beperken tot de betekenisinhoud van „vorming” omdat dit begrip ons didactisch het meest interesseert.

De omschrijving die we van „vorming” gegeven hebben is deze van „vorming als activiteit”, als systematische, sterk intentionele *hulp* aan jonge mensen. Men kan vorming echter ook beschouwen als inhoud, als toestand. Men heeft of bezit vorming in meerdere of mindere mate. Deze bestaat in een habitus die berust op de geïntegreerde waarden der objectieve cultuur en die zich uit in cultureel hoogstaande attitudes: drang naar inzicht, productiviteit, zelfstandigheid, objectiviteit, structurering, enz. Daartoe zorgt men in de vorming (als activiteit) voor een positieve beïnvloeding van de waarnemingsfuncties, doet men aan „leren denken” enz. Maar hierbij gaat het ook steeds om *iets* (waardevols) dat men (steeds beter) waarneemt, (steeds adequater) bedenkt enz.

Inhoud en activiteit gaan in de vorming steeds samen. Nu stelt N. echter voor (p. 43), om voor de vorming van de functies de term *ontwikkeling* te reserveren en voor het inhoudelijk aspect de term „vorming”.

Er zijn waarschijnlijk geen bezwaren om voor de functievorming de term *ontwikkeling* te behouden. Maar in elk geval moet vorming dan *ontwikkeling* omvatten, *ontwikkeling* dus een (functie-) aspect zijnde van de vorming, en er *niet naast* staan (als inhoudelijk aspect).

Aansluitend daarbij nog even een paar woorden over een ander verschil in opvatting.

N. is van mening dat men bij het geven van *onderwijs* de neiging zou hebben nu eens het formele, dan het inhoudelijke aspect te verabsoluteren (p. 44).

Men kan echter ook van mening zijn dat deze kwestie zich bij het *onderwijzen* niet stelt. Als men iemand iets of in iets *onderwijst*, dan wil men ofwel kennis mededelen ofwel een vaardigheid aanleren. Abstractie makend van het louter technische aspect komt het ons voor, dat het bij het geven van *onderwijs* niet in de bedoeling ligt bepaalde functies (waarneemen, denken, enz.) te oefenen. Men denke bijv. aan: leren schrijven, leren

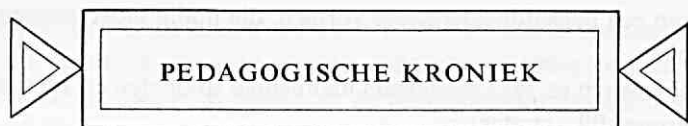
autorijden enz. Het is echter bij de vorming dat men meer het formele of het inhoudelijke kan beklemtonen, met al de nefaste gevolgen van dien, zoals de geschiedenis uitwijst.

Deze zeer beknopte confrontatie om aan te tonen hoe verschil in opvatting dus mogelijk is en bij de huidige stand van onze wetenschap zelfs vanzelfsprekend. Wij hebben reeds gewezen op het dynamisch karakter van deze grondbegrippen. Dit betekent dat ook de inhoud ervan zich voortdurend wijzigt en zoals N. treffend zegt „het geeft dus ook nu weer de stand van denken aan waartoe ik op dit punt ben gekomen, wat tevens inhoudt dat het na verloop van tijd wel weer opnieuw geformuleerd zal moeten worden” (p. 6). Inderdaad. Onze enige bedoeling was op de noodzaak te wijzen ons nader over deze basisbegrippen te bezinnen, eventuele misverstanden op te ruimen en te trachten tot overeenstemming te komen.

Dit als bijdrage.

Alfred De Block werd geboren te Moorsel op 24 juli 1920. Onderwijzer en leraar lichamelijke opvoeding tot 1947. Studeerde daarna opvoedkunde aan de Rijksuniversiteit te Gent; licentiaat in de opvoedkundige wetenschappen in 1951. Wetenschappelijk medewerker en daarna hoofdbibliothecaris aan het „Seminarie en laboratorium voor psychologische en experimentele pedagogiek” aan de Rijksuniversiteit (Directeur: Prof. R. Verbist). Promoveerde in 1956 met de grootste onderscheiding tot Doctor in de Opvoedkundige Wetenschappen op het proefschrift: „Leren, denken en formele vorming”; promotor: Prof. R. Verbist. Laureaat met prijs in de Inter-universitaire wedstrijd. Werd in 1958 benoemd tot docent aan de Officiële Universiteit van Belgisch-Kongo te Elisabethstad. Promoveerde in 1960 cum laude tot Doctor Educationis aan de Universiteit van Pretoria onder Prof. B. F. Nel. Sinds 1960 professor aan de Rijksuniversiteit te Gent. Is hoogleraar in de „Algemene didactiek” en aanverwante vakken; directeur-diensthooft van het „Seminarie en laboratorium voor didactiek”. Publiceerde in boekvorm: Schoolvorderingentest voor geschiedenis (met R. Verbist); De waarde van denkpsychologisch georiënteerd rekenonderwijs (met R. Verbist); Algemene didactiek; Tweede druk. Standaard, Gent, 1965. Verder verschillende artikelen in diverse tijdschriften o.m. over rekendidactiek, de vormende waarde van bepaalde leervakken, pedagogische research, leerpsychologie, moderne didactiek, opvoeding tot democratie, het leergesprek enz. Adres: Gordunakaai, 50, Gent.





### HET STATISTISCH PORTRET VAN NEDERLANDERS

Het Centraal Bureau voor de Statistiek heeft onlangs het Statistisch Zakboek 1965 samengesteld waarin vele interessante gegevens zijn verwerkt.

De in het boekje opgenomen grafieken zijn wel bijzonder informatief. Zie bijv. grafiek 3 „Overschotten binnen- en buitenlandse migratie 1963/1964, per provincie”. In één oogopslag kan worden geconstateerd dat in Friesland zich geen buitenlandse arbeiders vestigen en dat de bevolking massaal deze provincie verlaat. Zal Friesland – waar voor De Koe een standbeeld in Leeuwarden is opgericht – straks een recreatieprovincie worden? De provincies Gelderland en Utrecht blijken eveneens een merkwaaardige ontwikkeling door te maken. Zij worden bezet door grote groepen buitenlanders en door nederlanders uit de andere provinciën. Limburg wordt straks, volgens het beeld van de grafiek, internationaal gebied!

De oorspronkelijke bewoners vertrekken en de buitenlanders stromen daar binnen! Zonder oorlogsverklaring en wapengeweld komen daar onderdanen van vreemde mogendheden zich vestigen! Uit Zeeland vertrekken daarentegen én de eigen bevolking én de buitenlanders. De migratie van de bevolking blijkt een boeiend aspect van de samenleving te zijn.

Grafiek 4 is nog interessanter. Het ziet er voor de Friezen toch wel somber uit. Het vertrek uit deze provincie is niet alleen opvallend hoog maar van de gezinnen, die er blijven, verdrinken verhoudingsgewijs de meeste kinderen. Daarbij is het aantal jongetjes, dat verdrinkt, vier maal zo groot als dat van de meisjes. Deze zwerven blijkbaar minder buiten en zij zullen minder roekeloos zijn. In Limburg is het aantal verdronken kinderen het laagst. Men heeft daar trouwens meer zand dan water.

Het boekje onthult verder dat, wat de universitaire vorming betreft, de vrouwen nog achteraan komen. In 1947 waren er 38958 mannen en 5863 vrouwen, die academisch zijn gevormd. In 1960 waren deze gegevens respectievelijk 73307 en 11845. Het zou belangwekkend zijn geweest indien in deze tabel (55 „Academisch gevormden naar studierichting en geslacht”) het percentage mannen en vrouwen afzonderlijk naar studierichting was vermeld daar dit meer spreekt dan absolute cijfers.

Ook in tabel 67 over het wetenschappelijk onderwijs is te lezen, dat de

vrouwen een begaafdheidsreserve vormen, die nodig moet worden aangesproken.

In 1963 waren er 7733 eerstejaars mannelijke studenten en 1766 eerstejaars vrouwelijke studenten.

In ditzelfde jaar bedroeg het totaal aantal studenten 52400 nl. 43043 mannelijke en 9357 vrouwelijke.

Voor het doctoraal-examen zijn in 1963 geslaagd 2962 mannen en 411 vrouwen.

Voorts zijn in het Statistisch Zakboek van 1965 nog belangwekkende gegevens na te pluizen over criminele delicten, echtscheidingen, ontzettingen uit de ouderlijke macht, tuchtscholen, zelfmoorden, faillissementen, etc. etc. Handel, verkeer, inkomen en vermogen zijn eveneens intrigerend. Voor *f* 5,50 kan men niet alles maar wel veel te weten komen over de Nederlandse Staat en deszelfs burgers.

#### HET N.O.V. CONGRES EN HET ONDERWIJS

Er is gereede aanleiding meer dan plichtmatige aandacht te besteden aan de 20e algemene vergadering van de Nederlandse Onderwijzers Vereniging, die op dinsdag 28 december 1965 in „Krasnapolsky” te Amsterdam door de heer W. van den Gevel, voorzitter van deze organisatie, met een rede is geopend en waar, naast het afdoen van administratieve, organisatorische en financiële aangelegenheden het woord is gevoerd door Prof. Dr. L. van Gelder over „Nieuwe onderwijsvormen: een visie op ons onderwijs”; Prof. Dr. H. Nieuwenhuis over „De school en de veranderende maatschappij”, E. Steenbergen, tweede voorzitter van de N.O.V., over „Het rapport, nieuwe onderwijsvormen voor 5- tot 13- à 14-jarigen en het te voeren beleid”.

In zijn openingsrede heeft de voorzitter gememoreerd dat de N.O.V. 1 januari 1946 is gesticht en voort is gekomen uit de Bond van Ned. Onderwijzers en het Ned. Onderwijzers Genootschap. Bij de start telde de N.O.V. 8000 leden en nu heeft deze organisatie ruim 23000 aangesloten.

Veel is in deze periode veranderd: een onderwijzer met hoofdkte op zijn maximum verdiende in 1947 bruto *f* 4680,—. Thans is zijn pensioengrondslag *f* 14154,—. Een stijging van ruim 200%. In deze periode is, volgens het C.B.S., de prijs van het levensonderhoud gestegen met bijna 100%.

Voorts heeft spreker gewezen op de spectaculair gestegen bedragen die de overheid voor het onderwijs ter beschikking stelt. Volgens het C.B.S. zullen de kosten voor het onderwijs in 1970 ruim vijf miljard gulden en

in 1975 zeven miljard gulden bedragen. Efficiency acht de spreker dan ook voor het onderwijs dringend gewenst. De ter beschikking komende kapitalen voor het onderwijs dienen nl. zo verantwoord mogelijk te worden besteed. Vandaar dat de N.O.V. zich niet alleen bezighoudt met de materiële belangen van haar leden maar daarnaast ruime aandacht op haar congres heeft geschonken aan nieuwe onderwijsvormen in een zich snel en diepgaand veranderende maatschappij.

In zijn rede voor dit congres heeft Prof. Van Gelder een historisch overzicht gegeven van de pogingen tot vernieuwing van het lager onderwijs. Prof. Kohnstamm en Evers hebben terzake baanbrekend en veel voorbereidend werk verricht. Voorts is een anthropologisch gerichte didaktiek van het basisonderwijs mogelijk geworden door de arbeid van Prof. Langeveld, die aan de anthropologie van het kind fundamenteel pedagogische uitgangspunten voor de opvoeding en het onderwijs heeft ontleend.

De nieuw verworven inzichten hebben nog niet geleid tot een radicale omvorming van het basisonderwijs. De problematiek is nl. ingewikkeld daar een didaktische vernieuwing op zichzelf belangrijk en noodzakelijk is maar daarnaast dient er meer samenhang te komen tussen het kleuter- en het lager onderwijs en, daar het lager onderwijs voor het overgrote deel der kinderen geen eindonderwijs meer is, dient dit te worden omgevormd tot basisonderwijs waarin een deel van het gedifferentieerde onderwijs opgenomen wordt.

Veranderingen in de samenleving hebben derhalve de taak van het lager onderwijs, dat basisonderwijs wordt, gewijzigd. Vandaar dat Prof. Nieuwenhuis het probleem van „nieuwe onderwijsvormen” voornamelijk vanuit de maatschappelijke kant heeft benaderd en toegelicht. Veranderingen in de maatschappij kunnen herziening van doelstelling, inhoud en werkwijze van de school noodzakelijk maken. In de school zullen dan ook de opvattingen, die in de maatschappij leven, kunnen worden onderkend. Veranderingen aanbrengen in de structuur van de school is geen eenvoudige aangelegenheid. De school wordt betrokken in het spanningsveld van de levensopvattingen, die in de maatschappij voorkomen, de pedagogisch-didaktische opvattingen van de deskundige in de school en van deskundigen – pedagogen, medici, psychologen, sociologen – buiten de school.

De opmerking van Prof. Nieuwenhuis, dat de machtspositie van de deskundigen in de school vooral ligt op het vlak van het behoudend kunnen zijn in het schoolbedrijf, vraagt om een nadere uitwerking in een artikel in *Paedagogische Studien*.

Het creëren van „nieuwe onderwijsvormen” betekent niet slechts veranderingen op organisatorisch gebied de school betreffende en herzie-

ning en herwaardering van pedagogische en didactische problemen maar dient, volgens Prof. Nieuwenhuis, ook de leerlingen te brengen tot zelfwerkzaamheid en verantwoordelijkheid daar het gebrek aan speel- en leefruimte en het dreigen op te gaan in de massa frustrerend kunnen werken.

Tenslotte heeft de heer Steenbergen het te voeren beleid inzake het rapport „Nieuwe onderwijsvormen voor 5- tot 13- à 14-jarigen” behandeld. Gezien de technische ontwikkeling die in Amerika plaats vindt en die onontkoombaar ook in Europa zich zal voltrekken heeft deze spreker terecht gesteld, dat het kleuteronderwijs, basisonderwijs en brugonderwijs *de fundamente*n vormen van het onderwijsgebouw. Zijn formulering klinkt wat overtrokken maar de nabije toekomst zal ons waarschijnlijk inscherpen dat zijn uitgangspunt voor een gehele reorganisatie van ons onderwijsbestel juist is om werkgelegenheid mogelijk te maken voor hen die kunnen en willen werken om in het levensonderhoud te voorzien.

Voorts heeft Steenbergen beklemtoond dat voor een grondige pedagogisch-didactische vernieuwing een werkplan nodig is dat moet worden getoetst in scholenexperimenten. Reorganisatie van het onderwijs moet wetenschappelijk verantwoord worden aangepakt daar besluitvorming op basis van traditie en ervaring en incidentele wetenschappelijke gegevens niet verantwoord meer kan worden geacht.

Behartigenswaardig is voorts zijn opmerking, dat de scholen teveel naast elkaar staande instituten zijn en dat plaatselijk en regionaal het brengen van alle onderwijsvoorzieningen, van kleuteronderwijs tot en met het voortgezet onderwijs, tot een samenhangend geheel, een dringende eis is. Op hoog niveau heeft de N.O.V. op haar congres de belangen van het onderwijs behartigd, die nationale belangen van de eerste orde zijn geworden.

#### VERZORGING, OPVOEDING EN OPLEIDING DER MINSTBEDEELDEN IN VROEGER EEUWEN

Een gewaardeerd medewerker van Paedagogische Studien, de heer A. Hallema uit Breda, heeft, in opdracht van het regentschap van het „Weeshuis der Gereformeerden binnen Delft”, de geschiedenis van deze instelling te boek gesteld. Aan de hand van wat in archieven is gevonden is een omvangrijk boekwerk ontstaan dat niet in de handel is verschenen maar wel te raadplegen is in de Koninklijke Bibliotheek te 's Gravenhage.

Aanleiding tot het geven van de opdracht aan de heer Hallema, om een historisch overzicht samen te stellen van de lotgevallen van het „Weeshuis der Gereformeerden binnen Delft”, is wel geweest om van het werk, dat

gedurende bijna 4 eeuwen is verricht op het gebied van verzorging, opvoeding en opleiding van wezen, een verslag te maken dat door het nageslacht kan worden geraadpleegd. Na de tweede wereldoorlog is nl. de bezetting van het weeshuis steeds kleiner geworden en op een gegeven moment zijn de regenten voor de beslissing geplaatst de exploitatie met een half bezet huis voort te zetten of het weeshuis een andere bestemming te geven op het gebied van de kindbescherming. Op grond van onderzoek en ingewonnen adviezen hebben de regenten besloten van het weeshuis tevens een tehuis voor werkende jongens te maken.

Om dit te realiseren zijn de statuten gewijzigd zodat de doelstelling van het weeshuis kan worden uitgebreid. In de statuten staat terzake thans dat: „Voor zover en zolang de ruimte in het Weeshuis in verband met de huisvesting van wezen en halfwezen zulks toelaat enz. tot het tijdstip hunner meerderjarigheid in het weeshuis kunnen worden opgenomen Delftse, onder voogdij ener Voogdijvereniging, of van regeringswege onder toezicht gestelde kinderen van protestantse huize”. Daarmede is in 1951 een periode van bijna vier eeuwen Weeshuisgeschiedenis afgesloten. De in het huis nog aanwezige wezen zijn in pleeggezinnen ondergebracht en het huis is verbouwd voor de nieuw gestelde taak.

Uit het omvangrijke (544 pag.), goed gedocumenteerde en in een vlotte stijl geschreven werk is voor ons de status der wezen, hun materiële verzorging en de zorg voor hun geestelijk en zedelijk welzijn wel het meest interessant. Hoewel de bezettingsgraad altijd hoog blijkt te zijn geweest was vooral in de 17e eeuw het aantal wezen zeer groot, tengevolge van oorlog en talrijke epidemieën. Van de wezen is 70 à 80 procent afkomstig uit de zgn. werkende stand en de rest van de kinderen hebben ouders gehad zonder enig beroep of die vagebondeerden en met bedelen in hun onderhoud voorzagen. Er zijn ook veel kinderen opgenomen wier vader soldaat is geweest. Enkele beroepen van overleden vaders zijn interessant genoeg te worden vermeld: swavelstocverkoper, soetemelckvader, besembinder, misraper, garensnyder, cnoopmaker, trommelslager, lantarenmaker, schuytevoerder, kwaksalver, corendrager, bierkruyer, viscooper, tapijtwercker, speldenmaker, speelman, scrienwercker, glaesmaecker.

Vondelingen zijn ook opgenomen en verzorgd. Indien hun afkomst onbekend bleef dan werd dit in de naam tot uitdrukking gebracht bij het dopen van het kind zoals bijv. „Pieterge vander Straete (een vondeling, die op straat voor de deur van het weeshuis was gelegd). Een ander kind werd Martijntje genoemd daar het op de dag van St. Maarten als vondelingetje is gevonden.

Van hun opvoedingstaak hebben de regenten veel genoeg maar ook

veel zorgen beleefd. Zo kwamen er klachten binnen van patroons dat wezen wegbleven van het werk om kermis te houden, brandewijn te drinken, etc. Ook waren er wezen die, hoewel, gezien in het kader van die tijd, de verzorging in het weeshuis goed is geweest, niettemin heimelijk het huis hebben verlaten vaak met medenemen van geld en goederen van het weeshuis. Het Delftse weeshuis was nl. een open tehuis zodat weglopen niet kon worden belet. Zij, die spijt kregen en berouw toonden, konden van de regenten nog wel gedaan krijgen dat pardon werd gegeven zodat de wegloper(ster), na straf te hebben ondergaan, weer in het tehuis kon worden opgenomen. Voor hen, die het al te bont hadden gemaakt, bleef de poort voorgoed gesloten.

Lezenswaard is het hoofdstuk over de verzorging der zieken. Niets lieten de regenten na, kosten noch moeite werden gespaard, om wezen te helpen, die lijdende waren. Specialisten in andere steden werden zelfs geraadpleegd of verzocht naar Delft te komen om een wees te behandelen. Bizar is de beschrijving van een weeshuisjongen uit het eind der 18e eeuw, die laboreerde aan niersteen. Veel was reeds eraan verdokterd zonder resultaat. Regent van Stipriaan is toen advies gaan inwinnen bij de Rotterdamse operateur Gram. Deze kwam na onderzoek tot de conclusie dat alleen een operatie nog kon helpen. Deze zou in het gasthuis plaats vinden en de kosten zou het weeshuis betalen. De jongen zelf ging met de operatie accoord. Voorts moest toestemming worden gevraagd van de hoofdschout, die zijn fiat gaf onder voorwaarde dat het Medisch Chirurgisch College van Delft de operatie mocht meemaken. Verder is aan de predikanten van de Oude en Nieuwe Kerk gevraagd om in de dienst van Zondag 9 oktober 1796 „des Hemels Zegen over de te verrigte Operatie af te smeeken”. Hetgeen is gebeurd.

De operatie is geslaagd. De regent Van Stipriaan is daarbij tegenwoordig geweest, om verslag aan de mede regenten uit te brengen, en heeft nog geassisteerd! De patient heeft zich bedaard gehouden en met bidden de pijn weten te beheersen. De jongen is daarna nog een half jaar ziek geweest, maar op zondag 23 april 1797 was hij weer in staat de kerk te bezoeken waar de Voorzienigheid, zulks weer op verzoek der regenten, dank is gebracht voor zijn herstel. De operatie is noodzakelijk geweest want de jongen is verlost van een grote steen wegende „2 Oncen”. Verdere hulp hebben de regenten de jongen nog geboden door hem op te laten leiden tot onderwijzer.

Veel aandacht hebben de regenten besteed om de weeshuisjongens een goed vak te laten leren. Daartoe werden zelfs leercontracten afgesloten van 5 tot 7 jaar. Niet iedere jongen had echter daartoe lust. Een groot

aantal heeft dienst genomen bij de Verenigde Oost-Indische Compagnie. Ook dan bleven de regenten de belangen van hun pupillen behartigen; zij boden raad, verleenden hun bemiddeling bij plaatsing, gaven een uitzet mee en beheerden het geld van de jongens.

Voorts zijn ook voor de meisjes mogelijkheden gecreëerd om een beroep te leren. Hun opleiding was gewoonlijk niet zo langdurig als die van de jongens.

De straffen voor misdragingen, zowel voor jongens als meisjes, waren niet gering en gevarieerd: scherpe reprimande, een blok aan het been, inhouden van zakgeld, geen uitgaansavonden, verbod om bij familieleden te logeren, eenzame opsluiting op water en droog brood, aframmeling, geseling.

In de 19e en vooral in de 20e eeuw wordt, door de toegenomen technische mogelijkheden en meer inzicht, de verzorging der pupillen beter. De voeding wordt gevarieerder, er komt meer hygiëne en de medische verzorging neemt toe.

Voorts krijgen de weeshuiskinderen meer gelegenheid voor ontspanning en mogelijkheden voor sportbeoefening. Ook de onderwijsvoorzieningen hebben zich uitgebreid. De veranderingen in de samenleving weerspiegelen zich in het weeshuisleven van alle dag.

De betere sociale en medische voorzieningen hebben het aantal wezen in onze tijd beperkt. Het weeshuis heeft als instelling zijn taak overleefd. Het is goed dat het regentschap van het Weeshuis der Gereformeerden binnen Delft op deze waardige wijze hun taak hebben afgesloten om een nieuwe opdracht, eveneens op het gebied van verzorging en opvoeding van jonge mensen, te aanvaarden.

#### MOTIVATIE-ONDERZOEK ONDER INDUSTRIE-ARBEIDERS INZAKE HET VOLGEN VAN VOORTGEZET ONDERWIJS

Prof. Hitpasz uit Keulen, hoogleraar in de psychologie, jong en energiek, houdt zich ondermeer bezig met de problematiek van de begaafdheidsreserve en het onvoldoende deelnemen aan het voortgezet onderwijs door bepaalde groepen van de bevolking.

Hitpasz is in het algemeen geen voorstander van massale onderzoeken en wel in het bijzonder niet wanneer het gaat om de vraag naar de persoonlijke motieven waarom wel of niet aan het voortgezet onderwijs deelgenomen wordt. Hij is er van overtuigd dat, met het ondervragen van kleine groepen, een scherper inzicht kan worden verkregen in de motieven waarom wel of niet voortgezet onderwijs wordt gevolgd dan door een massale onderzoeking mogelijk is ook al zou de laatste dan representatief zijn.

Een kwantitatief onderzoek heeft voor hem waarde om een probleem in zijn algemeenheid te onderkennen en te situëren. Zo heeft hij in Duisburg een kwantitatief onderzoek verricht naar de begaafdheid der leerlingen uit 48 klassen van volksscholen van het 5e leerjaar. Aan het eind van het 4e leerjaar kunnen nl. de leerlingen naar een school voor voortgezet onderwijs. Nu blijkt tweederde van hen die niet naar een school voor voortgezet onderwijs zijn gegaan, niettegenstaande zij begaafd zijn, afkomstig te zijn uit arbeidersgezinnen.

Dit gegeven heeft de vraag opgeworpen naar de oorzaken, die ouders weerhouden hun kinderen naar het voortgezet onderwijs te sturen en geleid tot een motievenonderzoek, dat gebaseerd is op een steekproef van 100 echtparen uit de groep der industrie-arbeiders; 50 echtparen hadden kinderen op het gymnasium of universiteit en 50 echtparen hadden kinderen geschikt voor het gymnasium maar die niettemin door hen zijn belet deze opleiding te volgen. Beide groepen zijn op dezelfde wijze onderzocht zoals naar het beroep en de schoolopleiding der ouders, grootouders, broers en zusters.

De groep, wier kinderen hebben mogen doorleren, heeft als geheel minder auto's en televisietoestellen dan de groep wier kinderen daaraan niet toe zijn gekomen. Voorts vinden de arbeiders het vanzelfsprekend dat hun kinderen gelegenheid krijgen door te leren indien zij dit wensen daar het op karakter en bekwaamheid aankomt en niet op stand. Wel vinden vele ouders uit de arbeidersklasse het gymnasium voor hun kinderen ongeschikt daar zij zelf daaraan niet toegekomen zijn en hun kinderen dus niet kunnen helpen bij het schoolwerk of zij vinden dat deze opleiding alleen geschikt is voor hen, die verder willen studeren om bijv. arts te worden. Verder is het oordeel over de leraren in het algemeen niet gunstig bij de groep, die hun kinderen niet naar het gymnasium hebben gestuurd. Het oordeel van hen, die dit wel hebben gedaan, is gunstiger.

Er zijn nog veel arbeiders die denken „ik ben arbeider en mijn zoon hoeft niet meer te worden dan ik”. Deze ouders wachten ongeduldig op de tijd dat hun kind niet meer leerplichtig is en de „Volksschule” kan verlaten om een bijdrage te leveren voor het gezinsinkomen. Ook is bij veel ouders bezorgdheid voor de materiële offers, die zij voor hun kinderen zouden moeten opbrengen en die door hen worden overschat.

Deze materiële motieven zijn, volgens Hitpasz, niet meer steekhoudend door de gestegen welvaart.

Er is reden om aan te nemen dat meer ouders hun kinderen een hogere opleiding zouden laten volgen indien zij beter zouden zijn geïnformeerd over de beroepsmogelijkheden, die voor het kind reëel aanwezig zijn. Het



gebrek aan informatie is overal te constateren. Men weet niet goed wat met hun kind aan te vangen en veel ouders uit arbeiderskringen hebben hun kinderen naar het gymnasium gestuurd op aanraden van de leerkrachten der „Volksschule” maar niet op grond van eigen overwegingen en inzichten. Ouders worden ook weerhouden hun kind naar het gymnasium te zenden door opmerkingen en houding van burens en collega's. Ook vindt men dat de woonomstandigheden van het gezin en de arbeid van de vader het voor het kind niet goed mogelijk maken een gymnasium te bezoeken. In het onderzoek is vaak de wens geuit naar „Tagesheim-schulen”.

Door pers en televisie blijken ouders goed te zijn geïnformeerd naar wat in het buitenland plaats vindt. Ouders zijn minder goed geïnformeerd over de schooltypen in Duitsland en de mogelijkheid van studiebeurzen e.d. Dit tekort aan informatie dient, aldus Hitpasz, door de massamedia te worden opgevangen.

J. H. N. GRANDIA



BOEKBEoordelingen

HANS BOKELMANN, *Die ökonomisch-sozialethische Bildung*. Quelle und Meyer, Heidelberg 1964, 223 S.

Dit boek, verschenen in de reeks *Anthropologie und Erziehung*, houdt zich bezig met de vraag hoe opgroeiende jonge mensen moeten worden georiënteerd in de hedendaagse economische en sociale orde. Het is een poging om te komen tot een didactische theorie dienaangaande voor de hoogste klassen van het Duitse gymnasium. Het tegenwoordige *Wirtschaftsgymnasium* heeft zich, naar de mening van de schrijver nog niet tot een zakelijke en organisatorische eenheid kunnen ontwikkelen. Hij komt met een model voor een andere aanpak.

Het is te betreuren dat zo weinig blijkt dat de auteur bedoelt iets te creëren dat werkelijk bestaande leerlingen met de realiteit van de moderne industriële samenleving in aanraking moet brengen.

PH. J. I.

MATTHEW B. MILES ed., *Innovation in education*. Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, New York (N.Y.) 1964, 690 p.

Dit omvangrijke boek stelt de vraag aan de orde hoe het proces van vernieuwing van het onderwijs functioneert. Het heeft dus geen betrekking op de inhoud der vernieuwing maar op de wijze, waarop zij tot stand komt.

Nagegaan wordt waarom een bepaalde vernieuwing snel of langzaam doorgang vindt, wat de factoren zijn, die aan verandering in de school in de weg staan en welke strategie de vernieuwer groter of geringer succes verzekert. Er bestaan omtrent deze punten ook in ons land wel bepaalde meningen. Het valt niet moeilijk op basis daarvan een kleine catalogus van weerstanden neer te schrijven, waarin de wetgever, de schoolbestuurders, de onderwijzenden, de ouders en de financiën in elk geval een plaats toekomt. Voorts is er met name in de Pedagogische Centra ernstig nagedacht over de methoden, die zij bij de doorvoering van hun vernieuwingswerk het best kunnen toepassen. In dit verzamelwerk worden een groot aantal praktijkgevallen besproken. Daarnaast vindt men hier een aantal bijdragen van beschouwende aard. De redacteur Prof. Matthew B. Miles van Teachers College, Columbia University, die ook de inleiding schreef, tracht in de suggesties, die in de diverse bijdragen naar voren komen (hij telt er niet minder dan 250!), orde te brengen. Daaruit is dan een theorie der onderwijsvernieuwing in eerste aanleg voortgekomen. Terwijl nu de verhandelingen in het middenstuk van het werk uiteraard in 't bijzonder op Amerikaanse situaties zijn gericht en soms in zichzelf niet meer dan incidentele waarde hebben, zijn de inleiding en samenvatting van Miles – hoezeer ze het land van herkomst verraden – van algemene betekenis, ook voor ons land. Hier is pionierswerk verricht in een gebied, dat tot nu toe wetenschappelijk nog onverkend was.

Laat mij nog even de aandacht vestigen op het voorlaatste hoofdstuk, dat voorspellingen betreffende het Amerikaanse onderwijs in de naaste toekomst bevat. Benjamin C. Willis schrijft daar: „Perhaps the most promising change in the next decade of American education is the current lessening of resistance to change itself. Time lags (tussen uitvinding en realisatie I.) are shortening. New concepts in teaching and learning are increasingly viewed as areas of adventure into the world of research and development.” Voor Nederland zou ik dit optimisme niet aanstonds durven onderschrijven. Het besproken werk wordt ter ernstige studie aanbevolen aan allen, die tot de onderwijsvernieuwing in ons land kunnen bijdragen.

PH. J. I.

DR. F. GREWEL en HANNIE BOS, met medewerking van A. P. J. M. VAN DEN HORST, psych. drs.: *Multipel gestoorde dove kinderen*, Wolters, Groningen, 1964, 231 pag.

Deze studie is als 10e deel verschenen in de reeks „Orthopedagogische geschriften”. De schrijvers laten de lezer kennismaken met de meest gecompliceerde en zware vormen van doofheid bij kinderen, die behalve stoornissen in de opvatting en verwerking van auditieve prikkels, ook nog andere functiestoornissen vertonen. Door deskundig onderzoek van deze groep zwaar gehandicapte dove kinderen zijn de schrijvers er in geslaagd een verdiept inzicht te geven in de diagnostisch en therapeutisch moeilijkste groep binnen de doofheid. Door teamwerk van de schrijvers met de J. C. Ammanschool, de school voor doven te Amsterdam, met de Kinderpsychiatrische Kliniek, het Röntgen Instituut, de Neurologische Kliniek aan het Wilhelmina Gasthuis en met Dr. M. L. Waterman, die het audiometrisch onderzoek verrichtte, is een voor ons land unieke studie tot stand gekomen.

In een inleidend gedeelte worden gehoororgaan en spraakwaarneming naar bouw en functie samenvattend besproken en geven de schrijvers de probleemstellingen die tot hun studie aanleiding gaven. Het centrale thema is hier de doofheid niet als diagnose, maar als symptoom. De cerebrale stoornissen, die leiden tot akoestische agnosie, waarbij men tegenwoordig ook van dysacusis spreekt, andere vormen van aangeboren en verworven doofheid, die o.a. teruggaan op embryopathie, encephalopathie en op de constitutionele achtergronden van waaruit deze stoornissen konden ontstaan, worden in dit gedeelte ingeleid. Daarbij komen ook de psychische complicaties ter sprake. Er wordt door het hele boek verwezen naar belangrijke onderzoeken elders, zodat men een brede oriëntatie krijgt in de historische ontwikkelingen op het gebied van de diagnostiek en therapie van doofheid en die van de spraak- en taalvererving. Behalve de literatuurverwijzingen achter ieder hoofdstuk heeft men een naar categorieën geordend literatuuroverzicht aan het einde van het boek opgenomen. De verklarende woordenlijst achterin is onontbeerlijk voor de niet medisch georiënteerde lezer.

In het orthopedagogisch werkveld wordt men er door de gecompliceerdheid der problemen en de onderling moeilijke vergelijkbaarheid der gestoordheden toe gedwongen om de methode in te volgen der casuïstische beschrijvingen. Zodoende worden we in ieder hoofdstuk verwezen naar de 39 beelden van mul-

tipel gestoorde dove kinderen, die achter in de studie zijn gegeven. Zij vormden het studiemateriaal voor de onderzoekers, maar tevens voor de lezer. De resultaten van het klinisch gerichte pedologisch onderzoek dezer kinderen worden zó activerend beschreven, dat de lezer als het ware mee gaat denken in de diagnose en het zoeken naar therapeutische wegen. Dit is m.i. een zeer boeiend aspect van deze studie. Men komt op deze wijze tot vele vragen aan de schrijvers. Zelf werpen zij ook vele vraagstellingen op.

Wanneer de met cerebraal gestoorde kinderen enigszins vertrouwde lezer de beelden kritisch doorneemt, vraagt hij zich bijv. af in hoeverre hij hier geconfronteerd wordt met een selectie uit de groep van het multipel gestoorde zwakzinnige kind (enkele uitzonderingen daargelaten). Grewel vermijdt de elders wel gebruikte aanduiding: „op debiel of imbecil niveau functionerend”. Men kan zich niet aan de indruk onttrekken dat een aanzienlijk deel der hier besproken kinderen, al zijn zij dan misschien vanuit onvergelykbare aetiologische momenten gedoemd op een laag geestelijk niveau te functioneren, tot deze groep gerekend moet worden. Uiteraard vereisen zij allen hun individueel therapeutische (waaronder *pedotherapeutische*) aanpak, maar dit geldt voor ieder gehandicapt kind. Op dit moment in de orthopedagogische ontwikkeling kan men het met de schrijvers eens zijn dat de op laag geestelijk niveau functionerende groep multipel gestoorde dove kinderen de meest geëigende aanpak krijgt binnen de dovenschool of -inrichting. Er is echter een ontwikkeling denkbaar, waarin de totale groep der geestelijk laag functionerende multipel gestoorde kinderen na een ruime observatie-periode, binnen de scholen en inrichtingen voor zwakzinnigen verder opgevoed zullen worden. Hier krijgen deze diep contactgestoorde kinderen misschien wel meer adequate contactmogelijkheden dan in een betrekkelijk geïsoleerde positie binnen de specifiek op één defectgerichte scholen of inrichtingen. Dan is echter een voortschrijdende differentiatie binnen de opvang van zwakzinnigen nodig, zowel wat betreft de groepsindeling als de individueel gerichte aanpak binnen de groep. Dit is dan één der vraagstellingen die in dit belangrijke geschrift worden opgeroepen.

Hoe moeilijk het is om diagnostisch en prognostisch bij deze kinderen op jeugdige leeftijd tot een uitspraak te komen wordt door het hele geschrift duidelijk. Ook de waarde der verbanden tussen de uitkomsten van onderzoek der verschillende deskundigen wordt door een voorzichtige hantering der schrijvers duidelijk gerelativeerd. Een interessant hoofdstuk over de taalverwerving van deze dove en voor een deel contactgestoorde groep kinderen geeft inzicht in de bijzonder zware orthopedagogische en didactisch therapeutische taak. Het is niet verwonderlijk dat het hoofdstuk „therapeutisch-didactische beschouwingen” hier nog globaal verkennend blijft. Een aantal illustratieve bijdragen ten aanzien van de bijzondere didactische opgaven vindt men in de bijlagen.

Wanneer men deze studie heeft gelezen kan men alleen maar de hoop uitspreken dat ook het terrein van de „gewone” doven en slechthorenden eens op een zó deskundige en veel omvattende wijze zal worden verkend. Een verrijkende bijdrage dus!

A. J. WILMINK

JEAN-JACQUES ROUSSEAU: *Les rêveries du promeneur solitaire*, 173 p. fl. 2.25.

Bij Garnier-Flammarion (Paris) verscheen in 1964 een nieuwe uitgave, pocketeditie, van Rousseau's laatste werk: „*Les rêveries du promeneur solitaire*”, met een voorwoord van Jacques Voisine, hoogleraar te Lille, het bandje gesierd met een pagina uit Rousseau's herbarium, symbool van zijn botaniestudie in zijn laatste levensjaren. Men leest deze „dromen”, niet zonder bewogenheid. Rousseau's turbulente leven is – beter, schijnt – tot rust (te zijn) gekomen. Hij kan, scherpzinnig dialecticus die hij is, verstandelijk beredeneren dat hij mens en wereld heeft overwonnen, afgelegd, maar telkens weer schiet het gemoed hem vol, flakkeren de emoties op. Verheven gemoedsrust naast prikkelend zelfbeklag, bitterheid om ondervonden en onverwerkte verongelijking naast ongeschokt besef van eigen waarde. Rousseau is tot het eind toe zich zelf gebleven, al is er veel in zijn gepassioneerd innerlijk verstillend. De *Rêveries*, zegt Voisine, kunnen de indruk geven van „*la sérénité retrouvée*”, van „*une paisible préparation à la mort*”, al zouden wij voor „*retrouvée*” liever „*trouvée*” schrijven. Maar: „*Le promeneur solitaire est pétri de contradictions*”. Het is zo; wij menen dat men Rousseau moet aanvaarden, zoals hij is. Hij gelooft oprecht dat hij geresigneerd terug kan zien op zijn leven: „*J'ai trouvé dans cette résignation le dédommagement de tous mes maux par la tranquillité qu'elle me procure*” (Eerste promenade), maar hij verzekert te vaak dat niets hem meer schokken kan. Enkele pagina's verder, in dezelfde Promenade, schrijft hij eerst; doelend op „*les hommes*”: „*Qu'ils me fassent désormais du bien ou du mal tout m'est indifférent de leur part, et quoi qu'ils fassent, mes contemporains ne seront jamais rien pour moi.*” En dan, even later: „*Tout est fini pour moi sur la terre. On ne peut plus m'y faire ni bien ni mal.*” Op de momenten dat Rousseau van zijn onkwetsbare gemoedsrust getuigde, heeft hij oprecht in haar bestaan geloofd, maar in zijn herhaalde getuigenis toch haar feitelijke aangetast. Voor deze onvatbaarheid in schijn is hij zelf niet blind. In de Tweede promenade, na het „*Incident van Ménilmontant*” levert hij commentaar, maar het is een commentaar dat eer wijst op koortsdelirium dan op „*le sang-froid d'un homme qui ne prend plus d'intérêt à rien*”, een van de weinige cynische opmerkingen die Rousseau over zich zelf maakt. Hij neemt zich zelf steeds veel te ernstig.

Men leze dit boekje, ook al bleef de Tiende Promenade onvoltooid. Hetzij als introductie tot verdere lectuur, hetzij als afsluiting van vroegere lectuur. In beide gevallen houdt het zijn waarde.

VAN DER V.

*Persoonsvorming bedrijfsjeugd*. Eindrapport van de Commissie voor het onderzoek naar de jeugd in de bedrijven. Publicatie van het Ministerie van Sociale Zaken en Volksgezondheid. Staatsdrukkerij en Uitgeverijbedrijf, 's Gravenhage, 1964.

Op 12 januari 1954 is in opdracht van de Staatssecretaris van Sociale Zaken de Commissie Jeugd in de Bedrijven ingesteld, met de opdracht „na te gaan, welke middelen kunnen worden aangewend om die factoren, waaraan een positieve invloed wordt toegekend ten aanzien van de persoonsontwikkeling van jeugdige arbeidskrachten, te bevorderen en eventuele ongunstige invloeden te voor-

komen, te verminderen of te compenseren". Tot voorzitter van deze commissie is benoemd Mr. P. H. Valentgoed, Directeur-Generaal van de Arbeid.

Bij het begin van haar werkzaamheden heeft de commissie zich beziggehouden met arbeidstaak en functie van de jeugdige, in het bijzonder met die elementen daarin, die voor de persoonsontwikkeling van jeugdigen van belang zijn.

Uit deze werkzaamheden is een eerste onderzoek ontstaan, dat is ingesteld bij 450 bedrijven waar 30000 jeugdigen werkzaam zijn. Slechts 32 % van de onderzochte bedrijven hebben meer dan de helft van de 42 door de commissie wenselijk geachte voorzieningen en maatregelen, gerealiseerd. De grote bedrijven blijken meer voorzieningen te treffen dan de kleine. Voorts hebben de meeste voorzieningen betrekking op het algemene personeelsbeleid.

De commissie komt, n.a.v. dit onderzoek tot de conclusie dat in de onderzochte bedrijven in het algemeen geen sprake is van een specifiek personeelsbeleid voor jeugdigen.

Vervolgens is een tweede onderzoek ingesteld in 18 bedrijven bij 160 meisjes en 139 jongens om na te gaan de betekenis van personeelsvoorzieningen voor de persoonsontwikkeling van jeugdigen. Het resultaat van het tweede onderzoek is, door de onderzoekstechnische problemen, echter niet zo duidelijk als de commissie wel zou hebben gewenst. Niettemin rechtvaardigen de uitkomsten van het onderzoek het vermoeden, dat er van de louter formele aanwezigheid van de onderzochte voorzieningen ten hoogste een geringe invloed op de onderzochte persoonsaspecten van de onderzochte groep ongeschoolde jeugdigen uitgaat. Daarvoor is méér nodig dan alleen algemene voorzieningen.

Voor de verbetering van de situatie van de bedrijfsjeugd worden dan ook door de commissie o.a. de volgende middelen aanbevolen:

- individualisering van de zorg voor het psychische en fysieke welzijn van de bedrijfsjeugd;
- bevordering van het part-time onderwijs;
- het aanstellen van consultants voor de bedrijfsjeugd.

Moge dit goed gedocumenteerde rapport voor het te voeren overheidsbeleid van praktische betekenis blijken te zijn. Het vele en moeizame werk, dat door deze commissie is verricht, zal de ongeschoolde arbeidersjeugd dan ten goede kunnen komen.

J. H. N. G.

DR. J. A. STALPERS, *Sociaal pedagogisch werk. De noodzaak van begeleidende vorming*. Rede uitgesproken bij de aanvaarding van het ambt van buitengewoon hoogleraar in de sociale pedagogiek, inzonderheid ten behoeve van het maatschappelijk werk en het sociaal cultureel vormingswerk, aan de Katholieke Hogeschool te Tilburg op donderdag 13 mei 1965. Uitgave: H. Gianotten, Tilburg, 1965.

De inhoud van deze rede geeft in beknopte vorm het arbeidsterrein en de functies van het sociaal-pedagogisch werk aan. Dat de spreker hierbij van hypothesen uitgaat, zoals op pag. 18 door hem wordt beweerd, kan moeilijk worden aanvaard. Zowel de exacte omschrijving als de toetsing ontbreken daarvoor.

In een rede van 50 à 60 minuten is dit ook nauwelijks mogelijk. Voorts vraagt Stalpers aandacht voor de zich sterk wijzigende maatschappelijke verhoudingen waarin het sociaal-pedagogisch werk wordt verricht en de bijzondere taak voor het onderwijs in dit geheel.

J. H. N. G.

PROF. DR. NIC. PERQUIN, „*Pedagogiek. Bezinning op het opvoedingsverschijnsel*”. Uitgever J. J. Romen en Zonen, Roermond-Maaseik, 1965, 325 pag., f 15,90, gebonden, 8e druk.

Korthedshalve moge voor een bespreking van dit voortreffelijke boek worden verwezen naar de recensies in *Paedagogische Studien*, 1965, pag. 186.

De achtste druk heeft geringe wijzigingen ondergaan. Niet, dat de schrijver van mening is, dat alles nu gezegd zou zijn, maar het doornemen van de nieuwste literatuur en deze toetsen aan de eigen inzichten vergt veel tijd. Wellicht dat de resultaten van deze arbeid in een volgende druk kunnen worden verwerkt.

J. H. N. G.

DR. L. VAN GELDER, *Ontsporing en correctie. Een inleiding tot de schoolpsychologie*. Uitgever J. B. Wolters te Groningen, 1964, 6e druk, 278 pag., f 14,50.

Binnen betrekkelijk korte tijd heeft deze indertijd in de handel gebrachte dissertatie het tot een zesde druk gebracht. Herzien en bijgewerkt is het boek evenwel niet. Het literatuuroverzicht vermeldt dan ook geen publicaties, die na 1952 zijn verschenen.

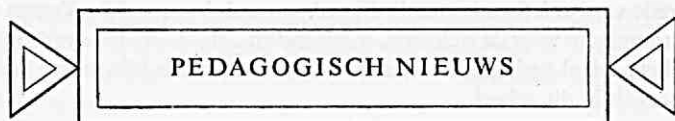
Het in het boek verwerkte empirisch materiaal veroudert echter niet zo snel zodat het zijn waarde heeft behouden. Bovendien wijzigen zich de schoolsituaties uitermate langzaam zoals uit de studie van Miles „*Innovation in Education*” is gebleken.

J. H. N. G.

### *Nogmaals de I.S.I.-test*

In de recensie van deze test (zie *Paed. Studiën* No. 9, 1965, pag. 418/20) heb ik, zoals mij uit een reactie van de uitgever is gebleken, een onjuiste mededeling gedaan over de wijze waarop de I.S.I. in de handel is. De testreeks is nl. *niet* voor iedereen verkrijgbaar. Ze wordt in het algemeen slechts aan academisch gevormde psychologen en pedagogen, aan bezitters van de M.O.-akte pedagogiek B, aan schoolpsychologische diensten en aan beroepskeuze-bureau's ter beschikking gesteld.

DRS. J. C. SPIT



#### NIEUWE VOORZITTER IVIO

Prof. Dr. Ph. J. Idenburg, Directeur-Generaal van de Statistiek en Hoogleraar in de Pedagogiek, zag zich, mede in verband met zijn benoeming tot voorzitter van de Raad voor de Kunst, na 16 jaar genoodzaakt als voorzitter van de Stichting ivio terug te treden.

Prof. Idenburg aanvaardde tijdens de vergadering van 14 december 1965 het ere-voorzitterschap.

Prof. Dr. A. M. J. Chorus, Hoogleraar-Directeur van het Psychologisch Instituut van de Rijksuniversiteit te Leiden en tot dusver vice-voorzitter van ivio, volgt hem als voorzitter op, terwijl de heer G. C. M. Hardebeck, secretaris van de Stichting Bemetel en reeds vele jaren secretaris-penningmeester van ivio, vice-voorzitter wordt.

#### PERSCOMMUNIQUE VAN HET ALGEMEEN PEDAGOGISCH CENTRUM

Prof. Dr. L. van Gelder, Hoogleraar in de Pedagogiek aan de Universiteit van Groningen, is per 20 januari 1966 benoemd tot voorzitter van het bestuur van het Algemeen Pedagogisch Centrum.

Hij volgt hierin Prof. Dr. Ph. J. Idenburg op, die, mede i.v.m. zijn werkzaamheden als voorzitter van de Stichting Onderzoek voor het Onderwijs, afgetreden is als voorzitter van het A.P.C.

De functie van voorzitter van de Raad van Uitvoering van het A.P.C. zal Prof. v. Gelder voorlopig blijven waarnemen.

Mr. A. de Roos, lid Raad van State, heeft zijn functie als ondervoorzitter van het bestuur van het A.P.C. neergelegd in verband met drukke werkzaamheden elders.

De Nederlandse Ouderraad heeft in het bestuur van het A.P.C. benoemd Mevr. Drs. E. A. E. M. van Meeteren-van Diemen Arbeiter in de plaats van J. Muusses.

Prof. Dr. L. van Gelder was reeds verbonden aan het Algemeen Pedagogisch Centrum: tot september 1963 als directeur en nadien als adviseur.



# MOEILIKHEDEN EN MOGELIKHEDEN VAN LONGITUDINAAL ONDERZOEK DER PSYCHISCHE ONTWIKKELING

M. J. LANGEVELD

## INLEIDING

De oudste gegevens over de ontogenetische psychische ontwikkeling van de mens zijn vrijwel uitsluitend min of meer incidentele notities omtrent bij een bepaald kind waargenomen gedragingen. Soms strekken deze notities zich uit over een periode van enkele jaren en ontstaat idealiter een longitudinaal ontwikkelingsbeeld van het aldus beschreven kind. Een van de eerste<sup>1</sup> min of meer samenhangende pogingen is van Tiedemann, wiens *Betrachtungen über die Entwicklung der Seelenfähigkeit bei Kindern* van 1787 is. Eigenlijk pas een honderdtal jaren later krijgt dit werk ruimere bekendheid, o.a. dankzij een Frans uittreksel van Pérez (Parijs 1881) en een Duitse heruitgave van Ufer (1897). De verwondering om incidentele gevallen, wonderkinderen, in de natuur aangetroffen verwilderde kinderen, de deernis voor ernstig gebrekkige kinderen maken in de late 18e en in de tweede helft van de 19e eeuw plaats voor een meer systematische observatie van een klein aantal, vooral individueel, steeds longitudinaal geobserveerde kinderen. Sedert Johann Conrad Amman's *Surdus Loquens* in 1692 verscheen – hij was de eerste, die in Nederland doofstomme kinderen leerde spreken – is er veel gebeurd. Itard's „*Jeune sauvage de l'Aveyron*” – dat in 1801 in de publiciteit kwam – had Séguin tot realistische beslommingen aanleiding gegeven: hij begint in 1839 de stichting van scholen voor zwakzinnigen. En beiden hebben nog direkte invloed op Maria Montessori uitgeoefend. Terwijl de romantische bekoring van het „oorspronkelijke” en „bizarre”, de humane bewogenheid door het afwijkende en gebrekkige de wetenschappelijke observatie telkens op de hielen zit, rijst de vraag naar het *gewone*, het *gemiddelde* en begint zich toch een duidelijke verschuiving naar de sfeer van de realistische, door de praktijk vereiste observatie, o.a. in aansluiting bij de ontwikkeling op medisch terrein, op te dringen.

Schleicher publiceert in 1861 de eerste systematische waarnemingen van

<sup>1</sup> Andere vroege pogingen zijn bijv. die van Pestalozzi 1774 (door Niederer in 1828 gedeeltelijk gepubliceerd) of het in 1868 gepubliceerde dagboek over Louis XIII van Jean Héroard.

de taalontwikkeling van een kind. Ook Taine interesseert zich voor deze zaken – blijkens zijn *Note sur l'acquisition du langage chez les enfants et dans l'espèce*, dat van 1876 stamt. De tendens, die hier in het meervoud van „les enfants” zich uitdrukt, is duidelijk: men zoekt naar kenmerken van een groep, een leeftijdsperiode. Als Darwin op Taine's instigatie in 1877 zijn *Biographical sketch of an infant* publiceert, is zijn opzet wel longitudinaal maar hij wil toch over de ontwikkeling van de *soort* berichten. Zijn „sketch” stamt uit 1840, maar het belang van zulke zaken vindt pas erkenning omstreeks 1880.

Hetzelfde zien wij bij Strümpell, die zijn in 1846 en '47 gemaakte longitudinale notities pas in 1880 publiceert: dan begint in Europa en Amerika de kinderpsychologie gestalte aan te nemen. De in '82 door Preyer gepubliceerde observaties mogen een vrij sterk fysiologisch karakter dragen, ze vormen toch in menig opzicht het begin van een echte kinderpsychologie.

De eerste nog altijd klassieke publicatie op dit gebied – William Stern's *Psychologie der frühen Kindheit* (1914) noemt dan ook terecht Preyer's werk „das Eröffnungswerk der modernen Kinderpsychologie”. En daarmee is nu tevens de naam gevallen van Stern; ik aarzel niet te zeggen: van de grote William Stern. Bij hem voor 't eerst wordt deze longitudinale „dagboekmethode” tot *methode*. Intussen zijn beroemde materiaalverzamelingen van deze aard in Europa en Amerika verschenen. Evenwel: methodisch het meest doordacht is het werk van Stern.

De longitudinale methode heeft dan echter reeds één van haar grote bezwaren<sup>1</sup> getoond: ze heeft te zeer op een of enkele kinderen betrekking. Het representatieve karakter van bepaalde gegevens is moeilijk verifiëerbaar. Het is duidelijk, dat men het voor bepaalde leeftijden representatieve wil leren kennen en het ligt voor de hand, dat men bij grotere groepen kinderen van één leeftijd de in die periode dominante gedragspotenties gaat onderzoeken. De longitudinale onderzoeken en die der leeftijds-gemiddelden dragen beide bij tot het ontstaan van de wetenschappelijke psychologie van de ontwikkeling. Spoedig echter – o.a. onder invloed van de zich sedert omstreeks 1890 ontwikkelende testmethodiek, die aanvankelijk duidelijk met de school als aan wettelijk bepaalde leeftijdsgrenzen en aan jaarklassen gebonden instituut samenhangt – spoedig gaat de methode der leeftijds-gemiddelden, de methode der „dwarsdoorsneden”, ieders aandacht geheel in beslag nemen en treden de longitudinale onderzoeken op de achtergrond. Het doodvonnis schijnt omstreeks het begin van de eerste wereldoorlog wel getekend te zijn.

Intussen evenwel blijft een viertal krachten de belangstelling voor lon-

gitudinaal onderzoek gaande houden. Ik noem er hier drie, aanstonds afzonderlijk nog een vierde:

- 1<sup>o</sup> dient de arbeid der *ontwikkelingsfysiologen* genoemd te worden, vervolgens
- 2<sup>o</sup> die der *psychoanalytici*, en ten derde
- 3<sup>o</sup> die der gewone *opvoeders*, die weten willen wat er uit dit kind zal groeien.

Om met de laatsten te beginnen: de gewone opvoeders staan onontkoombaar voor de noodzaak predikties op lange termijn voor een concreet kind te maken. Het opvoedingsbeleid is veelal afhankelijk van besluiten, die men lang van te voren nemen moet. Bezorgdheden over toekomstmogelijkheden, ontwikkelingsrisico's en dgl. versterken de in hoge mate geindividualiseerde vraag: welke besluiten kunnen wij met betrekking tot *dit* kind *thans* nemen? Welke voorzieningen dienen wij thans reeds en liefst zo vroeg mogelijk te treffen?

De gewone opvoeders hechten weinig waarde aan een redenering, die hun te veel gewaagt van „in doorsnee” en „meestal”. Zij hebben de wetenschap niet nodig om hun onzekerheid te vergroten en zij vragen dus, geheel terecht, het onmogelijke. Aangezien onze kennis echter voor het grootste deel berust op leeftijdsgemiddelden en in geringe mate op goed bekende longitudinale ontwikkelingsbeelden, benaderen wij onze taak overwegend:

vanuit criteria, die door middel van tests op grond van institutionaliseren (als bijv. de school) verkregen zijn;

vanuit experimentele onderzoeken aan grotere groepen kinderen die vooral een ontwikkelingstrajekt ten aanzien van bepaalde gedragingen in beperkte fazen nastreven;

vanuit gezichtspunten die in algemene zin de persoonlijkheidsontwikkeling betreffen en waaraan in het concrete geval indicaties voor ontwikkelingsrisico's ontleend worden – men denke aan psychoanalytische categorieën van het type „infantiel”, „regressie”, „binding”, enz.;

vanuit gezichtspunten die thuishoren op het gebied der pathologische ontwikkeling, zij het ook dat zij vaak liggen op dat der proto-ontwikkeling bijv. der psychosen;

vanuit algemene beelden van wat men zo van een kind van een bepaalde leeftijd verwacht, enz. Echt longitudinale ontwikkelingsbeelden worden echter weinig gehanteerd, omdat ze weinig bekend zijn. Wel worden er beweringen, ja vanzelfsprekendheden gehanteerd, die au fond op longitudinale evidenties moesten berusten. Ik denk hier bijv. aan de algemeen

aangehangen bewering, dat „het IQ constant is”. Zou men zeggen: „Het IQ is ongeveer constant maar de intelligentie varieert in de psychische ontwikkeling”, dan was men dichter bij de waarheid.

Dat de psychoanalyse longitudinaal denkt, is wel duidelijk uit haar retrospectieve belangstelling voor de levensloop van haar patiënten. De ontwikkelingsfysiologen zijn reeds lang bezig hun anthropometrische gegevens ook longitudinaal te verzamelen. De uit leeftijdsgemiddelden berekende krommen, die groeipatronen voorstellen, tenderen naar middenwaarden en effaceren de uitersten. Ook al accepteert men voor vage classificaties de vier hier gewoonlijk onderscheiden types – twee wier grootste acceleratie vóór en twee waarbij deze *in* de puberteit ligt – dan nog blijft iedere groei en iedere ontwikkeling individueel, zodat de longitudinaal gewonnen beelden nog volop een afzonderlijke beschouwing waard zijn (vgl. Dearborn and Rothney, 1941; Stolz en Stolz, 1951; W. Hordijk, 1961, e.a.).

Maar het is nodig, dat wij nog een vierde belangstellings- en onderzoeksgebied noemen, dat de longitudinale onderzoekswijze in stand gehouden heeft in tijden, waarin die der leeftijdsgemiddelden verre overwoog. Ik bedoel het gebied van de psychologie der levensfazen, welke de ontwikkeling volgt van de geboorte tot de ouderdom door alle perioden van het leven heen.

In de laatste tijd heeft vooral de gerontologie de aandacht weer op de psychologie van het ouder worden gevestigd. De studie dezer levensontwikkeling van de mens wordt in de Engelse taal aangeduid met de term „psychology of human development”, „Lebensalterforschung” zeggen de Duitsers, „psychologie du développement humain” noemen de Fransen het. Het enige in de wereld bestaande, speciaal aan dit gebied gewijde tijdschrift – *Vita Humana* – heb ik de eer te redigeren samen met de professoren Neugarten (Chicago) en Thomae (Bonn).

#### METHODISCHE MOEILIKHEDEN

De praktische en methodische moeilijkheden bij longitudinaal ontwikkelingsonderzoek zijn talrijk. Laat ik er enkele mogen noemen:

1. hoe brengt men de langdurige, jaren in beslag nemende observatie tot stand;
2. te verrichten aan hetzelfde individu door elkaar opvolgende waarnemers;
3. in alle situaties des levens;
4. op objectieve, onderling vergelijkbare wijze?

Ofwel, om een andere reeks moeilijkheden te noemen:

1. hoe stelt men zijn proefgroep samen;
2. terwijl men in de loop der jaren er vele proefpersonen uit verliezen zal en dan „invallers” moet kiezen, zonder het materiaal onvergelijkbaar te maken, en
3. hoe moet men de diverse invloeden, op de ontwikkeling uitgeoefend door milieu-verschillen en wisselende tijdsomstandigheden van sociaal-ekonomische aard, uitschakelen of voor de diverse kinderen gelijk maken?

Ik noem hier slechts enkele, voor de hand liggende moeilijkheden en zou er nog vele aan kunnen toevoegen. Mag ik nog twee andere onder de aandacht brengen, omdat ze technisch zo belangrijk zijn:

1. als wij de kinderen herhaaldelijk willen „meten”, dan leidt dat op psychisch gebied licht tot leereffekten ten aanzien van eventuele tests, en
2. vrijwel alle tests zijn geijkt voor een beperkt aantal jaarklassen en men moet bij een volgende leeftijdsgroep dus overgaan op een andere test. Hoe echter verkrijgt men de zekerheid dat beide tests hetzelfde en met vergelijkbare maatstaven meten?

Maar genoeg: dit negental nagels is slechts een klein deel van alle nagels aan onze longitudinale doodkist.

Mag ik, na dit ontmoedigend geluid, maar dadelijk toevoegen, dat het longitudinaal onderzoek niettemin springlevend is. Het vereist alleen een grote, vaste staf aan rijke instituten, die deceniënlang met één zaak bezig kunnen blijven. Geen wonder dat dit werk dus in hoofdzaak in Amerika plaats vindt. In noem U slechts luttele namen: de Harvard Growth Study, de Berkeley Growth Study, het Fels Research Institute met zijn onderzoek, dat zijn centrum heeft te Yellow Springs in Ohio, het onderzoek van de Menninger Foundation te Topeka in Kansas, het onderzoek van het Institute of Human Development aan de University of California. Ik ben niet compleet maar noem wel het voornaamste. – Europa heeft daartegenover weinig te tonen. Er gebeurt iets in Engeland, er is eens iets gedaan door Thomae in Bonn. Wat Europa bijdraagt, ligt vooral op het terrein der *lichamelijke* ontwikkeling.

Evenwel: de publicaties op dit gebied nemen weer toe in aantal en de daarin geleverde bijdrage tot ons inzicht in de psychische ontwikkeling is ongetwijfeld van principiëel en feitelijk belang.

De anthropometrische onderzoeken van fysiologen en medici bleven,

zoals wij reeds zeiden, ondanks de baisse in longitudinaal onderzoek op ander terrein voortgang vinden. Toen men in Amerika meende ook in „de intelligentie” een meetbare constante der menselijke ontwikkeling voor zich te zien, voegden onderzoekers de longitudinaal herhaalde metingen van de intelligentie aan hun fysiologische metingen toe<sup>1</sup>. Nog weer later voegde men enkele zeer vroeg optredende, bij ieder kind voorkomende ontwikkelingsdeterminanten van meer karakterologische aard toe, bijv.: de wijze waarop men door de moeder, resp. beide ouders ontvangen en beïnvloed was. Deze gezichtspunten hadden stellig een zekere invloed van de psychoanalyse ondervonden, maar ook andere invloeden – als bijv. die der ethnologie – hadden zich hier doen gelden. Een retrospectief en een komparatief gewonnen inzicht worden hier als onderzoeks-criteria ingebouwd.

Men maakte het zich daarmee niet makkelijker, maar men kan ook zeggen, dat men dichterbij een onderzoek van de ontwikkeling van de concrete menselijke persoon kwam te staan.

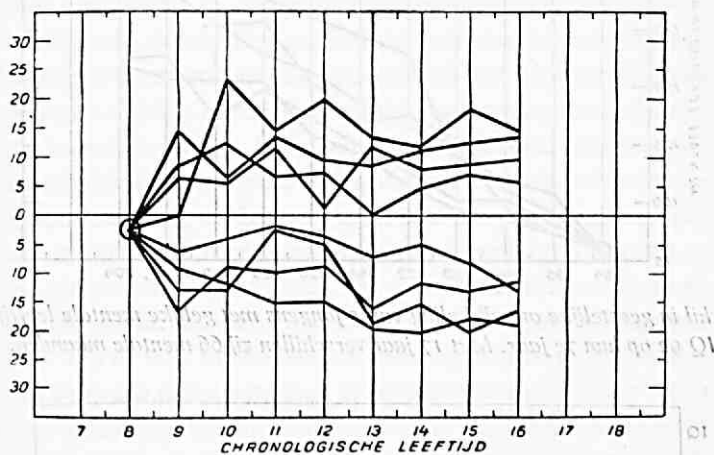
#### ENKELE RESULTATEN

Tot de nuttigste resultaten van het longitudinale onderzoek kunnen wij m.i. het feit rekenen, dat wij beginnen te zien, hoezeer diegenen gelijk hebben gehad, die gezegd hebben, dat de methode van het „doorsnee”-onderzoek de blik op de individuele ontwikkeling vertroebelen zou. Hoe meer wij van de individuele gevallen over lange trajekten weten, hoe duidelijker het wordt, dat opgroeien een uiterst individuele aangelegenheid is. Dit is reeds waar voor de fysieke ontwikkeling. Reeds in 1941 hebben Dearborn en Rothney in hun grote publicatie, die berust op het Harvard Growth Study, opgemerkt, dat „physical growth is essentially an individual affair”. Nu heeft Olson wel, zeer overhaast, de psychische en fysieke ontwikkeling tot één gebeuren willen herleiden, maar zonder enige steun aan deze hypothese te willen geven, kan men toch wel toevoegen aan de constatering van Dearborn en Rothney, dat ook de *psychische* ontwikkeling ten zeerste een individuele kwestie is.

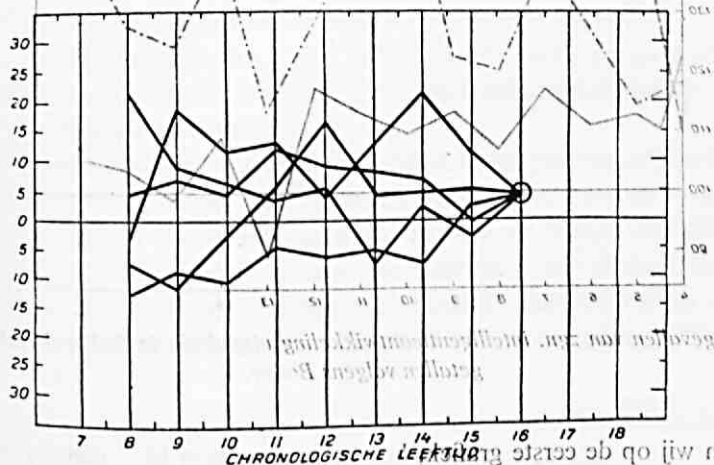
Dit moge ik aan een enkel sprekend voorbeeld toelichten. Zoals ik zo-even in het voorbijgaan reeds opmerkte: de constantie van het IQ is nog niet hetzelfde als die der intelligentie. Wij zien dit aanstonds in één oog-

<sup>1</sup> Ik plaats „de intelligentie” tussen aanhalingstekens, omdat men zich in raadselen van operationalisme pleegt te hullen, zeggende – bijv. – „intelligence is a measurement construct...” en dat meten we dan „whatever it may be”. Vgl. mijn: *Studien zur Anthropologie des Kindes*. Tübingen 1964, 2e druk, blz. 186 vlg.

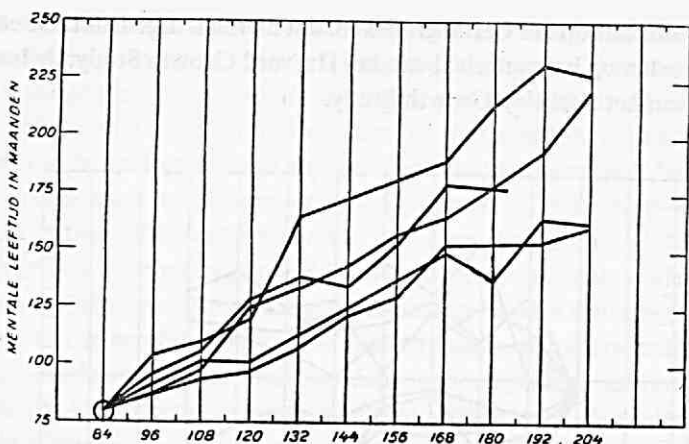
opslag vóór ons op het viertal grafieken, dat hierna is afgedrukt. De eerste drie berusten op het materiaal van het Harvard Growth Study, de laatste op dat van het Berkeley Growth Study.



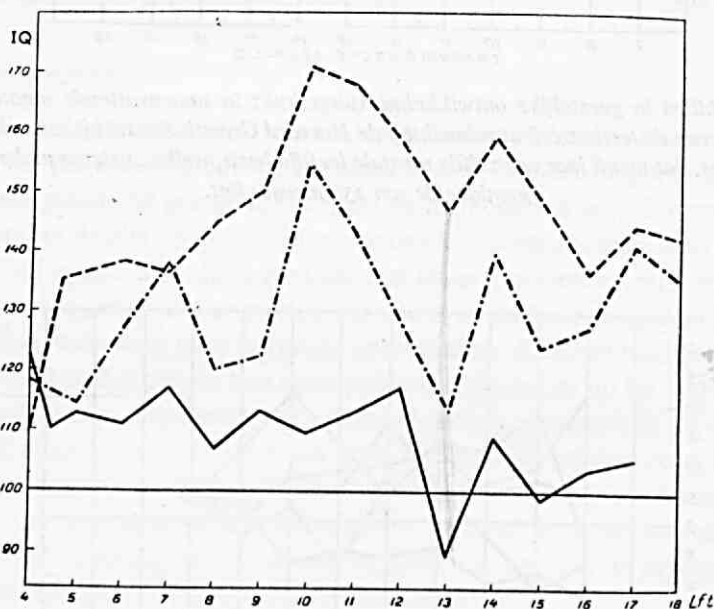
Versillen in geestelijke ontwikkeling (uitgedrukt in samenvattende maateenheden van de testbatterij in gebruik bij de Harvard Growth Study) bij een achttal meisjes, dat met 8 jaar een zelfde mentale leeftijd bezit, welke .2 sigma onder het gemiddelde van 256 meisjes ligt.



Versillen in geestelijke ontwikkeling van 5 meisjes, die een niveau van .5 sigma boven het gemiddelde van 256 meisjes bereiken (uitgedrukt in maateenheden van de testbatterij van de Harvard Growth Study).



*Vershil in geestelijke ontwikkeling van 5 jongens met gelijke mentale leeftijd en IQ 92 op hun 7e jaar. Met 17 jaar verschillen zij 66 mentale maanden.*



*Drie gevallen van zgn. intelligentieontwikkeling uitgedrukt in de lijn der standgetallen volgens Bailey.*

Zien wij op de eerste grafiek, hoe het IQ er uitziet bij 8 meisjes willekeurig uit een groep van 256 gekozen, die op hun 8e jaar een gelijk standgetal innamen, de tweede laat zien, wat de voorgeschiedenis van het IQ van 5 willekeurig gekozen meisjes was, die op hun 16e jaar gelijk waren



in dit opzicht. De derde grafiek toont het ontwikkelingsverloop bij willekeurig gekozen jongens, die op 7-jarige leeftijd een IQ van 92 hebben. Hun IQ's lopen op hun 17e jaar 66 „mental months” uiteen.

De vierde grafiek berust, zoals ik reeds meedeelde, op materiaal van het Berkeley Growth Study. De grootste kenner van de vroege ontwikkeling der intelligentie, Nancy Bayley, heeft in het verband van dit onderzoek een veertigtal kinderen van hun geboorte tot hun 18e jaar regelmatig opnieuw getest. Zelfs al laten wij de eerste drie jaren in ons beeld weg, omdat ze – technisch gezien – het moeilijkst vergelijkbaar te maken zijn, dan blijkt niettemin bij een drietal, willekeurig uit dit materiaal gekozen voorbeelden, hoezeer het werken met grote massa's proefpersonen, per jaar-klasse berekende waarden, enz. leidt tot een verbergen van wat er in de individuele gevallen plaats vindt. Dit soort ontdekkingen heeft er reeds vroeger toe geleid, dat men nu gaat trachten bijv. door wijzigingen in de „lading” van de tests korrektes aan te brengen in de moeilijkheidsgraad van een bepaalde reeks test-items in bepaalde jaren. Dat lukt natuurlijk: men kan tests net zo moeilijk maken als men wil. Men kan ook in de berekening korrektes aanbrengen<sup>1</sup>. Maar opnieuw blijkt dan, dat men de test niet zó gelijk van moeilijkheid kan maken, of men moet rekening houden met de verschillende functies der intelligentie op verschillende leeftijden, bij verschillende personen, geslachten en milieu's. En, dan doen zich nog twee andere feiten voor: het toenemen der individuele verschillen met het toenemen van de jaren en de individuele verschillen in ontwikkelingstempo<sup>2</sup>, terwijl de sociale aanpassing der prestatie-vormen door institutionalisering der opvoeding in de loop der jaren toeneemt.

De intelligentie moet dus in het geheel van de totale persoon *en* zijn situatie beoordeeld worden. Pas in dat sterk geïndividualiseerde beeld kan men van zekere constanties spreken.

Op verschillende wijze kan men op de bevindingen van het longitudinaal onderzoek voortbouwen. Ik kies slechts één voorbeeld om der wille van de duidelijkheid binnen ons beknopte betoog. Er blijken dus zeer belangrijke veranderingen te bestaan per individu in wat de intelligentie-test „meet” en in een zgn. „intelligentie-quotiënt” uitdrukt. Welnu, welke factoren veroorzaken die variabiliteit? Men kan immers moeilijk los-

1 Vgl. Samuel R. Pinneau: *Changes in intelligence quotient*. Houghton Mifflin, Boston 1961.

2 Cf. W. F. Dearborn and J. W. M. Rothney: *Predicting the child's development*. Cambridge, Mass. 1941, pp. 47, 50, 329. N. Bayley: *The Berkeley Growth Study*. in: *Child Dev.* 1941, 12 en: *Consistency and variability in the growth of intelligence from birth to 18 years*. in: *Journ. o. Gen. Ps.*, 1949, 75.

-komen van de veronderstelling, dat een bepaald kind nu eenmaal intelligent „is”. Men zoekt het dan bijv. in de *constructie* der tests. Het antwoord is: en terecht. Ofwel men zoekt het in de factoren der intelligentie zelf: hoe zit zij in elkaar, kan ze geheel of, zo niet geheel, kan ze gedeeltelijk in tests getoetst worden? Wederom: de vraag is terecht gesteld. Vervolgens: is de functie der intelligentie bij de verschillende leeftijden dezelfde? Alweer: een goede vraag. Tenslotte: treden verschillende functies in bepaalde fazen in een regelmatige volgorde op? Is die paedagogisch bepaald? Spelen fysiologische conditioneringen een rol? – Ook dit vragen-complex is belangrijk.

-Laten wij vooropstellen, dat ook de dwarsdoorsnee-onderzoekers met deze vragen bezig zijn. De longitudinale onderzoeker heeft uiteraard primair oog voor de individuele ontwikkeling, voor de fazering in dat leven, voor de ontwikkelingspatronen, voor concreet-individuele beïnvloeding, enz.

-Ik zal nu samenvattend enige belangrijke resultaten bijeenplaatsen, de relatie tot het longitudinale onderzoek zal daarbij telkens in het kort aangeduid worden.

1. Wij wisten reeds lang, dat elke test die de intelligentie zegt te „meten”, zeer afhankelijk is van de taalbeheersing van het individu. Dat was in of omstreeks 1923 duidelijk te vinden in het eerste nummer der *Mental Measurement Monographs*<sup>1</sup>. Toch zal het tot 1951 duren voor de school van Chicago, onder leiding van Havighurst<sup>2</sup>, dit vraagstuk dermate grondig onderzoekt, dat de relatie van taalniveau en intelligentie-test-uitslagen onontkoombaar duidelijk wordt. Dit zijn constatering van grote betekenis in een land, waar het door emigranten en sociale groepering veroorzaakte verschil in taalniveau zo ernstig is als in de Verenigde Staten, terwijl in dat land tevens de moedertaal, naar deskundigen bekend zal zijn, op weinig bevredigend niveau onderwezen wordt, zodat de verschillen gehandhaafd blijven. Dat daaruit vervolgens geen enkele feitelijke conclusie getrokken is door onze wereldbeheersende psychologische presie-groep, wijst misschien op het feit, dat velen zich in de wetenschap het meest aangetrokken voelen tot die problemen, wier oplossing zonder al te radicale gevolgen van te voren duidelijk of althans op beperkte termijn

-1 Editors: Buford Johnson & Knight Dunlap. – Serial No. 1: D. W. Seago: *An analysis of language factors in intelligence tests*. Baltimore z.j.

-2 K. Eells, A. Davis, R. J. Havighurst, V. E. Herrick, R. Tyler: *Intelligence and cultural differences*. Chicago 1951.

te bereiken schijnt. Ik vrees echter, dat men liever de gebreken van de test op de koop toe neemt dan dat men opnieuw en veel moeilijker taken te doordenken krijgt. Dat wij in de taal en de taalontwikkeling een der belangrijkste continu werkende longitudinale invloedsfactoren voor ons hebben, is uiteraard lang bekend en reeds *expressis verbis* door wijlen Kohnstamm in onderzoek en betoog tegen de intelligentietest in het geding gebracht.

2. Een tiental jaren geleden heeft P. T. Hofstaetter zich met de constantie der intelligentie in het longitudinale onderzoek van Nancy Bayley bezighouden<sup>1</sup>. De conclusie kan niemand verrassen maar ze heeft ver strekkende gevolgen. In hetgeen de intelligentie-test onderzoekt, domineert in verschillende levensperioden telkens een andere factor. Dit treft ons vooral sterk, wanneer wij de door Bayley bestudeerde jongere kinderen bekijken. Tot een leeftijd van 20 maanden – zo meent Hofstaetter – domineert een factor, die hij – met Bayley zelf – „sensorimotoric alertness” noemt. Van 20 tot 40 maanden echter domineert een geheel andere factor, die men zou kunnen aanduiden met iets als „exploreren en experimenteren”. Hoe vaster het kind dit volhoudt, hoe hoger zijn IQ. Daarna, van 48 maanden af krijgt men een type gedrag, dat men met de gewone, door school en scholing geconditioneerde intelligentie van de test-in-het-algemeen vergelijken kan.

De predictie-waarde van vóór het 4e jaar afgenomen tests is dus hoogst dubieus, maar vooral ook treedt de invloed van conventionalisering en schoolbeïnvloeding sterk naar voren in de vorming van datgene wat tests in een IQ uitdrukken. Alweer hebben wij hier met een sterk van buitenaf en lange jaren werkende invloed te maken.

3. Ook het vergelijkend onderzoek van kinderen die wel en die géén school bezochten maar die overigens vergelijkbaar zijn – zoals bijv. Ombredane dit in Congo gedaan heeft<sup>2</sup> – maakt duidelijk, dat veel van wat wij voor het ontwikkelingsprodukt van natuurgegevens hebben aangezien, afhankelijk is van opvoeding en scholing. Het onderzoek van Mostafa Fahmy<sup>3</sup> bij Shilluk kinderen leidt geheel tot dezelfde conclusie.

Het zal nu duidelijk zijn, dat het onderzoek der lang werkende factoren bij longitudinale verificatie onze aandacht ten zeerste waard is.

<sup>1</sup> In: *The changing composition of „intelligence”: a study in T-technique*, – J. o. Genet. Ps. 1954, 85.

<sup>2</sup> Men zie zijn artikel in de *Revue de l'Université de Bruxelles*, 1957.

<sup>3</sup> Men vgl. zijn art. in *Vita Humana* VII (1964).

# VERSLAG VAN EEN ONDERZOEK NAAR HET VERBAND TUSSEN BLOKSCHRIFT EN TAALSTOORNISSEN

MEVR. C. G. VAN DER HOUT

## A. DE PROBLEEMSTELLING

De Teleac-uitzending op 21 april 1965, waarin Mej. Drs W. J. Bladergroen een uiteenzetting gaf van de vele soorten van taalstoornissen, die bij normaal-intelligente kinderen kunnen voorkomen, is de direkte aanleiding tot dit onderzoek geweest. Wat was het geval? Om de soorten fouten te demonstreren, die leeszwakke en woordblinde kinderen in het zuiverschrijven maken, werden diktées van 3 „patientjes” op het scherm geprojecteerd. Het trof mij, dat alledrie handschriften in blokschrift waren geschreven. Mij was bekend uit een vorig onderzoek betreffende de schrijftechnische aspecten van blokschrift en lopend schrift (1), dat in Den Haag op de *openbare* scholen in 1964 32,9% van de leerlingen blokschrift leerden. Dit percentage is op de katholieke, protestant christelijke en neutrale scholen minder. Het kan ook van stad tot stad wisselen. Dat dit percentage in Groningen en omstreken zo hoog zou liggen, dat hiermee verklaard zou zijn, waarom alledrie kinderen blokschrift schreven, lijkt ongerijmd. Het blokschrift heeft zijn grootste bloei gehad tussen de jaren 1920-1957. Sinds de uitgifte van het Normblad door de Hoofddirectie voor de normalisatie van het schrijfonderwijs in 1957, is er een duidelijke teruggang van het blokschrift als uitgangsschrift voor het schrijfonderwijs te constateren. Men staat nu open voor de psychologische achtergrond van het schrijven en voor de waarde van het persoonlijke handschrift.

De volgende probleemstelling diende zich zelf aan:

Is het toeval, dat deze drie gedemonstreerde patientjes allen blokschrift schreven? Op een zo klein aantal is dit niet onmogelijk. Anders gezegd: Bestaat er verband tussen het gebruik van blokschrift en het manifest worden van een functionele stoornis, die leeszwakke zou kunnen veroorzaken.

## B. HET ONDERZOEK

a. Allereerst werd berekend hoe de verhouding is tussen blokschrift en lopend schrift, uitgedrukt in aantallen G.L.O. leerlingen in de gehele gemeente Den Haag.

- b. Hierna werd deze verhouding berekend voor de L.O.M.-leerlingen, die uit Den Haag afkomstig zijn.
- c. Van de 7 Haagse L.O.M.-scholen werd gevraagd: alle leerlingen een stukje tekst te laten schrijven, in de vorm van een kort briefje, een versje of een taallesje, op een formulier, waarop vermeld werd: naam, leeftijd, geslacht, eventuele linkshandigheid en de school van herkomst. Dit laatste in verband met het bepalen van het uitgangsschrift, de schrijfmethode, die eerst van iedere Haagse school was vastgesteld. De Hoofden van de L.O.M.-scholen vulden de reden van plaatsing in, die beperkt werd tot 3 rubrieken: taalstoornis, rekenstoornis en andere redenen. Deze indeling was uiteraard niet waterdicht, er zijn vele mengvormen en het is dikwijls niet mogelijk aan te geven, welke stoornis primair, welke secundair is. Combinaties van 2 of 3 rubrieken kwamen veel voor. Dit is echter voor ons onderzoek niet hinderlijk geweest, daar wij ons beperkt hebben tot de groep taalstoornissen.
- d. Binnen de groep taalstoornissen werd een scheiding aangebracht tussen de blokschriftschrijvers en lopend schrift schrijvers. Hierbij werd nagegaan of er verband kon worden gelegd tussen een bepaald soort fouten, bijvoorbeeld omkeringen, en de vroeger toegepaste schrijfmethode, te weten blokschrift of lopend schrift.

### C. THEORETISCHE BENADERING

Alvorens de uitslag van de berekeningen te bespreken, is een theoretische benadering van de probleemstelling noodzakelijk.

Wat is het *wezenlijke* verschil tussen beide schrijfmethodes? Kan uit dit wezenlijk verschil een hypothese worden afgeleid t.a.v. de voorkeur voor één van beide methodes en t.a.v. een mogelijke bijdrage tot de therapeutische aanpak van bepaalde vormen van taalstoornissen? Worden de hypothesen door de cijfers bevestigd?

Zinvol schrijven is een vorm van communicatie, die ten nauwste is verbonden met spreken. Schrijven is meedelen, maakt het gesproken woord zichtbaar door middel van „spoornalatend bewegen op een ondergrond” namelijk het maken van schrijffletters. Het geschrevene moet gelezen kunnen worden ter wille van de communicatie. Het is een eerste vereiste dat schrijver en ontvanger kunnen lezen. Wij kunnen kleuters wel lettervormen leren kopiëren, maar zolang zij geen leesinzicht bezitten, kunnen zij niet schrijvend-spreken. Wij zelf kunnen wel arabische letters kopiëren, maar als wij geen arabisch kennen, kunnen wij geen arabisch schrijven. Spreken en schrijven zijn beide vormen van bewegen, zelfs van bewegen op een zeer persoonlijke wijze. Van het kind dat leert spreken, zegt Lan-

geveld: „Wij zien hier (ten tijde van het „vokaliseren”) dus, wat wij in de psychische ontwikkeling steeds zien: eerst een onspecifiek funktioneren („er komt geluid uit het kind”), dan een toenemende, doch nog algemene gerichtheid op de funktie („het kind brengt geluid voort”), daarna een specifieke gerichtheid op de funktie („het kind brengt een *bepaald* geluid voort”), daarmee ontstaat tegelijk de mogelijkheid tot een specifiek resoneren op de stemgeluiden uit de omgeving” (2). Na de phase van het imiteren van klankassociaties, die nog geheel gebruikt worden als signalen in een bepaalde situatie, ontdekt het kind de taal, wanneer het met woorden het niet-hier-en-nu-aanwezige kan oproepen, wanneer het *over iets* kan spreken. Het kind scheidt, creëert de woorden die nodig zijn van uit zich zelf. Het maakt zich „spraakbewegingsbeelden” van de woorden eigen, die afhankelijk zijn van de eigen bouw van de spraak-organen en de motorische aanleg. Schrijven is het in een schrijf-*bewegingsbeeld* omzetten van een spraakbewegingsbeeld.

Bij het natekenen van *drukletters* ontstaan geen schrijfbewegingspatronen: de letters worden apart, soms zelfs in delen getekend: w b cl Voor het lees-onderwijs is de visuele herkenning van de verschillende lettervormen van het grootste belang. Het natekenen van deze afzonderlijke letters is hiervoor één van de hulpmiddelen. Het is echter een denkfout, die als een „vanzelfsprekendheid” is ingeburgerd, te menen dat dit natekenen als basis voor het schrijfonderwijs kan dienen.

Het tekenen van letters en lettergroepen (woorden) eist voortdurend passen en meten. De onderlinge afstand van de letters moet ten opzichte van de voorgaande letter bepaald worden en liefst van gelijke grootte zijn. Er bestaat geen organische samenhang tussen de letters onderling. De woord-afstand, die van de drukletters een woord moet maken, moet steeds opnieuw gekozen worden, moet minstens  $1\frac{1}{2}$  maal de letterbreedte zijn, wil de tekst leesbaar zijn. Wanneer een kind weinig oog heeft voor het scheiden, en hierdoor ook voor het onderscheiden, van de woorden, kiest het een te korte woordafstand en lopen de woorden in elkaar over. Of het kind overdrijft de afstand, waardoor de woorden hun onderlinge samenhang in het zinsverband dreigen te verliezen. Alleen uitgesproken intelligente kinderen gebruiken de witspaties uit zich zelf op de juiste wijze, om de woorden zinvol te scheiden en te verbinden. Het minder begaafde kind, en wellicht de kinderen met een predispositie voor leeszwakte, zouden door deze aspecten van het onverbonden schrijven-in-drukletters ernstig gehinderd kunnen worden in het actief en passief omgaan met de structuur van de woorden.

Het lopend schrift legt, zoals de naam aangeeft, het accent op de *beweging*, die het schrijven constitueert. Het woord komt door één doorgaande beweging tot stand, het woordbeeld is een totaliteit met een eigen structuur. Ieder woord heeft een eigen schrijfbewegingspatroon, dat beleefd wordt. Door deze patronen wordt het mogelijk dat het schrijven op den duur geautomatiseerd verloopt. Hierbij ondervindt het schrijven steun van het motorisch geheugen. Voor kinderen met een zwak visueel geheugen, kan het motorisch geheugen van grote waarde zijn. De schrijffletters zijn, in tegenstelling tot de drukletters, niet alleen gebonden aan het aspect van de ruimte, maar ook van de tijd. In het geschreven woord komt de beginletter altijd het eerst tot stand, en de eindletter het laatst. Zij worden ook altijd van links naar rechts geschreven. Dit behoeft bij een drukletter niet, bijvoorbeeld de d: hiervan wordt de stok dikwijls eerst getekend, daarna het corpus. Schrijffletters hebben ook enige invloed op elkaar wat hun vorm betreft, afhankelijk van hun plaats in het woord. In het woord „boek” is de verbinding van de b en de o als volgt: *bo*. In het woord „beek” is deze verbinding zo: *be*. Het motorisch geheugen waakt hierdoor voor omkeringen, zoals beok. Wij kunnen geen schrijffletter uit een geschreven woord wegnemen en door een andere schrijffletter vervangen, zoals dit in het drukletterschrift wel kan. De losgemaakte schrijffletter heeft altijd een begin- en een eindhaal, omdat hij deel-van-een-beweging is. In een woord in drukletterschrift staan de letterfiguurtjes los naast elkaar. Of de figuurtjes recht of omgekeerd staan, of zij naar links of naar rechts „kijken”, is voor sommige kinderen (nog) niet van belang. In het blokschrift komen deze „fouten” herhaaldelijk voor. Sinds het blokschrift ook nog de gelijke grootte voor d en b invoerde, is de visuele herkenning van de spiegelbeeldvormige letters dubbel moeilijk. Het „verbonden” blokschrift is in tegenspraak met zichzelf: de blokletter is niet ontworpen met het oog op zijn verbindingsmogelijkheden. De stokken in plaats van lussen aan de lange letters, laten geen soepele verbinding toe. Veel letters eindigen naar links in plaats van naar rechts: *p*, *b*, *s*. Het „verbinden” berust op het lassen van een nieuwe letter aan de vorige letter: *da*, *bo*. Op de scholen, waar blokschrift geleerd wordt, hangt het dikwijls van de leerkrachten in het vierde en hogere leerjaar af, of er verbonden of onverbonden geschreven wordt. Deze keuze is afhankelijk van de eigen, strikt persoonlijke, voorkeur van de leerkracht. Zeer intelligente kinderen zijn wel in staat uit de bloklettervormen eigen, snel te schrijven vormen te scheppen, maar het doorsnee-intelligente kind zal in het middelbaar onderwijs slechts snel kunnen schrijven als hij de lettervormen verwaarloost of verkort.

Het blokschrift miskent de samenhang van schrijven en spreken. Het tekenen van losse letters is analoog aan het letter voor letter uitspreken van een woord, het spellen. Niemand zal dit spreken noemen, ook al kan met enige moeite de betekenis van het woord begrepen worden.

De mogelijkheid bestaat dat het natekenen van een woord in drukletters niet of minder appeleert aan de innerlijke spraak van de schrijver. Het naschrijven blijft dan copiëren, imiteren van vormen, in plaats van creëren van een eigen beweging. Wij zagen in ons onderzoek van een aantal handschriften van kinderen, die door het Gemeentelijk Pedotherapeutisch Instituut te Amsterdam waren onderzocht (3), een diktee en een overgeschreven lesje van een tienjarige jongen. Het viel ons op dat het diktee in lopend schrift was geschreven, het taallesje in blokschrift. De verklaring, dat deze jongen dit deed als gevolg van het feit, dat hij beide methodes had geleerd, is onvolledig. Hij doet namelijk een keus, zij het niet bewust misschien: het auditief waargenomen woord zet hij schrijvend, dat is: bewegend, om in schrijffletters, in een schrijfbewegingspatroon. Het taallesje, de gedrukte tekst, neemt hij visueel waar, maar het is mogelijk dat hij in gebreke blijft, dit *lezend* innerlijk te horen. Hij copiëert de tekst, maar schrijft niet. Uit ervaring weten wij dat kinderen, die van school veranderen, tot tien of elf jaar zich liefst zo snel mogelijk bij de nieuwe schrijfmethode aanpassen en daar ook weinig moeite mee hebben. Voor kinderen met leer- of aanpassingsmoeilijkheden geldt dit niet altijd.

Binnen de groep „Lopend verbonden schrift” troffen wij in Den Haag 15 schrijfmethodes aan, die onderling enige verschillen vertonen. Het is voor ons onderzoek niet van belang op deze verschillen in te gaan. Het gaat ons om hun gemeenschappelijke doelstelling: het kind helpen zich in lopend schrift te leren uitdrukken, schrijfbewegingspatronen op te bouwen, duidelijk en vlot verkeersschrift te schrijven. Het doel mag niet zijn: het verwerven van vaardigheid in calligrafie van drukletterschrift.

De moderne schrijfmethodes gaan uit van het feit, dat vrijwel ieder kind in onze cultuur het schrijven al op 3-jarige leeftijd van zijn omgeving afkijkt en nadoet. Hij schrijft zijn „brief” in eigen krabbels, beweegt zich op een persoonlijke wijze met het potlood over papier of behang. De voorbereidende schrijfoefeningen trachten dit ongerichte krabbelen te kanaliseren in schrijfbewegingen, bepaalde patronen, die specifiek zijn voor de grondvormen van de schrijffletters. Hierdoor kan, zodra het kind kan lezen, een natuurlijke overgang tot stand komen van het voorbereidend schrijven naar het schrijven van woorden. Experimenten hebben bewezen, dat het globaal schrijven van voor het kind zinvolle woordjes in 4-5 maanden leidt tot helder en soepel schrift (zie Paedagogische



Studiën juni 1965). Een voorwaarde voor soepel, verbonden schrift is een lichte helling van de letter naar rechts. Hiermee wordt bevorderd, dat de hand zich zonder weerstand over het papier van links naar rechts beweegt. Het punt, waar de onderarm op de tafelrand rust, fungeert als draaipunt voor de schrijfbeweging. (Bij het tekenen van drukletters moet de hand steeds verlegd worden, zodra er een groepje letters klaar is).

Samenvatting: Er bestaat een wezenlijk verschil tussen beide schriftsoorten. Het gevaar bestaat dat kopiëren van letters kopiëren blijft, dat de structuur van het woord niet duidelijk wordt onderkend. Het visuele aspect van de waarneming is in het blokschrift overheersend, het motorische aspect is in het lopend schrift aanwezig. De persoonlijke wijze van bewegen, in het lopend schrift gestimuleerd en uitgedrukt, maakt het schrijven tot een vorm van zelfexpressie, waarbij ook het gevoelsleven van het kind sterk is betrokken. Onze hypothese, dat blokschrift niet voldoet aan de voorwaarden voor goed schrijfonderwijs, werd in verschillende artikelen (4, 5) besproken. Op grond van het wezenlijk verschil tussen de beide methodes, moet aan het lopend verbonden schrift de voorkeur worden gegeven, als uitgangsschrift voor het schrijfonderwijs.

Onze tweede hypothese luidt: Zou het taalgestoorde kind door het leren van lopend schrift geholpen kunnen worden bij het overwinnen van zijn moeilijkheden in het zuiver schrijven. De uitkomsten van de cijfers zullen deze stelling moeten ondersteunen.

#### D. INTERPRETATIE VAN DE BEREKENINGEN

TABEL I

Verhouding blokschrift - lopend schrift

Blokschrift	8752 = 17,9 %
Lopend schrift	<u>40124 = 82,1 %</u>
Totaal	48876 = 100 %

Berekend voor de Gemeente Den Haag, per 1 sept. 1964, uitgedrukt  
in aantallen G.L.O.-leerlingen

TABEL II

Verhouding blokschrift - lopend schrift

Blokschrift	123 = 27,9 %
Lopend schrift	<u>318 = 71,1 %</u>
Totaal	441 = 100 %

Berekend voor de L.O.M.-kinderen, die uit Den Haag afkomstig waren

Het feit, dat er in verhouding 10% meer blokschrift leerlingen op de L.O.M.-school zitten, dan het Haags percentage zou doen verwachten, biedt steun aan de gestelde hypothese sub A: Bestaat er verband tussen blokschrift en het optreden van leeszwakke? Gezien de vele vormen van leeszwakke, is hiermee nog niets bewezen.

TABEL III

Overzicht van de rubrieken leermoeilijkheden en schrijfmethodes

	T	R	A	T+R	T+A	T+R+A	R+A	Totaal
Blokschrift	37	8	16	14	17	23	8	123
Lopend schrift	87	32	30	47	44	53	25	318
Totaal	124	40	46	61	61	76	33	441

T = Taalstoornissen,

R = Rekenstoornissen,

A = Andere redenen van aanmelding.

Van de zuivere groepen T, R, en A vertoont A het hoogste percentage blokschrift-schrijvers, nl. 34,9%. Hierop volgt T met 29,8%. De groep R vertoont het laagste percentage, nl. 20%. Dit beeld herhaalt zich in de cijfers voor T + R kleiner dan T + A. „Het rekenschrift is namelijk geen schrift dat gebonden is aan bewegings-belevings-gestalten noch aan situatiebelevingen” zegt Mesker (6). Het blokschrift heeft dientengevolge geen nadelige invloed op de kinderen met een predispositie voor rekenstoornissen. Wij zullen hier niet verder ingaan op het hoge percentage blokschrift-schrijvers in de A-groep en met A-gecombineerde groepen: de samenstelling van de A-groep is heterogeen, waardoor iedere conclusie al bij voorbaat is uitgesloten.

Uit de vele soorten fouten, die in het zuiver-schrijven voorkomen, kiezen wij de omkeringen, door de kinderen uit de T-groep gemaakt.

TABEL IV

	Omkeringen	Andere fouten	Totaal
Blokschrift	11 = 30%	26 = 70%	37 = 100%
Lopend schrift	21 = 24,1%	66 = 75,9%	87 = 100%

De blokschrift-schrijvers maken 6% meer omkerings-fouten, dan zij die verbonden lopend schrift schrijven. Mogelijk is dit verschil niet significant, maar toch belangrijk genoeg om dit deel van het onderzoek op andere L.O.M.-scholen te herhalen.

## E. CONCLUSIE

De cijfers hebben de mogelijkheid aangetoond, zij het misschien nog niet bewezen, dat het blokschrift voor vele kinderen een gevaar kan betekenen. Als uitgangsschrift voor het schrijfonderwijs moet het dan ook beslist worden afgeraden. Ook op grond van andere argumenten, werd deze mening door ons verdedigd in *Vernieuwing van Opvoeding en Onderwijs*, 1964, juni, Nos 217-218 en in *Montessori-opvoeding 1964-1965*, No. 1.

De vraag of de hulp aan taalgestoorde kinderen gebaat zou kunnen zijn met de door ons gegeven belichting van de functie en mogelijkheden van het schrijven, zal door orthopedagogen beantwoord moeten worden. Het opnieuw leren schrijven, en dan vanuit het principe van de oorspronkelijke, spontane schrijfbeweging, via schrijfbewegingspatronen naar het schrijven van voor het kind zinvolle woordjes, kan voor het schoolkind een bevrijding betekenen. Schrijven is een vorm van zelfexpressie, die dagelijks bedreven wordt in de school-situatie. Goed schrijven wekt zelfvertrouwen en zelfrespect.

*Literatuurlijst*

1. C. G. VAN DER HOUT, J. Kerkhoff, *Grafografisch onderzoek van het kinderhandschrift*, Paedagogische Studiën, 1965, No. 6.
2. DR. M. J. LANGEVELD, *Ontwikkelingspsychologie*, Wolters, Groningen 1964.
3. C. G. VAN DER HOUT, *Schoolgrafologisch onderzoek*, Tijdschrift voor Orthopedagogiek O & A, 1965, juni.
4. C. G. VAN DER HOUT, *Vernieuwing van Opvoeding en Onderwijs*, 1964, juni: Grafologisch denken in dienst van het schrijfonderwijs.
5. C. G. VAN DER HOUT, *Blokschrift of lopend schrift*. Montessori-opvoeding 1964-1965, No. 1.
6. P. MESKER, *Legasthenie*, XVIII, Logopedie en foniatric, 1961, No. 10.

*Blokschrift*

M. A. SCHALIJ, *Verbonden blokschrift*. Noordhoff N.V., Groningen.

*Lopend schrift*

- P. TAZELAAR, S. J. MATTHIJSE en F. EVERS, *Eerst duidelijk . . . dan snel*. J. B. Wolters, Groningen.
- W. HOOGBOOM en A. S. MOERMAN, *De loopende hand*. W. L. en J. Brusse, Rotterdam.
- W. HOOGBOOM en A. S. MOERMAN, *De nieuwe lopende hand*. Rotterdam.
- G. VAN DER BEEK, *Een goede hand in Nederland*. J. Dijkstra, Groningen.
- C. VAN OUDSHOORN en H. DE JONG, *Eerst lezen, dan schrijven*, Dijkstra, Zeist.
- DR. J. ALTERA, *Normaal schrift*. J. B. Wolters, Groningen.
- D. A. VAN DER VLIS en B. SWANENBURG, *Een vlotte hand*. Hoordhoff, Groningen.

B. J. LENSEN, DRs. A. J. VAN HOUWELINGEN en W. H. STROOP, *Nationaal Normschrift*. Thieme, Zutphen.

M. R. GROENEWEGE, J. C. KLOOSTERMAN en W. C. DE MAN, *Een eigen hand*. Spruyt, Van Mantgem en de Does, Leiden.

E. BERSMA en J. KLOOSTERMAN, *In 2 jaar*. Samson N.V. Alphen a/d Rijn.

E. B. VAN WESTENENDE, *Vaardig en sierlijk*. L. C. G. Malmberg, 's-Hertogenbosch.

RIJK en BUURSMA, *Normschrift*. W. Versluys, Amsterdam.

FRATER ROMBOUTS, *de Pen*. Tilburg, Jongensweeshuis.

I. BOER en S. KLEIN, *Vlot en vaardig*. N.V. ten Brink, Meppel.

S. DIJKSTRA, *Lopende hand*.

J. VAN BREDa en W. DIJKSTRA, *Zo leer ik schrijven*. Bos en Keuning, Baarn.

# SCHOOLPSYCHOLOGIE EN MIDDELBARE SCHOOL

DRS. Y. B. VAN DER SLUIS

## INLEIDING

De brochure „Schoolpsychologie en Middelbare School” van de hand van Dr. P. van den Broek en Mej. Drs. Y. B. van der Sluis, verschenen onder rapport no. S 005-65, werd in april 1965 door het Psychologisch Instituut van de Rijksuniversiteit te Leiden uitgebracht.

In deze brochure wordt een onderzoek beschreven dat verricht werd met het doel een oriënterende inventarisatie te maken van psychologische onderzoeken, die plaats vonden op de Afdeling Schoolpsychologie, om te komen tot een beeld van het schoolpsychologisch onderzoek ten dienste van het M.O.

In tegenstelling tot de functie van de schoolpsycholoog bij het L.O., bezit die bij het M.O., zowel voor de school als voor de psycholoog zelf, een nog nauwelijks omschreven beeld. Met name de taak van de psycholoog tegenover die van de school is nog weinig duidelijk omschreven.

Als bijdrage in de discussies over M.O. en M.O.-psychologie en als eerste bezinning op het eigen werk als schoolpsycholoog in het algemeen, werd deze studie bedoeld.

De studie, zoals deze beschreven staat in genoemde brochure, is er een met een uitgesproken oriënterend karakter en dient dan ook beschouwd te worden als de voorloper van een systematischer en uitgebreider onderzoek, dat in de toekomst zal plaats vinden.

De centrale functie van de schoolpsycholoog zal zowel bij het L.O. als bij het M.O. dezelfde zijn, nl.: hulp verlenen aan het kind op school dat deze hulp behoeft.

Het karakter van de hulpverlening zal echter, allereerst door de sterk van elkaar verschillende fases van ontwikkeling van lagere schoolkind en van middelbare scholier, anders zijn. Naast het verschillende karakter van de ontwikkelingsfases, is de situatie op de beide scholen geheel verschillend, hetgeen o.a. inhoudt dat de eisen, die aan het kind gesteld worden, eveneens zeer uiteenlopend zijn.

Uitgaande van deze denkbare verschilpunten werden hypothesen gesteld, gerangschikt naar fase, situatie en eisen.

Hypothetisch valt aan te nemen dat het kind op de M.S., dat tot een intellectueel geselecteerde groep behoort, minder problemen oproept op het gebied van de intelligentie als zodanig dan het L.S.-kind. Door het doormaken van de puberteit zal een middelbare scholier daarentegen

meer problemen te verwerken krijgen in het emotionele vlak dan het L.S.-kind, dat in een betrekkelijk stabiele periode verkeert, zoals dit ontwikkelings-psychologisch gezien het geval is.

Vervolgens worden het kind op de M.S. geheel nieuwe eisen gesteld wat betreft zijn initiatief, zelfstandigheid en aanpassing in een zo geheel andere schoolsfeer dan hij op de L.S. gewend was.

Tenslotte komt het werken op school steeds meer te staan in het teken van toekomstige studie en beroep, wat vragen zal oproepen.

#### OPZET VAN HET ONDERZOEK

Om nu na te gaan in hoeverre de zojuist geschetste hypothesen betrekking hebben op de concrete actuele M.S.-leerling en om te komen tot een eerste waardering van deze factoren, werd een inventarisatie gemaakt van 100 praktische onderzoeken, die plaats vonden op de Afdeling Schoolpsychologie.

Hiertoe werden dossiers van M.S.-leerlingen genomen, daterend vanaf 1954 en daaropvolgend tot in de winter van 1962-1963, zonder dat er enige selectie op de populatie werd toegepast.

De onderzochte leerlingen zijn voornamelijk afkomstig uit Leiden en randgemeenten en uit dichtbij Leiden gelegen grote steden. Het materiaal werd indertijd niet opgebouwd voor het doel van deze studie, doch voor concrete advisering, zodat de adequaatheid voor het huidige doel beperkt is. Nogmaals zij er dan ook op gewezen dat het hier een oriënterende studie betreft. Om evenwel toch te komen tot een zo betrouwbaar mogelijk beeld werd bij de analyses voor de oriëntatie uitsluitend geput uit anamnese en concluderende rapporten van de dossiers, zodat foutieve interpretaties van de testgegevens in verband met de nu opgestelde hypothesen werden vermeden.

Als *scoringscategorieën* werden voorlopig 8 categorieën gekozen, bij welke keuze de ervaring met de psychologische praktijk van invloed was.

Als *eerste categorie* werd de reden van aanmelding gekozen, waarbij gedragsproblemen, opleidingsproblemen en beroeps- of opleidingskeuze als subcategorieën werden onderscheiden.

De *tweede categorie* was die van de initiatiefnemers tot het onderzoek (ouders - school - medicus) en de *derde categorie* die van de rol der school bij de aanmelding voor het onderzoek (actief - positief; passief - positief; afwezig of negatief).

Vervolgens werden een aantal persoonlijke gegevens in de *vierde categorie* opgenomen en wel de volgende: klas - geslacht - leeftijd.

De vijfde categorie betrof het intelligentie-niveau volgens de Wechsler Bellevue Intelligentie Test gemeten en in de categorie verdeeld in een groep van Totaal I.Q. —120 en in een groep van Totaal I.Q. 120+.

De zesde categorie werd die van de oorzaken van eventueel falen, waarbij als oorzaken werden onderscheiden: intelligentie; werkwijze en -instelling; emotionele (e.d.) problemen; milieu-omstandigheden; lichamelijke toestand.

In de zevende categorie kwam de rol van de puberteit naar voren met als sub-categorieën: de puberteit als *wezenlijke* causale rol; als *mogelijke* causale rol; *geen* causale rol, voor zover dit uit anamnese en slotconclusies van het rapport kon blijken.

Tenslotte werd de laatste categorie, de achtste, die van „conclusie en advies”, met als verdeling: ongeschikt-geacht voor M.O.; de school verlaten uit tactische overwegingen, doch niet vanwege absolute ongeschiktheid; coaching nodig geacht; bijles nodig; doorgaan op de M.S.; drie klassen M.S. voltooien.

#### UITKOMSTEN

Over de belangrijkste vondsten uit de analyse van de 100 dossiers kan het volgende, samenvattend, worden meegedeeld.

*Gedragsmoeilijkheden* blijken minder vaak de reden van aanmelding te zijn dan slechte schoolresultaten. Dit is een enigszins verrassende uitkomst, maar waarschijnlijk goed verklaarbaar.

Voor de ouders is een falen op school een alarmerender iets dan een zich slecht gedragend kind met voldoende schoolprestaties, zulks met het oog op de toekomst van het kind. Vervolgens is het zeer goed mogelijk dat een kind van een M.S. door zijn in het algemeen redelijke intelligentie en door de invloed van de waarde, die vaak gehecht wordt aan omgangsvormen in de opvoeding en op school, op zijn gedrag, de aanpassingsmoeilijkheden intern verwerkt met een nadelige inwerking daarvan op de leerresultaten.

De problemen met de vorderingen op school vormen één aanmeldingsgroep, waarnaast een tweede groep naar voren komt van de problemen die samenhangen met de beroeps- en studiekeuze.

Over de tweede categorie het volgende: meestal zijn de ouders degenen die het kind opgeven voor onderzoek, waarbij zij dan vaak gestimuleerd werden door de school. De rol van de school was in 36 % van de gevallen in haar houding tegenover het psychologisch onderzoek actief-positief. Een passief-positieve houding nam 47 % der scholen aan en een afwezig-negatieve houding 17 %.

Bij een toenemend contact van M.S. met schoolpsycholoog, zal bij een juiste kennis van elkaar, de waardering voor de schoolpsychologische adviezen, en daarmee de positieve, resp. de actief-positieve houding van de school daartegenover toenemen, zoals in de praktijk ook al wel gebleken is.

De groep met de problemen door de opleiding (de z.g. *probleemgroep*) blijkt in vergelijking met de groep die problemen heeft n.a.v. beroepskeuze (de z.g. *keuzegroep*) wat schoolklas betreft vnl. te vallen in de *laagste drie klassen* van het M.O. De keuzegroep daarentegen heeft de hoogste klassen reeds bereikt.

Over de aanmelding van *jongens tegenover meisjes* het volgende: ook hier worden jongens meer aangemeld dan meisjes en wel in aantal bij dit onderzoek van 77 tegenover 23. Vele redenen zijn hiervoor aan te voeren, zonder dat er hier op ingegaan kan worden.

Beide groepen, zowel de probleem- als de keuzegroep, hebben een *intelligentie* van behoorlijk niveau.

Bij analyse van de oorzaken van het falen blijkt de intelligentie als zui-vere oorzaak weinig voor te komen.

Een dergelijke uitkomst was te verwachten, als men de gehele M.O.-groep beschouwt als een intellectueel-geselecteerde groep.

*Oorzaken van falen* op school zijn veelal te vinden in de *foutieve werkmethode*n, waarbij een minder ruime intelligentie wel werkt als een versnellende factor in het faal-proces, zonder echter een directe oorzaak te zijn.

In 67 % van de faalgevallen spelen *emotionele problemen* een zeer belangrijke causale rol. Deze emotionele problemen liggen veelal in het introverte vlak, zodat storende gedragsafwijkingen zelden het gevolg zijn.

Bij 23 % van de gevallen blijkt een storende invloed van het *milieu* nadelig te werken.

In de meeste gevallen van falen op school is geen afzonderlijke factor als oorzaak aan te wijzen, maar vindt men gewoonlijk een *samenspel* van verschillende factoren.

De *puberteit* als wezenlijk causale rol van de problemen was in 36 gevallen aanwijsbaar. In 15 gevallen bleek de puberteit een medespelende factor, terwijl de puberteit in 32 gevallen niet aanwijsbaar was en in 17 gevallen geheel afwezig was als werkzame oorzaak.

Bij een onderzoek naar de samenhang van emotionele problemen met de puberteit moet uit het materiaal van deze analyse geconcludeerd worden dat er een duidelijk verband bestaat tussen beide groepen.

Tenslotte komt uit analyse van de *laatste categorie* opvallend naar vo-



ren dat bij 70 adviezen werd aangeraden de opleiding op de M.S. voort te zetten, met daarbij echter extra maatregelen.

Deze extra maatregelen vallen uiteen in: *coaching* (waarmee gedacht wordt aan een actief-pedagogische counseling) en *bijles* (waarbij het te onderwijzen vak op de voorgrond komt, vaak in een samengaan met coachen).

#### CONSEQUENTIES

Voor de *schoolpsychologische praktijk* komt als conclusie van deze studie naar voren dat de schoolpsychologie voor het v.H.M.O. de onderzoeksgesvallen kan verdelen in die, waarin de schoolvorderingen de problemen oproepen en in die, waarin de problemen ontstaan door keuzeproblemen bij over het algemeen voldoende vorderingen. Het is reëel gebleken een verdeling te maken n.a.v. deze beide soorten van onderzoeken in leeftijd en in klasse, waarbij dan de „probleemgroep” valt in de leeftijdsgroep 12-15 jaar, die gewoonlijk in de 3 laagste klassen van de M.S. te vinden is en waarbij de „keuzegroep” dan valt in de leeftijden van 16 tot 20 jaar, gewoonlijk in de hoogste klassen van het M.O.

Voor de *school* zijn de volgende conclusies van het rapport van belang:

De school moet meer oog hebben voor de kinderlijkheid van haar leerlingen in de laagste klassen. Zeer belangrijk is het ontbreken van een goede werkhouding. De lagere school moet trouwens preventief werken door het aankweken van juiste werkmethodes en zelfstandigheid van werken, zodat de leerling voldoende reserves heeft bij het overgaan naar de M.S., waar hij door de omschakeling naar een geheel ander schooltype daardoor alleen al voldoende moeilijkheden krijgt te verwerken.

Daarnaast is de puberteit van zeer groot belang gebleken bij het voorkomen van moeilijkheden. Voor de heftigheid van het doormaken van de puberteit zou nóg meer aandacht en begrip van de kant van de school gegeven moeten worden. Hier ligt een taak voor de z.g. klasse-leraren of voor de school-moderator.

De behoefte aan coaches is bijzonder groot gebleken. De school zou zich ten aanzien van deze behoefte moeten bezinnen in hoeverre zij daar aan kan werken door meer individuele begeleiding van de leerling.

Wat het keuze-probleem betreft kan de school vele problemen voorkomen door de leerlingen in de hogere klassen meer voor te lichten over mogelijkheden van verdere studie en beroepen. Of de leerling geschikt is

voor een bepaald beroep kan de school minder al-omvattend beoordelen dan de psycholoog, maar gesprekken met leerlingen die vragen hebben over beroepen, kunnen toch al veel bijdragen in het beeld dat het kind zich vormt over het karakter van het beroep, in vergelijking met zijn eigen geaardheid.

De *psycholoog* kan, bij een dergelijk beschreven optreden, gereserveerd worden voor het typisch psychologische werk als diagnose, counseling (als „zwaardere” vorm van coaching) en, bij een functioneren van de counseling in een school, als begeleider van de counselors.

Uiteraard is de samenvatting van dit onderzoek beknopt.

Voor een uitvoeriger beschrijving wordt verwezen naar het in de aanvang genoemde rapport.

(Uit de Afdeling Scholopsychologie van  
het Psychologisch Instituut van de Rijks-  
universiteit Leiden.  
Hoofd: Dr. P. van den Broek.)

## PESTALOZZI'S MENING OVER LICHAAMELIJKE STRAFFEN

D. JANSSEN

De lichamelijke straffen vormen voor iedere ouder en onderwijzer, elke generatie opnieuw, een buitengewoon moeilijk probleem. Velen hebben er over geschreven; in tal van handboeken en encyclopedieën kan men er min of meer uitvoerige artikelen over aantreffen. Een van de beste vind ik altijd nog de lezing van dr. J. H. Gunning Wz. in de tweede bundel van zijn „Verzamelde Paedagogische Opstellen”. En hoewel het artikel in 1901 geschreven werd, heeft het m.i. aan actualiteit nog niets ingeboet.

In dit artikel, getiteld „Lichamelijke Straffen”, noemt de schrijver enige malen Pestalozzi, van wie hij een groot bewonderaar was.

Want ook Pestalozzi heeft zich over de lichamelijke straffen enige keren uitgesproken; ze afgekeurd, ze verdedigd en . . . soms zelf toegepast.

In een brief van 5 febr. 1808 aan Morell, vader van een leerling, schrijft hij o.a.<sup>1</sup>: „Wir sind mit Ihnen einstimmig: Schläge sind im allgemeinen ein des Erziehers unwürdiges Mittel und es ist ganz gewiß eine seiner ersten Pflichten und eine der vorzüglichen Uebungen seines Standes, bei den Fehlern des Kindes leidenschaftslos zu bleiben . . . Ich bin mit Ernst wider das Schlagen des fremden Kindes vom fremden Erzieher, nicht so wider die ähnliche Bestrafung von Vater und Mutter. Es gibt Fälle, wo körperliche Strafen allerdings das Beste sind; aber sie müssen mit der höchsten Sicherheit vom Vater- und Mutterherzen ausgehen, und der Erzieher, der sich zum wirklichen Vater- und Muttersinn emporhebt, sollte allerdings das Recht haben, in gewissen wichtigen und diese Maßregel fordernden Fällen hierin das nämliche zu tun. Da aber . . . wirklich nicht alle Personen, die für den Unterricht und für die Erziehung sonst vorzüglich taugen, insonderheit in jüngeren Jahren, diesen Vater- und Muttersinn noch nicht in einem vollkommenen Grade besitzen, . . . so haben wir gemeinsam das Schlagen der Kinder in unsrer Mitte untersagt . . . Ich habe darum in den seltenen Fällen, wo solche Strafen entschieden gut sind und ich das Vertrauen der Eltern unbedingt genieße, es mir selber vorbehalten; es vergehen aber halbe und ganze Jahre, daß der Fall nicht eintritt.”

Men ziet hieruit, dat Pestalozzi slechts de ouders het recht toekent hun kind lichamelijk te tuchtigen. Maar wanneer de opvoeder „sich zum wirklichen Vater- und Muttersinn emporhebt”, heeft ook hij het recht lichamelijke straffen toe te passen.

Deze situatie deed zich voor, toen Pestalozzi in 1798 op 52-jarige leef-

<sup>1</sup> J. K. Pestalozzi, *Sämtliche Briefe*. Orell Füssli Verlag, Zürich Bd. 6, blz. 25.

tijd te Stanz in opdracht van de Zwitserse regering de zorg voor een 60-80 tal verwaarloosde en verweesde kinderen op zich had genomen. In de beroemde „Brief an einen Freund über seinen Aufenthalt in Stanz" legt hij in 1799 rekenschap af van de gang van zaken en het lot van zijn zo juist opgeheven wezeninrichting. In deze brief komt de volgende passage over lichamelijke straffen voor:

„Wenn sich indessen Härte und Roheit bei den Kindern zeigte, so war ich streng und gebrauchte körperliche Züchtigungen.

Lieber Freund, der pädagogische Grundsatz, mit bloßen Worten sich des Geistes und Herzens einer Schar Kinder zu bemächtigen und so den Eindruck körperlicher Strafen nicht zu bedürfen, ist freilich ausführbar bei glücklichen Kindern und in glücklichen Lagen; aber im Gemisch meiner ungleichen Bettelkinder, bei ihrem Alter, bei ihren eingewurzelten Gewohnheiten und bei dem Bedürfnis, durch einfache Mittel sicher und schnell auf alle zu wirken, bei allen zu einem Ziel zu kommen, war der Eindruck körperlicher Strafen wesentlich, und die Sorge, dadurch das Vertrauen der Kinder zu verlieren, ist ganz unrichtig. Es sind nicht einzelne Handlungen welche die Gemütsstimmung und Denkungsweise der Kinder bestimmen, es ist die Masse der täglich und stündlich wiederholten und vor ihren Augen stehenden Wahrheit deiner Gemütsbeschaffenheit und des Grades deiner Neigung oder Abneigung gegen sie selber, was ihre Gefühle gegen dich entscheidend bestimmt, und so, wie dieses geschehen, wird jeder Eindruck der einzelnen Handlungen durch das feste Dasein dieser allgemeinen Herzensstimmung der Kinder bestimmt.

Vater- und Mutterstrafen machen daher selten einen schlimmen Eindruck. Ganz anders ist es mit den Strafen der Schul- und andern Lehrer, die nicht Tag und Nacht in ganz reinen Verhältnissen mit den Kindern leben und eine Haushaltung mit ihnen ausmachen. Diesen mangelt das Fundament von tausend das Herz der Kinder anziehenden und festhaltenden Umständen, deren Mangel sie den Kindern fremd und für sie zu ganz andern Menschen macht, als ihnen diejenigen sind, die durch den ganzen reinen Umfang dieses Verhältnisses mit ihnen verknüpft sind.

Keine meiner Strafen erregte Starrsinn; ach, sie freuten sich, wenn ich ihnen einen Augenblick darauf die Hand bot und sie wieder küßte.

Wonnevoll zeigten sie mir, daß sie zufrieden und über meine Ohrfeigen froh waren; . . .

Lieber Freund, meine Ohrfeigen konnten darum keinen bösen Eindruck auf meine Kinder machen, weil ich den ganzen Tag mit meiner ganzen reinen Zuneigung unter ihnen stand und mich ihnen aufopferte. Sie mißdeuteten meine Handlungen nicht, weil sie mein Herz nicht mißkennen

konnten; wohl aber die Eltern, Freunde, besuchende Fremde und Pädagogen. Auch das war natürlich. Ich achtete aber der ganzen Welt nicht, wenn mich nur meine Kinder verstanden."

Voor zover ik heb kunnen nagaan heeft Pestalozzi het thema der lichamelijke straffen in zijn veelomvattende correspondentie slechts enkele malen aangeroerd. Het derde geval waarin hij dit enigszins uitvoerig deed was in een brief van 20 jan. 1809 aan S. J. Hollard burgemeester van Lausanne<sup>1</sup>, de vader van een zijner leerlingen, die van nov. 1806 tot 1809 in het instituut te Yverdon verbleef. Na uiteen gezet te hebben hoe dikwijls en in welk opzicht de jongen zich van het begin af aan voortdurend ernstig misdroeg en zijn gedrag steeds slechter werd en na zijn spijt betuigd te hebben dat hij gedwongen was de vader zulke onaangename dingen over diens zoon te moeten schrijven, komt Pestalozzi tot de klacht van de vader, dat zijn zoon geslagen is. Hierop antwoordt Pestalozzi: „Sie teilen mir eine Tatsache mit, die ich nicht glauben konnte. Es ist schon lange verboten, ein Kind zu berühren. Es ist ganz gegen unsere Grundsätze und gegen die Ordnung des Hauses, die Kinder zu schlagen . . . Aber Sie sagen der Fall ist trotzdem eingetreten . . . Aber nachdem ich alle Erkundigungen eingezogen habe, nehme ich mir die Freiheit, Ihnen einige Bemerkungen über das Kind zu machen.

Es ist keineswegs ein Unterlehrer. der Ihrem Sohn einige Schläge gegeben hat. Es ist Muralt, der mit Recht seine Stellung so ansieht, daß er das Vertrauen aller Eltern besitzt, die ihre Kinder dem Institut anvertraut haben.

Sicher hat er Unrecht gehabt ihn zu schlagen, weil unsere Bestimmungen in der Tat im Widerspruch zu dieser Handlungsweise stehen.

Aber wenn er unter den damaligen Umständen ihm doppelt so viel Ohrfeigen gegeben hätte, so müßten wir ihm noch von Herzen dankbar dafür sein. Es gibt einen Grad von Unbesonnenheit und bösem Willen, den man selten ohne körperliche Schmerzen unterdrücken kann und er fühlte sich als Vater . . . Da ist es zweifellos verzeihlich, wenn er einem Kinde einige Schläge gegeben hat, einem Kind, das Auflehnung und Bosheit und bösen Willen bis zu diesem Punkt treibt . . . ich kann diesen tüchtigen und wohlthätigen Zornesausbruch nur loben . . . Ich garantiere Ihnen daß kein Lehrer es mehr anrühren wird. Ich verspreche Ihnen, daß ich meine Aufmerksamkeit und meine freundschaftlichen Bemühungen verdoppeln werde, Ihr Kind von seinen schlechten Gewohnheiten abzubringen."

<sup>1</sup> Pestalozzi, *Nach unveröffentlichten Briefen an Eltern und Erzieher.* von Heinrich Walther. A. Henn Verlag. Ratingen bei Düsseldorf.

We zien hieruit dat Pestalozzi de toediening van de lichamelijke straf in dit geval verdedigt, al betreurt hij het feit dat Muralt door het buitengewoon slechte gedrag van de jongen gedwongen geweest is deze straf toe te passen. Maar hier verkeerde de leraar in het geval dat „men pas kan slaan wanneer eigenlijke opvoeding als onmogelijk beschouwd wordt”. Het betrof hier een bijzonder geval. Vanaf de eerste dag in nov. 1806 misdroeg de jongen zich. Dat de lichaamskastijding pas plaats had in 1809 bewijst wel, hoeveel geduld men met de knaap gehad heeft en dat andere opvoedingsmiddelen gefaald hadden.

Pestalozzi schrijft nl. aan de vader: „Ich kann bezeugen, da ich mich wirkliche und fortgesetzte Mühe gab, ihn zu bessern. Ich sprach sehr oft mit ihm allein. Ich suchte Einfluß durch religiöse Grundsätze. Das alles war bis heute vergebens; und seit er wieder von Lausanne zurück ist, enttäuscht er uns in jeder Hinsicht mehr als je.”

Zo was de mening over de lichamelijke straffen van de man, die door prof. J. H. Gunning Wz. genoemd wordt „de koning der pedagogen”, wiens „opvoedkunde diametraal vijandig aan alle dwang en straffe discipline was”.

Uit het bovenstaande moge dan ook blijken dat lichamelijke straffen bij wijze van hoge uitzondering noodzakelijk kunnen zijn. Maar of het kind er door tot inkeer wordt gebracht hangt ook weer af van de persoon die de straf toedient en diens verhouding tot het kind. De moraal uit het verhaal van Jan Ligtharts streepjes-meester is hier zeker van toepassing.

#### DE LAAGSTBETAALDEN

Onder deze titel heeft de Dr. Wiardi Beckmanstichting, het wetenschappelijk bureau van de Partij van de Arbeid, een rapport gepubliceerd waarin verslag wordt gedaan van een onderzoek onder 126 gezinnen nl. huishoudens met inwonende kinderen, verblijvende in Amsterdam, die in 1963 over een inkomen beschikten, dat ligt tussen de f 5000.— en f 9000.— per jaar.

Uitgangspunt van het onderzoek is geweest hoe de levenssituatie van laagstbetaalden, die deelnemen aan het maatschappelijk en economisch leven, is. In het bijzonder gaat het daarbij om de vraag naar de staat van hun armoede, hun gedrag, houding en opvattingen.

Het onderzoek heeft zich niet gericht op het verschijnsel van de armoede als zodanig, in een welvaartsstaat. Vandaar dat gesteunden, invaliden, rente- en pensioentrekkers buiten beschouwing zijn gebleven niettegenstaande in deze groepen lage inkomens frequent voorkomen.

Het onderzoek heeft plaats gevonden onder leiding van Drs. G. L. Dur-lacher, socioloog, die werkzaam is geweest bij de Dr. Wiardi Beckmanstichting en thans is verbonden aan de Universiteit van Amsterdam.

T.a.v. de resultaten van het onderzoek het volgende. Het consumptiepatroon van de onderzochte groep, waarin de ongeschoolde arbeiders vrij aanzienlijk oververtegenwoordigd zijn onthult, dat speciaal aan die goederen relatief veel geld wordt besteed die een onmiddellijke bevrediging schenken door consumptie of bezit (voedsel en welvaartsgoederen als televisie-apparaat, koelkast, elektrische naaimachine, elektrische wasmachine, bromfiets, etc.).

Voor ontspanning en vakantiebesteding is daarentegen sprake van „onderconsumptie”. Geconstateerd is, dat de respondenten weinig aspiraties hebben voor zich zelf en voor hun kinderen. De onderzoeker vraagt zich daarom af of dit nu wijst op een grote mate van tevredenheid of dat hier sprake is van apathie. Het antwoord blijkt niet eenvoudig te zijn. De vragen, die over de aspiraties van de onderzochte groep nadere inlichtingen moeten verstrekken, hebben betrekking op het werk, het inkomen en de toekomst van hun kinderen. Van de geënquêteerden heeft slechts 16% de voorkeur uitgesproken voor ander werk, maar nog geen 2,5% wil veranderen om maatschappelijk te kunnen stijgen. Voor-

uitzichten op beter betaald werk leven nl. niet onder hen; zo acht 34% dit niet mogelijk daar men ongeschoold is gebleven, 21% is van mening dat de maatschappelijke verhoudingen daarvoor een beletsel zijn en 18% vindt zich al te oud.

T.a.v. de toekomst van hun kinderen zijn de wensen uiterst vaag. Men zou het wel prettig vinden als de kinderen later goed werk zouden hebben en over een ruim inkomen kunnen beschikken maar de geënquêteerden zijn niet in staat om aan te geven op welke wijze deze wensen kunnen worden gerealiseerd.

Voorts heeft het onderzoek aan het licht gebracht, dat er in de onderzochte groep veel onbehagen aanwezig is daar de geënquêteerden het gevoel hebben te zijn achtergebleven bij de algemene welvaartsstijging en de ongeschoolde arbeiders zijn zelfs van mening feitelijk te zijn achteruit gegaan.

Ook t.a.v. het gevoerde politieke beleid is men niet tevreden. Zo vindt van de ongeschoolde arbeiders 95% dat er *veel* onrechtvaardigheid in de maatschappij is, onder de geschoolden is dit percentage 80.

T.a.v. de netto inkomens zonder toelagen, premies, overwerk, kinderbijslag, etc., is gebleken, dat de helft der geënquêteerden minder dan *f* 5000.— per jaar verdient en 93% *f* 6000.— of minder. Het gemiddelde gezinsinkomen is echter *f* 6.350.— per jaar door overwerk van de man, bijverdiensten van de vrouw, de kinderen weinig of geen voortgezet onderwijs te laten volgen maar ze reeds jong in het arbeidsproces in te schakelen.

De inkomens binnen de onderzochte groep variëren van *f* 5000.— tot *f* 9000.— per jaar. Voor allerlei verschijnselen binnen het gedragspatroon biedt de hoogte van het inkomen echter geen voldoende verklaringsgrond. Slechts in weinige gevallen is een statistisch betrouwbaar verband te constateren tussen de onderscheiden inkomenslagen en de antwoorden op de gestelde vragen. Daarentegen blijken dergelijke verbanden wel aanwezig met het beroepsprestige en de mate van scholing. De laagst-betaalden blijken niet zichtbaar arm te zijn maar zij zijn arm aan beroeps- en algemeen vormende scholing, arm aan ontwikkelings- en ontplooiingskansen, arm aan prestige en aanzien.

Sterk is in deze groep het gevoel van onmachtig te zijn verbetering in hun maatschappelijke toestand aan te brengen.

Voorts is hun kring van kennissen klein, die bovendien vaak leven onder dezelfde omstandigheden. Verder zijn de onderwijs- en beroepspectieven van hun kinderen te beperkt.

Dit instructieve en knap samengestelde rapport — dat met een ten geleide



van drs. J. M. den Uyl wordt voorafgegaan — is onthullend in het bijzonder voor hen die menen, dat er op het gebied van onderwijs en opvoeding al zoveel wordt gedaan. Zeker worden er belangrijke initiatieven terzake genomen. Gezien echter tegen de achtergrond van maatschappelijke noden moeten al deze prestaties, hoe lofwaardig op zichzelf, toch als onvoldoende worden beschouwd.

De prijs van het rapport is f 4.— en wordt door de Arbeiderspers in de handel gebracht.

#### KLEUTERONDERWIJS EN HET SOCIAAL-CULTUREEL MISDEELDE KIND

In „Child Development”, december 1965, vol. 36, no. 4, p. 887/899, wordt, onder de titel *An Experimental Preschool Program for Culturally Deprived Children*, door Suzan W. Gray and Rupert A. Klaus een overzicht gegeven van een belangwekkend experiment en van de voorlopige resultaten, die deze heeft opgeleverd.

Reeds drie jaren is men met dit project bezig. Het is opgezet voor jonge „culturally deprived” kinderen, in de leeftijd van 3 tot 5 jaar, om te pogen een toenemende retardatie tegen te gaan, die vaak, als deze kinderen de school gaan bezoeken, optreedt. Gepoogd wordt nu bij een groep van 44 kinderen, afkomstig uit negergezinnen, de ontwikkeling te volgen van hun houding en opvattingen t.a.v. de school en het onderwijs. Met deze kleintjes is intensief in de zomermaanden gewerkt aangevuld met wekelijks huisbezoek gedurende de rest van het jaar. Opeenvolgende intelligentie- en taaltesten hebben inmiddels reeds vastgesteld dat het vroegtijdig beïnvloeden van de experimentele groep heeft geleid tot significant hogere scores in vergelijking met een plaatselijke en een niet plaatselijke contrôlegroep, die duidelijk achteruitgang hebben getoond.

De kinderen uit de experimentele groep zijn geselecteerd op grond van het beroep van hun vader of moeder, het onderwijs dat deze hebben genoten, de woonomstandigheden en het inkomen, dat beneden de \$ 3000.— per jaar moet zijn, d.w.z. beneden de grens waar sprake is van armoede.

Bij het huisbezoek in deze gezinnen is gebleken, dat in de meeste gezinnen een televisietoestel aanwezig is maar dat boeken en tijdschriften ontbreken en ook is er weinig speelgoed voor de kinderen.

In bijna de helft van de gezinnen is de vader niet meer aanwezig.

Uitgaande van de wetenschappelijke literatuur, die over het kind, dat opgroeit in de stadswijken waar de sociaal minstbedeelden leven is gepubliceerd, hebben de onderzoekers in het bijzonder aandacht voor taalgebruik, taalontwikkeling, gerichte motivatie, versterking van de belang-

stelling, en werkhouding der kinderen. Gewerkt wordt met groepen van 4 tot 6 kinderen onder leiding van ervaren onderwijskrachten.

De bedoeling is de kinderen, waarbij er zijn die op een leeftijd van 3 à 4 jaar in het experiment zijn betrokken, te volgen in hun verdere schoolloopbaan om na te gaan of een vroegtijdige beïnvloeding van nut is geweest en in welk opzicht. Het wekelijks huisbezoek wordt niet alleen gericht om de kinderen en hun gezinsmilieu beter te leren kennen maar ook om de ouders meer bewust te maken van hun opvoedingsverantwoordelijkheid en hen te bewegen tot meer opvoedingsinspanning voor hun kinderen.

#### SCHOOLVERLATERS 1964 IN DE GEMEENTEN TILBURG EN GOIRLE

De Katholieke Schoolraad van Tilburg-Goirle heeft het Provinciaal Opbouworgaan van Noord-Brabant verzocht een onderzoek in deze gemeenten in te stellen naar de schoolkeuzen die worden gemaakt door jeugdigen, die de lagere school verlaten.

Aangezien de gegevens van één jaar van betrekkelijke waarde worden geacht is besloten gedurende drie achteréenvolgende jaren nl. in 1963, 1964 en 1965 de kinderen te enquêteren, die de lagere school verlaten en een keuze moeten doen over het voortzetten van hun opleiding.

Uit het tussentijds verschenen rapport over 1964 blijkt dat gegevens over 1409 jongens en 1396 meisjes zijn verzameld van

30 katholieke lagere jongensscholen

29 katholieke lagere meisjesscholen

6 coëducatiescholen (nl. 2 katholieke, 2 prot. christ., één bijz. neutrale en één openbare school).

Evenals uit het tussentijds opgemaakt overzicht van de gegevens van 1963 blijkt ook bij de schoolverlaters 1964 een duidelijk verband tussen sociaal milieu en het niveau van voortgezet onderwijs, dat gekozen wordt. Wel zijn in 1964, t.o.v. 1963, bepaalde verschuivingen te constateren. De belangstelling voor het v.h.m.o. is onder de jongens belangrijk toegenomen. Indien de deelnamepercentages van het jaar 1963 voor het v.h.m.o., het u.l.o., het n.o. en het v.g.l.o. op 100 wordt gesteld dan krijgen men, indien de jongens worden gesplitst naar het sociale milieu waaruit zij afkomstig zijn, het volgende beeld:

Voortgezet onderwijs	Milieu		
	Lager	Middelbaar	Hoger
V.H.M.O.	156	131	114
U.L.O.	113	84	85
N.O.	91	94	0
V.G.L.O.	55	76	-
Geen	90	72	-

Uit de verkregen gegevens is af te leiden dat het percentage jongens, dat niet naar het voortgezet onderwijs gaat, vermindert. Voorts is de belangstelling voor het v.h.m.o. het sterkst toegenomen onder leerlingen, die afkomstig zijn uit de sociaal lagere milieus. De belangstelling voor het u.l.o. is in de middelbare- en hogere milieus aan het verminderen maar neemt nog toe in de sociaal lagere milieus. Dit gaat ten koste van het n.o. De neergang bij het v.g.l.o. is aanzienlijk.

Ter toelichting van het vorenstaande moge de volgende tabellen dienen.

Deelname door jongens in % aan het voortgezet onderwijs in 1964

Voortgezet onderwijs	Milieu		
	Lager	Middelbaar	Hoger
V.H.M.O.	14	41	75
U.L.O.	27	34	21
N.O.	42	16	-
V.G.L.O.	6	7	3
Geen	1	2	1
Totaal	100 %	100 %	100 %

Deelname door jongens in % aan het voortgezet onderwijs in 1963

Voortgezet onderwijs	Milieu		
	Lager	Middelbaar	Hoger
V.H.M.O.	10	31	65
U.L.O.	24	40	25
N.O.	46	18	10
V.G.L.O.	8	7	-
Geen	12	4	-
Totaal	100 %	100 %	100 %

Onder de meisjes zijn de verschuivingen, voor wat het deelnemen betreft aan het voortgezet onderwijs, minder groot.

Deelnamepercentage meisjes 1964 in concentratiegetallen (1963 = 100)

Voortgezet onderwijs	Milieu		
	Lager	Middelbaar	Hoger
V.H.M.O.	113	94	103
U.L.O.	93	90	90
N.O.	106	116	77
V.G.L.O.	58	110	—
Geen	118	180	—

Ook bij de meisjes is een relatie tussen het sociaal milieu en de keuze van het vervolgonderwijs te onderkennen.

Deelname aan voortgezet onderwijs door meisjes in 1964

Voortgezet onderwijs	Milieu		
	Lager	Middelbaar	Hoger
V.H.M.O.	7	28	71
U.L.O.	28	36	20
N.O.	57	32	7
V.G.L.O.	3	2	1
Geen	5	2	1
Totaal	100 %	100 %	100 %

Deelname aan voortgezet onderwijs door meisjes in 1963

Voortgezet onderwijs	Milieu		
	Lager	Middelbaar	Hoger
V.H.M.O.	6	29	69
U.L.O.	30	40	22
N.O.	54	28	9
V.G.L.O.	6	2	—
Geen	4	1	—
Totaal	100 %	100 %	100 %

Het verband tussen sociale afkomst en de keuze van het vervolgonderwijs is niet te miskennen. Meisjes uit een middelbaar milieu nemen bijna viermaal zoveel deel aan het v.h.m.o. dan meisjes uit de sociaal lagere milieus, bij de meisjes uit de hogere milieus is de deelname zelfs tienmaal zo groot! Te zijner tijd zal het eindrapport van dit belangwekkend onderzoek eveneens in deze rubriek worden besproken.

## STRUCTUURPLAN VOOR HET ONDERWIJS

De Dr. Wiardi Beckmanstichting, het wetenschappelijk bureau van de Partij van de Arbeid, is van mening, dat de betekenis van het onderwijs voor individu en samenleving moeilijk is te overschatten, daarom kwantitatief en kwalitatief één van de belangrijkste onderwerpen van overheidszorg is en, wat inhoud en structuur betreft, steeds dient te worden aangepast aan de nieuwste pedagogische inzichten en maatschappelijke ontwikkelingen.

Deze overwegingen hebben geleid tot het instellen van een studiec ommissie die de resultaten van zijn arbeid heeft neergelegd in een rapport waarin worden behandeld: kleuter verzorging, kleuter-, basis- en brugonderwijs. Het ligt in het voornemen van de Dr. Wiardi Beckmanstichting het gehele onderwijs kritisch te herzien, te doen plaats en in een op moderne opvattingen gebaseerd structuurplan en daarover in volgende rapporten verslag uit te brengen.

Nadat het rapport de veranderingen in de maatschappij, de betekenis van het onderwijs voor de maatschappij en de bezwaren tegen de huidige onderwijstoestand in korte trekken schetst worden als pedagogische normen, waaraan ons onderwijsstelsel zou moeten voldoen, genoemd: de individualiteit, de socialiteit, de creativiteit en de humaniteit.

Ons onderwijsstelsel zal het kleuteronderwijs, het basisonderwijs en alle vormen van voortgezet onderwijs als eenheid dienen te omvatten. De onderwijsvoorzieningen moeten een zodanige samenhang vertonen, dat door goede aansluitings- en doorstromingsmogelijkheden elke leerling het hem optimaal bereikbare doel kan bereiken. Het kind doorloopt daarbij niet meer een school of scholen, maar een systeem. Als onderwijs-eenheid treedt dan de schoolgemeenschap naar voren. Het rapport noemt die echter liever een onderwijsgemeenschap. Het gaat er niet om een aantal van de bestaande schoolsoorten bij elkaar te plaatsen, maar om de opbouw van een organische eenheid binnen het voortgezet onderwijs. Derhalve om een onderwijsgemeenschap waarin elke leerling de mogelijkheid moet hebben om het onderwijs te volgen in overeenstemming met zijn aanleg, belangstelling en toekomstige bestemming.

Een belangrijk punt in het rapport is de andere indeling in de elkaar opvolgende onderwijssoorten van wat in de huidige situatie het kleuteronderwijs en de lagere school omvat, doordat aansluiting is gezocht bij de ontwikkelingsfasen van kleuter en kind.

De periode van 3-5 jaar wordt gezien als een periode, waarin het accent behoort te vallen op de pedagogische verzorging, zoals deze reeds in veel kleuter-dagverblijven en het begin van de huidige kleuterschool wordt gegeven.

De periode van 5-7 jaar wordt beschouwd als de eigenlijke kleuterschoolperiode, waarbij de sfeer van de kleuterschool geheel gehandhaafd blijft en waarbij de wenselijkheid bestaat om reeds een introductie te geven in het verwerven van de eerste culturele vaardigheden.

De periode van 7-11 jaar is die van het eigenlijke basisonderwijs en dient, naast de algemene vorming van de jongeren, voor het vastleggen van de basisstructuren, dit zijn de fundamentele vaardigheden en kennisinhouden waarop het verdere onderwijs kan voortbouwen.

De periode van 11-13 jaar wordt gezien als een vorm van brugonderwijs dat tot taak heeft door middel van een systeem van differentiatie en determinatie de toekomstige richting van de leerling voor het daaropvolgend gedifferentieerde voortgezet onderwijs te bepalen.

Van deze verschillende onderwijsvormen wordt in het rapport achterenvolgens een motivering gegeven, een karakteristiek van de leerling aangeduid, de inhoud van het desbetreffende onderwijs nader omschreven, de voorwaarden voor verwerkelijking genoemd, terwijl ook speciale elementen voor de opleiding van de leerkracht de aandacht krijgen. Dit laatste vraagstuk wordt aan het eind van het rapport in zijn algemeenheid weer nader behandeld, daarnaast wordt een andere opbouw van het Rijksschooltoezicht voorgesteld.

Het rapport werd samengesteld door een commissie onder voorzitterschap van dr. P. J. Koets, wethouder van Amsterdam, secretaris was mr. J. W. Masman.

Het rapport is verkrijgbaar bij de Wiardi Beckman Stichting, Tesselshadestraat 31, Amsterdam, prijs f 2,50. Het ligt in het voornemen van de redactie van Paed. Studiën, gezien de belangrijkheid, nog nader op dit rapport terug te komen.

#### LEREN IN DE SLAAP

In Sowjet-Rusland wordt momenteel geëxperimenteerd met het leren van een vreemde taal terwijl men thuis rustig in bed ligt te slapen.

Aan dit experiment werken inwoners mee van het atoomonderzoekcentrum Dubna, dat 110 km. ten Noorden van Moskou is gevestigd. Waarschijnlijk is de keus van de onderzoekers op deze stad bepaald door de gemiddelde hoge intelligentie van de ruim 20.000 inwoners. De hoge gemiddelde intelligentie is verklaarbaar daar velen in het aldaar gevestigde instituut voor kernonderzoek werken, waarvoor een goede scholing wordt vereist.

Aan het onderzoek werken 1000 personen mee, in de leeftijd van 18 tot 50 jaar, waaronder de prominente kernfysicus Georgi N. Flerow. Van

hem en zijn medestuderenden wordt verlangd dat zij om 22.30 uur in bed liggen en de radio aanzetten.

De avondles begint nadat enige tijd lichte muziek is gespeeld, die de leerlingen moet doen inslapen of hen slaperig maakt. Om het experiment goed te doen slagen wordt de les in de vroege ochtend nog eens herhaald.

Geleerden van de academie van wetenschappen in de Oekraïene hebben vastgesteld dat de gunstigste tijd om leerstof op te nemen is die 15 tot 30 minuten voor het inslapen begint en 20 tot 30 minuten na het inslapen eindigt; nl. met het begin van de diepe slaap die voor het leren niet gunstig is.

De leerlingen zullen op deze wijze in een periode van 8 weken duizend Engelse woorden, de beginselen der Engelse grammatica en wat eenvoudige conversatie kunnen leren. De lessen worden 5 dagen van de week via de radio gegeven. De 1000 leerlingen zijn uit een groep van 3000 kandidaten gekozen. Van hen vormen er 100 een contrôlegroep, die nauwlettend wordt gadeslagen. Na de eerste 10 dagen van het experiment hebben vele leerlingen medegedeeld dat zij, tot hun eigen verrassing, de leerstof werkelijk in hun slaap hebben opgenomen. Voor het trekken van definitieve conclusies is het evenwel nog te vroeg.

#### TIJDSCHRIFT „ONDERWIJS EN OPVOEDING”

Het algemeen onderwijskundig tijdschrift, dat door J. B. Wolters voor het Algemeen Pedagogisch Centrum wordt uitgegeven, is zijn 17e jaargang ingegaan in modern gewaad en met nieuwe plannen van de redactie. Zo zal Drs. W. Langeveld de rubriek „School en Maatschappij” voor zijn rekening nemen. Voorts zullen Mej. dra. N. Hessing en de heer R. H. Hakkert resp. de rubrieken „Modern talenonderwijs” en „Radio en televisie als hulpmiddelen bij het onderwijs” gaan verzorgen. Verder zal Prof. Van Gelder maandelijks een bijdrage schrijven over „Wetenschap en Onderwijs” waarin de aspecten „pedagogische bewogenheid” en „wetenschappelijke verantwoordelijkheid” tot uitdrukking zullen worden gebracht.

Met deze nieuwe opzet van Onderwijs en Opvoeding wordt de Redactie gaarne gelukgewenst.

#### TOONBEELD

Onder redactie van Drs. C. M. van Baalen, verbonden aan de faculteit der Sociale Wetenschappen van de Vrije Universiteit te Amsterdam, Drs. J. G. Stappers, verbonden aan het Instituut voor Massacommunicatie van de Katholieke Universiteit te Nijmegen en Drs. E. L. van Trot-

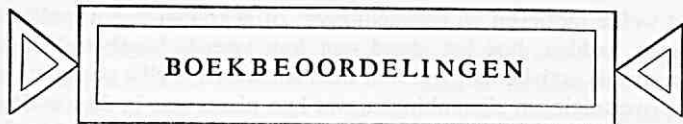
senburg, verbonden aan het Pedagogisch Didactisch Instituut van de Universiteit van Amsterdam is een nieuw tijdschrift, „Toonbeeld”, verschenen een informatieblad voor audio-visuele media ten behoeve van onderwijs en opvoeding.

In het tijdschrift zullen, naast praktische mededelingen, vooral beschouwende artikelen betreffende audio-visuele media een zeer belangrijke plaats gaan innemen, behalve de onderwijsfilm dus ook de onderwijstelevisie, schoolradio, filmstrip, geluidsband, grammofoonplaat, dia-serie, teaching-machine, closed-circuit-t.v., overhead-projector, talenpracticum enzovoort. De beschouwingen over deze media kunnen mede een informatief karakter hebben in zoverre hierin nieuwe ontwikkelingen, resultaten en dergelijke op dit gebied ter kennisname aan de lezer zullen worden voorgelegd, voorzien van een kritische kanttekening door een ter zake deskundig medewerker.

„Toonbeeld” is een uitgave van de Stichting Nederlandse Onderwijs Film en zal 5 maal per jaar verschijnen. De abonnementsprijs is f 7,50 per jaar en voor kwekelingen f 6.— per jaargang. Het adres van redactie en administratie is Sweelinckplein 23, Den Haag.

J. H. N. GRANDIA





BOEKBEOORDELINGEN

GUSTA SINGER, *Teacher Education in a Communist State, Poland 1956-1961*. Twayne Publishers - Bookman Associates, 31 Union Square, New York 3 (N. Y.), 1965, 282 p.

Polen behoort tot de landen achter het IJzeren Gordijn maar het vertoont in deze situatie een geheel eigen stijl. Een hoogleraar van de Universiteit van Warschau schrijft in het zo juist verschenen World Year Book of Education rustig of het feit, dat het particulier initiatief in de communistische landen onvoldoende ruimte krijgt en dat de monotonie van de socialistische ideologie een zware druk legt op het culturele leven. Stel daar tegenover de vervelende zelfrechtvaardiging en propaganda, die de geschriften uit de Sovjet Unie kenmerkt, en het verschil in klimaat is duidelijk.

De auteur, die ik zo juist citeerde, toont in zijn artikel een kennis van het culturele leven van de Westerse wereld, die zich in geen van de andere landen van Oost-Europa pleegt te vertonen. Polen verkeert in een heel aparte situatie. Dr. Gusta Singer spreekt in dit verband van een innerlijke gespletenheid in de mensen en in hun sociale en culturele bestaan. Haar boek kondigt zich bescheiden aan als een monografie over een beperkt onderwerp in een evenzeer beperkte tijdsperiode. Het biedt echter meer dan de titel aanduidt. Het geeft vooreerst een beknopt doch duidelijk overzicht van het Poolse onderwijssysteem. Het plaatst zijn onderwerp voorts in het kader van die typische ambivalente wereld, waarin het thuis hoort. Daardoor vertoont het een allure, die men op de titel afgaande niet aanstonds zou verwachten. In dit verband is het interessant te vermelden dat de Amerikaanse auteur in Kiew (Rusland) is geboren, in Warschau geschiedenis heeft gestudeerd, en een doctorsgraad van de Universiteit van Pittsburgh (V.S.) bezit.

PH. J. I.

PETER MARIS, *The experience of higher education*. Routledge and Kegan Paul, Broadway House, 68-74 Carter Lane, London E.C. 4, 1964, 220 p.

Dit is een publicatie van het Institute of Community Studies, dat onder leiding van de bekende Michael Young reeds verscheidene sociologische studies het licht heeft doen zien. Ik ken persoonlijk Jackson and Marsden, *Education and the working class* en Jackson, *Streaming: an education system in miniature*. Beide boeken zijn rapporten van veldonderzoek; beide zijn voortreffelijk geschreven, aanzienlijk beter dan wij van Nederlandse verslagen van sociale studies gewend zijn. Het werk, dat hierboven wordt genoemd, is opnieuw een goed voorbeeld van verslaglegging. Het onderzoek was er ditmaal een onder studenten. Er werden 386 interviews afgenomen aan mannelijke en vrouwelijke studenten van de universiteiten te Cambridge, Leeds en Southampton en het college of advanced technology in Northampton. Allen hadden enkele jaren studie achter de rug. De vragenlijst bevatte 70 punten. De gesprekken namen 2 à 3 uur in beslag. Getracht werd eerst een beeld te krijgen van de vooropleiding der studenten en hun huiselijk milieu. Belangrijke onderwerpen van gesprek vormden

dan met welke motieven en verwachtingen zij gekomen waren, welke studie zij opgevat hadden, hoe het stond met hun vriendschapsbetrekkingen en met hun sociale activiteiten, wat hun plannen waren, welke godsdienstige en politieke overtuigingen zij aanhingen, wat hun plaats was in de sociale stratificatie en welke invloed zij daarop van hun studie verwachtten. Uit de antwoorden is een bont en boeiend geheel voortgekomen. De auteur besluit het boek met persoonlijke beschouwingen over de ervaringen der studenten en het ideaal der academische studie. De aard van het gebodene leent zich niet voor beknopte samenvatting. Ik kan echter niet nalaten te wijzen op de ironische beschrijving van een geheel automatische universiteit, welke uit de ontwikkeling der *teaching machines* zou kunnen voortkomen. De auteur besluit haar met de volgende woorden: „The automatic university deserves to be taken seriously, because it could perform far more efficiently many of the functions which universities do, in fact, fulfil” (p. 70). De zin suggereert reeds dat er andere functies zijn, die de automatische universiteit niet kan vervullen. Zij kan geen leiding geven aan originele intellectuele belangstelling en zij kan geen ruimte laten aan het persoonlijk initiatief en de eigen voorkeur. Ik acht het onderzoeksverslag van belang voor hen, die zich tegenwoordig ook in ons land buigen over de problemen van de werkwijze van onze instellingen van wetenschappelijke onderwijs en van het studentenbestaan.

PH. J. I.

R. P. DORE, *Education in Tokugawa Japan*. London, Routledge and Kegan Paul, Broadway House, 68-74, Carter Lane, London E.C. 4, 1965, 346 p.

Er is meer dan één goede reden om van dit uitvoerig gedocumenteerde en levendig geschreven boek kennis te nemen. Ik noem slechts deze dat het kan bijdragen tot ons begrip van de rol, die het schoolwezen kan spelen in het cultureel en economisch ontwikkelingsproces van een land. Met die vraag houden thans vele onderzoekers zich bezig. De situatie van de onderontwikkelde gebieden dringt hun dit probleem op. Welnu, hier is er „schoolvoorbeeld”, dat betrekking heeft op een Aziatisch volk, dat wat aangaat ras, overlevering en ligging vele onder-ontwikkelde landen nabij komt doch eerder en verder op de weg naar kennis en welvaart is voortgeschreden. Terwijl nu de periode van modernisering en industrialisering in Japan na 1870 inzet, behandelt dit werk de intellectuele en morele voorbereiding, welke de school in de voorafgaande periode heeft gegeven. Wij maken in dit werk kennis met het traditionele Japan met zijn strenge hiërarchische orde en de daarbij passende zeden. De school was erbij aangepast. Maar zij bleek tevens de krachten aan te dragen, die tot maatschappelijke verandering leidden. Haar bijdrage tot de spectaculaire opkomst van het land is onmiskenbaar. Toch vertelt de hooggeleerde auteur niet alleen maar de geschiedenis van een onderwijskundig succes. De moderne historie van Japan kent ook haar donkere zijden. Men denke slechts aan het nationalistisch fanatisme, waarin het Japanse volk gevangen is geraakt. Daartoe heeft het hier beschreven schoolsysteem wellicht in gelijke mate voorbereid.

Ik kan dit boek niet op zijn wetenschappelijke merites beoordelen. Er zullen trouwens niet vele tot oordelen bevoegden zijn. Maar deze schets van een belangwekkend stuk onderwijsgeschiedenis, geplaatst in het politieke en sociale kader, waarin het thuis behoort, vermag de aandachtige lezer te boeien en te overtuigen.

PH. J. I.

## PAEDAGOGICA EUROPAEA

Er valt na de tweede wereldoorlog een verheugend-sterke ontwikkeling van de internationale contacten op pedagogisch gebied te constateren. Getuige de persoonlijke betrekkingen, de vele congressen, de oprichting van internationale tijdschriften. Het zijn er bij ons weten drie, in chronologische volgorde:

International Review of Education;  
Paedagogica Historica;  
Scientia Paedagogica Experimentalis.

Daarbij heeft zich in 1965 gevoegd:

Paedagogica Europaea,

dat bedoelt te zijn een jaarboek, zoals ook uit de ondertitel blijkt: The European Yearbook of Educational Research. Het is uitgegeven met steun van de Council for Cultural Cooperation van de Raad van Europa bij Agon-Elsevier, Amsterdam en Brussel, en Westermann Verlag, Brunswijk. Voorzitter van de redactie is onze landgenoot Langeveld. De doelstelling geven we in de eigen bewoordingen weer:

„The Editorial Board of *Paedagogica Europaea*, assisted by specialist consultants, publishes contributions from every field of education: education in the home and in school, in universities and in other institutions of higher education; education in relation to the community and to social backgrounds; education in highly industrialised as well as in developing countries; adult education, education for vocation and for leisure”.

Dat „Every field of education” laat in zijn detaillering een terrein ongenoemd waaraan P.E. blijkens de beide laatste artikelen klaarblijkelijk toch ook aandacht wenst te schenken, de historische pedagogiek.

De verschijning van deze bundel getuigt van durf en vertrouwen – durf om te verschijnen als internationaal jaarboek naast drie reeds gevestigde internationale tijdschriften, vertrouwen in creativiteit van auteurs en in consumptievermogen van lezend en studierend pedagogisch publiek, dit alles naast de talrijke nationale tijdschriften. We zullen moeten afwachten, of er, in het algemeen gesproken, voldoende materiaal aanwezig is van internationale betekenis, of de productie kwalitatief evenredig is en blijft aan de vele publicatiemogelijkheden, of jaarboek en tijdschriften een duidelijk onderscheiden karakter bezitten of elkaars werkgebied in zekere mate overlappen. Deze laatste mogelijkheid lijkt ons op grond van de inhoud ten aanzien van International Review of Education en Scientia Paedagogica Experimentalis niet geheel uitgesloten – Paedagogica Historica heeft naar het ons voorkomt, het duidelijkst afgebakend werkterrein.

De bundel opent gelijk te verwachten was, met een studie van de voorzitter der redactie, van *Langeveld* dus: „In search of research”. Een intrigerende titel. Hij onderscheidt nl. twee typen van research, die hij aldus omschrijft:

„Research, however, is not only directed towards the future in so far that it must uncover trends of development, future needs, etc.; research is also trying to find out how things essentially are made, how a skill is developed, a talent may be guided, etc.” In het eerste geval is het de research die streeft naar het blootleggen van wetmatigheden, daardoor de mogelijkheid opent tot prognose en het treffen van de noodzakelijke organisatorische maatregelen; de research

van de tweede categorie draagt het karakter van pedagogische research. Deze research is direct verbonden „with the macrostructures of psychology, philosophy, theory of education and with everything in the field of subject matter, teaching and learning, self formation and formative conditioning, pupil and teacher, child and parent, patient and psychotherapist”. Theoretisch denken en research moeten elkaar blijven controleren; ze kunnen elkaar niet ontberen. Maar – de volgende stelling typeert de tendentie van deze studie: „The educational researcher is primarily to be trained as an educationist and his attention has to remain directed towards education”. Een andere stelling viel van Langeveld moeilijk te verwachten.

We memoreren kort enkele der andere studies.

*F. Hilker* schrijft over: „Les étapes principales de l'enseignement”. Hij bespreekt de taak der vergelijkende opvoedkunde, maar ziet voor pedagogische coöperatie als grootste moeilijkheid de „diversité des structures scolaires”. Hij ontwerpt een klassificatie op grond van leeftijdsniveaus, reikende van kleuterschool tot post-universitaire studies, een klassificatie die zeker aandacht verdient, maar voorlopig niet meer is dan een theoretische constructie.

*G. de Landsheere* beweegt zich eveneens op het gebied der „éducation comparée”. Ook hier een streven naar internationale aanpassing, niet schoolorganisatorisch, maar terminologisch: „Plan d'un dictionnaire de la terminologie pédagogique européenne” – uitwerking van een suggestie van het congres te Oslo in 1961. Een congres dat gedeeltelijk mislukte door de nationale bepaaldheid van pedagogische begrippen, waardoor men elkaar niet begreep of langs elkaar heen praatte. Wat De Landsheere nu geeft, is de noodzakelijke analyse van de inhoud van de pedagogische vaktermen in verschillende talen. Een nuttige arbeid.

*G. Tistaert* grijpt in: „A classroom experiment on lecture and discussion-methods” terug op de denkpsychologie van Selz en Kohnstamm. Het geeft o.i. niet veel nieuws en het lijkt ons niet geheel bij de tijd.

*Leonhard Froese*, van wie wij het grondige werk: „Russische und sowjetische Pädagogik – Ideengeschichtliche Triebkräfte” bezitten, beweegt zich opnieuw op het hem zo vertrouwde terrein: „Bildungsstrukturen in Ost und West”. Hij geeft eerst een inleiding over het stadium waarin de ontwikkeling van de vergelijkende pedagogiek zich momenteel bevindt en van haar verhouding tot de algemene pedagogiek. Hij definieert daarna het begrip „Bildungsstruktur”, onderscheidt horizontale en verticale differentiatie. Interessant is in dit opstel de historisch-pedagogische beschouwing over de centrale betekenis van de Franse Revolutie en speciaal van het plan – Condorcet voor de ontwikkeling van het Europese onderwijs. Van gewicht zijn de conclusies die hij op blz. 215 aan het slot geeft, conclusies die „West” niet langs zich heen mag laten gaan.

De beide historisch-pedagogische studies aan het slot zijn van Engelse oorsprong: *J. P. C. Roach* – „Examinations in nineteenth-century England – State power versus private control” en *J. L. Axtell*: „Locke, Newton and „The elements of natural philosophy”. Beide gedegen werk.

Zo biedt deze eerste aflevering van dit Europese jaarboek met zijn gevarieerde inhoud veel leerzaams, veel boeiends. Het verschijnen zal ongetwijfeld stimulerend werken op wat wij hiervoor noemden „de creativiteit van auteurs”, ook van de jongeren onder hen. Dat aan kwalitatieve eisen zal worden voldaan, daarvoor staan de namen der redactieleden borg.

VAN DER V.

A. ZUCKRIGL. *Sprachschwächen*. Heilpädagogische Schriftenreihe. Neckar Verlag, Villingen 1964.

De „Sprachschwächen” waarover het boek gaat zijn leerlingen van „Hilfsschulen” in wier taal dysgrammatische verschijnselen veelvuldig opvallen. Het is verheugend dat over dysgrammatisch sprekende kinderen een publicatie van pedagogische zijde verschenen is. Zuckrigh is een ervaren schoolman, hij zoekt gevarieerder wegen om de kinderen tot zuiverder taalgebruik te brengen. Men zal zeker bruikbare suggesties uit hoofdstuk III van zijn werk kunnen halen. De beïnvloeding van het kind als geheel krijgt bij hem een gezonde nadruk. Dat neemt niet weg, dat er in zijn methodische aanwijzingen een onderdeel is dat op zijn minst genomen gevaarlijk is. Om de ritmische oefening van de kinderen ook bij de afzonderlijke vakken een plaats te geven en hen de „zinsmodellen” te laten onthouden, wil hij van de lessen samenvattingen geven in (vaak vele regels lange) rijmpjes, die samen opgezegd worden. Ik vrees dat er bij de uitvoering van deze opzet door de gemiddelde onderwijzer heel wat . . . dysgrammatische rijmen tevoorschijn zullen komen! Nog afgezien van de vraag of dat geen akelig schools gedoe wordt, in strijd met de eisen die juist de animering van het kind als kind vraagt. In strijd ook met het wezen van „Muisische Erziehung”, waar Zuckrigh, met de Duitse orthopedagogiek, zoveel gewicht aan hecht. De theoretische beschouwingen in het boekje zijn bepaald zwak. Enkele punten slechts:

De schrijver onderscheidt tussen „Dysgrammatismus der Rede”, waarbij de fouten tegen de grammaticale ordening van de taal niet op een diepere stoornis zouden berusten en dysgrammatismus dat zou berusten op een centrale taalstoornis. Zuckrigh meent: als het kind zijn fouten bij beluisteren van de eigen zinnen kan verbeteren, heeft men met het eerste te doen; zo niet, dan is er sprake van een echte centrale dysphasie. Het verschil zou in vele gevallen mijns inziens ook op een lichtere, respectievelijk zwaardere stoornis kunnen berusten. Het komt mij voor dat hier vanuit een pedagogisch heel belangrijke onderscheiding (waarvoor we Zuckrigh erkentelijk kunnen zijn) wordt geconcludeerd naar een etiologisch verschil. Dat laatste op onvoldoende grond. (p.47, p.59). Heeft Zuckrigh eenmaal deze scheiding gemaakt, dan zoekt hij verder naar „oorzaken” voor de niet op een centrale stoornis berustende „Dysgrammatismus der Rede”. De denkwijze blijkt dan Adleriaans: insufficientiegevoelens, een gefrustreerd streven naar macht, spelen een grote rol. De bewijsvoering berust op het feit, dat in het spreken van de kinderen vaak kenmerken voor insufficientie op te merken waren die Keilhacker genoemd heeft: spontane correctie van eigen spraak, schommeling in de hoogte van de spreektoon, in de spreeksterkte en in het spreektempo. Vraag: deden die verschijnselen zich voor als „oorzaak” of als „resultaat”? Dat is alleen met diepgaander onderzoek uit te maken.

W. E. VLIEGENTHART

DR. J. A. STALPERS, *Zelfbehoud, Aanpassing en Cultuur*. Uitgever Van Loghum Slaterus, Arnhem, 1964, 290 pag., f 9,90.

Deze studie maakt deel uit van de serie Psychologische Monografieën, waarin werken verschijnen die een systematische, wetenschappelijk verantwoorde behandeling bieden van een onderdeel der psychologie. Terecht heeft de redactie van deze serie het boek van Dr. Stalpers daarin willen opnemen: vanuit de ge-

zichtspunten zelfbehoud, aanpassing en cultuur is de omvangrijke stof overzichtelijk geordend en uitgewerkt in de volgende vijf onderdelen:

- Het individuele zelfbehoudsysteem
- Het sociale zelfbehoudsysteem
- Het materiële zelfbehoudsysteem
- De objectivering van het zelfbehoud
- Typen van onaangepastheid.

Heeft Milikowsky in 1961 het onaangepast zijn sociologisch geanalyseerd tegen de achtergrond van het maatschappelijk emancipatieproces, dat in de samenleving heeft plaatsgevonden, Stalpers daarentegen onderzoekt onaangepastheid psychologisch - door uit te gaan van het individu, dat kan lijden aan vervreemding en identiteitsverlies - daar deze verschijnselen de mogelijkheden ondermijnen tot aanpassing.

Als grondslag voor het individuele zelfbehoudsysteem worden door Stalpers de aandriften onderkend, die tot de eigenschappen van de mens behoren maar niet meer dan latente mogelijkheden tot reageren zijn en die zich ook pas onder bepaalde omstandigheden in zijn levensmilieu manifesteren.

Niet duidelijk is, in de paragraaf over „Het zoeken naar een greep op de omgeving”, wat Stalpers met motivatie bedoelt als hij zegt dat, bij de mens vergeleken, de uitrusting van het dier meer voltooid is daar hun aandriften niet geïsoleerd voorkomen maar aspecten zijn van een volledig instinct. Nu wordt, volgens Stalpers, bij het dier motivatie en gerichtheid op doel en middelen alle drie aangetroffen daar er niet slechts een voorzieningsnood is, maar de nood is verbonden met een neiging tot bepaalde doeleinden en tot bepaalde procedures. De vraag is echter of bij het dier een motivatie kan worden onderkend en, indien in de dierpsychologie dit begrip wordt gebruikt, dan is nadere toelichting gewenst om begripsverwarring, i.v.m. de pedagogische terminologie, te vermijden.

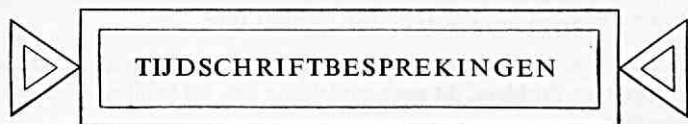
Vanuit sociaal-pedagogisch gezichtspunt is het uitermate belangrijk dat Stalpers constateert, dat het individu zich gelukkig en bevredigd voelt indien het die voorzieningen kan bereiken die het, overeenkomstig de ontwikkelde visies en verwachtingen bereiken kan. Zijn deze visies primitief, dan kunnen primitieve voorzieningen hem toch volledig bevredigen. Zonder dit te noemen, duidt Stalpers hier op de psychologische problematiek van hen, die leven in de maatschappelijke achterhoede.

In ander verband wijst de schrijver op een vereenzelviging van het zelf met de omgeving, zoals die in het „primitieve” denken veelvuldig voorkomt. Het zou van betekenis zijn om vanuit dit aspect het leven en het volwassen worden in de maatschappelijke achterhoede te bestuderen!

Tot slot wordt in de studie nog gewezen op de institutionele traagheid en hardnekkigheid van de oude vormingsinstituten van gezin en school.

Stalpers heeft een stimulerend boek geschreven en wel in het bijzonder voor hen, die werkzaam zijn op het gebied van onderwijs, opvoeding en maatschappelijk werk. De door hem ontvouwde gezichtspunten zijn waard te worden overdacht, daar het niet ondenkbaar is dat zijn psychologische analyse mede een stimulans kan zijn voor maatschappelijk hervormingen, die de cultureel en sociaal minst bedeedden onder ons ten goede kunnen komen.

J. H. N. G.



TIJDSCHRIFTBESPREKINGEN

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK, jrg. 11, nr. 2, april 1965

In dit nummer vinden we een aantal vragen die BOHNENKAMP richt tot SCHOLL over de religieuze opvoeding op school (zie ook Z. f. P., jrg. 10, nr. 5).

*G. Bittner* bespreekt enkele Kinderpsychologische Werke uit de school van Jung.

*Graf von Baudisson* schrijft over pedagogiek in het leger, *Bollnow* over Problemen der Spracherziehung.

Nr. 3, juni 1965

*H. Roth* bespreekt in een artikel over empirische pedagogische anthropologie o.m. de opvatting van *Derbolav*, die de pedagogiek als een soort superwetenschap stelt boven biologie, sociologie, psychologie.

*W. Brezinka* geeft een uitvoerige analyse van het werk van *R. Lochner*, Deutsche Erziehungswissenschaft.

*F. Kummel* behandelt in Anthropologische Dimension der Pädagogik het gelijknamige werk van *W. Loch*.

Nr. 4, augustus 1965

*K. E. Nipkow* spreekt in Bildung und Ueberlieferung over de geschiedenis in het leven van de mens.

*Rousseau* wordt door *Bollnow* in Zur Kritik der Kulturkritik verdedigd tegen *A. Gehlen's* stelling: Niet terug naar de natuur, maar naar de cultuur!

*M. Rang* recenseert het werk van *A. Flitner*, ed., Wege zur pädagogische Anthropologie.

Verder bevat het nummer enkele verslagen van conferenties (van Oostenrijkse universitaire pedagogen in Mei en de Westduitse rectorenconferentie over de opleiding van onderwijzers in Juli 1965).

Nr. 5, oktober 1965

*Th. Wilhelm* schrijft een Politische Weltkunde und der Horizont der Rechts over de politieke opvoeding van Hegel tot Hitler. Hij rekent af met de „hypochondrische cultus van de Daad“ zoals deze stamt uit het duitse idealisme.

Een artikel van *W. Scheibe* behandelt de medeverantwoordelijkheid van de scholen.

Twee artikels houden zich bezig met Marxistische opvoeding.

*H. Bodensieck* schrijft over het vak Staatsbürgerkunde in de D.D.R. en *Isabelle Rüttenauer* bespreekt de denkbeelden van *Makarenko* naar aanleiding van de twee dissertaties van *Nastainczyk* en *Feigel*.

BILDUNG UND ERZIEHUNG, jrg. 18, Nr. 1, januari 1965

*W. Loch* schrijft een artikel over de *Moed* en *G. Velthaus* behandelt de Situation als pädagogisches Problem, dit naar aanleiding van het gelijknamige werk van H. Schöneberg.

Nr. 2, maart 1965

*W. Roessler* geeft een vooral historisch georiënteerde beschouwing over de opvoeding en de wetenschap in de industrieculturen.

*A. Ehrentreich* heelt herinneringen op naar aanleiding van de dood van G. Wijneken (december 1964).

Nr. 3, mei 1965

Naar aanleiding van een conferentie over anthropologie op 3 januari tot 5 januari 1965 te Tübingen.

Dit nummer is voor een groot deel gewijd aan moderne anthropologie. *Bollnow* schrijft over de methoden en de taal. *Loch* over de pedagogische betekenis, die hij o.m. ziet als ideologie-critisch. *K. Giel* behandelt het „aanwijzen” als iets typisch menselijks. De lichamelijke als pedagogisch probleem vinden we in een artikel van *W. Maier*.

Een belangrijke vraag rijst op de conferentie: of nl. al dit beschrijven van „trekjes”, elk op zich, niet „ins Uferlose führt”.

Nr. 4, juli 1965

We vinden een artikel van *G. Brauer* over de vorming van de smaak.

*S. Szaniawski* schrijft over de innerlijke logica in het didactisch proces en die in de productie.

Hij keert zich tegen complexen en projecten: didactisch moet men komen tot splitsen van onderdelen, er zijn nl. meent hij, geen complexe leermethodes, wel complexe vakken.

*H. Scholtz* schrijft iets over de opvoeding tot Europees burger op het gymnasium.

Nr. 5, september 1965

*O. Anweiler* geeft een overzicht over de veranderingen in de Sowjet-pedagogiek sedert augustus 1964 die meer pedagogisch georiënteerd lijken. Opvallend is ook het verband tussen de wetenschap en de school, uitkomend in de vele goede experimenten.

*W. D. Halls* vertelt iets over de Franse schoolplanning; de Fransen zijn in West-Europa het verst in economische en pedagogische planning.

Verder staat er het verslag in van de Conferentie voor Comparative Education, Berlijn, januari 1965.

N. F. NOORDAM



Professor Idenburg heeft eens de vraag gesteld, of een aantal wijze mannen, uitgenodigd om een studieprogramma voor voorbereidend hoger onderwijs te ontwerpen – aangenomen, dat zij zich tot die taak zouden zetten zonder naar het verleden te blikken – als vrucht van hun arbeid met het leerplan van het huidige gymnasium zouden zijn gekomen. De wijze mannen, die het hier onder volgende rapport hebben samengesteld zijn niet aldus te werk gegaan. Zij zijn zich ervan bewust, dat het gymnasium in de Nederlandse samenleving een waardevolle en levende traditie belichaamt, gedragen door de warme sympathie van een grote groep vooraanstaande landgenoten. Maar juist deze groep ook beseft, dat nieuwe omstandigheden herbezinning nodig maken. Geen enkele school kan zich meer veroorloven een vorming des geestes na te streven los van de problemen van het huidige leven, van de cultuur, die ons omringt en waarin wij leven, ten dele met aanvaarding, ten dele onder protest. Wij kunnen de vraag niet ontwijken, of de voorbereiding van de jonge mens voor leidende functies in de maatschappij van nu het beste plaats vindt door het leren kennen van de grote gestalten van de antieke wereld, door het denkvermogen te oefenen aan Latijn en Grieks, door moeizame lectuur van enkele geschriften van de klassieke auteurs. Want deze lectuur is steeds moeilijker geworden: terwijl in 1521 ongeveer 99 % van de schooltijd besteed werd aan de oude talen, is deze een honderd jaar geleden verminderd tot 50 % en in onze tijd tot 30 %. Dit op grond van de aanspraken van praktisch belangrijke leerstof op vertegenwoordiging in het programma: wiskunde, natuurwetenschappen, aardrijkskunde en geschiedenis, moderne talen en literaturen. Is daardoor het gymnasium niet gedenatureerd? Moet dit nog verder gaan: moet er een Grieksloos gymnasium komen? Maar wat blijft er dan nog over van de oude idealen? Zulke beangstigende vragen komen op. Nieuwe bezinning is dus nodig. Een eigentijds gymnasium moet niet een gehavend overblijfsel uit het verleden zijn, maar duidelijk een hedendaagse taak vervullen. Deze is er: naast de natuurwetenschappen komen de wetenschappen van de mens tot indrukwekkende ontwikkeling. Voorbereiding op verdere studie in de diepte over een breed terrein is meer en meer vrijwel onmogelijk voor de meeste leerlingen. Laat daarom naast scholen, die de natuurwetenschappen centraal stellen het gymnasium, trouw aan zijn uitgangspunt, de kennis van de mens als hoofdthema van zijn onderwijs invoeren. Traditie en moderne behoeften kunnen dan gelukkig samengaan. De zorgvuldige behandeling van deze ideeën in het hieronder volgende rapport brengt de Redactie gaarne onder de aandacht van allen, die het gymnasium ter harte gaat.

# OP WEG NAAR EEN EIGENTIJD'S GYMNASIUM

samengesteld door de

WERKGROEP EIGENTIJD'S GYMNASIUM

## WOORD VOORAF

Een enkel woord over het ontstaan en de bedoelingen van dit geschrift.

In 1958 werd onder auspiciën van de Pedagogische Centra een Studiegroep Didactiek Oude Talen opgericht. Dr. M. C. D. Kuilman vroeg en verkreeg toen toestemming om een sub-groep op te richten die zou proberen antwoord te geven op de vraag „Waarom Grieks?” Aan het werk van deze groep werd deelgenomen door Dr. A. J. van Duyvendijk, Drs. G. N. Lammens, Dr. J. Pennock M.S.C., wiens plaats later werd ingenomen door Prof. Dr. P. A. van Stempvoort, en Drs. D. C. A. J. Schouten. Ondanks uitvoerige besprekingen kwam deze groep niet tot resultaten. Dat kwam misschien wel, omdat men de traditionele motivering van het Grieks niet wilde herhalen, daar die overbekend was, maar verder ook, omdat een nieuwe motivering van het Grieks, waarbij veel meer waarde zou worden toegekend aan de cultuurhistorische betekenis van de Grieken, niet wilde lukken.

Onder de voorstellen die in de groep aan de orde waren bevond zich een ontwerp van Dr. Kuilman. Dit werd ter hand gesteld aan Dr. E. Pelosi, destijds directeur van het Katholiek Pedagogisch Bureau v.H.M.O. te Den Haag, belast met de begeleiding van deze groep. Deze was van oordeel, dat dit ontwerp voldoende discussiemateriaal voor een nieuw op te richten werkgroep bevatte; zo kwam er met steun van het Onderwijskundig Studiecentrum en het Katholiek Pedagogisch Bureau v.H.M.O. op 16 januari 1963 een nieuwe studiegroep bijeen, bestaande uit de heren (in alfabetische volgorde): Dr. M. C. D. Kuilman, classicus, leraar aan het Daltonlyceum te 's-Gravenhage; Dr. E. J. Kuiper, classicus, leraar aan het Gemeentelijk Gymnasium te Apeldoorn; Dr. P. C. Oudenaarden, chemicus, rector van het Winkler Prins Lyceum te Veendam; Drs. P. Pinxter, mathematicus, destijds leraar aan het St. Ignatiuscollege te Amsterdam, nu wetenschappelijk medewerker aan de T.H. Twente; Dr. D. C. A. J. Schouten, classicus, leraar aan het St. Claracollege te Heerlen. Tenslotte voegde Dr. J. A. J. Jousma, historicus, destijds rector van het Eerste Vrijzinnig Christelijk Lyceum te Den Haag, nu pedagogisch-didactisch medewerker van het Onderwijskundig Studiecentrum, zich bij deze groep, die in de wandeling de naam „Werkgroep Eigentijds Gymnasium” kreeg.

Uit discussies welke zich vooral concentreerden om de standpunten van Dr. Kuilman en Dr. Oudenaarden, is tenslotte dit rapport ontstaan. De gemeenschappelijke basis was de verwerping van het Cartesiaanse mensbeeld en het daarop gebaseerde vormingshumanisme. Terwijl Dr. Kuilman zich sterk aangetrokken voelde tot Cassirer's symbolenleer in het bijzonder, ging Dr. Oudenaarden uit van de wijsgerige antropologie in het algemeen. Ook een zekere tegenstelling tussen de begrippen „opleiding” en „opvoeding” kwam te voorschijn. De lezer zal de sporen van de discussie kunnen terugvinden in het rapport.

Dit wat betreft het ontstaan van dit geschrift. Wat de bedoeling betreft kan worden opgemerkt, dat wij hopen, dat ons werk een bijdrage mag leveren tot de discussies rond het gymnasium en vooral, *dat het ertoe mag leiden, dat het gymnasium als afzonderlijk schooltype zal blijven bestaan.*

Wij danken de twee Pedagogische Centra voor de ruime steun waardoor deze publikatie mogelijk is geworden en de T.H. Twente voor de ons verleende gastvrijheid gedurende een deel van onze werkzaamheden. Wij leggen nu onze gedachten voor aan een uitgebreidere groep van belangstellenden.

## I. DE POSITIE VAN HET GYMNASIUM IN ONZE TIJD

Wanneer wij een vluchtige blik werpen op de geschiedenis van het onderwijs, eerst van de schola latina, later van het gymnasium, dan kunnen wij gemakkelijk constateren, dat er aan dit onderwijs in de loop der eeuwen veel veranderd is. Dat is ook begrijpelijk. De school – ieder schooltype dus – wil de maatschappij waarbij zij hoort op haar wijze dienen; onderwijs is dienst, maar de maatschappij is niet altijd van hetzelfde gediend. De noden en behoeften van de samenleving waren in de middeleeuwen geheel anders dan in onze tijd en bijgevolg verlangde men toen ook geheel andere diensten van de school dan tegenwoordig. Telkens als de maatschappij verandert, zal de school – zij het met enige vertraging – mee veranderen.

Speciaal in de laatste 100 jaren nu hebben zich bijzonder grote maatschappelijke veranderingen voltrokken. Een enkel voorbeeld uit vele mogelijke moge ons er aan herinneren, hoe ingrijpend deze wijzigingen wel waren.

Blijkens het jaarlijks verslag van de minister over de stand van het onderwijs studeerden er in 1860 aan alle Nederlandse Universiteiten 177 jonge-

lieden af; in 1960 bedroeg dit aantal 2775. De verdeling over de faculteiten<sup>1</sup> was als volgt:

	1860		1960	
	aantal	%	aantal	%
godgeleerdheid	48	27,1	85 + 15	3,2
rechtsgeleerdheid	72	40,7	320	11,5
geneeskunde	44	24,8	462	16,7
rest	13	7,4	1893	68,3
totaal	177	100,0	2775	100,0

We vergeleken speciaal de theologen, juristen en medici, omdat zij afkomstig zijn van de drie oude faculteiten, die al vanaf de late middeleeuwen hebben bestaan. We vinden ze bijv. al omstreeks 1200 aan de Sorbonne. Uit de bovenstaande gegevens nu krijgt men de indruk, dat 100 jaren geleden de structuur van de laat-middeleeuwse universiteit nog vrijwel intact was. In 1960 echter is het beeld totaal gewijzigd. Slechts 31,7 % van alle afgestudeerden komt nu van de drie oude faculteiten; 68,3 % komt van elders. Aan deze simpele cijfers kan men aflezen, hoezeer de behoeften van de maatschappij en – daarmee samenhangend – de structuur van het hoger onderwijs veranderd zijn.

In verband met deze verschuiving binnen het hoger onderwijs is ook de positie van het gymnasiale onderwijs – als voorbereiding tot de universitaire studie – veranderd. Terwijl men vroeger geloofde, dat ware beoefening van welke wetenschap ook zonder klassieke vorming onmogelijk was en men op grond van deze opvatting de universiteit alleen openstelde voor diegenen die het gymnasium met vrucht doorlopen hadden, zien wij thans een geheel ander beeld. In de loop der jaren werd de universiteit toegankelijk voor steeds meer groepen jongelui, die geen klassieke opleiding hadden genoten. Zoals uit de statistieken van het C.B.S. blijkt, zijn na de tweede wereldoorlog ongeveer 65 % der studenten afkomstig van de H.B.S. en dus ongeveer 35 % van het gymnasium. De monopolie-positie van het gymnasium als wetenschappelijke propaedeuse werd gebroken. Ook op andere wijze bleek – zo leerde de praktijk – voorbereiding tot wetenschappelijk werk mogelijk, al blijft het de vraag, of voor bepaalde wetenschappen klassieke vorming toch niet noodzakelijk is.

Trouwens, het karakter van het gymnasiale onderwijs zèlf veranderde – mede tengevolge van de wijzigingen in maatschappij en universiteit – eveneens in sterke mate. De onderstaande tabel laat zien, dat het aandeel van de oude talen in het onderwijs voortdurend terugliep.

*Vergelijkende urentabel; aantal wekelijks gegeven lesuren<sup>2</sup>*

	Jaar	Latijn	Grieks	andere vakken
Gouda	1521	96,7 %	2,2 %	1,1 %
Holl. „Schoolordre”	1625	61,9 %	13 %	25,1 %
Amsterdam	1860	29,8 %	17,8 %	52,4 %
de k.b.'s van	1877	24,7 %	24,7 %	50,6 %
	1878	22,5 %	19 %	58,5 %
	1887	23,1 %	18,3 %	58,6 %
	1919	18,9 %	15,2 %	65,9 %
	1920	18,7 %	14,9 %	66,4 %
	1926	17,1 %	13,6 %	69,3 %
	1946	17,6 %	13,1 %	69,3 %
	1948	16,5 %	12,7 %	70,8 %

Deze indruk wordt ondersteund door gegevens uit Duitsland en België<sup>3</sup>. Men bedenke bovendien, dat Duitsland en Nederland de twee landen zijn, waar het meeste aandacht aan het onderwijs in beide oude talen wordt geschonken; in andere landen ligt dit voor deze vakken ongunstiger<sup>4</sup>.

Door deze ontwikkeling – toenemende concurrentie van andere opleidingen en verdringing van het onderwijs in de oude talen door dat in andere vakken in het leerplan van het gymnasium zelf – *wordt het voortbestaan van het gymnasium als schooltype in ernstige mate bedreigd*. Weliswaar is het leerlingenaantal van de gymnasia sterk toegenomen, maar deze toename van de belangstelling heeft toch niet kunnen verhinderen, dat het karakteristieke van het gymnasium – het onderwijs in de oude talen – een steeds kleinere plaats ging innemen, zodat het gymnasiale onderwijs zich steeds minder van dat aan de H.B.S. ging onderscheiden. Het is niet onwaarschijnlijk, dat de geschetste ontwikkeling zich in de toekomst verder zal voortzetten. Men denke daarbij bijvoorbeeld aan het facultatief worden van het bèta-Grieks, aan het streven naar gelijkstelling van het voorbereidend wetenschappelijk onderwijs in de E.E.G.-landen.

Wil het gymnasium blijven voortbestaan als eigen schooltype en niet ten onder gaan in dit proces van voortschrijdende assimilatie aan de H.B.S., dan zal het zich diepgaand op eigen aard en wezen moeten bezinnen. Het zal op overtuigende wijze moeten aantonen, dat de diensten die dit schooltype aan de samenleving kan bieden geheel eigensoortig, onvervangbaar en onmisbaar zijn.

## 2. DE GANGBARE OPVATTING OMTRENT HET GYMNASIUM, EN DE HISTORISCHE ACHTERGRONDEN DAARVAN

Nu is er over het gymnasium zowel in<sup>5</sup> als buiten<sup>6</sup> ons land veel geschreven en gesproken, en vaak op voortreffelijke wijze, zowel door voor- als tegenstanders. En toch, hoezeer de standpunten van de verschillende auteurs ook uiteenlopen en hoe men het eigensoortig karakter van het gymnasium ook waardeert, bijna allen zijn het over één ding eens. Door vrijwel een ieder wordt gesteld, dat het gymnasium zich van ander voorbereidend wetenschappelijk onderwijs onderscheidt door het streven *de geest van de leerlingen te vormen door de Grieks-Romeinse klassieken* en wel zo, dat wetenschappelijk onderwijs kan worden gevolgd. Ook al verschilt men van mening over de waarde van deze „vorming”, over het uitgangspunt van alle discussies rondom het gymnasium, nl. dat het eigensoortige karakter van het gymnasium bestaat in het streven naar geestelijke vorming („*cultura animi*”)<sup>7</sup> door de klassieken, is men het in bijna alle gevallen wel eens. Het wordt zonder veel kritiek door voor- en tegenstanders aanvaard<sup>8</sup>.

Nu heeft de gedachte, dat de menselijke geest te „vormen” zou zijn, een lange geschiedenis achter zich. De kiem ervan vinden we in Griekenland<sup>9</sup>. In het werk van *Platoon*, om slechts een van de voornaamsten te noemen, speelt deze gedachte een zeer belangrijke rol. „Vorming” is voor hem het streven, het humane in de mens te ontwikkelen en te doen toenemen<sup>10</sup>. Dit humane in de mens is voor Platoon „de gouden draad der rede”<sup>11</sup>, die de mens met het Eeuwige verbindt; de wijsbegeerte is voor hem het middel om de geest te richten op het Eeuwige.

De idee van „vorming” als het doen toenemen van het specifiek menselijke, gekoppeld aan de opvatting, dat dit specifiek menselijke de rede, de ratio, zou zijn, vinden we in de nieuwere tijd terug bij *Descartes*. Ook voor hem is de rede het typisch menselijke waardoor de mens zich van het dier onderscheidt<sup>12</sup>. De rede nu zou geleid en tot ontwikkeling gebracht kunnen worden door zijn *Methode*<sup>13</sup>, en dat wil in de grond van de zaak zeggen: door de wiskundige methode. Dezelfde gedachte vinden we bij *Malebranche*<sup>14</sup>.

Terwijl bij deze denkers de (wiskundige) methode gebruikt wordt om tot absolute zekerheid te komen inzake de *wijsgerige problemen*, is voor *Locke* het beoefenen van de wiskunde het *trainingsmiddel* voor de menselijke geest. Evenals het lichaam door training tot hogere prestaties gebracht kan worden, is dit ook met de menselijke geest het geval<sup>15</sup>. *Locke* kent ook de „transfer of training”: zij die zo geoefend zijn „might be

able to transfer it to the other parts of knowledge as they shall have occasion" <sup>16</sup>.

Deze wijsgerige gedachten – die overigens in brede kring aanvaard werden – vormen een van de fundamenteën, waarop de idee van de „vorming door middel van de klassieken” berust. Zolang men het Latijn leerde met de bedoeling het naderhand actief en passief te gebruiken in kerk en wetenschap, was een nadere motivering van het onderwijs in de schola latina niet noodzakelijk. In de 17e eeuw echter maakte dit onderwijs reeds een crisis door tengevolge van het feit, dat men in toenemende mate de landstalen ging gebruiken voor het onderlinge verkeer. Juist in die situatie deed zich de behoefte aan een motivering van het onderwijs in het Latijn gevoelen en hier brachten de ideeën van bovengenoemde wijsgeren betreffende de menselijke geest en de vorming daarvan uitkomst. Met dit verschil evenwel, dat door de classici aan het Latijn in plaats van aan de wiskunde de grootste vormende waarde werd toegekend. Deze opvattingen werden vooral verdedigd door de Kantiaans georiënteerde pedagogen, o.a. *A. H. Niemeyer* <sup>17</sup>.

Met de gedachte van de „vorming” werd echter door de apologeten van de oude talen tevens overgenomen de gedachte, dat het typisch humane gelegen zou zijn in de rede alleen. Vorming van deze rede door middel van de beoefening van de oude talen was voor hen de enig juiste voorbereiding voor de universiteit. Deze vorming van de rede – meende men – was tevens een waarlijk humanistische vorming, want hier werd immers gestreefd naar een toename van het specifiek menselijke!

Dit vormingshumanisme nu ontmoette een andere stroom van humanistisch denken, het geloof namelijk, dat in het oude Griekenland de humaniteit in plastiek en literatuur een gestalte had aangenomen die on- overtroffen, „klassiek”, zou zijn. Het woord „klassiek” kreeg een heel speciale, met welhaast religieuze eerbied geladen, betekenis <sup>18</sup>.

Het vormingshumanisme van wijsgeren en pedagogen en het neo-humanisme van *Winckelmann*, *Von Humboldt* en vele dichters vormen samen het geestelijk fundament, van waaruit de nu vanzelfsprekend lijkende karakterisering van het gymnasiale onderwijs als „streven tot vorming van de geest door middel van de klassieken” te begrijpen is.

### 3. KRITISCHE BESCHOUWING VAN DE IDEE DER KLASSIEKE VORMING

Uit de voorafgaande historische beschouwingen – die overigens zeer onvolledig moesten blijven – moge duidelijk geworden zijn, dat de idee van de „klassieke vorming” een complex van bepaalde vóóronderstellingen omtrent de mens in zich bergt.

In de eerste plaats veronderstelt de term „vorming”, dat de leerling *vormbaar* is, dat hij gevormd *kan* worden door het onderwijs. De hier gebruikte terminologie is ontleend aan de sfeer van het handwerk, uitgeoefend bijv. door de meubelmaker, de pottenbakker of de beeldhouwer. Deze geven aan de ruwe materie een vorm, zij vormen de materie naar een bepaald model. Is de mens echter te vergelijken met een ding, met materie die in een vorm gebracht moet worden? Is het onderwijs inderdaad te benaderen en te begrijpen, als men het opvat als een soort geestelijk pottenbakkersbedrijf? Een hinderlijke bijkomstigheid van het gebruik der woorden „vorming”, „Bildung”, *πλάττειν* is, dat daarbij wordt gesuggereerd dat alleen de *opvoeder* actief is; het materiaal is volkomen passief, het *wordt* gevormd. Zo kan men echter de verhouding opvoeder – leerling niet karakteriseren. Ook de leerling is zeer actief. De moderne opvoedkunde hecht terecht de grootste waarde aan de zelfwerkzaamheid.

In onze tijd begint langzamerhand toch wel het besef te ontstaan, dat men de mens niet wezenlijk kan begrijpen, indien men op hem de categorieën toepast die men voor het begrijpen van dingen, planten en dieren gebruikt. Over deze moderne mensopvatting zullen wij in het volgende nog uitvoerig moeten spreken. Vooruitlopend op deze bespreking merken wij op, dat men met de term „vorming” niet op adequate wijze kan weer-geven, wat er in het onderwijsproces nu eigenlijk gebeurt.

In de tweede plaats is „vorming” altijd: vorming naar een bepaald *model*. De leraar zou dan tot taak hebben de kneedbare geest van de leerling zodanig te bewerken, dat deze hoe langer hoe meer op het ideale voorbeeld gaat lijken, waarbij dan de oude talen de werktuigen zijn, met behulp waarvan de modellering tot stand zou komen. Nu vinden wij inderdaad bij de „klassieke vorming” twee modellen, die elkaar in de loop van de geschiedenis afwisselen, nl. *de gestalte van de antieke mens* en *de gestalte van de universele geleerde*<sup>19</sup>.

De eerste gestalte kreeg door de invloed van het Duitse neo-humanisme opnieuw grote betekenis. De antieke mens beschouwde men als model voor de mens van alle tijden, zoals men ook de klassieke cultuur als de hoogste vorm van cultuur opvatte. Door de leerling te laten oefenen in het gebruik van Latijn en Grieks meende men te kunnen bereiken, dat de



habitus van de leerling steeds meer die van de antieke mens ging benaderen.

Deze opvatting van de antieke cultuur begint aan betekenis te verliezen, hoewel de traditie nog sterk blijkt te zijn<sup>20</sup>. Door de opkomst van de niet-klassieke archeologie en de daaruit voortgekomen bestudering van de culturen van Egypte, Mesopotamië en vele andere, door de opkomst van de prehistorie en de studie der primitieve volkeren, en door de invloed van vergelijkende wetenschappen als literatuur- en godsdienstwetenschap hebben wij geleerd de cultuur van de Grieken en de Romeinen wat relatiever te zien. Wij hebben leren beseffen, dat iedere cultuur iets geheel eigensoortigs is en daardoor in zichzelf waardevol, dat men de ene cultuur niet mag en kan meten met de waardemaatstaven van een andere, en dat de begrippen „hoger” en „lager” met betrekking tot culturen zeer voorzichtig gehanteerd moeten worden.

Naarmate de gestalte van de antieke mens zijn absolute betekenis als model voor de geestelijke vorming ging verliezen, trad een ander model, de gestalte van de universele geleerde, ervoor in de plaats. Deze geleerde zag men als de mens, die zijn rede zozeer had geoefend en ontwikkeld, dat hij daarin over een universeel instrument beschikte waarmee hij alle problemen van natuur en geest kon aanpakken. Het is zonder meer duidelijk, dat in deze gestalte de reeds eerder gesignaleerde opvatting van de mens als „animal rationale” naar voren treedt. De geleerde vertegenwoordigt dan de hoogste vorm van menselijkheid, omdat bij hem het specifiek humane, de rede, volledig tot ontwikkeling gekomen is. Deze geleerde is dan ook ver verheven boven de gewone burgerij; hij leeft in een eigen wereld die hij alleen met zijn gelijken deelt. Men denke aan „de geleerde stand” uit de 19e eeuw.

„Vorming door middel van de klassieken” betekent in dit verband, dat men er naar streefde om door oefening in het gebruik van de oude talen de rede van de leerlingen door training te vormen. In het aanleren van Latijn en Grieks en de daarbij behorende bestudering en toepassing van de grammaticale regels zag men de middelen bij uitstek om het geheugen te trainen, het logisch denken te bevorderen, de nauwkeurigheid te vergroten en de kritische zin te ontwikkelen. Men sprak van „mental training”, van „formele vorming”. Het door deze training verworvene zou vanzelf door de leerling bij alle soorten wetenschap gebruikt kunnen worden („transfer of mental training”)<sup>21</sup>.

Zoals bekend ondervindt de theorie van de „formele vorming” tegenwoordig veel kritiek<sup>22</sup>. Niet alleen verzet men zich tegen het eenzijdig rationalistische karakter van deze theorie, maar men vraagt zich ook af,

of deze „mental training” nu juist langs deze moeilijke en omslachtige weg tot stand gebracht moet worden. Bovendien blijkt wel uit verschillende experimenten, dat de „transfer” zeker niet vanzelf tot stand komt. Zowel de inhoud van de term „training” als die van de term „transfer” zijn dus hoogst problematisch.

Bovendien begint in onze tijd de gestalte van de geleerde meer en meer te vervagen en daardoor zijn betekenis als model te verliezen. Veranderende maatschappelijke omstandigheden hebben hieraan meegewerkt. De „geleerde stand” verdwijnt en de wetenschap wordt hoe langer hoe meer in onze maatschappij geïntegreerd. De wetenschappelijke werker kan niet meer in een aparte wereld leven, maar wordt hoe langer hoe meer opgenomen als onderdeel in het ingewikkelde raderwerk van de moderne samenleving.

Tenslotte begint ook het met deze gestalte verbonden rationalisme zijn betekenis te verliezen. Meer en meer raakt men doordrongen van het feit, dat het typisch humane niet alleen te vinden is in de een of andere eigenschap die de mens bezit en het dier niet – zoals de rede –, maar dat het samenhangt met een veel dieper liggend structuurverschil, dat in *alle* aspecten – zoals lichamelijkeheid, instincten, driften, gevoelens, intellect, gebruik van tekens en symbolen, enz. enz. – tot uiting komt.

Het gevolg van dit alles is, dat de „klassieke vorming” in onze tijd problematisch is geworden. Toch houdt men nog steeds aan dit begrip „vorming” vast.

Wij zien dan ook, dat in de praktijk van het onderwijs meer en meer de nadruk gelegd wordt op de waarde, die de klassieke *cultuur*, in al haar aspecten, voor de „vorming” van de leerling heeft. In een aantal gevallen is men niet meer zo overtuigd van de betekenis die het oefenen in het gebruik van Latijn en Grieks en het leren van de grammatica hebben voor de „vorming”; er ontwikkelt zich de neiging om aan het leren van deze talen alleen betekenis toe te kennen, omdat zij de leerling in staat stellen op verantwoorde wijze kennis te nemen van de uitingen van de klassieke cultuur, en dit laatste alleen zou „vormende” waarde hebben.

Deze „vormende” waarde zou dan hierin bestaan, dat de leerling kennis maakt met de wijzen van ervaren en opvatten van een cultuur, anders dan de onze, en dat tegelijk – omdat de klassieke cultuur tot op grote hoogte de grondslag vormt van onze eigen cultuur – bij de leerling het besef ontstaat, dat de min of meer vanzelfsprekende wijzen van ervaren en opvatten in onze eigen cultuur historisch gegroeid zijn.

Wij zien dus, dat zelfs vele voorstanders van onderwijsvernieuwing vast-

houden aan de term „geestelijke vorming”. Het gevolg daarvan is, dat er nu drie opvattingen van „vorming” in omloop zijn:

1. vorming als „geestelijk boetseren” naar een model;
2. vorming als „geestelijke training” in formele zin;
3. vorming als „culturele vorming”.

Deze drie opvattingen worden nu in de discussies rondom het gymnasium door elkaar gebruikt. Is het dan ook verwonderlijk, dat er overal verwarring heerst en dat men, steeds dezelfde argumenten herhalend, voortdurend langs elkaar heen praat? Voeg daarbij nog het feit, dat men bij het gebruik van het woord „vorming” gebonden blijft aan een theorie die geen vat geeft op datgene wat de mens in wezen is, zodat men dus over de dingen heen praat, en men kan zich gemakkelijk voorstellen, dat de discussies vastlopen of in een chaos ontaarden.

Misschien kan men met enige moeite aan het woord „vorming” nog wel een nieuwe betekenis hechten die ook voor de moderne wetenschap en mensopvatting aanvaardbaar zou zijn, maar dit zou de kans op verwarring nog vergroten, omdat dit begrip nu eenmaal stamt uit een verouderde mensopvatting. Daarom willen wij het begrip „vorming” liever geheel vermijden.

Wij leven in een overgangstijd waarin – ondanks alle bestaande verschillen in richting en standpunt – een gemeenschappelijke verschuiving plaatsvindt in de richting van een mensopvatting waarvan wij in het voorafgaande reeds enkele facetten hebben aangestipt. De invloed van denkers als Kierkegaard, Nietzsche, Bergson, Dilthey, Cassirer, Husserl, Scheler, Plessner, Jaspers, Heidegger, Sartre, Merleau-Ponty en vele anderen grijpt steeds meer om zich heen. Deze invloed blijft ook niet beperkt tot de wijsbegeerte, zij is eveneens merkbaar in de kunst, de literatuur, de wetenschappen, de godsdienst, de politiek en het onderwijs. Vaak echter is men zich deze invloed niet bewust. Zo kan een discrepantie tussen theorie en praktijk ontstaan, zoals wij die bijvoorbeeld heden ten dage bij het onderwijs aantreffen. Men handelt onder de invloed van de nieuwe mensopvatting, maar men verklaart zijn handelingen theoretisch met behulp van begrippen en termen die nog gebaseerd zijn op een verouderde mensopvatting. De ontevredenheid met de bestaande toestand, de vaak ongefundeerde pogingen tot vernieuwing, en vooral de tegenstellingen en de verwarring op het gebied van het gymnasium zijn vanuit deze discrepantie te begrijpen.

Om uit de bestaande impasse te geraken staat ons slechts één weg open. Wij moeten ons bewust distantiëren van de idee van de „klassieke vor-

ming" en de daarmee samenhangende verouderde mensopvatting. *Wij moeten ons verdiepen in de wijsgerige fundamenten van de moderne mensopvatting en ons van daaruit opnieuw bezinnen op het wezen van opvoeding en onderwijs in het algemeen en op het specifieke karakter van het gymnasium in het bijzonder.*

#### 4. ENKELE HOOFDLIJNEN VAN DE MODERNE MENSOPVATTING

De moderne mensopvatting kwam in het voorafgaande reeds enkele malen ter sprake. Wij zagen reeds, dat men het specifiek menselijke niet kan benaderen met categorieën en termen die ontleend zijn aan de sfeer van dingen, planten en dieren. De moderne mensopvatting gebruikt dan ook bij voorkeur nieuwe termen of geeft aan reeds bestaande woorden een nieuwe inhoud. Bekend zijn woorden als existentie, Dasein, situatie, in-de-wereld-zijn, ik-gij verhouding, enz. Voorts werd aangeduid, dat het specifiek menselijke niet te vinden is in één bepaalde *eigenschap*, maar eerder in een *structuur* die alle facetten van het mens-zijn een eigen karakter geeft.

Het is onmogelijk om deze moderne mensopvatting hier in zijn geheel weer te geven. Daarom zullen wij ons beperken tot die hoofdlijnen die voor het doel van onze studie—de bezinning op het eigentijs gymnasium—van belang zijn. Dat hierdoor de indruk van een zekere mate van eenzijdigheid ontstaat, is echter niet te vermijden.

Wanneer wij spreken over „de” moderne mens-opvatting, dan beseffen wij zeer wel, dat er in de hedendaagse filosofie vele standpunten en richtingen vertegenwoordigd zijn en dat de verschillende overtuigingen sterk uiteenlopen. Wij menen echter dat er — ondanks de geschilpunten — toch een gemeenschappelijke tendens is aan te wijzen, niet alleen in de wijsbegeerte zelf, maar ook in de door haar beïnvloede wetenschap, kunst en literatuur. In deze zin spreken wij van „de” moderne mensopvatting, die men als volgt zou kunnen formuleren.

De mens is bewoner van een *wereld*, waarbij onder wereld wordt verstaan het geheel van het zijnde zoals dit zich aan de mens voordoet: mensen en dieren, dingen en gebeurtenissen, zeden en gewoonten, waarden, taal enz. Dit bewonen van een wereld constitueert mede het mens-zijn als zodanig, zodat de mens zonder dit in-de-wereld-zijn niet begrepen kan worden en niet kan bestaan.

Omgekeerd is de wereld steeds wereld-van-de-mens, d.w.z. niet los van de mens te denken. Wereld is datgene wat zich aan de *mens* voordoet en wat de *mens* als zodanig ervaart en opvat. Nu is de mens een eindig, d.i.

beperkt wezen en dit houdt in, dat zijn mogelijkheden van ervaren en opvatten eveneens beperkt, eenzijdig zullen zijn. De wereld, door de mens ervaren en opgevat, wordt mede bepaald door de wijzen van ervaren en opvatten waarover de mens kan beschikken, zoals: de mogelijkheden en beperkingen van de zintuigen, de wijze waarop het voorstellingsvermogen en het denken functioneren, de structuur van de taal, de beperkingen door gewoonte en traditie enz. De mens drukt zijn stempel op de wereld die hij bewoont<sup>23</sup>.

Tot op zekere hoogte scheidt de mens dus zelf zijn eigen wereld. In deze zin kan men spreken van de wereld van het kind, van de leraar, van de boer, van een Indianenstam, van de zakenwereld en van de sportwereld, van de wereld van de man en die van de vrouw. In deze zin heeft ieder individu zijn eigen wereld, zijn eigen systeem van opvatten, ervaren en zingeven. Deze individuele werelden staan echter niet los van elkaar. In een bepaalde cultuurgemeenschap worden al deze individuele werelden a.h.w. gedragen door een gemeenschappelijk systeem van wijzen van ervaren en opvatten waarop dan door elk individu variaties kunnen worden aangebracht. De individuele werelden zijn dus opgenomen in een groter verband dat wij *cultuurwereld* kunnen noemen.

Tot op zekere hoogte is de wereld van de mens te vergelijken met de „Umwelt“ van het dier. Van het objectieve milieu waarin het dier zich bevindt, ervaart het slechts een aantal aspecten die bepaald worden door de mogelijkheden van de soort waartoe het dier behoort. Een hond, een hagedis, een amoëbe hebben elk hun eigen „Umwelt“. Er zijn echter tussen de „Umwelt“ van het dier en de wereld van de mens enige essentiële verschillen.<sup>24</sup>

1. Terwijl de mogelijkheden van het dier erfelijk bepaald zijn en door het dier vrijwel niet gewijzigd kunnen worden, bezit de mens – zij het in beperkte mate – de mogelijkheid om zijn eigen wijzen van ervaren en opvatten te modificeren en nieuwe mogelijkheden te scheppen (instrumenten als verlengstuk van de zintuigen, visies in de kunst, theorieën in de wetenschap, enz.). Iedere cultuur heeft zijn eigen wijzen van ervaren en opvatten, die in de loop van de geschiedenis ontstaan zijn, zich ontwikkeld hebben of tot stilstand zijn gekomen, soms bevruchtend gewerkt hebben op andere culturen. Op ieder tijdstip in de geschiedenis van een cultuur beschikt de mens – als deelhebber aan deze cultuur – over bepaalde wijzen van ervaren en opvatten, die deels aangeboren zijn, deels echter *door de mens zelf gecreëerd en historisch gegroeid* zijn en door traditie en gewoonte tot vanzelfsprekendheid vervallen<sup>25</sup>.

Bij deze ten dele dus historisch gegroeide wijzen van ervaren en opvatten speelt de *taal* een fundamentele rol. De in een bepaalde cultuur mogelijke wijzen van ervaren en opvatten zijn a.h.w. in de moedertaal geïnvesteerd, en met het leren van die taal maakt men zich deze wijzen van ervaren en opvatten eigen. Er is een wisselwerking. De mogelijkheden en de structuur van de moedertaal zijn van invloed op en bepalen mede de wijzen van zien, horen, ervaren, opvatten, uitleggen, handelen en voorstellen. Omgekeerd kunnen nieuwe wijzen van ervaren etc. de structuur en de mogelijkheden van een taal beïnvloeden. De taal groeit mee met de wijzen van ervaren en opvatten.

Nog op tal van andere manieren kunnen de in een cultuur mogelijke wijzen van ervaren en opvatten geïnvesteerd zijn. De zeden en gewoonten, de omgang van de mensen met elkaar, de opbouw van de maatschappij en de staat, de uitingen van de kunst, de vorm van de religie weerspiegelen alle op hun manier deze mogelijke wijzen van ervaren en opvatten.

In onze Westeuropese cultuur ontwikkelde zich vanuit de klassieke cultuur in de loop der geschiedenis bovendien die typische wijze van ervaren en opvatten, die wij *wetenschap* noemen. In de wetenschap voltrekt zich het ervaren en opvatten vanuit een samenhangend geheel van geselecteerde gezichtspunten, d.w.z. vanuit een door de mens ontworpen structuur, een theorie. Naast de op de wereld gerichte wetenschappen ontwikkelt zich, in nauwe samenhang met deze, de wetenschap van de mogelijke structuren: de moderne wiskunde<sup>26</sup>.

Wij hebben dus gezien, dat de mogelijke wijzen van ervaren en opvatten geïnvesteerd zijn in ervaringspatronen, door Cassirer symbolische vormen genoemd<sup>27</sup>. Van deze „symbolische vormen” is de taal de meest fundamentele in die zin, dat vele andere vormen, bijv. de wetenschap, door de taal gedragen worden. (Een uitzondering vormen misschien de beeldende kunsten en de muziek.) Maar omgekeerd oefenen de in de andere symboolvormen geïnvesteerde wijzen van ervaren en opvatten vaak weer invloed uit op de taal. Zo is bijvoorbeeld de in de exacte wetenschappen gebruikte taal niet meer de gewone spreek- en schrijftaal, maar een min of meer geformaliseerde taal, met een afwijkende structuur en een eigen welomschreven woordgebruik.

Het samenhangend geheel van wijzen van ervaren en opvatten, en de symbolische vormen waarin deze zijn geïnvesteerd, willen wij het *eigene* van een cultuurwereld noemen (ter voorkoming van misverstand zij hier opgemerkt, dat men onderscheid moet maken tussen het eigene en het individuele: dit laatste slaat op de strikt persoonlijke trekken in de individuele werelden). Het eigene onderscheiden wij weer in het eigene in

*engere zin* en dat in *ruimere zin*. Onze Westeuropese cultuurwereld omvat verschillende „delen”, zoals de Nederlandse, de Franse en de Engelse cultuurwereld. Onder het *eigene in engere zin* nu verstaan wij het typisch Nederlandse, het typisch Franse, enz. De genoemde deelwerelden vertonen naast typerende verschillen ook een aantal gemeenschappelijke trekken, waardoor wij van de Westeuropese cultuurwereld kunnen spreken. Deze gemeenschappelijke trekken – die we vinden in de wetenschap, godsdienst, staatsvormen, economie enz. – noemen wij het *eigene in ruimere zin*. Opvallend is het verschijnsel, dat de deelwerelden steeds verder naar elkaar toe groeien, dat de divergenties minder worden en dat er een steeds grotere uniformiteit van cultuurpatroon ontstaat.

Vanwege de vervlochtenheid van mens en wereld is het voor de mens noodzakelijk, dat hij in een bepaalde cultuurwereld opgroeit en opgevoed wordt. Het *eigene* van de cultuurwereld wordt hem, deels opzettelijk, deels ook onopzettelijk, vanaf de eerste dag van zijn bestaan bijgebracht. Dit is noodzakelijk, omdat de in het *eigene* gelegen wijzen van ervaren en opvatten van de jonge mens slechts ten dele aangeboren zijn: voor het grootste gedeelte zijn zij in zijn cultuurwereld historisch gegroeid en moet hij zich dit *eigene* eerst toe-eigenen<sup>28</sup>.

Er is dan ook een principieel verschil tussen de wijze waarop het kind en het jonge dier volwassen worden. Ook het jonge dier moet leren om zich in zijn eigen „Umwelt” in te passen: het leert zich bewegen, het leert zijn prooi te bemachtigen, zich verdedigen enz. Maar dit leren is een oefenen en leren gebruiken van aangeboren mogelijkheden van ervaren en opvatten. Dit soort leren speelt ongetwijfeld ook bij het kind een rol, maar het is doordrenkt met een ander soort „leren”, nl. het overnemen en het zich eigen maken van het historisch gegroeide in de wijzen van ervaren en opvatten van de cultuurgemeenschap waarin het kind opgroeit. Het kind maakt een ontwikkeling door, waarbij zijn kinderlijke „Umwelt” langzamerhand overgaat in de wereld van de volwassene, opgenomen in de wereld van de cultuurgemeenschap<sup>29</sup>.

Samenvattend kunnen wij zeggen, dat een zeer essentieel verschil tussen mens en dier gelegen is in de *creativiteit* van de mens. De wereld van de mens is steeds cultuurwereld, d.w.z. een kunstmatige, eigen wereld, een wereld die hij weliswaar niet geschapen heeft, maar waaraan hij toch zelf mede gestalte geeft. Daarom heeft ook de ontwikkeling van het kind tot volwassene direct met deze creativiteit te maken. Deze ontwikkeling is niet alleen een leren gebruiken van aangeboren mogelijkheden – zoals bij het dier – maar vooral ook een zich leren bewegen in en een zich toe-eigenen van de bestaande kunstmatige, door de mens gecreëerde aspecten

van de cultuurwereld, en in samenhang daarmee, een ontplooiing van de eigen creativiteit.

2. Tussen de wereld van de mens en de „Umwelt” van het dier bestaat echter nog een diepergaand verschil. Terwijl de Umwelt van het dier een nagenoeg gesloten, onveranderlijk systeem is, is de wereld van de mens, en correlatief daarmee de mens zelf, in principe *open*. De mens heeft in principe steeds de mogelijkheid, de sfeer van het eigene te doorbreken, nieuwe perspectieven te openen, met andere ogen te leren zien.

Hij kan de beperktheid en de eenzijdigheid van het eigene doorzien, hij kan het leren *relativeren*, en zich tot op zekere hoogte ervan *distantiëren*. Hij kan zich leren verplaatsen in vreemde werelden, hij kan zich vreemde talen eigen maken. Hij kan *vertalen*, dat is: zich in twee talen en daarmee in twee cultuurwerelden tegelijk bewegen. Hij kan zich niet alleen inleven in de individuele wereld van de ander, maar ook in de andere cultuurwerelden, en – daar deze werelden tot op zekere hoogte scheppingen van de mens zijn – hij kan andere mensen en cultuurgemeenschappen daardoor leren begrijpen. Hij kan oog krijgen voor de vele wijzen waarop de mens zichzelf en zijn wereld gestalte kan geven.

Het aspect van openheid voor het nieuwe en vreemde en de daarmee gepaard gaande relativering van het eigene vinden we weer terug bij de groei tot volwassenheid, dus bij *onderwijs en opvoeding*. Bijbrenging van het eigene is, zoals we zagen, noodzakelijk. Maar even noodzakelijk is het, dat aan de jonge mens de gelegenheid gegeven wordt om over de grenzen van dit eigene één te zien, dit door vergelijking met het vreemde te relateren, en daardoor het eigene werkelijk te begrijpen en te waarden, en zich dit toe te eigenen.

Niet alleen voor de individuele mens, maar ook voor de cultuurwereld in zijn geheel, is het aspect van openheid en relativering in de opvoeding van belang. Dit geldt zeker voor onze eigen hedendaagse westerse cultuurwereld met zijn sterk dynamisch karakter. Voor de instandhouding van onze wereld bestaat niet alleen een grote behoefte aan mensen die zich het eigene van deze cultuurwereld – speciaal: de wetenschappen – hebben toegeëigend, maar nog meer aan mensen die in staat zijn de eenzijdigheid van dit eigene te doorzien, die vanzelfsprekendheden kunnen ontmaskeren, en die in staat zijn nieuwe wegen te ontwerpen.

Tot zover de moderne mensopvatting. Het specifiek humane is dus te vinden in de *openheid* en de daarmee samenhangende *creativiteit*. *Landmann* formuleert dit als volgt: „Erst Unspezialisiertheit und Schöpfertum



zusammen wiegen also auf der menschlichen Seite die Spezialisiertheit der Tiere auf", (*Philosophische Anthropologie*, Berlin, 1964<sup>2</sup>, p. 182).

Ter voorkoming van misverstand willen wij er nogmaals op wijzen, dat het hier gebodene zeer onvolledig is. Niet gesproken werd bijvoorbeeld over de verhouding van de mens tot de medemens, van de mens tot zichzelf, van de mens tot het transcendent<sup>30</sup>. Al deze aspecten zouden natuurlijk in een volledige theorie van opvoeding en onderwijs verwerkt moeten worden. Dit is hier niet mogelijk; de aspecten die door ons behandeld zijn, dienen slechts om het *eigen karakter* van het gymnasium duidelijk te maken.

#### 5. ANALYSE VAN DE HUIDIGE SITUATIE BIJ HET V.H.M.O. VANUIT DE MODERNE MENSOPVATTING

In het voorafgaande zagen wij, dat onderwijs en opvoeding een typisch *menselijke* aangelegenheid zijn die o.m. gekenmerkt worden door de volgende facetten:

- a. Het *bijbrengen* van de aan een cultuurwereld eigen, historisch gegroeide, wijzen van ervaren en opvatten en de bijbehorende symbolische vormen, d.w.z. van het *eigene in engere en ruimere zin*.
- b. De *relativering* van dit eigene, d.w.z. het realiseren van de *openheid* t.a.v. het vreemde en nieuwe en van *distantie* t.o.v. het eigene, zodat zowel het eigene als het vreemde gezien worden als mogelijke wijzen waarop de mens *zelf mede gestalte geeft* aan zijn wereld.

Deze facetten zijn fundamenteel voor de volwassenwording; zij vormen de voorwaarden zowel voor een werkelijk *persoonlijke aanvaarding van het eigene* als voor de *ontplooiing en stimulering van de persoonlijke creativiteit*. Voor onze eigen cultuurwereld zijn zij noodzakelijk, enerzijds voor de individuele mens om tot waarlijk mens-zijn te komen, anderzijds voor de instandhouding en ontwikkeling van deze cultuurwereld zelf.

Het *onderwijs* – en dus ook het V.H.M.O. in onze tijd – dient deze beide facetten in zich op te nemen. Dit geldt zowel voor het onderwijs aan de H.B.S. als voor dat aan het gymnasium<sup>31</sup>. Beide vormen van V.H.M.O. dienen, in aansluiting aan de opvoeding door de ouders en aan het lager onderwijs, de leerlingen het eigene in engere en ruimere zin bij te brengen en hen tegelijk ervan te distantiëren.

Wij zullen nu nagaan, welke consequenties hieruit voor het v.h.m.o. voortvloeien.

Wij beginnen met het *bijbrengen van het eigene in engere zin* (dat is dus het typisch Nederlandse).

De taal, zo zagen wij, is de drager van een cultuurwereld. In de taal zijn vele van de eigen wijzen van ervaren en opvatten geïnvesteerd en het zal dus noodzakelijk zijn dat de leerling zijn Nederlands zowel actief als passief goed leert beheersen. Voorts zal een zekere hoeveelheid feitenkennis onontbeerlijk zijn: kennis van eigen land en volk, zeden en gewoonten, godsdienstige en politieke verhoudingen, ons staatsbestel, maatschappelijke en economische situatie, verhouding tot het buitenland, enz. Daarnaast zal de leerling in aanraking gebracht moeten worden met de belangrijkste voortbrengselen op het gebied van de Nederlandse literatuur, en met de belangrijkste geestelijke stromingen.

Wij vragen ons af, of h.b.s. en gymnasium wat betreft het bijbrengen in engere zin, in alle opzichten aan de bovengestelde eisen voldoen.

Tot het *eigene in ruimere zin* behoren de wetenschappen. Qua opzet moet het v.h.m.o. de leerling de beginselen van deze wetenschappen bijbrengen, voorzover dit nodig is om later een universitaire studie te kunnen volgen. Hiertoe behoren de wiskunde, de natuurwetenschappen en de wetenschappen die op de een of andere wijze de mens tot object hebben. De beide eerste zijn in het v.h.m.o. in ruime mate vertegenwoordigd, in tegenstelling tot de laatste. Het is opvallend, dat de leerlingen die later een studie in de wiskunde, een der natuurwetenschappen of een der talen gaan volgen, door het v.h.m.o. een specifieke basis voor hun latere studie krijgen aangeboden, terwijl deze praktisch geheel ontbreekt voor diegenen, die later bijv. psychologie, sociologie, rechten, kunstgeschiedenis, enz. willen gaan studeren. *Wij menen dat in onze tijd, waarin de wetenschappen omtrent de mens een steeds belangrijker positie gaan innemen, het v.h.m.o. de leerling óók dient in te leiden in de beginselen van deze wetenschappen.* In par. 8 komen wij hierop nog nader terug.

Het eigene in ruimere zin is echter niet beperkt tot de wetenschappen, het omvat de gehele Westeuropese cultuurwereld, zowel in zijn eenheid als in zijn verscheidenheid. Om zich in dit geheel te kunnen bewegen, zou men zich eigenlijk moeten inleven in de verschillende „deelwerelden” en de talen die er gesproken worden, moeten leren beheersen. Uit praktische overwegingen moet men hier natuurlijk een keuze doen. Het v.h.m.o. heeft als moderne vreemde talen Frans, Duits en Engels op het programma gezet. Meer kan men – gezien het toch al overladen programma – niet verlangen. Voorts zal ook hier weer een zekere hoeveelheid feitenkennis

noodzakelijk zijn: kennis van landen en volken, enz.; kennismaking met de belangrijkste voortbrengselen van kunst en literatuur, en met de belangrijkste geestelijke stromingen.

Hoe staat het nu met het tweede aspect, *de relativering van het eigene?*

Wij beschouwen hier eerst de H.B.S.

Door het bijbrengen van de beginselen van de wetenschappen, door het leren van de moderne vreemde talen, door de kennismaking met vreemde landen en volken en met de cultuurvoortbrengselen daarvan, is de H.B.S. inderdaad in staat om bij de leerling een zekere mate van distantie ten opzichte van het *eigene in engere zin* teweeg te brengen. Door binnen te dringen in de wijze van opvatten van de wetenschappen kan een nieuwe wereld voor de leerling open gaan. Door het gebruik van de moderne talen en door het vertalen kan hij zich losmaken van het specifiek Nederlandse.

De *mogelijkheden* zijn dus aanwezig. Maar het onderwijsprogramma schrijft hier niets voor; de relativering is niet bewust systematisch in het programma verwerkt, heeft aan dit programma geen gestalte gegeven. Het is gericht op bijbrengen, niet op relativieren. De totstandkoming van dit laatste hangt dus geheel van toevallige omstandigheden af, zoals de opvatting van de leraar, een toevallig gesprek in de klas, enz.

Wat de relativering van het *eigene in ruimere zin* betreft, ligt de situatie nog ongunstiger. Grotendeels ontbreken hier zelfs de mogelijkheden. De kennismaking met de niet-westerse cultuurwerelden is betrekkelijk oppervlakkig. Van een dóórdringen in deze werelden kan geen sprake zijn, zodat op deze wijze bij de leerling zeker geen voldoende distantie ten opzichte van onze westerse wijzen van ervaren en opvatten (waaronder de wetenschappen) teweeggebracht kan worden.

Nu is er voor de H.B.S. nog een andere mogelijkheid om het aspect van de relativering van het eigene in ruimere zin te realiseren, nl. door middel van de *geschiedenis*. Door terug te gaan in de geschiedenis en na te gaan, hoe onze wijzen van ervaren en opvatten ontstaan zijn en hoe zij zich in de loop der tijden gewijzigd hebben, verliezen zij voor de leerling hun vanzelfsprekendheid. Dit geldt zowel voor het eigene in engere als voor dat in ruimere zin. Maar ook hier hangt alles van de leraar af. Als deze zich in zijn lessen tot de politieke geschiedenis beperkt en de leerling alleen feiten en jaartallen bijbrengt, dan zal er van deze relativering weinig terecht komen. Het is daarom een verheugend verschijnsel, dat men tegenwoordig hoe langer hoe meer de nadruk gaat leggen op de cultuurgeschiedenis, en dat men de waarde ervan voor de relativering van het eigene begint te beseffen.

Maar de cultuurhistorische analyse is – speciaal op de H.B.S. – aan bepaalde grenzen gebonden. Vele van onze fundamentele wijzen van opvatten en ervaren vinden hun oorsprong in de cultuurwerelden van de Grieken, de Romeinen en de Joden. Indien men deze oorsprong wil nagaan en op deze wijze dus een werkelijke relativering van het eigene in ruimere zin, dus een relativering van de westerse cultuurwereld *in haar geheel*, wil bereiken, dan moet men dieper kunnen doordringen in deze cultuurwerelden, en dit kan in principe het beste plaats vinden via de taal. Deze mogelijkheid is voor de H.B.S. uitgesloten: ook laat het programma van het onderwijs het niet toe, op andere wijze aan deze cultuurwerelden uitgebreid aandacht te schenken.

Bij het *gymnasium* liggen de mogelijkheden wat betreft de relativering van het eigene, zowel in engere als in ruimere zin, veel gunstiger. De toegangsweg tot de cultuurwereld van de klassieke oudheid en die van het Joodse volk door middel van de taal staat hier open, een dieper doordringen in deze werelden is hier – mede door de grote aandacht die er op het gymnasium aan besteed wordt – mogelijk. Hierdoor is in de eerste plaats een diepergaande cultuurhistorische analyse van het eigene in ruimere zin mogelijk, waardoor weer een grotere mate van relativering en distantiëring bereikt zou kunnen worden.

Maar naast de cultuurhistorische analyse is er nog een andere weg waarlangs de relativering van het eigene in ruimere zin op het gymnasium bereikt zou kunnen worden. Wij herinneren aan de mogelijkheid tot relativering door kennismaking met niet-westerse, geheel vreemde cultuurwerelden. In dit opzicht kan de wereld van de klassieke oudheid bijzondere diensten bewijzen. Enerzijds staat deze wereld zover van ons af, dat het inleven erin een grote mate van distantie t.o.v. het eigene in ruimere zin met zich meebrengt, anderzijds zijn wij met deze wereld historisch nog wel zo verbonden, dat het binnendringen erin via de taal voor de leerlingen wel moeilijk, maar niet onmogelijk is.

Door dit alles beschikt het huidige gymnasiale onderwijs over mogelijkheden ten aanzien van de relativering van het eigene in ruimere zin die aanzienlijk gunstiger zijn dan die bij het H.B.S.-onderwijs. Maar ook bij het gymnasium moeten wij constateren, dat van deze mogelijkheden in het onderwijsprogramma geen expliciet gebruik wordt gemaakt en dat het aspect van de relativering niet in het programma verwerkt is. Ook hier hangt het van toevallige omstandigheden af, of er iets in deze richting plaats vindt. Het staat de leraar vrij, of hij zich tot het bijbrengen wil beperken, dan wel of hij ook het aspect van de relativering in zijn onderwijs wil verwerken.

Samenvattend kunnen wij zeggen: ten aanzien van de beide aspecten van „bijbrengen” en „relativeren” bestaan er in de huidige opzet van het onderwijs tussen gymnasium en H.B.S. geen opmerkelijke verschillen. Weliswaar biedt het gymnasium ten aanzien van de relativering van het eigene in ruimere zin aanzienlijk gunstiger *mogelijkheden*, maar hieraan wordt in het onderwijsprogramma geen aandacht geschonken.

## 6. DE TAAK DIE HET GYMNASIUM IN ONZE TIJD DIENT TE VERVULLEN

In par. 1 hebben wij aangetoond, dat het gymnasium ten opzichte van de H.B.S. hoe langer hoe meer zijn eigen karakter dreigt te verliezen. Vervolgens hebben wij in par. 3 laten zien, dat de verdediging van het gymnasium vanuit de idee der „klassieke vorming” in onze tijd zijn overtuigingskracht verloren heeft. In par. 5 tenslotte zagen wij, dat er – gezien vanuit de moderne mensopvatting – geen essentiële verschillen zijn tussen de onderwijsprogramma's van gymnasium en H.B.S. Wel liggen er in het programma van het gymnasium latente mogelijkheden t.a.v. de relativering, maar deze worden niet expliciet en systematisch benut om aan het gymnasium een eigensoortig karakter te geven.

De volgende twee conclusies liggen nu voor de hand:

1. Indien men in het gymnasiale onderwijs in zijn huidige vorm geen radicale veranderingen aanbrengt, maar wil volstaan met enkele incidentele wijzigingen (facultatief stellen van het bèta-Grieks, invoeren van het vak maatschappijleer, enz.), dan zal er voor dit gymnasium in principe geen reden van bestaan zijn naast de H.B.S.
2. Alleen als men de bovengenoemde latente mogelijkheden t.a.v. de relativering van het eigene in ruimere zin uitbuit en – uitgaande van de relativering – aan het gymnasiale onderwijs een nieuwe gestalte geeft, kan het gymnasium weer een eigensoortig karakter krijgen. Dan bestaat de mogelijkheid, dat het zich tegenover de H.B.S. zal kunnen handhaven, omdat het dan in het kader van het toekomstige v.w.o. een eigen taak te vervullen heeft.

Bestaat er in onze hedendaagse cultuurwereld behoefte aan een dergelijk schooltype waarin dus een sterk accent valt op het aspect van de relativering? Wij hebben reeds eerder opgemerkt, dat in de „deelwerelden” van onze westerse cultuurwereld de uniformiteit van het cultuurpatroon hoe langer hoe meer toeneemt, mede dank zij de sterk toegenomen com-

municatiemiddelen. Men denke slechts aan een uitdrukking als „The American way of life”, aan de uniformering van de levensbehoeften en van de sociale voorzieningen, aan de urbanisatie en vooral ook aan de sterk toenemende inschakeling van wetenschappelijke zienswijzen in het raderwerk van onze samenleving. Het wetenschappelijk denken heeft zich niet alleen meester gemaakt van het productie-proces, maar het dringt ook door in tal van andere sectoren van de maatschappij: de economie, de „human relations”, de communicatie, de propaganda en de reclame, de politiek en het onderwijs. Deze ontwikkeling heeft ongetwijfeld vele positieve aspecten en is voor de huidige samenleving onmisbaar. Maar juist door deze ontwikkeling ontstaat steeds meer een uniformiteit in de wijzen van opvatten en ervaren, die alle verschillen te verdoezelen of te bagatelliseren dreigt. Waar blijft het vreemde waartegen men zich kan afzetten en waardoor men het eigene met andere ogen kan leren aanschouwen? Hoe moet distantie en openheid bereikt worden als het vreemde onzichtbaar geworden is? Van de niet-westerse cultuurwerelden moet men in dit opzicht niet te veel hulp verwachten. Zij richten zich hoe langer hoe meer naar het westen; hun ontwikkeling wordt immers afgemeten naar de mate waarin zij de westerse wetenschap en techniek in zich opgenomen hebben. Mens en cultuurwereld moeten – zo hebben wij gezien – hun openheid behouden om waarlijk menselijk te blijven. Deze openheid die tot stand komt door kennismaking met het vreemde en nieuwe, en door cultuurhistorische analyse, wordt hoe langer hoe moeilijker. Is als onbewuste reactie hierop misschien het moderne „onbehagen in de cultuur” te verklaren, de drang naar steeds weer nieuwe dingen (die in wezen niet nieuw zijn en daarom teleurstellen), de lust tot reizen en trekken, de toenemende belangstelling voor de primitieve volken en de prehistorie, de stroom van populaire werken over de oudheid?

Het technisch-wetenschappelijk denken begint ook binnen te dringen in ons onderwijs. Aan alle kanten gaan stemmen op die eisen, dat het rendement van het onderwijs vergroot moet worden. Wij kunnen ons niet langer veroorloven, op dit gebied energie en materiaal te verspillen. De studieduur aan de universiteit moet verkort worden, het doubleren en het zakken voor examens bij het voortgezet onderwijs moet door een betere selectie en differentiatie tot een minimum beperkt worden, nutteloze overlading dient vermeden te worden. Dit zijn geluiden die ons bekend in de oren klinken.

Wij kunnen een ontwikkeling in de zin van een grotere mate van rationalisatie van ons voortgezet onderwijs in principe wel waarderen. Wij menen echter, dat men zich hierbij niet mag beperken tot het aspect van het „bij-

brengen"; ook het aspect van het „relativeren" moet georganiseerd en bewust mede opgenomen worden in de structuur van het onderwijs. Dit klemt des te meer, omdat juist dit „relativeren" en daarmee ook het realiseren van openheid in onze cultuurwereld hoe langer hoe minder „vanzelf" kan plaats vinden.

Er bestaat dus wel degelijk in onze tijd een grote behoefte aan een schooltype waarin het aspect van de relativering en de openheid bewust in de structuur van het onderwijs is opgenomen. Wij menen, dat het gymnasium – vanwege de in de huidige structuur aanwezige latente mogelijkheden – de taak van dit schooltype op zich zou kunnen nemen, mits de structuur van het gymnasiale onderwijs in de hierboven aangegeven zin gewijzigd wordt.

Dit betekent natuurlijk geenszins, dat wij nu de H.B.S. maar zouden willen opheffen, integendeel. Lang niet alle leerlingen zullen – qua aanleg en omstandigheden – het anders gerichte programma van het nieuwe gymnasium kunnen of willen volgen. Voor hen blijft de H.B.S. de aangewezen richting. Alleen zal de H.B.S. eveneens het aspect van de relativering in haar onderwijs bewust moeten opnemen, voorzover de beperktere mogelijkheden dit toelaten.

Zo zien wij dan als mogelijkheid voor onze tijd in het kader van het toekomstige v.w.o. twee schooltypen:

1. de H.B.S., waarbij het aspect van het „bijbrengen van het eigene in engere en ruimere zin" de nadruk krijgt, zonder dat het aspect van de relativering en de openheid verwaarloosd wordt;
2. het gymnasium, waarbij het eerstgenoemde aspect van het „bijbrengen" evenveel aandacht krijgt als op de H.B.S., maar waarbij in veel sterkere mate het aspect van de „relativering" in de structuur van het onderwijs opgenomen is.

Een dergelijk gymnasium willen wij *eigentijs gymnasium* noemen.

## 7. DE STRUCTUUR VAN HET ONDERWIJS AAN HET EIGENTIJD'S GYMNASIUM

Wanneer wij werkelijk ernst maken met de realisering van het aspect van de relativering in het programma van het gymnasiale onderwijs, dan zal de wijze van lesgeven in het algemeen, en de didactiek van elk vak in het bijzonder, opnieuw doordacht moeten worden. De volledige uitwerking daarvan kunnen wij niet geven; deze zal tot stand moeten komen door samenwerking van een groot aantal didactici, docenten en vakspecialisten. Wij zullen ons dan ook beperken tot enkele grote lijnen.

Zoals wij reeds in het voorafgaande geconstateerd hebben, kan de relativering van het eigene langs twee wegen bereikt worden, die in de praktijk nauw met elkaar zijn verbonden:

- a. confrontatie van het eigene met het vreemde;
- b. cultuurhistorische analyse.

Deze beide methoden zullen dus, samen met het „bijbrengen” van het eigene in engere en in ruimere zin, de structuur van het onderwijs moeten bepalen, niet alleen van het onderwijs in de oude talen en de geschiedenis, maar van dat in *alle* vakken.

*a. De eerste methode: de confrontatie met het vreemde*

Confrontatie met het vreemde kan in wezen slechts plaats vinden door vergelijking met het eigene. Zinvol vergelijken kan men alleen datgene wat een zekere mate van overeenstemming vertoont (het is zinvol om een kat met een hond te vergelijken, maar niet om een kat met een wortelvorm uit de algebra te vergelijken). Hierop berust het bekende didactische principe, dat de aangeboden nieuwe stof voor de leerling *zinvol* moet zijn, d.w.z. moet „passen” bij datgene wat hem reeds vertrouwd is. Gewoonlijk wordt dit „passen” uitgelegd in de zin van *aansluiten* van het nogvreemde bij het reeds-eigene, zodanig, dat een logische en voor de leerling doorzichtige overgang van het ene naar het andere mogelijk is. Deze uitleg van het principe van de zinvolheid is ongetwijfeld juist, maar toch zeer eenzijdig. Het aspect van het mogelijke „relativeren van het eigene” komt in deze uitleg niet naar voren. Daarom willen wij de gangbare opvatting aanvullen door op het volgende te wijzen.

Bij het vergelijken moet bij het vreemde en het eigene een gemeenschappelijke basis aanwezig zijn, niet alleen om de geleidelijke overgang van het ene naar het andere mogelijk te maken, maar óók om de *verschillen* tussen het vreemde en het eigene te kunnen belichten. Naarmate men juist de verschillen duidelijker laat uitkomen, ontstaat de mogelijkheid, dat de leerling het reeds eigene gaat relateren, dat hij dit eigene als één van de vele mogelijke variaties op eenzelfde thema leert zien en dat zijn openheid t.a.v. andere mogelijkheden wordt geactualiseerd.

Vergelijken van het vreemde met het eigene heeft dus twee aspecten: enerzijds moet men terwille van het „bijbrengen” de nadruk leggen op de *overeenkomst*, en daarmee op de geleidelijke overgang van het ene naar het andere, anderzijds moet men evenzeer de nadruk leggen op de *verschillen*, zulks terwille van de „relativering”. De leraar aan het eigentijds gymnasium zal in zijn lessen – in welk vak ook – deze beide aspecten be-



wust moeten toepassen en ze moeten verenigen tot een weldoordacht, uitgebalanceerd geheel.

In par. 5 hebben wij ons afgevraagd, of het aspect van het *bijbrengen* van het eigene in engere en ruimere zin in voldoende mate bij het huidige gymnasiale onderwijs gerealiseerd is. De aldaar geboden leerstof moeten wij echter voorlopig wel in het nieuwe eigentijdse gymnasium overnemen (op de beginselen van de wetenschappen omtrent de mens komen wij later nog terug), maar deze leerstof zal op een voor dit gymnasium specifieke wijze gecoördineerd moeten worden<sup>32</sup>. Dit volgt uit de beide aspecten van het vergelijken die wij in het voorafgaande als noodzakelijk gesteld hebben.

Uit het eerste aspect volgt, dat het gehele programma trapsgewijs moet worden opgebouwd. De onderste trede is dan datgene wat de leerling meebrengt als hij de school binnenstapt. Hieraan moet het onderwijs aansluiten, stap voor stap het meegebrachte uitbouwend tot het eigene in engere zin, en gelijktijdig dit eigene in engere zin uitbouwend tot het eigene in ruimere zin. Tot op zekere hoogte is dit thans reeds bij het gymnasium het geval, alleen gebeurt het fragmentarisch en ten dele ondoordacht. Een volledig doordachte coördinatie zal tot stand moeten komen.

Daartoe is om te beginnen een inventarisatie nodig van datgene wat de leerling reeds eigen is, als hij voor het eerst op school komt. Zeer belangrijk is hier de meegebrachte woordenschat<sup>33</sup>. Met behulp van deze woordenschat zou het begin van de leerboeken voor de eerste klas geschreven moeten worden. Men zou het erover eens moeten worden, welke woorden en begrippen de leerling aan het eind van elk leerjaar moet beheersen, en deze zouden op zinvolle wijze gedurende dat leerjaar moeten worden ingevoerd en in de stof worden opgenomen. Dit zou moeten gebeuren voor elk vak afzonderlijk, maar ook voor alle vakken gecoördineerd, zodat een nieuwe term, in het ene vak ingevoerd, vanaf dat moment ook in andere vakken gebruikt wordt, wanneer daar aanleiding toe is. Iets dergelijks zou echter niet alleen met de taal, maar met de gehele leerstof moeten plaats vinden.

Maar ook het tweede aspect van het vergelijken – het accentueren van de verschillen – maakt een vergaande coördinatie noodzakelijk. Bij het onderwijs in de talen moeten de grammatica's van de verschillende talen (Nederlands, moderne en oude talen) tegen elkaar afgewogen worden; evenzo het taaleigen, de uitdrukkingen en de zegswijzen. De nadruk moet niet alleen gelegd worden op de overeenkomsten in de betekenis, maar evenzeer op de nuanceverschillen in de verschillende talen, en op het feit dat men slechts tot op zekere hoogte vertalen kan. Het literatuuronder-

wijs zal vergelijkend te werk moeten gaan door bijvoorbeeld na te gaan, hoe eenzelfde motief in verschillende landen en tijden behandeld wordt, of door verschillende bewerkingen of vertalingen van eenzelfde gedicht naast elkaar te leggen, enz.<sup>34</sup> De natuurlijke banden tussen aardrijkskunde en geschiedenis enerzijds en tussen deze twee en de talen anderzijds zullen veel nauwer aangehaald moeten worden. De wiskunde-leraar zal ook moeten laten zien, hoe een bepaald gebied door middel van een structurerend wiskundig systeem toegankelijk gemaakt kan worden, en dat er vaak verschillende wijzen van aanpak mogelijk zijn; hij zal het deductieve denken moeten plaatsen naast het inductieve en het historische denken. In de lessen in de natuurwetenschappen zal het typisch natuurwetenschappelijke denken geplaatst moeten worden tegenover andere opvattingvormen. Steeds ook zullen alle vakken – in verband met de cultuurhistorische analyse – met het geschiedenisonderwijs gecoördineerd moeten worden.

Wat betreft de confrontatie met het vreemde neemt het *onderwijs in de oude talen* (samen met dat in de oude geschiedenis) een bijzondere plaats in. Voor die leerlingen die later oude talen willen gaan studeren, of die de kennis van de oude talen bij hun latere studie rechtstreeks nodig hebben, is dit onderwijs een „bijbrengen” van de beginselen van een speciale wetenschap, zoals het onderwijs in de wiskunde dat is voor diegenen die later wiskunde, natuurkunde, scheikunde, of een technische wetenschap gaan studeren. Daarnaast krijgt echter in het eigentijds gymnasium het onderwijs in de oude talen voor *alle* leerlingen nog een *geheel andere betekenis* en deze is *primair*. Het onderwijs in de oude talen zal er primair op gericht moeten zijn, de cultuurwereld van de klassieke oudheid voor de leerling toegankelijk te maken; alleen voor een bepaalde groep leerlingen zal *daarnaast* de kennis van de oude talen nog doel op zichzelf kunnen zijn.

Gezien vanuit dit primaire aspect – en alleen *dat* gaat ons hier aan – is het dus noodzakelijk, dat de leerling de oude talen leert, niet om de kennis van de oude talen zelf, maar terwille van de wijzen van ervaren en op vatten die erin geïnvesteerd zijn. Dat brengt met zich mede, dat de wijze van doceren geheel anders zal moeten worden dan tot dusver aan het gymnasium gebruikelijk was. Het gaat dan niet meer primair om grammaticale constructies, maar om de kijk op de wereld die in deze constructies verborgen is en om de *verschillen* daarvan met de moderne zienswijze. Het gaat dan ook niet meer in de eerste plaats om vaardigheid in het vertalen van bepaalde schrijvers, maar om de voor de klassieke cultuurwereld specifieke kijk op de dingen die uit hun geschriften spreekt. De docent zal

de leerling duidelijk moeten maken, dat vertalen alleen benaderen zal kunnen zijn; hij zal in dit verband van het begin af de leerling moeten wijzen op de gevaarlijke kanten van het woordenboek.

Behalve met de taal zal de leerling ook kennis moeten maken met de gewoonten en gebruiken, met de godsdienst, met de voornaamste voortbrengselen van kunst en literatuur en met de belangrijkste geestelijke stromingen van de klassieke cultuurwereld. En hierbij zal het dan niet in de eerste plaats moeten gaan om het verzamelen en paraat hebben van allerlei interessante wetenswaardigheden, maar om het deelhebben aan de wijzen van ervaren en opvatten die ook in deze symbolische vormen zijn geïnvesteerd. Ook hier zal de docent steeds de nadruk moeten leggen op de *verschillen* met het ons *eigene* in engere en ruimere zin.

Dit onderwijs in de oude talen en de oude cultuurgeschiedenis zal dus in wezen moeten zijn een *vergelijken* van de klassieke cultuurwereld met het eigene in ruimere zin, waarbij de nadruk gelegd wordt op de *verschillen*. Alleen op deze wijze kan bereikt worden, dat de bijzondere mogelijkheden die de klassieke cultuurwereld biedt t.a.v. de relativering van het eigene in ruimere zin, tot hun recht komen. Het spreekt na het bovenstaande vanzelf, dat een vèrgaande coördinatie van de oude talen en de oude cultuurgeschiedenis met de andere vakken noodzakelijk zal zijn.

Wij hebben in par. 5 gezegd, dat juist de klassieke cultuurwereld t.a.v. de relativering bijzondere mogelijkheden biedt. Dit kunnen wij nu nader toelichten vanuit hetgeen in het voorafgaande gezegd werd over het vergelijken, en de aspecten van overeenkomst en verschil. Naarmate tussen het eigene en het vreemde de overeenkomst groter is, zijn dus de verschillen kleiner, en is daarmee ook de mogelijkheid tot relativering van het eigene in zijn geheel verminderd. Het is dus zaak, wanneer het gaat om de relativering van het eigene in ruimere zin, de overeenkomst van het vreemde met dit eigene zo klein mogelijk te kiezen. Maar deze overeenkomst kan ook weer niet *te* gering zijn, omdat dan een basis van vergelijking teveel ontbreekt, zodat de kloof tussen het eigene en het vreemde niet meer te overbruggen is. De klassieke cultuurwereld nu heeft nog juist zoveel overeenkomst met de onze, dat de kloof te overbruggen is door de leerlingen. Uit het voorafgaande is wel duidelijk, dat het Grieks hier nog meer mogelijkheden biedt dan het Latijn. Daar de Griekse cultuur bovendien niet alleen mede bron is van onze cultuur in het algemeen, doch tevens in het bijzonder van onze *wetenschaps*cultuur, verdient het Grieks naar onze mening ook meer aandacht dan het Hebreeuws.

Ook in ander opzicht biedt de kennismaking met de klassieke cultuurwereld bijzondere mogelijkheden t.a.v. de relativering, nl. in verband met

de cultuurhistorische analyse. Met deze tweede weg zullen wij ons in het volgende uitvoeriger moeten bezig houden.

*b. De tweede methode: de cultuurhistorische analyse*

Deze tweede methode is minstens even belangrijk als de eerste en zal – evenals de eerste – in de wijze van lesgeven in alle vakken verwerkt moeten worden. Ook bij deze tweede methode kunnen wij spreken van *vergelijken* nl. van het hedendaagse eigene met het vroegere. Het onder *a* besprokene naar aanleiding van het vergelijken kunnen we dus ook hier toepassen. Uit het aspect van *de overeenkomst* met het eigene volgt, dat de cultuurhistorische analyse zou moeten beginnen bij het heden, om van daaruit stapsgewijze terug te gaan naar het verleden. In de lagere klassen echter zal deze methode op speciale moeilijkheden stuiten, omdat de leerling nog bezig is, dit hedendaagse te veroveren. Een compromis is misschien hierin te vinden, dat in de lagere klassen de hoofdlijnen van de geschiedenis in de gewone volgorde doorgenomen worden, terwijl dan in de hogere klassen in *capita selecta* de retrograde analyse toegepast kan worden. Dat steeds het aspect van de *accentuering van de verschillen* daarbij een grote rol moet spelen, zal na het voorafgaande zonder meer duidelijk zijn.

Maar naast het principe van het vergelijken treedt bij de cultuurhistorische analyse nog iets anders naar voren. De docent zal de leerling duidelijk moeten maken, hoe bepaalde wijzen van ervaren en opvatten een proces van *ontwikkeling* doorgemaakt hebben, hoe zij *ontstaan* zijn en hoe zij zich tegen andere wijzen van ervaren en opvatten hebben afgezet. Hij zal moeten laten zien, hoe de nieuwe zienswijzen op het moment van hun ontstaan helemaal niet zo vanzelfsprekend waren als *nu* het geval is, hoe vaak sterke tegenstand overwonnen moest worden. Hij zal moeten laten zien, hoe vele van *onze hedendaagse* zienswijzen hun oorsprong hebben in de klassieke cultuurwereld (daarbij aansluitend bij het onderwijs in de oude talen en de oude cultuurgeschiedenis). Op deze wijze kan de leerling leren beseffen, dat het eigene in engere en ruimere zin een relatief karakter heeft; hij kan dit eigene in zijn schijnbare vanzelfsprekendheid leren doorzien en daardoor eerst een werkelijke kennis van dit eigene – die altijd met distantie en openheid gepaard gaat – verkrijgen. Op een dergelijke manier zou de leerling duidelijk gemaakt moeten worden, hoe onze Westeuropese talen ontstaan zijn en zich ontwikkeld hebben, maar ook zou datzelfde moeten gebeuren met betrekking tot onze gewoonten en gebruiken, onze kunst en literatuur, onze geloofsopvattingen, onze staat-

kundige en maatschappelijke instellingen, onze wetenschap en techniek, ons wereld-beeld en onze mensopvatting.

Dit betekent opnieuw een grote mate van coördinatie van de verschillende vakken, speciaal voor geschiedenis, oude talen en cultuurgeschiedenis. Zo mogelijk zal bij alle vakken, naast het bijbrengen en de confrontatie met het vreemde ook de historische analyse in bovengenoemde zin een rol moeten spelen.

Tot zover de hoofdlijnen van het programma van een eigentijds gymnasium. Maar hiermee zijn wij er nog niet. Voorkomen moet worden, dat de leerling, tengevolge van het nadrukkelijk relativeren van het in de lessen gebodene, alle houvast zou verliezen. Daarom moet het onderwijs, juist aan het eigentijds gymnasium, een voortdurend appèl aan de leerling zijn, het eigene – ondanks het relatief en eenzijdig karakter ervan – in existentiële zin te aanvaarden als het zijne. Eerst dan kan men in ware zin van het eigene spreken, zoals men ook alleen dan van ware liefde spreekt, wanneer men de ander, niet in blinde verliefdheid, maar met open oog voor zijn tekortkomingen, desondanks aanvaardt zoals hij is.

Het zal duidelijk zijn, dat de uitwerking van dit programma veel tijd en energie zal kosten. Vele onderwijsdeskundigen en docenten in diverse vakken zullen moeten samenwerken om een dergelijk project tot stand te brengen. Er zal veel research moeten worden verricht. Nieuwe leerboeken zullen moeten worden geschreven.

*Wij menen echter, dat dit nieuwe programma voor het gymnasium verwezenlijkt kan worden en wel binnen de door de Mammoetwet gestelde ruimte.* Er behoeven geen nieuwe vakken toegevoegd te worden (met uitzondering misschien van een inleiding in de wetenschappen betreffende de mens; hierop komen wij in het volgende nog nader terug). Alleen de wijze waarop de stof gebracht zal worden, is in vele opzichten anders.

Nog een enkel woord over het bèta-Grieks dat facultatief zal worden. Zoals gezegd, menen wij, dat het Grieks op zichzelf genomen nog meer mogelijkheden biedt t.a.v. de relativering en de cultuurhistorische analyse dan Latijn. Over het antwoord echter op de vraag, of het hier geboden programma verwezenlijkt kan worden *zonder* de kennismaking met het Grieks (in onze zin), zijn de leden van onze werkgroep het niet geheel met elkaar eens. Wij willen daarom in deze kwestie geen uitspraak doen; de praktijk zal leren, wat mogelijk is en wat niet.

## 8. DE „KENNIS VAN DE MENS” ALS CENTRAAL THEMA VAN HET EIGENTIJD'S GYMNASIUM

Aan het einde van onze theoretische beschouwingen gekomen willen wij de hier gegeven visie nog van een andere zijde benaderen. Wat willen wij in wezen met dit eigentijdse gymnasium realiseren? Wat gebeurt er in concreto op een dergelijke school?

Aan de leerling wordt „bijgebracht” het eigene van onze cultuurwereld in engere en in ruimere zin. Tegelijk zal hij dit eigene moeten leren relativeren, waardoor distantie ten aanzien daarvan en openheid ten opzichte van het niet-eigene geactualiseerd worden. Dit gebeurt langs twee wegen: confrontatie met het vreemde, en cultuurhistorische analyse. Tenslotte dient de leerling dit eigene – met behoud van distantie en openheid – in existentiële zin te aanvaarden. Indien deze opzet zou slagen, wat heeft de leerling dan voor zichzelf bereikt?

De leerling kan zich dan bewegen in onze Westeuropese wijzen van ervaren en opvatten, met behulp van de bijbehorende symbolische vormen. Hij is reeds enigmatische in staat dit eigene te *begrijpen* en in zijn beperktheid te *doorzien*. Hij beseft, dat *zijn* wereld slechts één mogelijke variant is temidden van de vele mogelijkheden waarop de mens zichzelf en de wereld kan opvatten en ervaren. Hij heeft hiermede een begin van inzicht verworven in het wezen van de mens. Met één woord: hij is al enigszins ingeleid in de *kennis van de mens*.

Om misverstand te voorkomen zij hier opgemerkt, dat het woord „kennis” hier in de meest ruime betekenis genomen moet worden. Het woord omvat hier zowel kennis van feiten, alsook begrip, inzicht, verstaan<sup>35</sup>.

Deze kennis van de mens blijkt dus het centrale thema te zijn van het door ons voorgestane eigentijdse gymnasium. In het nieuwe programma zal dit thema daarom in alle gedooceerde vakken een rol moeten spelen. Indien men het in par. 7 gegeven programma nauwkeurig bestudeert, zal blijken, dat dit ook inderdaad het geval is.

Wij herinneren de lezer aan hetgeen wij in par. 5 opgemerkt hebben over het feit, dat bij het v.h.m.o. een inleiding in de wetenschappen die de mens tot object hebben, nagenoeg ontbreekt. Wij kunnen nu de conclusie trekken, dat in het eigentijdse gymnasium een dergelijke inleiding wel degelijk opgenomen is, alleen echter in verbrokkelde vorm en verdeeld over diverse vakken. Maar dan ligt het voor de hand, deze brokken te coördineren en *op dit gymnasium een apart vak, voorlopig „kennis van de mens” genoemd, in te voeren*. Dit vak zal dan vooral een overkoepelende, coördinerende en aanvullende functie moeten hebben, zodat de

„brokken” die bij de verschillende vakken ter sprake komen, met elkaar verbonden worden tot een voor de leerling overzichtelijk geheel. Hierbij lijkt ons vooral de zogenaamde discussiemethode op zijn plaats, waarbij de leerlingen zelf de gelegenheid krijgen de verbindende schakels te leggen.

Wij menen, dat aan een dergelijke inleiding in de „kennis van de mens” op het niveau van het toekomstige v.w.o. grote behoefte bestaat. Niet alleen lijkt ons een dergelijke inleiding een goede basis voor een latere studie in de psychologie, de sociologie, de sociale aardrijkskunde en de culturele anthropologie, maar zij schijnt ons ook onontbeerlijk voor een latere studie in de theologie, de rechten, de medische wetenschappen, de geschiedenis, de kunstgeschiedenis en de talen.

Al deze wetenschappen worden zich in onze tijd meer en meer bewust, dat zij niet met een „deel” van de mens te maken hebben, maar dat zij zich steeds moeten richten op de *gehele* mens. De geestelijke heeft niet alleen met de geest te maken, en de medicus niet alleen met het lichaam, en de psychologie niet alleen met de vermogens van de ziel. Zelfs in de natuurwetenschappen leert men beseffen, dat het specifiek *menselijke* structuurontwerpen en methoden zijn waarmee wij de natuur trachten te benaderen. Tengevolge van dit doordringen van de moderne mensopvatting in de verschillende wetenschappen gaat het karakter van deze wetenschappen veranderen en wordt in deze wetenschappen meer en meer behoefte gevoeld aan een basis in de zin van onze „kennis van de mens”.

Mede uit deze overwegingen willen wij ervoor pleiten, juist op het eigentijds gymnasium aan een dergelijke basis bijzondere aandacht te schenken. Wij geloven, dat bij degenen die zich met de structuur van het toekomstige v.w.o. bezig houden, deze behoefte ook wel gevoeld is en wij menen in de invoering van het vak maatschappijleer in de Mammoetwet een symptoom daarvan te zien.

Het behoeft echter geen betoog, dat dit vak in onze ogen te eenzijdig gericht is, om aan de bestaande behoefte te kunnen voldoen.

Is het mogelijk om – binnen de ruimte die ons door de Mammoetwet geboden wordt – op een betere, meer verantwoorde wijze aan de bestaande behoefte tegemoet te komen? Wij menen van wel en wij zouden dat op de volgende wijze willen realiseren:

- a. Artikel 12, lid 2, van de Mammoetwet geeft ons de gelegenheid, ten hoogste 6 wekelijkse lessen, verdeeld over de zesjarige cursus, aan het vak „kennis van de mens” te besteden.
- b. De leerstof van het vak maatschappijleer zou in zodanige vorm gegoten kunnen worden, en zodanig met de andere vakken kunnen worden

gecoördineerd, dat zij kan worden beschouwd als onderdeel van de „kennis van de mens”.

- c. In een gedeelte van de lessen in aardrijkskunde, geschiedenis en biologie zouden expliciete onderwerpen van het vak „kennis van de mens” behandeld kunnen worden.

Hierdoor zouden in totaal ca. 10 openlijke en verkapte wekelijkse lessen voor de „kennis van de mens” beschikbaar komen, d.i. voor de klassen 2 t.e.m. 6 gemiddeld 2 lessen per week. Dit, gevoegd bij de brokstukken die volgens ons programma bij de andere vakken ter sprake moeten komen, lijkt ons voldoende.

Welke onderwerpen zullen nu in een dergelijk vak behandeld moeten worden, en welke delen daarvan zouden misschien ook in andere reeds bestaande vakken ondergebracht kunnen worden? In grote lijnen denken wij aan het volgende:

- a. De lichamelijkeheid (gedeeltelijk onder te brengen bij de biologie): lichaam, ziekte en gezondheid, oorsprong van de mens, verschil tussen mens en dier, psychosomatische aspecten van de mens, Welt-Umwelt-problematiek, eventueel voortplanting en sexualiteit.
- b. De verhouding mens – medemens (voor een groot deel onder te brengen bij de maatschappijleer): inleiding in de sociologie, staatsvormen, intermenselijke verhoudingen, rassenkwesties.
- c. De verhouding mens – wereld: de diversiteit van de cultuurwerelden (aardrijkskunde en geschiedenis), de mens als schepper van zijn cultuur, als voortbrenger van taal, kunst, techniek en wetenschap (diverse vakken).
- d. De verhouding van de mens tot het transcendente (in eventuele godsdienstlessen, ten dele ook bij geschiedenis en aardrijkskunde): de grote godsdiensten, de zin van de geschiedenis.
- e. De verhouding van de mens tot zichzelf: mensopvattingen in de loop der tijden en bij verschillende volkeren (ten dele bij de geschiedenis, literatuurgeschiedenis, kunstgeschiedenis), inleiding in de algemene psychologie.
- f. De mens in de totaliteit van zijn verhoudingen: samenbundeling van alle vorige aspecten; inleiding tot de wijsgerige anthropologie.

Het spreekt vanzelf, dat al deze onderwerpen op geheel verschillende wijzen kunnen worden behandeld.



## 9. SLOTWOORD

In deze studie hebben wij in grote lijnen de structuur van een eigentijds gymnasium ontworpen, dat op zinvolle wijze in onze tijd een eigen taak kan vervullen. De bedoeling daarbij was, het ontwerp zo ruim te houden, dat het zowel door het confessionele als het niet-confessionele onderwijs als uitgangspunt aanvaard kan worden en dat elke richting er op eigen wijze concrete gestalte aan kan geven.

Nadrukkelijk willen wij nog vaststellen, dat het niet onze bedoeling is om met dit nieuwe schooltype het huidige peil van het gymnasiale onderwijs te verlagen. Het eigentijds gymnasium zal in alle opzichten verantwoorde voorbereiding voor de universiteit moeten blijven, hetgeen in de – bij dit schooltype aangepaste – vorm van het eindexamen tot uitdrukking zal moeten komen.

Uiteraard wordt het door ons betreurd, dat door de Mammoetwet het bèta-Grieks facultatief zal worden. Wij menen echter, dat de hierdoor eventueel vrijkomende lesuren extra mogelijkheden zullen bieden om aan onze ideeën gestalte te geven.

Wij beseffen, dat de concrete uitwerking van ons ontwerp zeer veel werk met zich zal meebrengen. Het programma zal tot in details moeten worden uitgewerkt, de vakken onderling moeten worden gecoördineerd, de didactische problemen moeten opnieuw worden doordacht, en aan „kennis van de mens” zal een concrete inhoud moeten worden gegeven. Bepaald moet worden, wie dit vak zal moeten (en mogen!) geven. Er zullen nieuwe leer- en werkboeken moeten worden geschreven. Er zal moeten worden nagedacht over een vorm van eindexamen die aansluit bij dit schooltype.

In onze studie hebben wij een uitgangspunt willen geven, met de bedoeling de discussie over dit alles te openen.

## AANHANGSEL

In het voorwoord van onze studie is er sprake van een verschil van inzicht tussen Dr. Oudenaarden en mij. Omdat het ging om principiële zaken die in de discussie toch steeds weer naar voren zullen komen, is het goed hieraan in een aanhangsel aandacht te schenken.

Dr. Oudenaarden – en met hem de andere leden van onze groep – redeneert aldus:

1. het traditionele gymnasium vindt zijn geestelijk fundament in de nu algemeen als verouderd beschouwde wijsbegeerte van Descartes;

2. een nieuwe basis kan men vinden in de moderne wijsbegeerte waarbij vooral gedacht wordt aan de fenomenologie en o.a. het existentialisme;
3. van hieruit worden enkele richtlijnen gegeven voor de praktijk.

Deze gedachtengang lijkt mij logisch en aanvaardbaar voor allen die in de fenomenologie en bepaalde richtingen van het existentialisme „de” wijsbegeerte van deze tijd zien. Er zijn echter nog altijd velen die, zoals ondergetekende, deze denkwijze – nog? – niet kunnen of willen aanvaarden. De bedoeling van dit aanhangsel is om te tonen, dat men ook *langs andere weg* tot dezelfde of soortgelijke resultaten in de praktijk kan komen. Wat punt 1 betreft ga ik dus akkoord met het rapport; punt 2 laat ik voor verantwoording van de andere leden van onze groep; met punt 3 ben ik het weer in hoofdzaak eens.

Om misverstanden te voorkomen moet ik nog enkele opmerkingen plaatsen en wel:

1. Uit het volgende zal blijken, dat mijn manier van redeneren typisch die van een filoloog is; wanneer ik iets zeg over de antropologie is dat als leek en met de bedoeling om antropologen en historici van de cultuur de gelegenheid te geven zich uit te spreken en – naar ik hoop – ons te hulp te komen. Wij hebben deze steun van vakmensen dringend nodig.
2. Wammeer ik in de volgende beschouwingen de meningen van ons rapport verkort weergeef, geschiedt dat natuurlijk om vervelende herhalingen af te snijden, niet om het rapport te kort te doen.
3. Portmann wijst er op, dat dieren in het algemeen gebonden zijn aan het gedragspatroon van hun soort; bij mensen is dat opvallend minder het geval. In dit verband spreekt hij van „openheid” bij de mens. Ook ik gebruik het woord „openheid” in deze zin. Onder „creativiteit” wordt door mij niet alleen het artistieke scheppen verstaan, maar het scheppen van symboolvormen in het algemeen in de geest van Cassirer en S. K. Langer.

Misschien kan het verhelderend werken, als ik mijn gedachten eerst schematisch weergeef en daarna pas uitwerk. Ik kom dan tot het volgende:

1. Het traditionele gymnasium is de vrucht van een oudere vorm van Humanisme waarbij de verering van Griekenland en Rome centraal is gesteld met als logisch gevolg het onderwijs in de oude talen. Klassieke vorming is vorming van de geest – *cultura animi* – door middel van de klassieken.

2. Er is in de laatste eeuwen een geheel andere vorm van Humanisme gegroeid; de belangstelling is hier niet zozeer gericht op geestelijke vorming door middel van de twee oude talen, maar op de cultuur als typisch menselijk verschijnsel. Dit Humanisme komt o.a. tot uiting in tal van vakwetenschappen, zoals de antropologie in al haar vertakkingen, de sociologie, de psychologie, maar ook, zij het indirect, in de vele vergelijkende wetenschappen. Door immers uitingen van menselijkheid onderling te vergelijken richt men z'n aandacht op het humane in het algemeen.
3. Door het zwaartepunt van het onderwijs in de oude talen niet zozeer op het filologische en literair-esthetische als wel op het cultuur-historische aspect te leggen en door meer de nadruk te leggen op de inhoud dan op de vorm zou het misschien mogelijk zijn het traditionele *cultura-animi-gymnasium* geleidelijk om te bouwen tot een gymnasium dat streeft naar kennis van de mens door analyse van de cultuur.

Jaeger en Marrou hebben het heel duidelijk gemaakt, dat West-Europa de *paideia* – de gedachte, dat de geest kan en moet worden gevormd – van Griekenland heeft overgenomen. Het was Cicero die één van de betekenissen van dit woord in het Latijn weergaf met de term *cultura animi*, d.i. het bewerken en tot ontwikkeling brengen van de akker des geestes. (Het woord *humanitas* laat ik hier buiten beschouwing, omdat het mij er om gaat *cultura animi* en cultuur tegenover elkaar te stellen.) De parallel met de landbouw, de *agri cultura*, ligt voor de hand. Zoals men om een rijke oogst te krijgen een goede akker, goed zaad en een bekwame boer nodig heeft, zo zijn voor de vorming van de geest leerlingen nodig met een goede aanleg, verder goede leermiddelen en tenslotte een bekwame docent (zie noot 7 van onze studie). Deze gedachte werd in de Renaissance druk besproken en overgenomen; de geestelijke vorming werd zo een integrerend bestanddeel van onze westerse cultuur. Bij Descartes ontmoeten we haar in een bijzondere vorm, één van de vele mogelijkheden. Hij wil, zoals in onze studie uitvoerig is uiteengezet, de rede door middel van de wiskunde vormen om zo het wijsgerige denken te bevorderen (par. 2). *Classici* daarentegen hielden en houden staande, dat het leren van Latijn en Grieks een uitstekende geestelijke vorming is. In beide gevallen is *cultura animi* dus de weg tot *humanitas*.

Geheel anders is de inhoud van het moderne begrip „cultuur”. Voordat ik hier nader op in ga kan het misschien zijn nut hebben een blik te werpen op de geschiedenis van het woord. De gegevens hiervoor ontleen ik aan het werk van A. L. Kroeber en Clyde Kluckhohn: *Culture, a critical*

review of concepts and definitions. Dit werd oorspronkelijk gepubliceerd in 1952 en naderhand herdrukt als Vintage book; hieruit citeer ik.

Op het einde van de 18e, maar vooral in de 19e eeuw komt men er in Duitsland toe – en dat gaat ook nog maar zeer langzaam – om het woord Kultur te gebruiken in de zin van beschaving. Men denke bv. aan Burckhardt: Die Kultur der Renaissance in Italien, uit 1860. Het is in dit verband vooral van belang te wijzen op een ouder werk, nl. dat van Gustav E. Klemm, Allgemeine Culturgeschichte der Menschheit, uitgegeven in 10 delen van 1843–1852. Dit wordt daarom met bijzondere nadruk door Kroeber en Kluckhohn vermeld, omdat het duidelijk invloed heeft gehad op Tylor die in 1871 de eerste *definitie* van het moderne begrip gaf in zijn studie Primitive Culture; terecht beschouwen de twee antropologen dit als het geboortjaar van het moderne begrip cultuur. Tylors definitie luidt als volgt: *Culture, or civilization, . . . is that complex whole which includes knowledge, belief, art, law, morals, custom, and any other capabilities and habits acquired by man as a member of society* (pp. 81 en 224).

Er is geen sprake van dat deze nieuwe gedachte zich snel verbreidde; in Engeland bleef men vasthouden aan de cultura animi-conceptie, door Matthew Arnold in 1869 gedefinieerd als „the pursuit of perfection, characterized by sweetness and light” (p. 287). Pas tussen 1900 en 1910 volgen er zes pogingen tot een definitie van cultuur in de geest van Tylor, maar van 1920–1950 vonden de schrijvers er 157 (p. 292), hetgeen onmiskenbaar wijst op het veld winnen van een nieuwe visie die zich vanuit Duitsland verspreidde naar Nederland, Spanje, de Scandinavische landen, naar Italië en Amerika; verder treffen we het woord cultuur in de moderne betekenis aan in de Slavische talen (zie: J. Huizinga, In de schaduwen van morgen, aangehaald door Kroeber en Kluckhohn, p. 12). Frankrijk en Engeland hebben het langste weerstand geboden aan de nieuwe conceptie; Toynbee bijvoorbeeld gebruikt het woord cultuur zelden (p. 287). Toch valt ook hier in de laatste decennia een kentering te bespeuren.

Het gaat bij cultuur dus om een „complex van attributen en produkten van menselijke gemeenschappen en dus van de mensheid, die niet lichamelijk zijn en die op een andere wijze dan door de biologische erfelijkheid worden overgedragen en die – en dat is een wezenlijk verschil – niet voorkomen bij soorten lager dan de mens; zij zijn wezenlijk voor de mens zoals die in zijn gemeenschappen verenigd is” (p. 284). Met het woord cultuur duiden wij een bonte verscheidenheid van vormen aan en men kan zich voorstellen, dat er pogingen zijn ondernomen om te komen tot een beter inzicht door heel deze vormenrijkdom terug te voeren tot één

hanteerbaar begrip, ongeveer op de manier waarop de scheikunde door middel van het begrip atoom de vormenrijkdom van de organische en anorganische natuur theoretisch kan overzien en hanteren. Ik denk hier aan het begrip „symbool”; Ashley Montagu (*Anthropology and human nature*, p. 47; ik citeer McGraw-Hill, Paperback edition, 1963) noemt Korzybsky de eerste antropoloog die dit inzag in het begin van de twintiger jaren van deze eeuw. Van 1923–1929 publiceerde Ernst Cassirer zijn *Philosophie der Symbolischen Formen*. Vooral met zijn uit 1944 daterende boek „*An essay on man*” heeft hij in Amerika de aandacht getrokken en aanhang gevonden ook onder antropologen. Van het wijsgerige gedeelte van zijn werk distantiëren Kroeber en Kluckhorn zich, maar voor het symboolbegrip hebben zij belangstelling en zij niet alleen. Bij twee sociologen (Bain en Davis, p. 138) en een antropoloog (White) vindt men het symboolbegrip zelfs in een *definitie* van de cultuur verwerkt. Op p. 300 merken de beide schrijvers op, dat volgens het oordeel van vele filosofen, linguïsten, antropologen, psychologen en sociologen het bestaan van cultuur afhankelijk is van het vermogen van de mens om symbolen te gebruiken; op p. 307 spreken zij van de „*crucial role of symbolism*”. Ons rapport dringt nog een stap verder door in dit nog maar pas ontgonnen gebied door het gebruik van symbolen afhankelijk te maken van de bij de mens geconstateerde openheid (par. 4). Naar mijn gevoel terecht, hoewel daarmee het laatste woord nog niet is gesproken. Ik hoop, dat ik nog eens een psychologie van de creativiteit ontdek die mij meer licht in deze duistere zaken kan verschaffen\*.

Deze moderne vorm van Humanisme – want zo mag men deze breed vertakte wetenschappelijke stroming toch wel aanduiden – verschilt duidelijk van zijn voorloper. Daar streefde en streeft men naar *elitevorming* van de *enkeling*, naar het voorbeeld van Griekenland en Rome. Men kent en erkent absolute *waarden* in cultureel-antropologische zin; het zou niet moeilijk zijn om door citaten aan te tonen, dat oudere Humanisten onze tijd beleven als een periode van diep verval vergeleken bij de geïdealiseerde Griekse cultuur. Het geheel draagt een *aristokratisch karakter*. Het moderne begrip „cultuur” is daarentegen niet zozeer verbonden met de enkeling als wel met *de gemeenschap*. Niet één volk is er de drager van, maar *alle, waar en wanneer* ze maar voorkomen. Het begrip „cultuur” is immers zonder *historie ondenkbaar*. Antropologen zijn verder ten aanzien van de cultuur *relativistisch* ingesteld; zij benaderen hun object niet met een vooraf vastgestelde rangorde van waarden, maar zij proberen er

\* Na afsluiting van deze tekst vond ik het werk dat ik zocht, nl. H. Werner en B. Kaplan, *Symbol Formation*, New York, 1963.

achter te komen welke waarden zich in een bepaalde gemeenschap ver wezenlijk hebben en welke gevolgen dit heeft voor de mens.

De vraag die zich nu na het vergelijken van beide vormen van Humanisme voordoet is deze: *Is dit moderne Humanisme evenals zijn oudere broeder, ook in staat inhoud te geven aan een programma voor voorbereidend wetenschappelijk onderwijs?* Deze vraag zou ik bevestigend willen beantwoorden.

Boven, onder punt drie van mijn schematisch overzicht heb ik gezegd, dat men bij het onderwijs in de oude talen niet zozeer de nadruk zou moeten leggen op het filologische en literair-esthetische als wel op het cultuur-historische aspect van de oude beschavingen van Griekenland en Rome. Dat dit voortvloeit uit de voorafgaande beschouwing over het oudere en jongere Humanisme lijkt me wel duidelijk. Zoals ik in het begin echter al zei is het de bedoeling van dit aanhangsel om te tonen, dat men uitgaande van het begrip „cultuur” in de zin waarin de antropologen dit gebruiken tot dezelfde desiderata voor de praktijk van het onderwijs kan komen als ons rapport met name in de paragrafen 6 en 7 formuleert. Wanneer bijvoorbeeld in par. 6 uitdrukkelijk voorop wordt gesteld, dat het aspect van het relativeren moet worden georganiseerd en bewust moet worden opgenomen in de structuur van het onderwijs, dan behoeft ik slechts te herinneren aan het relativisme van de antropologen, boven geschetst. Confrontatie met het vreemde en cultuurhistorische analyse, comparatisme en coördinatie zijn methoden die direct voortvloeien uit een cultuur-historische benaderingswijze. Hiermee meen ik te hebben duidelijk gemaakt, dat men, ook zonder zich te binden aan een bepaalde wijsgerige richting, kan komen tot *het formuleren van wensen* voor de praktijk die van die van ons rapport niet behoeven te verschillen.

M. C. D. KUILMAN

#### NOTEN

1 Hierbij zij opgemerkt, dat te Nijmegen het doctoraal-examen theologie als afsluitend wordt beschouwd, aan de andere universiteiten het candidaatsexamen; vandaar de opgave 15 (uit Nijmegen) en 85 (van de andere universiteiten).

Onder geneskundigen worden niet verstaan tandartsen en diergeneeskundigen. Afsluitend is hier het artsexamen, niet het doctoraal-examen.

2 Exact zijn deze gegevens slechts tot op zekere hoogte, o.a. doordat de schoolprogramma's vóór 1860 niet altijd duidelijk aangeven, hoeveel uren er precies gegeven worden; bovendien had men soms in de wintermaanden een korter programma. Verder telden de uren in 1877 60 minuten, maar bijvoorbeeld in 1948 50. Er zijn voorts dikwijls facultatieve vakken gegeven; moet men die nu wel bij het totaal aantal uren rekenen of niet? Maar ondanks deze onnauwkeurigheden is de grote lijn – nl. de verdringing van het onderwijs in de oude talen door dat in andere vakken – duidelijk zichtbaar.

3 Voor Duitsland zie: F. Blättner, *Das Gymnasium*, Heidelberg 1960, p. 293. Het totaal aantal uren per week besteed aan het Latijn en Grieks genomen over de gehele cursusduur was in

		Latijn	Grieks	
1856	128	86	42	
1892	98	62	36	
1901	104	68	36	
1925	89	53	36	
1956	82	47	35	(Schles. Holstein)

In België waar de totale cursusduur korter was en is, is het aantal wekelijkse uren besteed aan het Latijn en Grieks in

		Latijn	Grieks
1874	81	64	17
1881	76	52	24
1888	72	47	25
1924	58	36	22

We ontleen deze gegevens aan R. Lenaers S.J., *De substitutiemethode en de oude talen*, in *Didactica Classica Gandensia*, no. 3, 1964, p. 10 e.v.

4 *World Survey of Education*, vol. III Secondary Education, Unesco 1961, p. 135 voor de algemene tendentie in de ontwikkeling der curricula, passim voor de roosters in de onderscheidene landen.

5 Zie Dr. Ph. J. Idenburg, *Schets van het Nederlandse schoolwezen*, Groningen 1964<sup>2</sup>, p. 374 e.v.

6 F. Blättner, *Das Gymnasium*, Heidelberg, 1960.

J. Derbolav, *Wesen und Formen der Gymnasialbildung*, Bonn, 1957.

J. Derbolav, *Das „exemplarische“ im Bildungsraum des Gymnasiums*, Düsseldorf, 1957.

Th. Litt, *Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt*, Bundeszentrale für Heimatsdienst, 1958.

F. Eggersdorfer, *Jugendbildung*, München, 1956.

A. de Block, *Algemene didactiek der theoretische intelligentie*, Antwerpen, 1960.

7 Zie W. Jaeger, *Paideia I*, Berlijn 1934, p. 396: „Durch seine Übertragung ins Lateinische ist der Vergleich der menschlichen Bildung mit der agricultura in das Denken des Abendlandes übergegangen und hat zu der treffenden Neuschöpfung der cultura animi geführt: menschliche Bildung ist 'Geisteskultur'“, en H. I. Marrou, *Historie de l'éducation dans l'antiquité*, Parijs, 1958, p. 144.

8 Vgl. Dr. A. J. van Duyvendijk, *De motivering van de klassieke vorming*, Groningen, 1955.

Dr. H. W. F. Stellwag, *De waarde der klassieke vorming*, Groningen, 1949.

Enkele citaten om aan te tonen, dat ook in deze eeuw het vormingshumanisme nog aanhangers heeft, al valt er soms een accentverschuiving te constateren.

Allereerst een korte bloemlezing uit „*De taak van den docent*“, openbare les gegeven op 26 oktober 1937 door Dr. C. Spoelder. Als motto koos Dr. Spoelder zich een uitspraak van Platoon en wel: „... het doel der jeugdopleiding zij een verandering der geestesgesteldheid ten betere“. Op p. 4 vernemen we dan: „Straffe,

meedoogenlooze training van geheugen en denkapparaat, ononderbroken inspanning van leeraar en leerling gelde als parool: de docent schrome niet eenigszins op te treden als sergeant-majoor-instructeur . . ." De dril van de ongemakkelijke sergeant-majoor is hard, maar de resultaten zijn – tenminste volgens Dr. S. – dan ook fantastisch; op p. 5 mogen we vernemen: „Alsdan kan de jonge leeraar zich vleien, zonder het beoogd te hebben een verandering der geestesgesteldheid ten betere teweeg gebracht te hebben; zelfbedwang, geestesdiscipline, moeilijkheden onder het oog nemen en verwerken, een eenvoudig probleem zuiver stellen en oplossen is de winst eener eerste klasse, waaraan met den wiskundeleeraar de docent in Latijn voor het hoogste percentage debet is". Op p. 5: „De orthodoxe grammatica zij dogma. Alle twijfel worde uitgesloten . . ."

Verder de formulering van de functie van het onderwijs in de oude talen door de commissie inzake aansluiting tussen het Middelbaar en Gymnasiaal en het Hoger Onderwijs, 1938, onder leiding van de heer Bolkestein: „Ten eerste: vorming van de geest, examineerbaar (d.w.z. ten dele blijkend uit, want een deel is onexamineerbaar) bepaalde vaardigheid in het vertalen en grammaticaal verklaren van teksten en een zekere kennis van de oude cultuur, een vaardigheid en kennis, waarvan men aanneemt, dat zij symptomen zijn van een habitus, d.i. een geesteshouding en denkgewoonte die voor alle studie van eminent belang zijn; samengevat onder één term: mentale training". Deze formulering is destijds gunstig ontvangen en zal wel zo ongeveer de toenmaals heersende opinie hebben weergegeven.

Verder vindt men het terug in het Weekblad nos 14 en 16 van december 1960 onder de titel „Semper idem" van Dr. P. H. van der Gulden; inderdaad, semper idem.

A. de Block, *Algemene didactiek der theoretische intelligentie*, Antwerpen 1960, besluit op pag. 233 met een citaat van Cousinet: „Je n'ai jamais rencontré personne qui m'explique ce que ces expressions – bedoeld zijn: la formation de l'esprit, la formation de l'intelligence – veulent dire et en quoi consistent ces opérations mystérieuses".

Hieraan voegt hij toe: „Het komt ons voor, dat Cousinet dit alles niet zou hebben neergeschreven moest hij kennis genomen hebben van de denkpsychologische uitkomsten." Voor kritiek zie o.a. Paed. Studiën, april 1961.

In een principieel artikel van Prof. Loenen, afgedrukt in het Weekblad van 6-5-1960, no. 34, p. 765, wordt betoogd, dat het onderwijs dienstbaar moet blijven aan „die vorming, welke de ontplooiing beoogt van het allereigenste van de mens, waarin hij zich van het dier onderscheidt, van zijn geestelijke, aesthetische en zedelijke potenties".

9 Zie W. Jaeger, o.c., en H. I. Marrou, o.c. zie: index analytique s.v. humanisme, humanitas.

10 Zie bijvoorbeeld *Politeia* 588: Sokrates verzoekt zijn gesprekspartner zich een gecompliceerd fabeldier voor te stellen bestaande uit een veelkoppig monster, een leeuw en een mens. Van buiten lijkt deze drieëenheid op een mens. Hij die nu beweert, „dat onrechtvaardig handelen de mens tot voordeel strekt", doet niets anders dan volhouden, dat men het veelkoppig monster in de mens maar moet voeden en de leeuw en de mens in de mens moet laten verhongeren. Hij echter „die zegt, dat de mens gebaat is bij gerechtigheid, zal, geloof ik, beweren, dat men zo moet handelen, en spreken, dat de innerlijke mens de sterkste zal zijn . . ."

In deze vergelijking van Platoon wordt een van de wezenstrekken van het vormingshumanisme, nl. het streven om het „humane" in de mens te doen toenemen, op eenvoudige wijze onder woorden gebracht.

11 *Nomoi* 645 A.

12 *Discours de la Methode* (ed. Ch. Adam en P. Tannery, dl. VI van de Oeuvres de Descartes, Paris 1908-1957).

p. 2: „... mais plutost cela tesmoigne que la puissance de bien juger et distinguer le vray d'avec le faux, qui est proprement ce qu'on nomme le bon sens ou la raison, est naturellement esgale en tous les hommes . . ."



„... car pour la raison, ou les sens, d'autant qu'elle est la seule chose qui nous rend hommes, et nous distingue des bestes...”

p. 46: „... sens mettre en luy, au commencement, aucune ame raisonnable...”

„... nostre ame, c'est a dire, cete partie distincte du cors dont il a esté dit cy dessus que la nature n'est que de penser...”

„... Dieu creast une ame raisonnable et qu'il la ioignit a ce cors en certaine facon que ie descrivois.”

13 Ib. p. 3. 3: „Mais ie ne craindray pas de dire que ie pense auoir beaucoup d'heur, de m'estre rencontré dès ma ieunesse en certains chemins, qui m'ont conduit a des considerations et des maximes, dont i'ai formé une Methode, par laquelle il me semble que i'ai moyen d'augmenter par degrez ma connaissance...”

p. 4: „Aussi mon dessain n'est pas d'enseigner la Methode que chacun doit suivre pour bien conduire sa raison, mais seulement de faire voire en quelle sorte j'ai taché de conduire la mienne.” Het gaat dus om een methode „pour bien conduire sa raison”.

14 *De la recherche de la vérité*, zesde boek, getiteld: *De la Méthode*, cap. 1: „Le dessein de ce dernier livre est d'essayer de rendre à l'esprit toute la perfection dont il est naturellement capable, en lui fournissant les secours nécessaires pour devenir plus attentif et plus étendu et en lui prescrivant les règles qu'il faut observer, dans la recherche de la vérité, pour ne se tromper jamais, et pour apprendre avec le temps tout ce que l'on peut savoir.” Deze denkscholing is noodzakelijk voor de ware geleerden: ... puis qu'ils auraient le fondement de toutes les sciences particulières, et qu'ils les acquerraient à proportions de l'usage qu'ils feraient de cette science universelle.” Evenals Descartes heeft ook Malebranche een voorkeur voor de wiskunde, speciaal algebra en de rekenkunde (einde cap. 5 van boek 6).

15 *Of the conduct of the understanding* (uitgave van J. A. St. John 1901, vol. I):

p. 34-35: “The legs of a dancing-master and the fingers of a musician fall as it were naturally, without thought or pains, into regular and admirable motions... All these admired motions... are nothing but the mere effects of use and industry in men whose bodies have nothing peculiar in them from those of the amazed lookers-on. As is it in the body, so it is in the mind; practise makes it what it is...”

p. 36: „... It is practice alone that brings the powers of the mind, as well of those of the body, to their perfection...”

p. 37: „... This being so that defects and weakness in men's understanding, as well as other faculties, come from want of a right use of their minds...”

p. 41: Just so it is in mind; would you have a man reason well, you must use him to it betimes, exercise his mind in observing the connexion of ideas and following them in train. Nothing does this better than mathematics, which therefore I think should be taught all those who have the time and opportunity, not so much to make them mathematicians as to make them reasonable creatures.

16 O.c., p. 44.

17 Hoe de classici de genoemde wijsgerige inzichten hebben dienstbaar gemaakt aan de apologie van de oude talen, vindt men beschreven bij F. Eggersdorfer, *Jugendbildung*, p. 43 e.v.

18 Op p. 10 van het rapport van het Katholiek Paedagogisch Bureau, getiteld: *Beschouwingen rond de klassieke opleiding*, merken de schrijvers op, dat voor- en tegenstanders van de klassieke opleiding hun posities geconsolideerd hebben zonder elkaar te kunnen overtuigen. Dit komt blijkbaar, omdat aan weerszijden vele niet bewuste arationele elementen meespreken. „Van weerszijden gaat men klaarlijk uit van een „geloof”. Vooral de hartstocht, ja haast de verbeterheid waarmee men de tegenstanders bejegt, wijst naar diepere achtergronden dan men doorgaans wel geneigd is aan te nemen.

Ter illustratie van de gedachte, dat men dit „geloof” een soort humanistische religiositeit zou kunnen noemen, enkele uitspraken. Allereerst C. M. Bowra, *Sophoc-*

*lean Tragedy*, Oxford 1944, p. 1: „This historical approach to classical studies is of comparatively recent birth. It was hardly known to men of the Renaissance or of the Age of Reason. For them antiquity was something to be admired and copied and used, but not, in the scholar's sense, to be understood . . . The works which provided Racine and Milton with models that were beyond criticism and seemed hardly to have been written by ordinary men have been swept into the net of history . . . In this something has undeniably been lost, the belief in a radiant world of almost Olympian beings . . .” Het geloof in een stralende wereld bewoond door bijna Olympische wezens . . . Is dat niet de religieuze eerbied tegenover het absolute, dat zich in tijd en ruimte openbaart, in dit geval de absolute schoonheid? En het verlangen om deze schoonheid na te volgen, na te jagen . . . deze imitatio . . . zou daar niet iets in terug te vinden zijn van de *δμολωσις τῷ θεῷ*, of beter τῷ θεῷ, de religiositeit van Platoon.

Uit de kringen van de Broederschap des gemenen levens is het beroemde boek van de Middeleeuwen afkomstig, de *Imitatio Christi*. Zouden mannen als Hegius, Murellius en Erasmus die uit de Broederschap voortgekomen waren, zich nu toevallig van een religieuze term bedienen, als ze het hebben over de *imitatio van de sermo purus*, of zouden ze zich – Christen-Humanisten als ze waren – min of meer bewust van sacrale termen bedienen, als ze hun gevoelens van eerbied voor de oudheid op een adequate wijze willen uitdrukken? Dit gebeurt vaak. Zo zegt Hegel: „Die Vollendung und Herrlichkeit der alten Meisterwerke muss das geistige Bad, die profane Taufe sein, welche der Seele den ersten und unverlierbaren Ton und Tinktur für Geschmack und Wissenschaft gibt”. F. A. Wolf vergelijkt de studie van het Grieks met een inwijding in de mysteriën van Eleusis; stap voor stap komt men verder, totdat men tenslotte doordringt tot het heilige der heiligen . . . „gleichsam zu dem, was die Priester von Eleusis die Epopöe oder Anschauung des Heiligsten benannten” en dat is dan volgens hem de hoogste vorm van menselijkheid. Een uitspraak van Herder kan hier als commentaar dienen: „Nur deswegen lesen wir die Griechen, um den zarten Keim der Humanität der in Ihren Schriften wie in Ihrer Kunst liegt, nicht etwa nur gelehrt zu enthüllen, sondern in uns, in das Herz unserer Jünglinge zu pflanzen.”

Von Humboldt meent in Griekenland het oerbeeld van alle humaniteit te ontdekken: „Es zeigt sich . . . in dem Griechischen Charakter meistens der ursprüngliche Charakter der Menschheit überhaupt, nur mit einem so hohen Grade der Verfeinerung versetzt, als vielleicht nur immer möglich sein mag; und vorzüglich ist der Mensch, welchen die Griechischen Schriftsteller darstellen, aus lauter höchst einfachen groszen und – wenigstens aus gewissen Gesichtspunkten betrachtet – immer schönen Zügen zusammengesetzt”. Dit is humanisme, het is tevens eerbied voor het ideale, ook al zal men aarzelen hier de gekozen termen religieus te noemen. Maar wat te denken van het volgende citaat van W. Schadewaldt, *Begriff und Wesen der antiken Klassik*, p. 17: „Alle Versuche, ein im Grunde unaussprechliches geistiges Phänomen (waarmee hij de klassieken bedoelt) Wort werden zu lassen, sind notwendig alle unzureichend und einseitig . . .”? Doet dit niet denken aan het stamelen van de mysticus voor het mysterium tremendum, het arrhèton?

Ook nu nog drukken scherp kritisch geschoolde denkers zich in religieuze termen uit, als ze komen te staan tegenover „le miracle Grec”. In zijn *Humanistische Reden und Vorträge*, Berlin 1960<sup>2</sup>, zegt W. Jaeger op p. 12: „Die ersten Philologen beseelt aufrichtige Ehrfurcht vor dem geistigen Schutz der alten Literatur, das bescheidene Gefühl der Kleinheit der eigenen Zeit – und vor allem der eigenen Person, Sehnsucht, sich ganz in die Welt jener Groszen zu versenken und sie der Nachwelt und Mitwelt rein zu erhalten als höchstes Kulturerbe, als Salz der Geschichte; Pietät, verantwortungsbewusste Sorgfalt im kleinsten . . .” Hier heeft men vele religieuze elementen bijeen: kleinheid van eigen tijd en persoon tegenover het heilige; het verlangen om zich op mystieke wijze met het heilige te verenigen, het rein bewaren van het goddelijke en het doorgeven van het zout der geschiedenis. Wie meer voorbeelden uit deze tijd wenst,

vindt een rijke verzameling in het ter ere van Griekenland uitgegeven nummer van Centaur, afl. 11-12, 1946.

19 Zie voor het optreden van de beide modellen bijvoorbeeld: A. J. van Duyvendijk o.c., p. 178-274. Wij zouden willen opmerken, dat voor ons betoog de twee modellen wel voldoende zijn, hoewel de zaak in werkelijkheid veel ingewikkelder was. Ontroerend is bijv. het getuigenis van Renan die zelf eens priester was en daarna als geleerde zijn roeping vervult. Hij schrijft in 1883 (*Souvenirs d'enfance et de jeunesse*, blz. 135-140): „Vieux et chers maîtres, je ne vous ai pas été aussi infidèle que vous croyez.” Net als zij, de paters van het klein-seminarie, acht hij het leven alleen maar de moeite waard, als het in dienst staat van de waarheid en het goede; de rest is „secondaire, infime, presque honteux, ignominia saeculi.” Net als de paters heeft hij, Renan, geleefd „envisageant comme eux toute profession bourgeoise ou lucrative comme inférieure, basse, humiliante.” Zij waren „le type de ma vie” . . . „pauvre, exempt de souci matériel, estimé, respecté comme eux.” (Zie F. Schnabel, *Das humanistische Bildungsgut im Wandel von Staat und Gesellschaft*, München, 1964, p. 18.) Theologie was eeuwen lang de koningin der wetenschappen en dus was de *geestelijkheid* model voor opvoeding, ook voor de humanistische opvoeding. In dezelfde geest spreekt Schelsky: *Einsamkeit und Freiheit, zur sozialen Idee der Deutschen Universität*, Münster 1960, p. 24 en 25: „Es wird deutlich sein, dass hinter der „hilfreichen Einsamkeit”, die Humboldt der Universität als Grundprinzip zuschreibt, dass hinter Fichtes Wissenschaftskasernen die institutionelle Grundidee abendländischer Bildung steht: das Kloster. Die Leistung der humanistisch-idealistischen Universitätsidee eines Humboldt, Fichte u.s.w. bestand darin, die Forderungen und Möglichkeiten eines mönchischen Lebens der Epoche des sich an der Wissenschaft bildenden Bürgertums und des staatlich getragenen Erziehungswesens produktiv angepasst zu haben.”

Men vergelijkte noot 18: Verder Paed. Stud. 1959 afl. 10, p. 469.

20 „Immers het doel van het onderwijs in de oude talen is een vorming, berustend op een doorleving van menselijke waarden, zoals deze in unieke vorm zijn vastgelegd door een aantal Griekse en Romeinse auteurs” (Toelichting op een motie ingediend door de groep classicis bij het bestuur van het Genootschap op 7-1-1956, afgedrukt in Weekblad no. 20, 1956, pag. 372-373).

21 Zie bijv. H. W. F. Stellwag, o.c., p. 73-250. Een samenvatting vindt men bij Van Duyvendijk, o.c., p. 107-140.

22 Verg. Van Duyvendijk, o.c., p. 130 e.v.; Castiello, *Geistesformung*, Bonn 1935, passim; C. F. van Parreren, *Psychologie van het leren II*, Arnhem-Zeist 1962, p. 20-83.

23 Over het begrip „wereld” bestaat in de moderne filosofie een indrukwekkende hoeveelheid literatuur. Een beknopte, overzichtelijke inleiding tot de problematiek geeft L. Landgrebe, *Philosophie der Gegenwart* (Ullstein Bücher, 166) p. 53 e.v. Aan de ontwikkeling van dit begrip hebben vooral *Husserl* en *Heidegger* (speciaal: *Sein und Zeit*, p. 52 e.v.) bijgedragen. Zie ook W. Biemel, *Le concept du monde chez Heidegger*, Louvain 1950.

Enkele andere belangrijke werken: E. Minkowski, *Vers une cosmologie*, Paris 1936; M. Merleau-Ponty, *Phénoménologie de la perception*, Paris 1945 en het wijsgerig oeuvre van G. Bachelard. Ook het werk van F. J. J. Buytendijk en zijn school moet hier vermeld worden. Zie bijvoorbeeld *Persoon en wereld* (Utrecht 1953), red. J. H. van den Berg en J. Linschoten.

24 Over de verschillen tussen mens en dier: A. Portmann, *Zoologie und das neue Bild vom Menschen*, Reinbek bei Hamburg 1960 (Rowohlts Deutsche Enz. 20) en vooral ook: F. J. J. Buytendijk, *Mensch und Tier*, Reinbek bei Hamburg 1961 (Rowohlts Deutsche Enz. 74). Het begrip „Umwelt” werd ontwikkeld door J. von Uexküll, *Umwelt und Innenwelt der Tiere*, Berlin 1921. Over de verschillen tussen Welt en Umwelt: H. Plessner, *Die Stufen des Organischen und der Mensch*, Berlin 1928, p. 288 e.v., ook: „Symphilosophie” VIII. *Symposium „Das Umweltproblem”*, p. 323 e.v., München

- 1952; A. Gehlen, *Der Mensch, seine Natur und seine Stellung in der Welt*, Frankfurt am Main, 1962<sup>7</sup>.
- 25 Zie in dit verband: E. Rothacker, *Probleme der Kulturanthropologie*, Bonn 1948; idem, *Mensch und Geschichte*, Bonn 1950; M. Landmann, *Der Mensch als Schöpfer und Geschöpf der Kultur*, München/Basel 1961. Voor een overzicht van de problematiek zie: L. Landgrebe, *Philosophie der Gegenwart*, Bonn 1952, p. 90 e.v.; eventueel J. H. van den Berg: *Metabletica*, Nijkerk 1956, *Het menselijk Lichaam*, 2 delen, Nijkerk 1959, 1961, *Leven in meervoud*, Nijkerk 1963.
- 26 Over de opkomst van de wetenschap: E. Husserl, *Die Krisis der Europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie*, Den Haag 1954, p. 18 e.v.; M. Heidegger, *Holzwege*, Frankfurt am Main 1950, p. 69 e.v.; G. Gusdorf, *Introduction aux sciences humaines*, Paris 1960.
- 27 E. Cassirer, *Die Philosophie der symbolischen Formen*, 3 Bände, Berlin 1923-1929; idem: *An Essay on Man*, New Haven etc. 1945. Zie ook S. K. Langer, *Philosophy in a new key*, Cambridge (Mass.) 1957.
- 28 Over de opvoeding in dit verband: M. Landmann, *Der Mensch als Schöpfer und Geschöpf der Kultur*, München/Basel 1961, p. 90 e.v.
- 29 Wij verwijzen hier naar het uitgebreide oeuvre van Piaget. Over het verschil in ontwikkeling tussen het jonge dier en het kind: zie het reeds geciteerde werk van A. Portmann.
- 30 Voor de lezer, die zich een meer volledig beeld van de hedendaagse mensopvatting wil vormen, verwijzen wij nog naar de volgende werken: L. Binswanger, *Grundformen und Erkenntnis menschlichen Daseins*, Zürich 1942. K. Goldstein, *Human nature*, Cambridge, Mass. 1947. A. Görland, *Die Grundweisen des Menschseins*, Hamburg 1954. P. P. Häberlin, *Der Mensch*, Zürich 1941. E. Hengstenberg, *Philosophische Anthropologie*, Stuttgart 1958. W. Keller, *Vom Wesen des Menschen*, Basel 1943. M. Landmann, *Anthropologie*, Berlin 1956. P. L. Landsberg, *Einleitung in die philosophische Anthropologie*, Frankfurt am Main 1934. H. Lipps, *Die menschliche Natur*, Frankfurt am Main, 1941. B. Malinowski, *Man and Culture*, Firth 1957. H. Plessner, *Zwischen Philosophie und Gesellschaft*, Bern 1953. P. Teilhard de Chardin, *Le Phénomène humain*, Paris 1955 (Nederlandse vertaling in de Aulareeks, no. 35). L. von Wiese, *Homo sum*, Jena 1940. A. L. Janse de Jonge, *De mens in zijn verhoudingen*, Utrecht 1956. P. Muller, *De la psychologie*, Neuchâtel 1946. H. W. von Gebattel, *Prolegomena einer medizinischen Anthropologie*, Berlin 1954. V. von Weizsäcker, *Pathosophie*, 1956. J. P. Sartre, *L'être et le néant*, Paris 1943. G. van der Leeuw, *De primitieve mens en de religie*, Groningen herdruk 1952. Idem, *Wegen en grenzen*, Amsterdam 1955<sup>3</sup>.
- 31 De M.M.S. willen wij hier buiten beschouwing laten. Deze heeft een eigen problematiek, die gekoppeld is aan de specifieke wereld van de vrouw. Het is niet onze taak hierop nader in te gaan.
- 32 Enige pogingen tot coördinatie:
1. *Samenwerking in het taalonderwijs aan de gymnasiale inrichtingen*. Rapport van de groep Mo. G. A. en de groep Classici van het Genootschap (1934).
  2. J. G. Vogel, *Richtlijnen tot ordening van het Middelbaar Onderwijs*, in het bijzonder de natuurwetenschappelijke vakken. Purmerend z.j.
  3. Vergelijkende overzichten van de literatuurgeschiedenis en de grammatica's, verzorgd door een groep docenten aan het Praedinius-gymnasium te Groningen.
- 33 Onderzoekingen op dit gebied zijn en worden in Nederland o.a. verricht door de Vereniging van Leraren in Levende Talen. Vergelijk: J. Hoogteijling, *Gewenste woordkennis voor de eerste klas van het v.h.m.o.*, in: *Levende Talen*, no. 225, juni 1964, p. 311-330.
- Vocabularium voor het vreemde-talenonderwijs in het eerste leerjaar (Engels), in: *Levende Talen*, no. 195, februari 1958, p. 127 e.v. en no. 194, april 1958, p. 235 e.v.; Duits, zelfde tijdschrift 1959, p. 84 e.v.; gemakkelijk herkenbare woorden voor het

eerste leerjaar Engels, zelfde tijdschrift, 1959, p. 222 e.v.; lijst van Franse woorden voor produktief gebruik in het eerste leerjaar voor scholen voor v.H.M.O., zelfde tijdschrift 1960, p. 466 e.v. Idioomlijst voor het onderwijs in het eerste leerjaar Engels, zelfde tijdschrift 1960, p. 621 e.v. Idioomlijst voor het onderwijs in het eerste leerjaar Frans, zelfde tijdschrift, 1961, p. 618 e.v. Lijst van Duitse woorden voor receptief gebruik in het eerste leerjaar van scholen voor v.H.M.O., zelfde tijdschrift 1962, p. 593 e.v. Lijst van gemakkelijk herkenbare woorden voor het onderwijs in het Frans in het eerste leerjaar, zelfde tijdschrift 1963, p. 19 e.v.

34 Zie ook het in noot 32 onder 1 geciteerde werk.

35 De term „kennis” is niet geheel bevredigend, maar wij hebben de uitdrukking „kennis van de mens” tenslotte toch geaccepteerd, omdat het ons niet lukte een betere en toch even kernachtige formulering te vinden. De termen „mensenkennis” en „menskunde”, „humaniora”, „humanistiek”, „antropologie”, „cultuurhistorie” geven onze bedoelingen niet goed weer. Tenslotte wijzen wij er nog op, dat in de term „kennis van de mens” het woord „mens” tegelijk object en subject is.

# OVER KINDEREN EN ONDERWIJS IN HET ACHTTIENDE-EEUWSE FRANKRIJK

I. VAN DER VELDE

## I. DE POSITIE VAN HET KIND

### a. Demografische gegevens

In het eerste boek van de *Emile* constateert Rousseau: „Presque tout le premier âge est maladie et danger: la moitié des enfants qui naissent périt avant la huitième année”. 50 % van de kinderen – die geboren worden – sterft voor het achtste levensjaar. Dit zinnetje heeft ons lang beziggehouden. Rousseau licht niet toe. Is dit schrikbarend hoog sterftecijfer geloofwaardig of heeft hij overdreven? Helaas: hij overdrijft niet. Enkele jaren geleden kwam de bevestiging in Roger Mercier's boek *L'enfant dans la société du XVIII<sup>e</sup> siècle (avant l'Emile)*, waaruit we een aantal gegevens betreffende de kinderlijke mortaliteit overnemen.

De Franse maatschappij van Rousseau's dagen hield weinig rekening met het kind. Maatschappelijke en particuliere instellingen die waakten voor kinderlijke rechten en kinderlijke belangen, kende zij weinig of niet. Het egoïsme der volwassenen was groot, de familiale geïnteresseerdheid miniem. Het begrip „puériculture”, als zorg voor de lichamelijke en geestelijke gezondheid van het kind, leefde, voorlopig althans nog, uitsluitend bij idealisten, moralisten en medici, maar dan vaak slechts als eis van filantropie. In het laatste kwart van de zeventiende eeuw en de eerste helft van de achttiende eeuw verschenen in Frankrijk, ook daarbuiten, talrijke werken over kinderverzorging, tussen 1702 en 1762, het verschijningsjaar van de *Emile*, niet minder dan ruim honderd. Twee groepen motieven vallen in deze publicaties te onderkennen: ten eerste economische: verontrusting over de hoge sterfte onder de kinderen, vrees voor de demografische gevolgen van deze hoge mortaliteit, de dreiging van ontvolking; daarnaast de ambtelijke verantwoordelijkheid van medici, de zedelijke verontrusting van moralisten over de verzwakking van het familiegevoel, de onverschilligheid van talloze ouders over lot en lijden der kinderen.

Tussen 1740 en 1760 begint zich als gevolg van deze publicaties een communis opinio te vormen betreffende „la situation matérielle et morale des enfants”. Men mag aannemen dat een auteur als Rousseau, politicus, econoom, moralist, pedagoog zeker met een gedeelte van deze literatuur, althans met haar algemene strekking, bekend is geweest, als zovelen.

Daardoor verliest de vraag haar betekenis, in hoeverre sporen van een bepaald werk of van bepaalde werken in zijn oeuvre aantoonbaar zijn.

Mercier verschafft een aantal gegevens betreffende de gemiddelde huwelijksvruchtbaarheid en betreffende geboorte- en sterftcijfers van kinderen, gedeeltelijk ontleend aan Buffon's *Histoire Naturelle*.

In de tweede helft van de achttiende eeuw bedroeg het aantal geboorten ongeveer 400 per 10.000 inwoners, kort voor de eerste wereldoorlog (1914-1918) ongeveer 200. Men heeft voor Parijs berekend de verhoudingscijfers tussen geboorten en gesloten huwelijken in de jaren 1750 en 1760:

	geboorten	gesloten huwelijken	verhouding
1750	19035	4619	4,12
1760	17991	3787	4,75

Het overeenkomstige verhoudingscijfer bedroeg voor het Frankrijk van 1950 2.59.

De huwelijksvruchtbaarheid lag in de achttiende eeuw hoog; daar staat tegenover „une très forte mortalité infantile”.

De gegevens betreffende de kindersterfte worden eerst vergeleken met de algemene sterftcijfers, daarna met de geboortecijfers. Het is niet duidelijk op welk jaar of op welke jaren de cijfers voor Parijs en de Banlieue de Paris betrekking hebben.

	Totaal aantal sterf- gevallen	Per leeftijd in jaren					In %
		1	2	3	4	5	
Parijs	13189	2716	4131	4766			36,81
Banlieue de Paris	10805	3738	4701	5051			46,74
Parijs, Saint-Sulpice van 1715-1744	48540	10333				22351	46,04
5 plattelandsparochies rond Lyon, van 1735-1760	2818					1200	42,58
10 gemeenten in Normandië, van 1752-1761	2066					967	46,80

Het „lage” percentage voor Parijs verklaart Buffon uit het feit, dat veel Parijse jonggeborenen naar minnen op het platteland worden gezonden. Om te sterven, mag men er aan toevoegen. Vergelijking met het aantal geboorten geeft o.a. de volgende uitkomsten:

	Totale sterftecijfers per leeftijd in jaren						In %
	0	1	2	3	4	5	
Algemeen, voor de periode							
1700-1770	1000	233	328	375	401	417	41,70
Parijs, vondelingen 1751	3631	2127					68,49

Men moet aannemen, dat het aantal sterfgevallen *beneden de leeftijd van drie jaar* normaliter rond 45% lag. Het aantal te vondeling gelegde en bij vondelingentehuizen afgegeven kinderen was angstwekkend groot, in alle landen, vooral in de grote steden. Het *Maison de la Couche* te Parijs nam in 1680 890 kinderen op, in 1770 6918, met constante progressie.

Het maximum werd bereikt in 1772, t.w. 7676,  $\pm 41\%$  van het totale geboortecijfer van 18713. Onder dit laatste aantal valt een aantal ingeschreven kinderen, die van buiten Parijs afkomstig zijn. Na 1772 zet een daling in, in 1790 werden 5842 kinderen opgenomen. Deze vondelingetjes, haast voorbestemd voor de dood, zijn gedeeltelijk kinderen van „*mères coupables*”, uit eenvoudige en hoge kringen. Ook van ouders die of te arm zijn om nieuwe gezinslasten te dragen of menen de kinderen niet op verantwoorde wijze te kunnen opvoeden, oprechte of gehuichelde vrees. Als het aantal sterfgevallen beneden de leeftijd van drie jaar normaliter reeds rond 45% lag, heeft Rousseau met 50% beneden de leeftijd van acht jaar zeker niet overdreven.

Hoe triest het lot van vele geboren kinderen ook is, hoe gering veler levenskans, bovenstaande cijfers geven van de in-droevige situatie op maritaal gebied toch nog een te gunstig beeld. De achttiende eeuw heeft veel abortus gekend. De Jaucourt noemt in een studie in de *Encyclopédie* twee groepen motieven, de eerste groep v.n. van psychologische aard, de tweede meer van economische aard. Het zijn „*les passions, l'amour des plaisirs, l'idée de conserver sa beauté, l'embarras de la grossesse*”; daarnaast „*l'embarras . . . d'une famille nombreuse, la difficulté de pourvoir à son éducation, à son établissement par l'effet des préjugés qui règnent*”. Een schatting die de werkelijkheid benadert is naar De Jaucourt moeilijk te geven, maar hij acht het aantal „*extrêmement considérable*”. Twee Engelse auteurs uit die tijd wagen zich wel aan een taxatie: volgens hen zou meer dan de helft der geconcipieerde kinderen het levenslicht niet zien. Mercier acht deze schatting niet overdreven op grond van enquête-resultaten „*dans la région parisienne*”, zoals die later vermeld werden



door J. Sutter in *Population* van januari-maart 1950. Geen wonder dat Mercier de term „infanticide” durft gebruiken.

Men mag aannemen dat het Hôpital des Enfants trouvés te Parijs alleen al door het feit van zijn bestaan meer kindermoord heeft voorkomen. Kinderen werden er aanvaard zonder enig onderzoek, zonder enige formaliteit. Vandaar dat latere naspeuringen van berouwvolle ouders vrijwel nimmer resultaat hadden, zoals dat ook het geval was met Rousseau. Maar misschien is hij met de wroeging van zijn ouderdom een gunstige uitzondering geweest.

Rousseau heeft deze abortuspraktijken gekend en verfoeid. Zij zijn voor hem een hernieuwd bewijs van maatschappelijke en individuele ontaarding, ontaarding omdat zij in strijd zijn met het natuurlijk voortplantingsproces, dat geen dodelijke ingreep kent. Zij bewijzen ook hoezeer èn vaders èn moeders vervreemd zijn van hun natuurlijke verantwoordelijkheid. De Spartaanse wetgeving die het zwakke kind veroordeelde tot de dood, rustte op beginselen van eugenetiek. De natuur selecteert ook: „elle rend forts et robustes ceux qui sont bien constitués, et fait périr tous les autres”, maar de maatschappij van zijn tijd doodt blindweg: „rendant les enfants onéreux aux pères, les tue indistinctement avant leur naissance”. Zo schrijft hij in het eerste gedeelte van het *Discours sur l'inégalité*. Zijn afschuw laat hem niet los, in de *Emile* komt hij met nieuwe aanklacht, nu meer rechtstreeks gericht tegen de moeders: „Non contentes d'avoir cessé d'allaiter leurs enfants, les femmes cessent d'en vouloir faire. . . Dès que l'état de mère est onéreux, on trouve bientôt le moyen de s'en délivrer tout à fait. . . On tourne au préjudice de l'espèce l'attrait donné pour la multiplier”. Als gevolg mede van deze infanticide dreigt ontvolking van Europa. Europa zal tot woestijn worden, slechts bevolkt door wilde beesten. Veel verandering betekent dat overigens niet wat de bewoners aangaat: „Elle n'aura pas beaucoup changé d'habitants”.

#### b. Het familieleven

Over het huiselijk leven in het achttiende-eeuwse Frankrijk, vooral over dat in de hogere kringen, is veel geschreven. Het is dan ook meer volledigheidshalve dat wij er aandacht aan schenken. Rousseau heeft veel in deze kringen verkeerd, hij heeft er zijn gouverneurschap vervuld, hij heeft gefungeerd als pedagogisch adviseur voor adellijke moeders, hij kende er de gezinsverhoudingen zo goed. In de *Nouvelle Héloïse* heeft hij het ideale huwelijk en het ideale ouderschap geschetst, de witte visie zijner fantasie tegenover het zwarte beeld van zijn ervaring. Bedacht moet echter worden

dat hij niet de enige criticus is geweest en dat de overige critici vooral de Parijse en andere grootstedelijke elite hekelen, dus geen nationale, algemeen geldende karakteristiek geven. Het familieleven in deze kringen wordt overwegend beheerst door ouderlijk egoïsme. Kinderen worden ervaren „comme un embarras et une charge”. Zij maken het de ouders onmogelijk dat leven van verstrooïing en genot te leiden waarnaar zij hunkeren, dat zij beschouwen als hoogste persoonlijk recht en tegelijk als dwingende maatschappelijke plicht. Vandaar dat uitbesteden bij de nourrice, de min, soms ter plaatse, maar bij voorkeur buiten het gezichtsveld, ver ten plattelande. Moeders misten „les sentiments de l'affection”, vaders hadden dikwijls een hekel aan de kinderen, zo zij zich al niet voor kinderbezit schaamden, „on rougit de ses enfants”. „Mon père ne m'aime pas”, schrijft de Prins de Ligne in zijn *Mémoires*, „et je ne sais pas pourquoi, car nous ne nous connaissions point”. De Hertog de Biron zoekt een gouverneur voor zijn zoon. Hij kiest een lakei van zijn overleden vrouw die lezen kon en draaglijk schreef en die men de titel gaf van „valet de chambre”, om zijn aanzien wat te verhogen. „J'étais d'ailleurs”, schrijft de zoon later, „comme tous les enfants de mon âge et de ma sorte: les plus jolis habits pour sortir, nu et mourant de faim à la maison”. Intern familieleven bestond nauwelijks of niet; er was een „désunion totale” van het gezin; vervreemd van elkaar leidde ieder zijn eigen leven. F. en P. Richard noemen het tijdvak waarin Rousseau zou optreden „une époque où les parents, sacrifiant leurs devoirs à leurs plaisirs, enfermaient leurs fils dans les collèges, leurs filles dans les couvents, ou chargeaient d'indignes précepteurs et gouvernantes de faire d'eux de petits-maîtres et des dames en miniature”. De ouders waren voor de kinderen Monsieur et Madame. „Soms mochten ze keurig gekleed, gekapt, gepoederd, gearfumeerd, de jongetjes met de miniatuurdegen op zij, de meisjes met de onmisbare waaier in de hand, een ogenblik hun opwachting maken bij het morgentoilet van mama, om zo spoedig mogelijk weer te verdwijnen, want erg op hun gemak waren ze met die mooie dame toch niet”, schrijft Henriëtte Roland Holst. Deze mooie dame in gezelschap van haar kinderen misschien evenmin.

De „opvoedingsmiddelen” varieerden tussen harde discipline en overdreven toegeeflijkheid, beide even verderfelijk in haar uitwerking op het kinderlijk karakter. Veel ouders „cèdent à tous leurs caprices et les accoutument ainsi à n'avoir aucune règle morale et aucune considération d'autrui”. Bij Julie in de *Nouvelle Héloïse* zal men later noch harde discipline noch overdreven toegeeflijkheid vinden. Zij heeft geen medelijden met kinderen „qui pleurent par la fantaisie et seulement pour se

faire apaiser". Zij beseft, vooruitziend, zo goed: „La même cause qui le rend criard à trois ans le rend mutin à douze, querelleur à vingt, impérieux à trente, et insupportable toute sa vie". Het kwaad dat de kinderen zien, is voor hun ziel „minder verderfelijk dan wat gij opvoeders hen leert", schrijft Rousseau in de *Emile*.

Slechts weinige elite-ouders weten naar het schijnt Scylla en Charybdis te vermijden, slechts weinigen schijnen er in te slagen een harmonieus, evenwichtig familieleven te scheppen, evenwichtig omdat het genegenheid en vaste leiding kent. Dat is klaarblijkelijk generaal De Martange gelukt, wiens familieleven Ariès heeft leren kennen uit de brieven die hij tussen 1760 en 1780 aan zijn vrouw geschreven heeft. Er zijn, maar dan vooral op het platteland, adellijke families met een patriarchaal familieleven, waar de vader regeert met een onaangetast, toch liefdevol gezag; er zijn „moderne" adellijke gezinnen waar de ouders trachten op te voeden overeenkomstig een ideaal, de interne relaties bouwen op rede en redelijkheid; Rousseau's (tijdelijke) beschermster Madame d'Epinau met haar *Lettres à mon fils* is er een voorbeeld van. De *Nouvelle Héloïse* behoort zowel tot het patriarchale als tot het redelijke type. En... dan is er gelukkig het „normale" gezin, „le plus banal peut être", waar „l'affection continue à régner", waar leeft „une tendresse spontanée". Mémoires, correspondentie, literaire werken verschaffen getuigenis te over. Deze bronnen wijzen er op dat toch ook hogere standen het „normale" gezin hebben gekend. Voor deze „normale" gezinnen vooral schreven medici en moralisten hun werken, omdat daar aanknopingspunten lagen voor de „puériculture", de goede geestelijke en lichamelijke zorg, waarover wij in het begin schreven. Kwantitatieve gegevens die de spreiding der beschreven gezinstypen verduidelijken, zijn ons niet bekend.

Men mene niet dat het Frankrijk van de achttiende eeuw een sombere uitzondering vormde in het toenmalige Europa: de situatie in Engeland was zeker niet beter. Enkele gegevens ter vergelijking, om Frankrijk wat schoon te wassen. Ze zijn ontleend aan het werk van Ernest Caulfield *The infant welfare movement in the eighteenth century*, met een voorwoord van G. F. Still. Still neemt in zijn voorwoord onmiddellijk iedere twijfel weg: „The picture he (Caulfield) draws of the wastage of infant life, the massacre of the innocents, in England in the eighteenth century, is probably no whit overdrawn".

Volgens „The London general bill of christenings and burials" van 16 december 1740 tot 15 december 1741, werden in de loop van dit jaar ge-

doopt 14.957 kinderen; begraven 32.169 personen. Van deze 32.169 doden stierven

10456 beneden de leeftijd van 2 jaar,

2368 tussen 2 en 5 jaar,

1072 tussen 5 en 10 jaar.

De 10456 kinderen van de eerste categorie hadden op 15 december 1741 de leeftijd van 2 jaar nog niet bereikt; ze waren dus allen geboren tussen 16 december 1739 en 15 december 1741. Dit zijn gruwelijke cijfers. Ook de Londense „enfants trouvés” waren in groten getale gedoemd te sterven. Vandaar publiek commentaar: „Down then with foundling-hospitals, more noxious than pestilence or famine”.

## II. HET ONDERWIJS

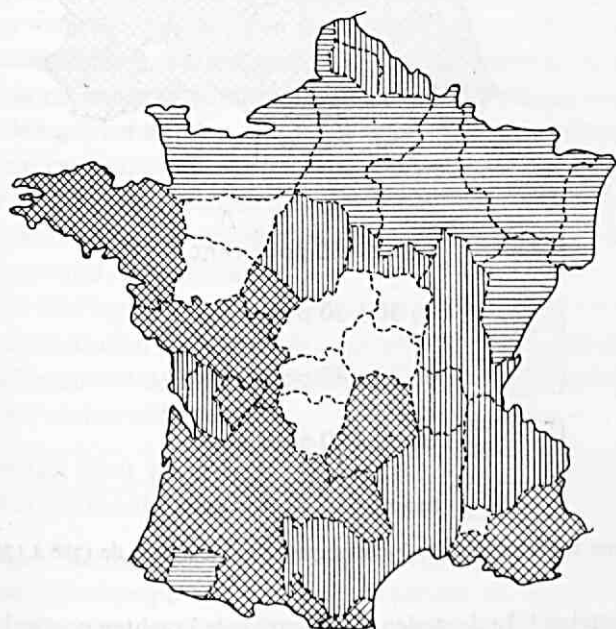
Voor iemand als Rousseau die zich zou ontwikkelen tot onderwijshervormer van wereldnaam, zouden er in het achttiende - eeuwse Frankrijk omstreeks 1750-1760 motieven te over geweest zijn zich serieus van de pedagogisch-didactisch-schoolorganisatorische situatie van land en tijd op de hoogte te stellen. Vooral wat betreft het algemeen volksonderwijs. In 1812 brengen de zoöloog Cuvier en de inspecteur-generaal Noël aan Napoleon rapport uit betreffende hun bevindingen omtrent het onderwijs o.a. in Holland. Het Franse middelbare en hoger onderwijs mogen, althans volgens de rapporteurs, superieur zijn aan dat in Holland, maar „quelle leçon par contre nous donnent leurs petites écoles”. Zij geven een uitvoerige schets van organisatie en kwaliteit van het Hollandse lager onderwijs, prijzen haast uitbundig het werk van La Société du Bien Public, de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen. Gontard vat hun beschouwingen samen in een uitermate waarderend oordeel: „Tel est le tableau idyllique qu' offraient aux Français de 1811 les écoles populaires de Hollande”. Men kan zich door deze lofspraak geveleid gevoelen, men dient toch, wat ondankbaar en onbarmhartig misschien, de conclusie te trekken dat het Franse lager onderwijs als geheel in 1811-1812 toch wel op zeer laag peil moet hebben gestaan. In hoeverre de maatregelen van de opeenvolgende Franse regeringen tussen 1789 en 1812 reële verbeteringen hadden gebracht vermogen wij niet te beoordelen, maar de permanente oorlogstoestand voor en in het Napoleontische tijdvak geeft weinig reden tot optimisme.

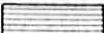
Gontard schetst in het eerste gedeelte van zijn *L'enseignement primaire en France de la Révolution à la loi Guizot (1789-1833)* de situatie bij het lager onderwijs aan de vooravond van de Franse revolutie, d.w.z.


van de periode die ook Rousseau nog beleefd heeft. Enkele hoofdpunten:


Het aantal scholen was bepaald onvoldoende. Niet zozeer nog in de steden dan wel op het platteland, al kende ook het platteland variaties. Koninklijke ordonnantiën van 1695 en 1724 hadden de oprichting van scholen in alle parochies voorgeschreven, maar deze ordonnanties waren dode letter gebleven. Een groot gedeelte van de plattelandsbevolking was volstrekt analfabeet, tallozen onder de mannelijke plattelandsbevolking waren niet in staat de eigen handtekening te plaatsen; onder de vrouwelijke bevolking lag het percentage volstrekt analfabeten aanzienlijk hoger. De kaartjes op blz. 245 en 246 zijn overgenomen uit het boek van Gontard.

Ook wat de docenten betreft, hadden de steden weer een voorsprong



 plus de 60 pour cent

 de 35 à 60 pour cent

 de 20 à 35 pour cent


 moins de 20 pour cent

Figure 1. Proportion des époux ayant signé leur nom de 1786 à 1790.

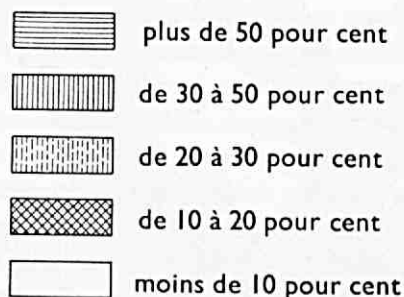
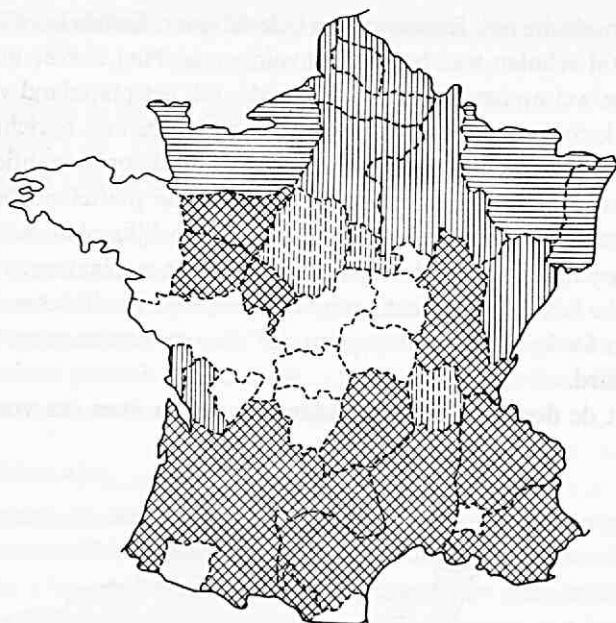


Figure 2. Proportion des épouses ayant signé leur nom de 1786 à 1790.

op het platteland. In de steden vielen capabele krachten nog wel te recruter; de stadsonderwijzers ontbrak het in het algemeen niet aan vakbekwaamheid. Speciaal het werk van de Broeders der Christelijke scholen en andere mannelijke congregaties wordt geroemd. Maar ten plattelande was recrutering moeilijk, goede krachten, vooral lekekrachten, waren schaars. Examens bestonden „en principe”, maar de praktijk liet talloze uitzonderingen toe. En waar ze werden afgenomen, waren ze dikwijls niet meer dan een formaliteit „faute de candidats”. Buitendien werden de onderwijzers slecht betaald; ze leefden gedeeltelijk van bijbaantjes.

Leerplicht bestond niet: het schoolbezoek was afhankelijk van de gezindheid der ouders. Ze stuurden hun kinderen vroeg naar school, vaak reeds op drie- of vierjarige leeftijd omdat ze thuis lastig waren. Maar als ze hun eerste Communie hadden gedaan werden ze beschouwd als arbeidskrachten, die het gezinsinkomen konden vergroten of allerlei kleine diensten konden bewijzen. Men sprak ten plattelande van „écoles d'hiver", winterscholen, die de kinderen bezochten van november tot maart. In maart, zodra de landbouwwerkzaamheden begonnen, verdwenen de leerlingen. Als ze in november terugkwamen, waren ze alles vergeten!

Op het leerplan nam het godsdienstonderwijs de eerste en voornaamste plaats in: „le maître prépare l'action du curé". Het gaat om het geloof. Op het platteland omvatte het leerplan naast godsdienstonderwijs als minimum wat lezen, wat schrijven, d.w.z. vaak niet meer dan het aanleren van de handtekening, wat rekenen, voornamelijk optellen en aftrekken, en dan vooral concrete gevallen ontleend aan het Franse muntstelsel. In de steden was het leerplan omvangrijker. Aan de orde konden worden gesteld grammatica, de overige hoofdbewerkingen der rekenkunde, soms zelfs aardrijkskunde, geschiedenis, geometrie. Maar steeds meer voor de jongens dan voor de meisjes. De vernieuwers waren vooral weer de volgelingen van J. B. de la Salle.

De tucht was hard. De straffen waren in het algemeen vernederend. Lichamelijke straffen waren aan de orde van de dag, zozeer dat zij verbodsbepalingen van de zijde der autoriteiten, soms zelfs represailles van de zijde der ouders uitlokten.

Welk oordeel heeft het Franse volk zelf over zijn onderwijs gehad? Wenste het verbetering en zo ja, hoe ver ging het in zijn wensen?

Deze vragen beantwoordt het in de *Cahiers* van 1789.

Men kent het voorspel van de Franse revolutie: de bijeenroeping van de Staten-Generaal, volgens besluit van 24 januari 1789 bepaald op maandag 27 april van dat jaar. De organisatie van „La convocation des Etats-généraux" werd volgens Champion een chaos, dus een tragedie. De taak der instanties aan welke verkiezingsrechten werden toegekend, bepaalde zich niet tot het puur-electorale; zij, d.w.z. alle bailliages (baljuwschappen), alle sénéchaussées (rechtsgebieden van een drost), alle paroisses (parochies), „avaient aussi à fournir des Cahiers contenant leurs doléances et leurs vœux". Men vroeg ze zelfs aan de onbeduidendste corporaties. Men verkreeg er vermoedelijk meer dan vijftigduizend. Tezamen vormen zij „le dépôt public et irrécusable de toutes les opinions

et des vœux de la France entière". De klachten en wensen op onderwijsgebied vormen dus slechts een onderdeel, maar ook voor dit onderdeel zal Mirabeau's pessimistisch oordeel gelden dat de Revolutie meer vrucht is geweest van maatschappelijk leed en culturele achterstand dan van vooruitgang der beschaving.

#### *a. Lager onderwijs*

Voor de samenstellers der Cahiers vormde het volksonderwijs in het algemeen geen aangelegenheid van betekenis; politieke en economische problemen hadden als gewoonlijk de voorrang. Buitendien bestond er geen eensgezindheid, de drie standen waren bij verbetering van het volksonderwijs niet gelijkelijk geïnteresseerd. Voor de adel was zij „quantité négligeable"; de adel had weinig concreets te zeggen. Geestelijkheid en derde stand betoogden beide wel dat verbetering noodzakelijk was, doch zodra het op concrete organisatie aankwam, ontstonden conflicten. Beide standen verwachtten van verbeterd volksonderwijs verbetering der publieke moraal: „Rien de plus intéressant", schrijft de geestelijkheid van Montreuil, „pour l'ordre public et les bonnes mœurs que l'instruction des enfants". Daar is ook de derde stand van overtuigd: „La dépravation des mœurs dans les campagnes ne vient que du défaut d'éducation", bevestigt men in Neauphle-le-Château. Eensgezind wenst men ook meer spreiding der scholen; de meest radicaal gezinden vragen zelfs een school in iedere parochie. Niet radicaler overigens dan de koninklijke ordonnantiën van Lodewijk XIV in 1695 en Lodewijk XV in 1724. Hoog grijpen beide standen niet t.a.v. de leerprogramma's: met de beginselen van de godsdienst, lezen en schrijven, wat rekenen, de beginselen van het landmeten kon worden volstaan. Stoutmoedigen, maar zij zijn gering in aantal, vragen leerplicht. Zonder uitzondering wordt gepleit voor verbetering van de materiële positie van de onderwijzers.

Er zijn twee bronnen van conflict die remmend werken op de organisatie: de positie van de kerk en de financiering. De kerk streeft naar handhaving van het kerkelijk overwicht, zij blijft hardnekkig volledige erkenning van haar bevoegdheden eisen: „L'école doit lui être soumise; l'enseignement de la religion doit occuper la première place dans le programme". Zij eist bovendien benoemings- en ontslagrechten op en het recht toezicht uit te oefenen; lekenonderwijzers zullen zoveel mogelijk worden geweerd, kerkelijke congregaties bevoorrecht, speciaal de Broeders van de Christelijke scholen. Adel en derde stand zijn tot op grote hoogte bereid deze eisen in te willigen, maar zij verwerpen „la direction exclusive de l'église". Benoeming en ontslag behoren te geschieden op basis van samen-



werking tussen wereldlijke en kerkelijke autoriteiten. Enkele revolutionaire Cahiers eisen alleenbevoegdheid voor eerstgenoemde categorie: „Il est du plus grand intérêt de l'Assemblée Nationale de s'occuper de l'éducation et des mœurs des jeunes gens. C'est au Magistrat civil à y veiller (Digne)”.

De geestelijkheid vraagt handhaving van schoolgeldbetaling, subsidiair bij vrijstelling hoofdelijke omslag over de gemeenteleden. De derde stand staat daar diametraal tegen over: hij kan noch wil langer de onderwijzers betalen. Als de adel zich verwaardigt zich met de kwestie in te laten, plaatst hij zich naast de derde stand.

Zo is, grof geschetst, de onderwijspolitieke situatie rond het elementaire onderwijs bij de opening van de Staten-Generaal op 5 mei 1789: men wenst geen handhaving van de status quo, maar van brandende revolutionaire vernieuwingsgezindheid is geen sprake. „Changements modérés” acht men noodzakelijk, ook voldoende.

#### *b. Middelbaar onderwijs*

Organisatorisch gezien is de situatie bij het Enseignement secondaire vrijwel conform. Het aantal collèges is onvoldoende; de landelijke spreiding onevenredig. De leiding worstelt met permanente financiële tekorten; de gebouwen worden verwaarloosd; de docenten zijn onderbetaald. „L'enseignement, les instituteurs, l'administration, tout y a besoin de réforme”, oordelen vele Cahiers. De derde stand heeft haar eigen wensen omtrent het middelbaar onderwijs. Hij vraagt radicale hervormingen. Hij bestrijdt de sfeer waarin het Humanisme nog steeds het onderwijs gevangen hield, de heersende positie der klassieke talen, de oude geschiedenis, de filosofie. Met de derde stand klaagt de hoge geestelijkheid over de geringe betekenis die de collèges hebben voor de geestelijke vorming der jeugd. Het schijnt dat de Oratoria meer open stonden voor moderne invloeden, ruimer plaats toekenden aan de moedertaal, ook als voertaal voor het onderwijs in de contemporaine geschiedenis, de aardrijkskunde, de wiskunde en de natuurwetenschappen.

#### *c. Hoger onderwijs*

Felle klachten van de geestelijkheid en de derde stand. Er moet, als men de vergelijking die Cuvier en Noël maakten tussen het Franse middelbaar en hoger onderwijs en het vergelijkbare Hollandse betrouwbaar moet achten, in de dagen der Revolutie een haast fenomenale verbetering zijn ingetreden, zo tussen 1789 en 1810. De waardering

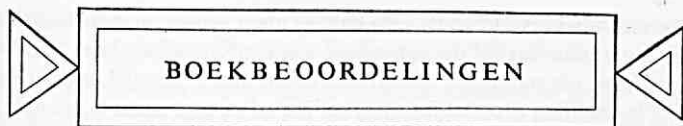
van het Hoger Onderwijs ligt ver beneden het nulpunt. De geestelijkheid van Parijs oordeelt meer aanduidenderwijze: Er moeten scherpere voorzorgsmaatregelen worden genomen „pour que personne ne puisse y prendre des degrés, qu'après avoir fait un travail, acquis des connaissances”. Wat Parijs verhult, openbaart de geestelijkheid van Clermont Ferrand: „On ne peut se dissimiler, que les universités ont dégénéré; les grades y sont seulement le prix de l'argent, d'une simple apparition ou d'une assiduité physique”.

In de derde stand dezelfde verontruste verontwaardiging; de derde stand van St. Sauveur la Vicomte concretiseert, klaagt zowel over de rechtenstudie als over de studie in de medicijnen: „Niet het vijftigste deel van de studenten volgt de colleges. Zij stellen zich er mee tevreden aan het eind van ieder trimester zich in te schrijven, zij leren enkele definities van Justinianus uit het hoofd die zij opzeggen voor examinatoren die zij zelf hebben gekozen, men geeft hun een stelling te verdedigen die zij de moeite niet waard geacht hebben te leren en ziedaar rechtsgeleerden.”

Maar och, een onbekwaam rechtsgeleerde kan hoogstens zijn processen verliezen, een onbekwaam medicus speelt met mensenlevens. In Cahiers waar men alle andere onderwijskwesties negeert, zwijgt men niet over de risico's waaraan de patiënten blootstaan; de onbekwaamheid en onwetendheid van huisartsen en chirurgen „coûte annuellement à l'Etat plus de citoyens que dix batailles ne lui en feraient perdre”. Dat schrijft de adel van Montreuil-sur-Mer.

### Literatuur

- PH. ARIÈS, *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*. Plon, Paris, 1960.
- E. CAULFIELD, *The infant welfare movement in the eighteenth century*. Hoeber, New York, 1931.
- EDME CHAMPION, *La France d'après les Cahiers de 1789*. Colin & Cie, Paris, 1897.
- M. GONTARD, *L'enseignement primaire en France de la Révolution à la loi Guizot (1789-1833)*. Les belles lettres, Paris, 1959.
- R. MERCIER, *L'enfant dans la société du XVIII<sup>e</sup> siècle (Avant l'Emile)*. Université de Dakar: Publications de la section de langues et littératures, no. 6. Dakar, 1961.
- H. ROLAND HOLST, *Jean Jacques Rousseau*. Een beeld van zijn leven en werken. Wereld Bibliotheek, Amsterdam, 1929.
- J. J. ROUSSEAU, *Julie ou La nouvelle Héloïse*. Hachette, Paris 1864, deel III.
- J. J. ROUSSEAU, *Emile ou De l'éducation*. Editie F. en R. Richard. Garnier frères, Paris, 1939.



**BOEKBEoordelingen**

R. REINSMA, *Scholen en schoolmeesters onder Willem I en II*, N.V. voorheen Van Keulen Periodieken, Postbus 2067, Den Haag z.j. (1965), 263 bl.

Dit is een bronnenboek voor de geschiedenis van het onderwijs in Nederland in de eerste helft van de 19de eeuw. Het werk is in hoofdzaak gevuld met materiaal uit de rapporten van hoofdinspecteur Wijnbeek, die in 1832 tot opvolger van de bekende A. van den Ende werd benoemd. Deze rapporten hebben betrekking op het onderwijs in alle provincies van Nederland; reeds daarom hebben zij unieke waarde. De heer Reinsma heeft er een boek uit gecomponeerd, dat zich bijzonder prettig laat lezen. Wijnbeek (die het in dit werk zonder voorletter moet stellen) schreef op een ongedwongen niet-ambtelijke toon. Hij geeft blijk van een gevoelig hart en van zin voor humor. De bewerker is erin geslaagd deze trekken goed tot hun recht te laten komen. Al is het boek, dat met steun van het Prins Bernhard Fonds werd uitgegeven, dus in de eerste plaats een bron van gegevens, welke toekomstige historieschrijvers gaarne zullen benutten, in niet mindere mate is dit een boeiend leesboek voor degenen, die hetgeen zij uit de bestaande historiebeschrijvingen kennen, van meer nabij wensen waar te nemen en daardoor tot leven willen wekken. Zij vernemen hier hoe het stond met de onderwijsvernieuwing, die in 1806 was ingezet. Het gebruik van het zwarte bord en de nieuwe leermethoden, vooral die van het lezen, komen telkens aan de orde. Er zijn waardevolle inlichtingen omtrent de schoolopzieners, hun beroepen en het niveau van hun bekwaamheid. Er zijn gegevens omtrent de kwaliteit en de plichtsbetrachting van de onderwijzers, die niet altijd konden worden geroemd. Duidelijk spreekt uit deze rapporten de toon van de liberale inspecteur, afkerig van „overdrevene begrippen in het godsdiensstige”, en komt daartegenover het verzet van Afscheidenen en Rooms-Katholieken tot uitdrukking. Beter dan in tot dusver bekende bronnen zien wij hoe de openbare school plaatselijk de richting aannam van de meerderheid der bevolking. De sociale opvattingen van Wijnbeek waren de in zijn tijd gebruikelijke: de school moest de kinderen, naar zijn mening, opleiden voor de stand waartoe zij behoorden. Wij maken kennis met het onderwijs op de Joodse scholen, waarover nog weinig bekend was. Allerwegen treffen ons de kleine trekjes, die de geschiedenis tot spreken brengen. Ik denk aan het bezoek aan de onwettige school van „zeker J. de Klerk, zonder onderwijzersrang, tevoren rondventer van koopwaren, thans bekend onder den naam van den Heiligen Jozef.”

Voorts verdienen de heren te Heemstede te worden gereleveerd, die de onderwijzer ter plaatse steunden „doch op stellige voorwaarde, dat de leerlingen volstrekt niets anders leeren dan lezen, schrijven en rekenen, zonder taalkunde, zonder rekenen uit het hoofd of hetgeen verder zou kunnen strekken tot verstandsontwikkeling”. Vermakelijk is het verhaal van de inspectie op de Joodse school te Zwolle, waarbij de, nog nauwelijks geassimileerde leerlingen – de jongens, naar ik aanneem, met de „keppelkes” op ’t hoofd – de inspecteur onthalen op „het Volkslied van Tollens, in het Hebreeuwsch overgebracht”: het Wien Neerlands Bloed! Het is goed dat de heer Reinsma bij de kennismaking met

deze rijke stof als gids meegaat. Een enkele maal schiet hij weliswaar tekort. Ik had graag gezien dat hij de „openbare scholen” juridisch juist zou hebben gedefinieerd. nl. als scholen, „die uit eenige publieke, hetzij Lands, Departementale, Plaatselijke, Geestelijke, Kerkelijke of eenige andere openbare kas hoegenaamd, geheel of gedeeltelijk rechtstreeks onderhouden of ondersteund worden, of behooren tot een Gesticht, hetwelk op eenigerhande wijze uit eene publieke kas onderhoud of vasten onderstand erlangt” (Reglement Lager Schoolwezen 1806, art. 2). Dan zouden de bijdragen uit kerkelijke kassen aan openbare scholen, op bl. 28 en elders vermeld, begrijpelijk zijn gemaakt. Maar de toelichtingen van de schrijver zijn veelal bijzonder nuttig. Ik vermeld bijv. zijn opmerking over de plaatselijke gebondenheid van het onderwijs, dat Wijnbeek inspecteerde. Het was uitsluitend afgestemd op de eigen omgeving, op de lokale behoeften. Het hield geen rekening met verplaatsingen, migraties, met andere behoeften en andere eisen. De opmerking slaat in 't bijzonder op het middelbaar onderwijs-in-wording. Al met al een voortreffelijk werk, waar wij dankbaar voor mogen zijn. Wat de koningen in de titel aangaat, ze dienen slechts ter tijdsbepaling, en hun beeltenissen op de stofomslag zijn minder relevant.

PH. J. I.

JOSEPH S. BENTWICH, *Education in Israel*, Routledge and Kegan Paul, Broadway House, 68-74 Carter Lane, London E.C.4, 1965, 204 p.

De opkomst van de staat Israël is een verschijnsel, waarvoor in ons land terecht een sympatiserende belangstelling bestaat. De opnemng na 1948 van bijna 1 miljoen emigranten in een joodse bevolking, die oorspronkelijk minder dan 650000 zielen telde, en hun, voor een groot deel geslaagde, integratie in zo korte tijd en ondanks zulke diepgaande culturele verschillen, verdienen onze diepe bewondering. Tot dit succes heeft het onderwijs uiteraard in aanzienlijke mate bijgedragen. Wij hebben hier dan ook te doen met een van de interessantste onderwijs-experimenten van de moderne tijd. Wie zich erin wil verdiepen moet met dit boek van Bentwich beginnen. Het is voor belangstellende buitenlanders geschreven en het vertoont alle eigenschappen, die men in zulk een inleiding zou willen aantreffen. Er wordt niets als bekend verondersteld, dat het niet per se is: het blijkt reeds aanstonds uit het lijstje, waarin een aantal Israëlische termen zijn vertaald, en de beknopte historische inleiding, die ons de wording van de staat Israël beschrijft. Daarna volgt een samenvattend beeld van de administratieve en pedagogische structuur van het Israëlische schoolwezen en van de daarin aanwezige problemen. Deze laatste verschillen in wezen niet zoveel van de vraagstukken, waarmee andere landen worstelen. Zo loopt door het hele boek de vraag heen, die in het laatste hoofdstuk expliciet wordt besproken: *what end?* Rond welke samenvattende gedachte wordt het leerplan opgebouwd en op welke doeleinden is de schoolopvoeding gericht? De scholen van traditioneel-orthodox gehalte hebben er geen moeite mee. Evenmin de socialistisch-humanistisch georiënteerde scholen van de Kibbutzim. Maar rond het karakter van de staatsschool, die voor allen bestemd is, staan vraagtekens. De auteur bespreekt het onderwerp met dezelfde objectiviteit, die zijn gehele werk kenmerkt. Ik vind dit een voorbeeldig geschrift en betuigt mijn respect aan de auteur, die zo eenvoudig en zo boeiend wist te schrijven over een zo gecompliceerde materie.

PH. J. I.

W. D. HALLS, *Society, Schools and Progress in France*, Pergamon Press Inc. 44-01, 21st Street, Long Island City, New York 11101, 1965, 181 p.

De studie van het schoolwezen van een land in verleden en heden, zal, indien zij voldoende in de feiten doordringt, de sleutel zijn tot de kennis van de sociale, politieke, economische en culturele gesteldheid van dat land. De verklaring van de onderwijsverschijnselen bepaalt ons immers bij de maatschappelijke achtergronden. Omgekeerd, wie de sociale situatie van een volk wil leren kennen kan met vrucht bij het onderwijssysteem beginnen. Het is intussen evenwel evident dat de doeltreffende beoefening der vergelijkende opvoedkunde slechts aan die onderzoekers gegeven is, die het vermogen hebben om zich een breed terrein van kennis eigen te maken.

Het boek van W. D. Halls, tutor in Comparative Education at Oxford University Department of Education, is in de hier aangegeven zin exemplarisch. De auteur schetst ons het franse onderwijssysteem in historie en heden als iemand, die zijn onderwerp van binnenuit kent. Men zou zeggen: slechts een Fransman kan de actuele aspecten van zijn scholen en de daarin voorkomende ontwikkelingen zó beschrijven. Maar dat ware een vergissing: slechts degene, die zijn onderwerp vanuit een andere cultuur en een meer universeel gezichtspunt kan bezien, vermag de relevante trekken van zijn object zó te tonen en te duiden. Terwijl Halls daarmee bezig is, geeft hij zijn lezers zonder te vervallen in het euvel der volledigheid, in het voorbijgaan een inzicht in de situatie van Frankrijk. Dat maakt zijn boek bij uitstek boeiend. De auteur is van vele markten thuis. Ik noem er één. Het boek bevat een adequate beschrijving van de franse planorganisatie en de plaats van het onderwijs erin. Op de omslag wordt er terecht over gezegd "one of the few occasions that this aspect has been discussed". Ik koester bewondering voor dit werk. Als men iets over 't franse onderwijs wil weten, over het baccalaureat, over de kwestie der R.K.-scholen, over de recente onderwijshervormingen, over het technisch onderwijs, de *grandes écoles* of de opleiding van onderwijzers en leraren, dan kan men hier terecht. En men vindt altijd nog iets meer aan relief dan men billijkheidshalve van zulk een beknopte uitgave meent te kunnen verwachten.

PH. J. I.

DR. L. DE KLERK, *Praktische psychologische uiteenzettingen over Beginnende volwassenheid. De psychologie van de jonge man en de jonge vrouw van eenentwintig tot dertig jaar*. Uitgeverij De Toorts, Haarlem, 1964, 172 pag., f 14,50.

De schrijver, hoogleraar in de paedagogiek aan de Rijks Universiteit te Leiden, is een oud-leerling van Prof. Langeveld en heeft, onder diens leiding, een proefschrift geschreven over de cultuurpuberteit als paedagogische opgave. Met dit boek onderzoekt hij een volgende levensfase van de mens, nl. de beginnende volwassenheid, die door hem als een opgave wordt onderkend en wel in het zoeken naar definitiviteit zoals het sluiten van een huwelijk, het vormen van een gezin en het deelnemen aan het maatschappelijk leven. De Klerk behandelt de problematiek van de beginnende volwassenheid in verband met de arbeid, die voor het maatschappelijk zelfstandig worden belangrijk is, de omgang met de ander, het gezin dat wordt gesticht, de omgang met het kind dat uit het huwelijk van man en vrouw is ontstaan en dat appelleert aan beider verantwoordelijkheid.

In het laatste hoofdstuk van zijn boek wordt de beginnende volwassenheid tegen de achtergrond van de samenleving nader geanalyseerd waarbij problemen als het ongehuwd blijven, de betekenis van een vriendenkring, sociale verantwoordelijkheid worden besproken.

In het voorwoord wordt door de schrijver medegedeeld, dat dit boek niet behoort tot de vakliteratuur. Zijn opdracht was een boek te schrijven, dat door een brede kring van jonge mensen en jeugdige ouders zou worden geraadpleegd. Daarmede is het nog geen oppervlakkig boek geworden. Op een verantwoord niveau is de problematiek van de beginnende volwassenheid in niet wetenschappelijke taal bondig en boeiend behandeld.

J. H. N. G.

PROF. DR. A. D. DE GROOT, *Elementair begrip van de psychologie*. Uitgegeven door De Erven F. Bohn N.V., Haarlem, 1965, 72 pag., f 4,—.

De tekst van het boekje is een herziene editie van het artikel „Psychologie”, dat in de v.u.b.-uitgave van 1956: „Wetenschap en Leven” was opgenomen. Dit bijgewerkte artikel is thans in boekvorm verschenen daar het zijn bruikbaarheid heeft bewezen bij het onderwijs voor eerste-jaars psychologie-studenten aan de Universiteit van Amsterdam en de cursisten van de opleidingen pedagogiek m.o.-a. aan het Nutsseminarium.

In het boekje is naarstig gestreefd in beperkte vorm veel informatie te verstrekken en gebieden, problemen, grondbegrippen en methoden der psychologie in een bepaalde ordening te rangschikken.

De schrijver deelt mede dat het boekje, door de nogal compacte schrijfwijze en het soms vrij hoge niveau van abstractie waarop de onderwerpen behandeld worden, geen gemakkelijke lectuur is. Inderdaad, maar is dit bezwaarlijk? De studerende kunnen uit deze studie leren wat psychologie is, welke probleemgebieden de psychologie omvat, vanuit welke gezichtspunten het menselijk gedrag kan worden gezien en welke hedendaagse tendenties in de psychologie te onderkennen zijn. Bovendien is het van vormende waarde een methodisch goed doordachte studie door te werken, die in heldere wetenschappelijke taal geschreven is.

Ter aanmoediging tot verdere studie is een naar bepaalde gezichtspunten geordende literatuurlijst bijgevoegd.

J. H. N. G.

MAX EYRICH, *Schulversager. Vitale Ursachen intellektueller Leistungs- und Bildungsschwächen*. Heilpädagogische Schriftenreihe. Neckar Verlag, Villingen/Schwarzwald, 1963, S. 122.

Dr. Max Eyrich, 1897-1962, heeft medicijnen gestudeerd en vervolgens zich bekwamd tot psychiater. In het bijzonder is zijn belangstelling uitgegaan naar het psychisch abnormale kind om het hulp te kunnen bieden. Zijn streven is niet alleen geweest om adviesbureaus te stichten voor kinderen en jeugdigen, die psychisch gestoord of abnormaal zijn. Daarnaast heeft hij nl. getracht de nieuwste medisch-biologische en jeugdpsychiatrische inzichten ingang te doen vinden in de orthopedagogische instellingen en bij de kinderrechtspraak.

In de laatste tien jaar van zijn leven is Dr. Max Eyrich docent geweest aan een seminarium voor onderwijskrachten. Zijn lessen heeft hij in boekvorm omge-

werkt. In het bijzonder voor hen, die op het terrein van de orthopedagogiek werkzaam zijn, is deze publicatie belangrijk. De orthopedagogen missen vaak de medisch-biologische kennis, die noodzakelijk is om bepaalde afwijkingen en ziektebeelden te leren onderkennen. Bovendien moeten zij, in hun gesprekken met artsen, kunnen beschikken over enige medische kennis i.v.m. het zwakzinnige en idiote kind. In het boekje zijn duidelijke tekeningen en foto's opgenomen en het wordt afgesloten met een register.

Zijn vrouw, Dr. Hedwig Eyrich, die zijn levensgezellin en beroepskameraad is geweest, heeft deze instructieve studie voltooid toen haar man is komen te overlijden.

J. H. N. G.

HEINZ REMPLEIN, *Die seelische Entwicklung des Menschen im Kindes- und Jugendalter. Grundlagen, Erkenntnisse und pädagogische Folgerungen der Kindes- und Jugendpsychologie*. Ernst Reinhardt Verlag, München, 1964, 12., überarbeitete Auflage, 696 Seiten, Leinen DM 22,—.

In 1947 is dit standaardwerk voor het eerst verschenen en in 1964 is het reeds aan de twaalfde druk toe. In de tussenliggende jaren heeft de schrijver het zich niet gemakkelijk gemaakt door het boek te laten zoals het was.

Nieuw verworven inzichten heeft hij in de herdrukken van zijn boek verwerkt en er voorts naar gestreefd de psychische ontwikkeling van het kind anthropologisch en personalistisch scherper te omschrijven en beter te funderen. Zijn zelfcritiek heeft hem er verder toe gebracht dat hij, de van zijn leermeester Kroh overgenomen indeling van de psychische en somatische ontwikkeling van het kind en de jeugdige mens in drie hoofdfasen, heeft laten vallen en doen vervangen door vier fasen: die Stufe des: Säuglingsalters, Kleinkindalters, Grosskindalters, Jugendalters.

Dit helder geschreven, overzichtelijk ingedeelde en uitvoerig gedocumenteerde werk is waard te worden aangeschaft, bestudeerd en geraadpleegd. J. H. N. G.

EDUARD SPRANGER, *Die wissenschaftlichen Grundlagen der Schulverfassungslehre und Schulpolitik*. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn/Obb., 1963, S. 67, DM 3,50.

Niet alleen tegen een brede cultuur-historische en rechts-filosofische achtergrond worden in deze in 1927 voor het eerste gepubliceerde studie, de wetenschappelijke grondslagen nagegaan waarop een te voeren schoolpolitiek dient te berusten, maar ook wordt uitvoerig uitéengezet dat het onderwijsbeleid moet zijn afgestemd op „drei Grundformen der Bildung“ nl. „Elementarbildung, Berufsbildung und allgemeine Bildung“.

In deze doorwrochte studie wordt het schoolstelsel niet beschouwd als een op zichzelf staand geheel in een samenleving maar als een totaliteit, die voortgekomen is uit een proces van culturele invloeden en maatschappelijke krachten. De klacht van Lorentz von Stein, dat de moderne paedagogiek de zin voor de samenhang van het gehele onderwijswezen heeft verloren, is aan Spranger niet voorbij gegaan. Deze samenhang heeft hem bij het schrijven van zijn studie voortdurend voor ogen gestaan. Wel wijst Spranger er op, dat in een democratische samenleving dialektische spanningen niet te vermijden zijn door verschil-

len van levens- en wereldbeschouwing in de bevolking, die invloed op de ontwikkeling en de vormgeving van het schoolwezen uitoefenen.

De wijze, waarop het schoolstelsel zal functioneren in de samenleving, hangt voorts af van de vraag – die in Duitsland tot een schoolstrijd heeft gevoerd – op welke wijze de scheiding tussen kerk en staat dient te worden geregeld i.v.m. het onderwijs. Theoretisch biedt deze vraag voldoende stof voor een langdurige discussie. Het praktische antwoord op de vraag hoe de verhoudingen tussen school en staat het best kunnen worden geregeld, hangt af van de machtsverhoudingen, die zich binnen het raam van een parlementaire democratie hebben kunnen formeren. Dit antwoord nu kan van fundamentele betekenis zijn voor de ontwikkeling van het schoolwezen en voor de plaats, die het kan innemen in het geheel van de sociaal-culturele verhoudingen der samenleving. J. H. N. G.

HANS SCHIEFELE, *Motivation im Unterricht. Beweggründe menschlichen Lernens und ihre Bedeutung für den Schulunterricht*. Ehrenwirth Verlag, München, 1963, S. 215.

Dit boek, dat bijzonder overzichtelijk is ingedeeld en waarvan de inhoud didactisch goed is samengesteld, bestaat uit drie delen.

In het eerste deel wordt betoogd dat „Das Wesen des Menschen fordert Erziehung”. Dit deel is opgebouwd uit vier stukken: de betekenis van de pedagogische psychologie, de mens in de hem omringende wereld, factoren die de kinderlijke ontwikkeling bepalen en de waarde van het onderricht in de betrekkingen tussen kind en wereld.

Het tweede deel handelt over de betekenis van de motivatie voor het menselijk gedrag. Dit stuk bevat drie hoofdstukken nl. doel en grenzen van de motivatie, bespreking van enige motivatiestructuren en een motivatieleer.

In het derde deel wordt in vier hoofdstukken uitéengezet dat de leeractiviteiten van het kind in hoge mate worden bepaald door zijn psychische instelling en motivatie. Voorts wordt aangegeven in welke mate de leraar in staat is de motivatie van zijn leerlingen te versterken. Dit is nl. van grote betekenis daar de leercapaciteiten van het kind kunnen toenemen indien de motivatie voldoende krachtig wordt ontwikkeld en de leerstof voor het kind als het ware een „uitdaging” betekent. Daarbij gaat het niet alleen om „het kennen” van de leerstof als zodanig, want het zich eigen maken van leerstof betekent niet slechts meer intellectuele kennis maar houdt tevens een mogelijkheid in tot verrijking van de persoonlijkheid, die kan komen tot een veelzijdiger differentiatie en een betere integratie. Op zijn weg naar de volwassenheid wordt het kind dan ook opgevoed en krijgt het onderwijs. Daarbij is het belangrijk dat het motivatieniveau telkens wordt verhoogd, zodat de voortschrijdende lichamelijke en geestelijke rijping van het kind voortdurend gestimuleerd en ondersteund wordt.

De vormende waarde van het onderwijs voor de ontwikkeling der menselijke persoonlijkheid, die geroepen is in deze wereld verantwoordelijkheid te aanvaarden en te dragen, wordt in deze studie deskundig uitéengezet. Het boek is een aanwinst voor de vakliteratuur der pedagogie.

J. H. N. G.





## BIBLIOGRAFISCHE NOTITIES

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

### *Indeling voor bibliografische notities van Paedagogische Studiën.*

1. Filosofie en Theologie (met betrekking tot opvoeding en pedagogiek).
2. Biologie, erfelijkheidsleer, constitutie-leer, psychosomatiek, en dergelijke.
3. Geslachten en geslachtsverschillen.
4. Algemene Psychologie en Psychopathologie.
5. Heilpedagogiek, gehandicapte kind, enz.
6. Sociologie, politica, enz.
7. Maatschappelijke onstandigheden, 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.

## FILOSOFIE EN THEOLOGIE

(met betrekking tot opvoeding en pedagogiek)

- ARISTOTELES. *Aristoteles over de menselijke volkomenheid*. Boeken I en II van de Nikomachische Etiek met de commentaren van Eustratius Nicaeensis en een anonymus in de Latijnse vertaling van Robert Grosseteste. Uitg. door H. P. F. Mercken. Brussel, 1964. Verhandelingen van de Kon. VI Acad. voor Wetensch., Lett. en Schone Kunsten van België. Kl. der letteren 53. [K.B.]
- BERGER, GASTON. *Phénoménologie du temps et prospective*. Paris, 1964. [P.I.-U.]
- BRUN, JEAN. *La main et l'esprit*. Paris, 1963 [P.I.-U.]
- DURAND, GILBERT. *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*. Paris, 1963. [P.I.-U.]
- FABER, WERNER. *Das dialogische Prinzip Martin Bubers und das erzieherische Verhältnis*. Ratingen, 1962. [K.B.]
- FANGMEIER, JÜRGEN. *Erziehung in Zeugenschaft*. Karl Barth und die Pädagogik. Zürich, 1964. Basler Studien zur historischen und systematischen Theologie: 5. Oorspr. proefschrift Bazel 1964. [K.B.]
- FANGMEIER, JÜRGEN. *Theologische Anthropologie des Kindes*. Zürich, 1964. Theologische Studien: 77. [K.B.]
- FRANKEMA, W. K. *Three historical philosophies of education; Aristotle, Kant, Dewey*. Chicago enz., Scott, 1965. [O. en W. Den Haag].
- GOLDMAN, R. *Religious thinking from childhood to adolescence*. London, 1964. [P.I.-U.]
- GUSDORF, GEORGES. *Signification humaine de la liberté*. Paris, 1962. [P.I.-U.]
- HENGSTENBERG, H. E. *Evolution und Schöpfung*. München, 1963. [P.I.-U.]
- HÜLSMANN, HEINZ. *Zur Theorie der Sprache bei Edmund Husserl*. München, 1964. [P.I.-U.]
- KNELLER, GEORGE F. *Educational Anthropology*. New York, 1965. [P.I.-U.]
- KOCKELMANS, J. J. G. A. *De fenomenologische Psychologie volgens Husserl*. Tiel, 1964. [P.I.-U.]
- LANGVELD, M. J. *Kind und Jugendlicher in anthropologischer sicht*. Heidelberg, 1965. [P.I.-U.]
- ROTHACKER, E. *Philosophische Anthropologie*. Bonn, 1964. [P.I.-U.]
- STRASSER, S. *Bouwstenen voor een filosofisch anthropologie*. Hilversum, 1965. [P.I.-U.]
- WAL, LIBBE VAN DER. *Kennis van goed en kwaad*. Problemen der zedelijke waarder-  
dering. Den Haag, 1964. [K.B.]

## 2. BIOLOGIE, ERFELIJKHEIDSLEER, CONSTITUTIELEER, PSYCHOSOMATIEK, EN DERGELIJKE

- BERHSTEIN, B. *A public language: some sociological implications of a linguistic form.* [P.I.-U.]
- BERHSTEIN, B. *Some sociological determinants of perception. An inquiry into subcultural differences.* [P.I.-U.]
- BORRIAS, G. J. *De bewegingsleer Cesar.* Beknopte uiteenzetting. 1965. [P.I.-U.]
- BURROW, T. *Preconscious foundations of human experience.* Ed. by Galt, W.E. [P.I.-U.]
- GELDEREN, H. H. VAN. *Kindergeneeskunde en het zwakzinnige kind.* Leiden, 1965. [P.I.-U.]
- LANDMANN, MICHAEL. *Der Mensch als Schöpfer und Geschöpf der Kultur.* München, 1961. [P.I.-U.]
- LURIA, A. R. *Restoration of function after brain injury.* New York, 1963. [P.I.-U.]
- Neurology, Pediatric.* By 13 authors. Edited by Thomas Farmer, New York, 1964. [P.I.-U.]
- Ophthalmology, Pediatric.* ed. by L. B. Holt Philadelphia, 1964. [P.I.-U.]
- PRICK, J. J. G. *Handboek van de kinderverlamming en van de aangrenzende gebieden der pathologie.* Roermond, 1961. [P.I.-U.]
- SMITH, E. DURHAM. *Spinabifida and the total care of spinal myelomeningocele.* Springfield, 1965. [P.I.-U.]  
Wordt niet uitgeleend.
- STRUNZ, KURT. *Integrale Anthropologie und Kybernetik.* Heidelberg, 1965. [P.I.-U.]
- ZANER, RICHARD M. *The problem to embodiment.* Den Haag, 1964. [P.I.-U.]
- Zur Psychiatrie hirnorganischer Störungen.* Herausg. H. Walther-Büel und Th. Spoerri, Basel, 1965. [P.I.-U.]

## 3. GESLACHTEN EN GESLACHTSVerschillen

- Kind, Das sexuell gefährdete.* Mithrsg. von F. G. v. Stockert. Stuttgart, 1965. [P.I.-U.]
- REBELSKY, F. G. en anderen. *Resistance to temptation and sex differences in children's use of fantasy confession.* 1963. [P.I.-U.]
- REBELSKY, LURIA, ZELLA en FREDa. *Ethnicity: a variable in sex differences in moral behavior.* San Francisco, 1963. [P.I.-U.]
- RUPP, J. C. C. *Jonge seksualiteit.* 1963. [P.I.-U.]
- TRIMBOS, C. J. B. J. *Man en Vrouw.* De relatie der seksen in een veranderde wereld. Hilversum enz., 1964. Samen mens zijn: 5. [K.B.]

## 4. ALGEMENE PSYCHOLOGIE EN PSYCHOPATHOLOGIE

- Adjustment to visual disability in adolescence.* New York, 1961. [P.I.-U.]
- ALLEN, F. H. *Positive aspects of child psychiatry as developed in the selected writings of Frederik H. Allen.* New York, 1963. [P.I.-U.]
- Ausdruckpsychologie.* Unter Mitarb. von A. Enskat u.a. hrsg. von R. Kirchhoff. Göttingen, 1965. Handbuch der psychologie: 5. [K.B.]
- BERLYNE, D. E. *Structure and directions in thinking.* London, 1965. [P.I.-U.]
- BLACKWOOD, T. C. e.a. *Atlas of Neuropathology.* Edinburgh, 1964. [P.I.-U.]
- British journal of educational psychology.* vol. 1 t.e.m. 20 Reprints: 1931 t.e.m. 1950. [P.I.-U.]
- BRODY, S. *Passivity.* New York, 1964. [P.I.-U.]
- GLONING, K. *Die cerebral bedingten Störungen des räumlichen Sehens und des Raumerlebens.* Wien, 1965. [P.I.-U.]
- GUSTAVSEN, K. H. *Down's syndrome.* Upsala, 1964. [P.I.-U.]
- Handbuch, Enzyklopädisches, der Sonderpädagogik, und ihrer Grenzgebiete.* Lieferungen I, II und III. Berlin, 1965. [P.I.-U.]
- HARRIS, D. B. *Children's drawings as measures of intellectual maturity.* New York, 1963. [P.I.-U.]
- HOLMES, D. J. *The adolescent in psychotherapy.* Boston, 1964. [P.I.-U.]
- KAINZ, F. *Psychologie der Sprache.* 5es band I Teil. Stuttgart, 1965. [P.I.-U.]
- KOHLER, CL. en L. THÉVENIN. *Les problèmes neuros psychiatriques et médico-pédagogiques de l'enfant.* Paris, 1952. [P.I.-U.]
- KRIEKEMANS, A. J. J. *Genetische psychologie.* Systematisch en historisch. Tielt, enz., 1965. [K.B.]
- LEVELT, W. J. M. *On binocular rivalry.* Assen, 1965. [P.I.-U.]
- LEWIS, DONALD J. *Scientific principles of psychology.* New York, 1963 [P.I.-U.]
- LIENERT, GUSTAV A. *Belastung und Regression.* Versuch einer Theorie der systematischen Beeinträchtigung der intellektuellen Leistungsfähigkeit. Meisenheim am Glau, 1964. [P.I.-U.]
- LINSCHOTEN, J. *Idolen van de psycholoog.* Utrecht, 1964. Met bibliografie van de auteur. [K.B.]
- S. H. LOVIBOND. *Conditioning and enuresis.* Oxford, 1964. [P.I.-U.]
- MACDONALD, E. F. en B. CHANCE JR. *Cerebral palsy.* New York, 1964. [P.I.-U.]
- MÂLE, P. *Psychotherapie de l'adolescent.* Paris, 1965. [P.I.-U.]
- Mental Retardation.* Chicago, 1964. [P.I.-U.]

- MERLEAU-PONTY, M. *L'oeil et l'esprit*. Paris, 1964. [P.I.-U.]
- MÜLLER, KARL E. *Einführung in die allgemeine Psychologie*. 2. neubearb. Aufl. Mit Abbildungen. Stuttgart, 1965. 1e uitg. 1956. [K.B.]
- MYKLEBUST, HELMER R. *The Psychology of deafness*. New York, 1960. [P.I.-U.]
- PARREREN, C. F. VAN. *Het herkennen; fenomeen en proces in het psychologisch onderzoek; rede uitgesproken bij de aanvaarding van het ambt van gewoon hoogleraar in de psychologische functieleer aan de Rijksuniversiteit te Utrecht op 21 juni 1965*. Groningen, 1965. [O. en W. Den Haag]
- PHENIX, PHILIP H. *Realms of meaning*. New York, 1964. [P.I.-U.]
- PIETROWICS, BERNARD. *Auffällige Kinder*. Bochum, 1963. [P.I.-U.]
- Psychology, Recent Soviet*. Edited by N. O'Connor. Oxford, 1961. [P.I.-U.]
- REBELSKY, FRED A. *Adult perception of the horizontal*. 1964. Reprint. [P.I.-U.]
- REED, E. W., S. C. REED. *Mental retardation: a family study*. Philadelphia/London, 1965. [P.I.-U.]
- ROSS, S. *Logical Foundations of psychological measurement*. Copenhagen, 1964. [P.I.-U.]
- RUPP, J. C. C. *Zwart op Wit*. Paed. Psych. beschouwingen over een moeilijk gevoel: twijfel. in: *Opdracht, Tijdschrift voor het Godsdienstonderwijs*. jrg. 12 nr. 4. 1965. [P.I.-U.]
- SANTER-WESTSTRATE. *Gedragstherapieën*. In het bijzonder de methode van wederkerige remming. Assen, 1964. [P.I.-U.]
- SCHNEIDER, H. *Über den Aktismus*. Berlin, 1964. [P.I.-U.]
- SCHLEMPER, H. O. *Reflexion und Gestaltungswille*. Ratingen, 1964. [P.I.-U.]
- SWINNEN, K. *Prognose van het schoolsucces in het middelbaar onderwijs; follow-up onderzoek; met een inleiding van J. Nuttin*. Leuven, Leuvense universitaire uitgaven, 1961. *Studia psychologica*. [O. en W. Den Haag]
- Tropical Problems of psychotherapy*. Vol. 2 Sources of conflict in contemporary Group Psychotherapy. Basel, 1960. [P.I.-U.]
- VEDDER, R. *Inleiding tot de psychiatrie*. 9e dr. Groningen, 1965. 1e uitg. 1945. [K.B.]
- VERNON, PHILIP. *Personality assesment: a critical survey*. London, 1965. [P.I.-U.]
- VIAUD, GASTON. *L'intelligence*. Paris, 1965. [P.I.-U.]
- Vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant*. Par Robert Lafon et collaborateurs. Paris, 1963. [P.I.-U.]
- WAGENSCHHEIN, MARTIN. *Ursprüngliches Verstehen und exaktes Denken*. Stuttgart, 1965. [P.I.-U.]
- WERFF, J. J. VAN DER. *Zelfbeeld en zelfideaal*. Assen, 1965. Proefschrift. [P.I.-U.]

## 5. HEILPEDAGOGIEK, GEHANDICAPTE KIND, ENZ.

- ADLER, SOL. *The non-verbal child*. Springfield, 1964. [P.I.-U.]
- ALVIN, JULIETTE. *Music for the handicapped child*. London, 1965. [P.I.-U.]
- Basis, The biosocial, of mental retardation. ed. Sonia F. Osler and Robert E. Cooke. Baltimore, 1965. [P.I.-U.]
- DARLEY, FREDERIC L. *Diagnosis and appraisal of communication disorders*. London, 1964. [P.I.-U.]
- Der Schulpsychologe*. 1965. [P.I.-U.]
- Die rhythmisch-musikalische Erziehung in der Heilpädagogik*. Berlin, 1964. [P.I.-U.]
- Doofzijn, Het, beluisterd. Opstellen van J.H. van der Have, N.Y. Vlietstra, M.J.C. Püchli, e.a. St. Michielsgestel, 1964. [P.I.-U.]
- ELONEN, A.S. and S.B. ZWARENSTEYN. *Michigan's Summer Program for Multiple-Handicapped Blind children*. Reprinted from Outlook for the Blind. March, 1963. [P.I.-U.]
- Experiments in behaviour therapy*. Ed. by H.J. Eysenck. Oxford, 1964. [P.I.-U.]
- FORSSMAN, H., AKESSON, HANS OLOF. *Mental deficiency of different origins. A pictorial survey*. Copenhagen, 1964. [P.I.-U.]
- GARBE, H. *Die Rehabilitation der Blinden und hochgradig Sehbehinderten*. München, 1965. [P.I.-U.]
- GARTON, MALINDA DEAN. *Teaching the educable mentally retarded*. Springfield, 1964. [P.I.-U.]
- GREWEL, F. en HANNIE BOS. *Multipel gestoorde dove kinderen*. Met medew. van A.P.J.M. van den Horst. Groningen, 1964. Orthopedagogische geschriften: 10. [K.B.]
- Group Psychotherapy Today*. Vol. 5 Basel, 1965. [P.I.-U.]
- Handbuch, Enzyklopädisches, der Sonderpädagogik und ihre Grenzgebiete*. Lieferung 4: Didaktik-epiphysen Erkrankungen. Berlin, 1965. [P.I.-U.]
- Jahrbuch für Jugendpsychiatrie und ihre Grenzgebiete*. Band 4. Hrsg. H. Stutte. Marburg, 1965. [P.I.-U.]
- KIRK, SAMUEL A. und ORVILLE JOHNSON. *Die Erziehung des zurückgebliebenen Kindes*. Aus dem Amerikanischen übers. von Hedwig Stauffer und Bernhard Pietrowicz. München usw., 1964. Erziehung und Psychologie. Beihefte der Zeitschrift „Schule und Psychologie“: 25. [K.B.]
- KRETSCHMER, ANNA MARIA. *Das schwachbefähigte Kind an der Normalschule*. Eine Erhebung über Weigerungsfälle. München usw., 1964. Erziehung und Psychologie. Beihefte der Zeitschrift „Schule und Psychologie“: 30. [K.B.]

- LOWENFELD, B. *Our blind children*. Growing and learning with them. Springfield, 1964. [P.I.-U.]
- MAXFIELD and BUCHHOLZ. *Social Maturity scale for blind pre-school children*. American foundation for the blind. New York, 1957. [P.I.-U.]
- MOOR, PAUL. *Heilpädagogik*. Bern, 1965. [P.I.-U.]
- PARENT, PAULE et CLAUDE GONNET *Les écoliers inadaptés*. Paris, 1965. L'éducateur: 2. [K.B.]
- ROITH, A. I. *The myth of parental attitudes*. fotocopie uit: Journal of mental subnormality. 17(1963), 51-54. [P.I.-U.]
- Séminaire sur l'hospitalisation des enfants*. Compte-rendu d'une Séminaire organisé par le centre International de l'Enfance, Paris, 1963. New York, 1965. [P.I.-U.]
- SPOCK, B. and M. O. LERRIGO. *Caring for your disabled child*. New York, 1965. [P.I.-U.]
- TIZARD, J. *Community services for the mentally handicapped*. London, 1964. [P.I.-U.]
- TORRANCE, E. P. *Education an the creative potential*. Minneapolis, 1963. [P.I.-U.]
- TRAMER, M. *Lehrbuch der allgemeinen Kinderpsychiatrie*. Basel, 1964. [P.I.-U.]
- VLIETSTRA, N. Y. en T. KINGMA. *De onderwijskundige en sociale zorg voor gehandicapte jeugd in Nederland*. Alphen a.d. R., 1965. Hand- en leerboek der bestuurswetenschappen: 10. [K.B.]
- WIDLÖCKER, D. *Le psychodrame chez l'enfant*. Paris, 1962. [P.I.-U.]
- WILLEY, ROY DEVERL, KATHLEEN BARNETTE WAITE. *The mentally retarded child*. Springfield, 1964. [P.I.-U.]
- WOOD, NANCY, E. *Dalayed speech and language development*. Englewood Cliffs, N. Y., 1964. [P.I.-U.]
- WRIGHT, BEATRICE. A. *Invaliditeit*. Een psychologische benadering. Uit het Engels vert. Bew. door Tiède Herrema. Arnhem, 1964. Sociale bibliotheek. [K.B.]
- ZINDEL, H. *Probleme der Schulischen Bildung und Erziehung des Geistes-Schwachen*. Bern, 1965. [P.I.-U.]
- ZINDEL, HEINZ. *Probleme der schulischen Bildung und Erziehung des Geistes-schwachen*. Bern usw., 1965. Beiträge zur Heilpädagogik und heilpädagogischen Psychologie: 7. [K.B.]

## 6. SOCIOLOGIE, POLITICA, ENZ.

- ALBARDA, M. *Maisons de la culture in Frankrijk*. Den Haag, 1964. [P.I.-U.]
- ARIÈS, PHILIPPE. *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*. Paris, 1960. [P.I.-U.]
- BRUBACHER, J. S. *Bases for policy in higher education*. New York enz., McGraw-Hill, 1965. [O. en W. Den Haag.]
- CHÂTEAU, JEAN. *La culture générale*. Paris, 1964. [P.I.-U.]
- DEBL, HELMUD. *Probleme und Möglichkeiten der ländlichen Erwachsenenbildung unter Berücksichtigung des Fernsehens*. Dargestellt an einer empirischen Untersuchung über die Arbeit der Volkshochschulen und Volkshochschulwerke des Bayerischen Waldes. München, 1963. Proefschrift München. [K.B.]
- D'HANCOURT, G. *La vie au Moyen âge*. Paris, 1965. [P.I.-U.]
- Die Schule zwischen Bewahrung und Bewährung*. Stuttgart, 1960. [P.I.-U.]
- DOUGLAS, J. W. B. *The Home and the School*. London, 1964. [P.I.-U.]
- Education in depressed areas*. Editor: A. Harry Passow. New York, 1963. [P.I.-U.]
- FLITTNER, ANDREAS und GÜNTHER BITTNER. *Die Jugend und die überlieferten Erziehungsmächte*. München, 1965. [P.I.-U.]
- FRIEDEBURG, LUDWIG V. und PETER HÜBNER. *Das Geschichtsbild der Jugend*. München, 1964. [P.I.-U.]
- GORDON, G. N. *Educational television*. New York, 1965. [P.I.-U.]
- HANHART, D. *Arbeiter in der Freizeit*. Bern, 1964. [P.I.-U.]
- HESS, ROBERT D., VIRGIGNIA SHIPMAN and D. JACKSON. *Some new dimensions in providing equal educational opportunity*. Chicago univ. [P.I.-U.]  
Wordt niet uitgeleend.
- HAUSER, RICHARD and HEPHZIBAH. *The fraternal society*. London, 1962. [P.I.-U.]
- KEILHACKER, M und E. WASEM. *Jugend im Kraftfeld der Massenmedien*. München, 1965. [P.I.-U.]
- KÖNIG, R. *Soziologische Orientierungen; Vorträge und Aufsätze*. Köln enz., Kiepenheuer und Witsch, 1965. (O. en W. Den Haag).
- Kulturpolitik der Länder 1963-1964*. Bonn, Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 1965. (O. en W. Den Haag).
- LERSCH, P. H. *Der Mensch als soziales Wesen*. München, 1964. [P.I.-U.]
- Literacy as a factor in development*. world congress of Ministers of education on the eradication of illiteracy. Teheran, 8-19 September 1965. Paris, Unesco, 1965. (O. en W. Den Haag).



- LÜCKERT, HEINZ-ROLF. *Beiträge zur Psychologie der Gegenwartsjugend*. München, 1965. [P.I.-U.]
- MEISSNER, KURT. *Erwachsenenbildung in einer dynamischen Gesellschaft*. Stuttgart, 1964. Schriften zur Erwachsenenbildung. Grotendeels herdrukken. [K.B.]
- Readings in social Psychology*. Ed. by Eleanor E. Maccoby; Theodore M. Newcomb and Eugene L. Hartley. London, 1958. [P.I.-U.]
- Research in Higher education*. Guide to institutional decision. New York, 1965. [P.I.-U.]
- ROEDER, PETER M., PASDZIERNY, ARTUR and WILLI WOLF. *Sozialstatus und Schulerfolg*. Heidelberg, 1965. [P.I.-U.]
- ROSENBERG, MORRIS. *Society and the adolescent selfimage*. Princeton, 1965. [P.I.-U.]
- ROSENMAYER, L. *Familienbeziehungen und Freizeitgewohnheiten jugendlicher Arbeiter*. Wien, 1963. [P.I.-U.]
- SCHARMANN, D. L. *Konsumverhalten von Jugendlichen*. München, 1965.
- Schoolverlaters in Tilburg en Goirle, 1964*; onderzoek naar de bestemming der leerlingen; in opdracht van de Katholieke schoolraad Tilburg-Goirle. Tilburg, Provinciaal opbouworgaan Noord-Brabant, 1965. (O. en W. Den Haag).
- SERDÈN, A. *Education for international understanding and conditions of tension*. Hamburg, 1964. [P.I.-U.]
- SOULÉ, M., J. NOËL et F. BOUCHARD. *Le placement familial*. Technique et indications. Paris, 1964. [P.I.-U.]
- STRZELEWICZ, WILLY. *Jugend in ihrer freien Zeit*. München, 1965. [P.I.-U.]
- TEUTSCH, G. M. *Soziologie der pädagogischen Umwelt*. Stuttgart, 1965. [P.I.-U.]
- The Yearbook of Education 1964*. Education and international life. London, 1964. [P.I.-U.]
- THOMAE, HANS. *Vorbilder und Leitbilder der Jugend*. München, 1965. [P.I.-U.]
- ULICH, E. *Jugend zwischen Schule und Beruf*; eine Untersuchung über die Belastung durch den Besuch von Abendschulen; hrsg. vom Deutschen Jugendinstitut. München, Juventa Verlag, 1964. (O. en W. Den Haag).
- ULICH, E. *Jugend zwischen Schule und Beruf*. München, 1964. [P.I.-U.]
- Verslag van het onderzoek naar de bestemmingen van meisjes met het diploma M.M.S.*; ingesteld door de Vereniging van directrices en directeurs van scholen voor m. en v.h.o. in de jaren 1962-1963. (O. en W. Den Haag).
- Volksopvoeding en massacommunicatiemiddelen*. Verslag van de 6e Conferentie volksopvoeding voor het Nederlands taalgebied gehouden te Woudschoten op 21, 22 en 23 nov. 1963. Groningen, 1964. [K.B.]

- WIJNKOOP, ANTON ALEX VAN. *Verder leren*. Een sociologisch onderzoek naar de differentiële deelneming van sociale milieus aan de diverse schoolsoorten van voortgezet onderwijs. Groningen, 1965. Proefschrift Amsterdam. [K.B.]
- WISEMAN, STEPHEN. *Education and environment*. Manchester, 1964. [K.B.]
- WISEMAN, STEPHEN. *Education and environment*. Manchester, 1964. [P.I.-U.]
- WURZBACHER, G. *Gesellungsformen der Jugend*. München, 1965. [P.I.-U.]

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

- BENTUM, P. J. VAN. *Modernisering van vrijetijdscentra*. Rotterdam, 1965. [P.I.-U.]
- BLOOM, DAVIS and HESS. *Compensatory educating for cultural deprivation*. New York, 1965. [P.I.-U.]
- BONDY, CURT. *Probleme der Jugendhilfe*. Köln, 1957. [P.I.-U.]
- BOOM, M. A. en L. J. M. KLEYN. *Ouders, kinderen en politie*. Nijkerk, 1964. Het abc der opvoeding: 19. [K.B.]
- BRILL, KENNETH and RUTH THOMAS. *Children in Homes*, London, 1964. [P.I.-U.]
- BUIKHUISEN, WOUTER. *Achtergronden van nozemgedrag*. Analyse und Deutung der Halbstarken-Erscheinung. Assen, 1965. Proefschrift Utrecht. [K.B.]
- Care of children in daycenters*. Genève, 1964. Uitg. World Health Org. [P.I.-U.]
- CHASTENET, JACQUES. *La vie quotidienne en Angleterre au début du regne de Victoria, 1837-1851*. Paris, 1961. [P.I.-U.]
- Cognitive environments of urban pre-school children*. Progress report o.l.v. Robert D. Hess. Chicago. [P.I.-U.]  
Wordt niet uitgeleend.
- Conferentie automatisering en onderwijs*, Wageningen 8 en 9 januari 1965. Amsterdam, Stichting studiecentrum voor administratieve automatisering, 1965. (O. en W. Den Haag).
- DEUTSCH, MARTIN. *The influence of early social environment on school adaptation*. Washington, 1962. [P.I.-U.]
- Engelse Jeugthuizen voor teenagers*. Rotterdam, 1964. [P.I.-U.]
- EYFERTH, K. e.a. *Farbige Kinder in Deutschland*. München, 1960. [P.I.-U.]
- FRASER, ELIZABETH. *Home environment and the school*. London, 1959. [P.I.-U.]
- Health education, sex education and education for home and family life*. Unesco Institute for education. Hamburg, 1965. [P.I.-U.]

- Influence, L', de la télévision sur les enfants et les adolescents. L'association internationale des études et recherches sur l'information Paris, 1965. [P.I.-U.]*
- JAIDE, WALTER. *Die jungen Staatsbürger*. München, 1965. [P.I.-U.]
- KAMPHUIS, M. *Nieuwe wegen in het werk met probleemgezinnen*. Alphen a.d.Rijn, 1963. [P.I.-U.]
- KEILHACKER, MARTIN en MARGARETE KEILHACKER. *Onze kinderen en de film*. Vert. uit het Duits. Nijkerk, 1964. Het abc der opvoeding: 20 [K.B.]
- KERR, ANTHONY. *Youth of Europe*. London, 1964. [K.B.]
- KEUZENKAMP GEB. ROOVERS, O.N. *Het kleine kind in de flat*. Nijkerk, 1965. Het abc der opvoeding: 22. [K.B.]
- Landkind, Das, heute und morgen*. Hrsg. von Franz Wurst. Wien, 1963. [P.I.-U.]
- LANG, J. L. *L'enfance inadaptée*. Paris, 1962. [P.I.-U.]
- Leaving early*. A report of the Central Advisory Council For education. London, 1962. [P.I.-U.]
- Leisure-time facilities for young people from 13 to 25 years of age*. Space for youth Foundation. Rotterdam, 1965. [P.I.-U.]
- LUCKER, ELISABETH. *Die Berufswahlsituation eines Abiturientenjahrganges unter besonderer Berücksichtigung seiner Einstellung zum Volksschullehrerberuf*. Mit Tabellen. München usw., 1965. Erziehung und Psychologie. Beihefte der Zeitschrift „Schule und Psychologie“: 34. [K.B.]
- MARTHALER, M. *Le droit de visite des parents séparés de leurs enfants, en France, en Suisse et en Allemand*. Neuchâtel, 1963. [P.I.-U.]
- MAYS, JOHN BARRON. *Education and the urban child*. Liverpool, 1962. [P.I.-U.]
- MEER, Q. L. TH. VAN DER. *Sociaal-pedagogische problematiek van kinderen uit „schoolzwakke“ gezinnen*. In „het Schoolbestuur“ jrg. 33, nr. 1, jan. 1965. [P.I.-U.]
- MERWE, CHRISTIAAN FREDERICK VAN DER. *Die doelmatigheid van die inrigtings-versorging van kleurlingjeugoortreders 'n Krimineel-sosiologiese onderzoek na die sukses en mislukking van 426 oud-leerlinge van die Porter-verbeteringskool*. Pretoria, 1964. Universiteit van Pretoria. [K.B.]
- MOENS, L. F. e.a. *Moeilijk opvoedbaren in de justitiele Kinderbescherming*. Utrecht, 1964. [P.I.-U.]
- MUSGROVE, F. *Youth and the social order*. London, 1964. [P.I.-U.]
- Nationale Gids voor de kindbeschermingscentra*, 9e aanvulling. Arnhem, 1965. [P.I.-U.]
- PRINGLE, M. L. KELLMER. *Deprivation and education*. London, 1965. [P.I.-U.]

- Probleme der Integration der Jugend Vorträge (gehalten auf der) Veranstaltung der Gesellschaft für Sozialen Fortschritt e.V. am 28 Februar 1961 in Bonn. Berlin, 1961. [P.I.-U.]*
- SCHAIE, K. W. and R. HEISS. *Color and Personality*. Bern, 1964. [P.I.-U.]
- SCHMAUS, M. und M. M. SCHÖRL. *Die Sozialpädagogische Arbeit der Kindergärtnerin*. München, 1964. [P.I.-U.]
- Schoolgeschiktheid, intelligentie en milieufactoren bij de doorstroming van L.O. NAAR V.W.O. (V.H.M.O.)*. [P.I.-U.]
- SCHÜLER-SPRINGORUM, HORST und RUDOLF SIEVERTS. *Sozial auffällige Jugendliche*. München, 1964. [P.I.-U.]
- S.E.P.E.G. *Semaines internationales d'étude pour l'enfance, victime de la guerre*. Bern, 1948. [P.I.-U.]
- SILBERMAN, CHARLES, E. *Give slumchildren a chance*. 1964. Reprint. [P.I.-U.]
- STALPERS, J. A. *Sociaal pedagogisch werk; de noodzaak van begeleidende vorming*. Tilburg, 1965. [P.I.-U.]
- Standards for adoption*. New York, 1962. [P.I.-U.]
- Standards for Child Protection Service*. New York, 1960. [P.I.-U.]
- Standards for day care service*. New York, 1960. [P.I.-U.]
- Standarts for foster family care services*. New York, 1959. [P.I.-U.]
- Standards for services of child welfare institutions*. New York, 1964. [P.I.-U.]
- Standards for services to unmarried parents*. New York, 1960. [P.I.-U.]
- STEUER, WALTER. *Reife, Umwelt und Leistung der Jugend*. Stuttgart, 1965. [P.I.-U.]
- STRODTBECK, FRED L. *The hidden curriculum in the middle class home*. Chicago, 1964. [P.I.-U.]
- Wordt niet uitgeleend.
- 't Zwaarste van ons werk. Rapport van de studiecommissie „boven-zestienjarigen-werk”. Amsterdam, 1965. [P.I.-U.]
- Werk, Maatschappelijk*. Deel II, Terreinen van maatschappelijk werk. Assen, 1965. [P.I.-U.]
- WIMPERIS, VIRGINIA. *The unmarried mother and her child*. Ed. by C. Witting London, 1960. [P.I.-U.]
- Yesterday was Tuesday, all day and all night*. Ed. by May V. Segoe. Boston, 1964. [P.I.-U.]

## 8. GEZIN

- BROPHY, JERE, VERIGIGNIA SHIPMAN and ROBERT HESS. *Effects of social class and level of aspiration on performance in a structure mother-child interaction situation*. Chicago, 1965. [P.I.-U.]  
 Wordt niet uitgeleend.
- GOODE, WILLIAM J. *Die Struktur der Familie*. Köln, 1960. [P.I.-U.]
- ISAMBERT, A. *L'éducation des parents*. Paris, 1960 [P.I.-U.]
- LANGEVELD, M. J. *Ethik der Erziehungsberatung*. Päd. Rundschau. Juli, 1964. [P.I.-U.]
- OLIM, ELLIS G., R. D. HESS and V. SHIPMAN. *Maternal language styles and their implication for children's cognitive development*. Univ. of Chicago, 1965. [P.I.-U.]  
 Wordt niet uitgeleend.
- Spel en speelgoed in onze tijd*. Assen, 1964. [P.I.-U.]
- TIMMERMANS, L. A. G. J. *Huwelijksbeleving van Katholieke Jonggehuwden*. Utrecht 1964. [P.I.-U.]
- WARD, JUSTINE. *Muzikale vorming*. Paris, 1959. [P.I.-U.]

## 9. THEORETISCHE PEDAGOGIEK

- BANTOCK, G. H. *Education and Values*. London, 1965. [P.I.-U.]
- BECKER, HANS H. *über Wesen und Gliederung wissenschaftlicher Pädagogik*. Ratingen, 1964. [P.I.-U.]
- BOLLNOW, O. F. *Die pädagogische Atmosphäre*. Heidelberg, 1964. [P.I.-U.]
- Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit*. redacteur: van Röhrs. Frankfurt/M., 1964. [P.I.-U.]
- Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit*. Hrsg. von Hermann Röhrs. Frankfurt/M., 1964. Akademische Reihe. Pädagogik. [K.B.]
- FURCK, CARL-LUDWIG. *Das Leistungsbild der Jugend in Schule und Beruf*. München, 1965. [P.I.-U.]
- FÜRST, HANS. *Unser Kind und die Schule*. Förderung der schulischen Leistungsfähigkeit des Kindes. Bern usw., 1965. [K.B.]
- HÄVERNICK, WALTER. *Schläge als Strafe*. Hamburg, 1964. [P.I.-U.]
- HUAUX, J. *Le transfert de l'entraînement en Pédagogie Expérimentale*. Lourain, 1961. [P.I.-U.]
- KIRCHHOFF, HANS. *Versager in der Grundschule*. Basel usw., 1965. Psychologische Praxis: 37. [K.B.]

- LANDSHEERE, G. DE. *Introduction à la Recherche Pédagogique*. Liège, 1964. [P.I.-U.]
- LANGE, J. DE. *De langdurige zeer moeilijke opvoedingssituatie en haar consequenties voor het Pedagogisch denken en handelen*. Groningen, 1965. Proefschrift. [P.I.-U.]
- LANGEVELD, M. J. *Beknopte theoretische pedagogiek*. 10e dr., Groningen, 1965. [P.I.-U.]
- LANGEVELD, M. J. *Einführung in die theoretische Pädagogik*. Stuttgart, 1965. [P.I.-U.]
- LANGEVELD, M. J. *Die Schule als Weg des Kindes*. 3e dr. Braunschweig, 1966. [P.I.-U.]
- LANGEVELD, M. J. *Bijdragen tot het gesprek van systeem en historie in de opvoedkunde*. Groningen, 1959. 1 ex. altijd aanwezig. [P.I.-U.]
- LENNERT, RUDOLF. *Verslossenheit und Verborgenheit*. Stuttgart, 1965. [P.I.-U.]
- LITT, THEODOR. *Pädagogik und Kultur*. Bad Heilbrunn, 1965. [P.I.-U.]
- MIALARET, G. *Pédagogie des débuts du calcul*. Paris, 1955. [P.I.-U.]
- MIALARET, G. *Nouvelle pédagogie scientifique*. Paris, 1954. [P.I.-U.]
- MOLLENHAUER, KLAUS und C. WOLFGANG MÜLLER. *Führung und Beratung in Pädagogischer Sicht*. Heidelberg, 1965. [P.I.-U.]
- MOLLENHAUER, KLAUS und C. WOLFGANG MÜLLER. „Führung“ und „Beratung“ in pädagogischer Sicht. Heidelberg, 1965. Pädagogische Forschungen: 29. [K.B.]
- MUNS, ROLF E. *Theories of adolescence*. New York, 1964. [P.I.-U.]
- Paedagogica Europaea* 1965. Europäisches Jahrbuch für pädagogische Forschung. Hrsg. von M. Langeveld, W. A. Lloyd, G. Mialaret, G. Naumann, W. Schultze. Braunschweig, 1965.
- Paedagogica Europea*. Ab. ingaande 1-7-1965. Elsevier. [P.I.-U.]
- PETERS, R. S. *Education as initiation*. London, 1965. [P.I.-U.]
- PETERSEN, PETER und ELSE. *Tatsachenforschung, die Pädagogische Paderborn*, 1965. [P.I.-U.]
- PETERSEN, PETER. *Allgemeine Erziehungswissenschaft*. Deel 2: Der Ursprung der Pädagogik. Berlin, 1964. [P.I.-U.]
- REBLE, A. *Geschichte der Pädagogik*. Stuttgart, 1964. [P.I.-U.]
- RUPPERT, J. P. *Der interne Raum der Schule*. Weinheim, 1965. [P.I.-U.]
- Scientia paedagogica experimentalis*. International journal of experimental research in education. – Revue internationale de pédagogie expérimentale. – Internationale Zeitschrift für experimentale Pädagogik. Internationaal tijd-

- schrift voor experimentele pedagogiek. Ed. by R. Verbist with the coop. of A. Clausse a.o. Gent, 1964. [K.B.]
- SINGH, J. A. L. *Die „Wolfskinder“ von Midnapore*. Heidelberg, 1964. [P.I.-U.]
- STELLWAG, H. W. F. *Moeilijkheden bij de opvoeding*; 5e dr. Amsterdam enz., Wereldbibliotheek, 1965. (O. en W. Den Haag).
- STÜCKRATH, F. *Kind und Raum*. München, 1963. [P.I.-U.]
- Talent and society*. New perspectives in the identification of talent. David C. McClelland a.o. Princeton, 1959. [P.I.-U.]

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

- ALT, ROBERT. *Bilderatlas zur Schul- und Erziehungsgeschichte*. Band 2. Von der französischen Revolution bis zum Beginn der grossen sozialistischen Oktober Revolution. Berlin, 1965. [P.I.-U.]  
Wordt niet uitgeleend.
- ALT, R. *Bilderatlas zur Schul- und Erziehungsgeschichte*. Band 2: Von der französischen Revolution bis zum Beginn der grossen sozialistischen Oktoberrevolution. Berlin, 1965. Band 1: Von der Urgesellschaft bis zum Vorabend der bürgerlichen Revolutionen. Berlin, 1960. [K.B.]
- ANWEILER, OSKAR. *Geschichte der Schulde und Pädagogik in Russland vom Ende des Zarenreiches bis zum Beginn der Stalin. Ära*. Berlin, 1964. [P.I.-U.]
- ANWEILER, OSKAR. *Geschichte der Schule und Pädagogik in Russland vom Ende des Zarenreiches bis zum Beginn der Stalin-Ära*. Berlin, 1964. Osteuropa-Institut an der Freien Universität Berlin. Erziehungswissenschaftliche Veröffentlichungen: I. [K.B.]
- ARMYTAGE, W. H. G. *Four hundred years of English education*. Cambridge, 1964. [K.B.]
- ASHEIM, IVAR. *Glaube und Erziehung bei Luther*. Heidelberg, 1961. [P.I.-U.]
- Aspects, Economic and social - of educational planning*. Paris, 1964. Unesco. [K.B.]
- AUSWAHL-REIHE A. *Grundlegende Aufsätze aus der Zeitschrift „Die Deutsche Schule“*. hrsg. H. Roth und A. Blumenthal. Berlin 1 abt. ing. 1962. [P.I.-U.]
- BEREDAY, G. L. F. *Comparative method in education*. New York, 1964. [P.I.-U.]
- BÄUMLER, FRIEDRICH. *Beiträge zu einer Psychologie der Neuen Oberstufe*. München usw., 1965. Erziehung und Psychologie. Beihefte der Zeitschrift „Schule und Psychologie“: 33. [K.B.]

- BELTH, M. *Education as a discipline: a study of the role of models in thinking*. 18. Boston, 1965. [P.I.-U.]
- BENTWICK, J. S. *Education in Israël*. London, Routledge and Kegan Paul, 1965. (O. en W. Den Haag).
- BENTWICK, JOSEPH S. *Education in Israël*. London, 1965. International library of sociology and social reconstruction: 246. [K.B.]
- BERGINK, A. H. *Schoolhygiëne in Nederland in de negentiende eeuw*. Veendam, 1965. [K.B.]
- BERNAL, J. D. *Britain's part in the new scientific industrial revolution*. Newcastle upon Tyne, University, 1964. (O. en W. Den Haag).
- Besluiten, Koninklijke, ter uitvoering van de Lager Onderwijswet 1920*. 11e aanvulling. [P.I.-U.]
- BLYTH, W. A. H. *English primary education*. 2 vol. nl. Schools, en Backgrounds New York, 1965. [P.I.-U.]
- BLYTH, W. A. L. *English primary education; a sociological description*. Vol. 1. Schools. London, Routledge, 1965. International library of sociology and social reconstruction. (O. en W. Den Haag).
- BLYTH, W. A. L. *English primary education; a sociological description*. Vol. 2. Background. London, Routledge, 1965. International library of sociology and social reconstruction. (O. en W. Den Haag).
- BOSSCHE, J. O. J. VAN DEN. *Les écoles communautaires*. Hamburg, 1964. [P.I.-U.]
- BOYD, WILLIAM and WYATT RAWSON. *The story of the new education*. London, 1965. [K.B.]
- Bucharest University 1864-1964*. Ed. by Alexandru Balaci a.o. Bucharest, 1964. [K.B.]
- BUSIA, K. A. *Purposeful education for Africa*. The Hague etc., 1964. Publications of the Institute of Social Studies. Series minor: 4. [K.B.]
- Unesco, Access to higher education*. Vol. II: National studies. Paris, 1965. (The development of higher education series).
- Cahiers du Centre de sociologie européenne. Sociologie de l'éducation*. Paris, etc., 1964. École pratique des hautes études. VIe section. [K.B.]
- Citizen, The, and the schools; a guide to action*. London, Workers' educational association, 1965. (O. en W. Den Haag).
- CLARK, LEONARD H., RAYMOND L. KLEIN and JOHN B. BURKS. *The American secondary school curriculum*. New York etc., 1965. [K.B.]
- COETSIER, L. en A. BONTE. *Morgen universiteitsstudent*. Gent, 1964. Mededelingen van het Laboratorium voor toegepaste psychologie en de Dienst voor studieadvies bij de Rijksuniversiteit te Gent: 21. [K.B.]



- Co-operation, European- in out-of-school education.* Strasbourg, 1964. Committee for out-of-school education. Council of Europe. [K.B.]
- Counseling and guidance.* A summary view. Ed. by James F. Adams. New York etc., 1965. [K.B.]
- DEXTER, L. A. *The tyranny of schooling.* New York, 1964. [P.I.-U.]
- DORE, R. P. *Education in Tokugawa Japan.* Berkeley etc., 1965. The Center for Japanese and Korean studies, University of California, Berkeley. [K.B.]
- DOUGLAS, HARL, R. e.a. *Democratic Supervision in secondary schools.* Boston. [P.I.-U.]
- DROP, H. *De Onderwijsraad gehoord.* Den Haag, 1964. [P.I.-U.]
- DUFF, H., J. F. GLASTRA VAN LOON en H. W. ROTHE. *Over de structuur van universitair onderwijs; lezingen gehouden tijdens het symposium „De universiteit van morgen” op 29 november 1962.* Rotterdam, Vereniging het Rotterdams universiteitsfonds, 1965. Brochure; no. 3. (O. en W. Den Haag).
- DUNKEL, HAROLD B. *Whitehead on education.* [P.I.-U.]
- Education, economy, and society; a reader in the sociology of education; ed. by A. H. Halsey, J. Floud and C. A. Anderson.* New York enz., Free press, 1961. (O. en W. Den Haag).
- Education in the national plan.* London, Department of education and science, 1965. Reports on education; 1965 no. 25. (O. en W. Den Haag).
- Education. Secondary: origins and directions.* Ed. by Robert O. Hahn and David B. Bidna. New York etc., 1965. [K.B.]
- Education, The, of American businessman; a study of university-college programs in business administration; by F. C. Pierson a.o.* New York enz., Mac-Graw-Hill, 1959. (O. en W. Den Haag).
- ELVIN, H. L. *Education and contemporary society.* London, Watts, 1965. (O. en W. Den Haag).
- Erziehung und Politik in Nigeria.* Education and politics in Nigeria. Hans N. Weiler, Herausgeber. Freiburg i. Br., 1964. Freiburger Studien zu Politik und Soziologie. [K.B.]
- Festschrift zur Eröffnung der Universität Bochum.* Hrsg. von H. Wenke und J. H. Knoll. Bochum, 1965.
- Forces, Social- influencing American education.* Prepared by Ralph W. Tyler a.o. Ed. by Nelson B. Henry. Chicago, Ill., 1961. Yearbook of the National Society for the Study of Education. 60: 2. [K.B.]
- FRASER, W. R. *Education and society in modern France.* London, 1964. [P.I.-U.]
- Future, The, of higher education within the further education system; a policy statement.* London, Association of teachers in technical institutions, 1965. (O. en W. Den Haag).

- GEHMACHER, E. *Wettlauf mit der Katastrophe*; Europäische Schulsysteme. Wien enz., Europa Verlag, 1965. lit. opgn., schema's. Europäische Perspektiven. (O. en W. Den Haag).
- GELDER, L. VAN. *Deelname en distantie*. Groningen, 1964. [P.I.-U.]
- GLOTON, ROBERT. *L'art à l'école*. Préf. de C. Rosselli. Paris, 1965. L'éducateur: 4. [K.B.]
- Greece; education and development*. Paris, O.E.C.D., 1965. lit. opgn., statn., tabn. Country reports. Mediterranean regional project. (O. en W. Den Haag).
- Groei. De. van de Groninger universiteit*. Uitg. ter gelegenheid van het 350-jarig bestaan der Rijksuniversiteit te Groningen. Groningen, 1964. [K.B.]
- GUSDORF, GEORGES. *L'université en question*. Paris, 1964. Études et documents Payot. Série sciences humaines. [K.B.]
- Handleiding bij de wet op het voortgezet onderwijs*. 9e aanvulling, Groningen. [P.I.-U.]
- Handleiding bij de wet op het voortgezet onderwijs*. 10e aanvulling: pag. 425-493. [P.I.-U.]
- Handleiding bij de wet op het voortgezet onderwijs*. 11e aanvulling. [P.I.-U.]
- HARBY, MOHAMMED K. *Technical education in the Arab States*. Paris, 1965. Unesco. Educational studies and documents: 53. [K.B.]
- Higher education; some newer developments*; ed. by S. Baskin; sponsored by the Association for higher education. New York enz., McGraw-Hill, 1965. lit. opg., reg. (O. en W. Den Haag).
- HOLMES, BRIAN. *Problems in education*. A comparative approach. London, etc., 1965. International library of sociology and social reconstruction: 245. [K.B.]
- HUQ, M.S. *Educational and development strategy in South and Southeast Asia*. Honolulu, 1965.
- IDENBURG, PH. J. *Schets van het Nederlandse schoolwezen*. 2e geheel herz. dr. Groningen, 1964. 619 blz. 1e uitg. 1960. [K.B.]
- IDENBURG, PH. J. *Schets van Nederlandse Schoolwezen*. 2e geheel herz. druk. Groningen, 1964. [P.I.-U.]
- Innovation in education*. ed. Miles, Matthew B. New York, 1964. [P.I.-U.]
- Introductory note to the report of the meeting of experts on social and economic conditions of teachers in primary and secondary schools*, Geneva, 21 October - 1 November 1963. Geneva, International labour office. International labour organisation. (O. en W. Den Haag).
- Italy; education and development*. Paris, O.E.C.D., 1965. Country reports. Mediterranean regional project. (O. en W. Den Haag).
- JENA PLAN - *Anruf und Antwort*. Gedenkschrift für Peter Petersen. Oberursel, 1965. [P.I.-U.]

- JURRIAANSE, M. W. *De stichting van de Leidse universiteit*. Leiden, 1965. Met afbn., facs. en port. [K.B.]
- JURRIAANSE, M. W. *The founding of Leyden university*. Transl. from the Dutch. Leiden, 1965. [K.B.]
- KALVEEN, C. A. VAN. *Onderwijs te Amersfoort, 1806-1860*. Amersfoort, 1964. Publicaties van de Oudheidkundige Vereniging „FleHITE” te Amersfoort: 2. [K.B.]
- KING, EDMUND J. *Other schools and ours*. New York, 1958. [P.I.-U.]
- KIRCHHOFF, H. *Versager in der Grundschule*. Basel, 1965. [P.I.U.-]
- LEISEN, A. *Die Ausbreitung des völkischen Gedankens in der Studentenschaft der Weimarer Republik*. Z.pl., z.u., 1964. Proefschrift Heidelberg. (O. en W. Den Haag).
- Le Plan Langevin-Wallon. De réforme de l'enseignement*. Paris, 1964. [P.I.-U.]
- L'enseignement technique aux Etats-Unis d'Amérique*. Paris, 1960. [P.I.-U.]
- L'enseignement technique du second degré dans les pays sous développés*. Paris, 1959. [P.I.-U.]
- L'initiation aux sciences naturelles à l'école primaire*. 12e Conférence internationale de l'instruction publique, convoquée par L'Unesco et le B.J.E. Genève, 1949. [P.I.-U.]
- LINKE, BERNHARD. *Das neunte Volksschuljahr*. Bochum, 1963. [P.I.-U.]
- L'organisation de l'enseignement spécial pour délinquants mentaux*. Paris, 1960. [P.I.-U.]
- MACLURE, J. S., *Educational documents England and Wales 1816-1963*. London, 1965.
- MEECE, LEONARD E. *A manual for school board members*. Lexington, 1964. Bulletin of the Bureau of School Service. 37: 2. 1e uitg. 1941. [K.B.]
- MEER, Q. L. TH. V. D. *Effectief beroepsbegeleidend onderwijs*. In: Het Schoolbestuur. Jrg. 33 nr. 5. 1965. [P.I.-U.]
- MEYER, T. J. *Beschouwingen rondom het H.A.V.O. 's Gravenhage, 1965*. Uitgave van het Christelijk Paedagogisch Studiecentrum: 50. [K.B.]
- Nijverheidsonderwijswet*. 12e druk 1965, Zwolle, 1965. [P.I.-U.]
- PAULSEN, F. *Die deutschen Universitäten und das Universitätsstudium*. Nachdruck der Ausgabe Berlin 1902. Hildesheim, 1965.
- PEACOCK, A. T., and J. WISEMAN. *Education for democrats; a study of the financing of education in a free society*. Institute of economic affairs ltd., 1964. Hobart paper; no. 25. (O. en W. Den Haag).
- PENNOCK, J. A. M., J. *Vorm van een scholengemeenschap*. Een programma-school v.w.o.-H.A.V.O. 's Hertogenbosch, 1964. Publikaties van het Katholiek Paedagogisch Bureau ten behoeve van het v.H.M.O.: 19. [K.B.]

- RAYBOULD, S. G. *University extramural education in England, 1945-'62*. A study in finance and policy. London, 1964. [K.B.]
- REINSMA, R. *Het onderwijs in Zeeland in 1838 volgens de rapporten van de hoofd-inspecteur voor het lager, middelbaar en Latijns onderwijs, H. Wijnbeek*. Middelburg, 1965. Overdr. uit: Archief. Vroegere en latere mededelingen voorn. in betrekking tot Zeeland. 1964. [K.B.]
- Research, European, in cognitive development*. Edited by Paul, H. Mussen, Chicago, 1965. [P.I.-U.]
- School, De en het buitenlands beleid*; verslag van de eerste lerarenconferentie georganiseerd door de Onderwijscommissie van de Atlantische commissie op 31 oktober 1963; 2e dr. Den Haag, Atlantische commissie, 1963. Publikatie; no. 14. (O. en W. Den Haag).
- Science. Behavioral- and educational administration*. Ed. by Daniel E. Griffiths a.o. Chicago, Ill., 1964. Yearbook of the National Society for the Study of Education. 63:2. [K.B.]
- Scientific research in British universities and colleges, 1964-1965*. Vol. 1. Physical sciences. London, H.M.S.O., 1965. Department of education and science. The British council. (O. en W. Den Haag).
- Scientific research in British universities and colleges, 1964-1965*. Vol. 2. Life sciences. London, H.M.S.O., 1965. Department of education and science. The British council. (O. en W. Den Haag).
- Scottish Council for Research in Education*. Annual Report. Edinburg, [P.I.-U.]
- SHRIMALI, K. L. *Education in changing India*. London, 1965. Lezingen. [K.B.]
- SIMON, J. *Education and society in Tudor England*. London, 1965.
- SNYDERS, GOERGES. *La pédagogie en France aux XVIIe et XVIIIe siècles*. Paris, 1965. Bibliothèque scientifique internationale. Section pédagogie. [K.B.]
- Sociaal Wetensch. Raad*. Supplement op het register van lopend onderzoek in de sociale wetenschappen. 1964. Amsterdam, 1965. [P.I.-U.]
- Structures et Régimes de l'en enseignement dans divers pays*. Bruxelles, 1964. [P.I.-U.]
- Studies, Melbourne, in education*. London, 1964. [P.I.-U.]
- Sovieteducators on sovieteducation*. Ed. and translated by H. B. Redl. New York, 1964. [P.I.-U.]
- Soviet educators on Soviet education*. Ed. and transl. from the Russian by Helen B. Redl. Forew. by Fritz Redl. New York etc., 1964. [K.B.]
- Spain; education and development*. Paris, O.E.C.D., 1965. statn., tabn. Country reports., Mediterranean regional project. (O. en W. Den Haag).
- Statistical handbook of Japan*. Bureau of statistics, 1964. afbn., grafn., krtn., statn., tabn. (O. en W. Den Haag).

- Statistics of education*. Prt. 1; 1964. London, H.M.S.O., 1965. Department of education and science. (O. en W. Den Haag).
- Stelsel, Nieuw- inzake toegang tot het universitair onderwijs*. Wet van 8 juni 1964. Brussel, 1964. Ministerie van Nationale Opvoeding en Cultuur. [K.B.]
- Studium generale Vrije universiteit, 1965-'66*. Amsterdam, 1965. (O. en W. Den Haag).
- TAYLOR, J. L., M. H. MAHAR and R. L. DARLING. *Library facilities for elementary and secondary schools*. Washington, U.S. Department of health, education and welfare, 1965. (O. en W. Den Haag).
- Technical education and training in the United Kingdom; research in progress 1962-1964; report of the Colloquium on research in technical education held at Eltham Palace, 6th November 1962; lectures and discussions with 82 summary accounts of research in progress; compiled by J. Heywood; in collaboration with R. A. Abel; with supplement 1963-'64 of reported researches*. London, National foundation for educational research in England and Wales, 1964. (O. en W. Den Haag).
- Turkey; education and development*. Paris, O.E.C.D., 1965. Country reports. Mediterranean project. (O. en W. Den Haag).
- VERMOT-GAUCHY, M. *L'éducation nationale dans la France de 1975*. Monaco, du Rocher, 1965. (O. en W. Den Haag).
- Verslag Koninklijke Nederlandse akademie van wetenschappen, 1964*. Amsterdam, 1965. (O. en W. Den Haag).
- VOGT, H. *Programmierter Unterricht und Lehrmaschinen an Hoch- und Fachschulen der Sowjetunion; Studie zum Bildungswettlauf zwischen Ost und West*. München, Manz Verlag, 1965. (O. en W. Den Haag).
- Werkjahr, Das, der Stadt Zürich; ein neuntes Schuljahr auf handwerklich tätiger Grundlage, Einführung und Lehrgang von E. Käiser*. Zürich, Schulamt, 1961. (O. en W. Den Haag).
- Wetten, Besluiten en Beschikkingen betreffende het voorbereidend Hoger- en Middelbaar Onderwijs*. Eerste aanvulling, nr. 8, 21e druk. [P.I.-U.]
- WILLIAMS, STANLEY W. *Educational administration in secondary schools*. Task and challenge. New York etc., 1964. [K.B.]
- Zur Gestalt der neuen deutschen Universität*. Von Hans Peter Schwarz, Helmut Schelsky, Waldemar Besson u.a. Essen-Bredene, 1963. Gesprächskreis Wissenschaft und Wirtschaft in Verbindung mit der Wochenzeitung „Christ und Welt“. [K.B.]

## II. OPLEIDING VAN ONDERWIJZERS, LERAREN, GESTICHTSOPVOEDERS ETC.

- ASHTON-WARNER, SYLVIA. *Teacher*. London, 1963. [P.I.-U.]
- BUTTON, L. A. *Survey of youth leadership training in eleven training colleges; conducted by the principals and youth tutors of the colleges. London, National union of teachers; youth service association; National association of youth service officers, 1965.* (O. en W. Den Haag).
- DUTTON, W. H. and L. J. ADAMS. *Arithmetic for teachers*. Prentice Hall, 1961. [P.I.-U.]
- EDUCATEUR. L'. *Dir. par Gaston Mialaret*. Paris, 1964. [K.B.]
- Éducation for the professions*. By G. Lester Anderson a.o. Ed. by Nelson B. Henry. Chicago, Ill., 1962. Yearbook of the National Society for the Study of Education. 61:2. [K.B.]
- GARDNER, DOROTHY E. M. and JOAN E. CASS. *The rôle of the teacher in the infant and nursery school*. Oxford etc., 1965. [K.B.]
- GRISE, ROBERT NEWMAN. *The English teacher in Kentucky*. A study of the academic and professional preparation of public high school teachers of English in Kentucky. Lexington, 1964. Bulletin of the Bureau of School Service. 37:1. [K.B.]
- HILBIG, O. *Eignungsmerkmale Für den Volksschullehrerberuf*. Braunschweig, 1963. [P.I.-U.]
- KESSLER, A. *La fonction éducative de l'école*. Fribourg, 1964. [P.I.-U.]
- KITTEL, HELMUTH. *Selbstbehauptung der Lehrerbildung*. Analyse einer hochschulpolitischen Debatte. Heidelberg, 1965. Pädagogischen Forschungen: 28. [K.B.]
- KLASSELERAAR, DE. *Resultaten van een enquête gehouden door het Katholiek Paedagogisch Bureau v.H.M.O., najaar 1961*. Gegevens over de praktijk van het klasseleraarschap. 's Hertogenbosch, 1962. Publikaties van het Katholiek Paedagogisch Bureau ten behoeve van het v.H.M.O.: 12. [K.B.]
- LANG, L. *Die neue Lehrerbildung; das neunte Schuljahr; Schule in Land und Stadt*. Wien, Oesterreichischer Bundesverlag, 1965. Pädagogische Probleme des oesterreichischen Schulgesetzwerkes, 1962. (O. en W. Den Haag).
- LEMPERT, WOLFGANG. *Gewerbelehrerbildung und Schulreform*. Heidelberg, 1965. Pädagogische Forschungen: 31. [K.B.]
- PETERSEN, PETER. *Der kleine Jena-Plan*. Weinheim, 1965 (1927). [P.I.-U.]
- The Yearbook of Education 1963*. The Education and training of teachers London, 1963. [P.I.-U.]
- Training the trainer*. A suggested programme for general leaders of physical recreation and sport. Strasbourg, 1964. Education in Europe. III: 3. [K.B.]
- WERK, M. B. V. D. e.a. *Over opleiding van personeel in inrichtingen voor kinderscherming*. 's Gravenhage, 1961. [P.I.-U.]

## 12. ONTWIKKELINGSPSYCHOLOGIE

- AALDEREN, J. VAN. *Jonge nerveuze kinderen*. Leiden, Stenfert Kroese, 1965. Proefschrift Utrecht. (O. en W. Den Haag).
- ANDEL GEB. RIPKE, O. VAN. *Aard en aanleg*. Kleuters die U zijn toevertrouwd 1. 2e herz. en verm. dr. IJmuiden, 1964. *De wereld van de kleuter*; 11. 1e uitg. 1956 get.: Kleuters die we allen kennen.. [K.B.]
- BAYLEY, NANCY EN EARL S. SCHAEFER. *Correlations of maternal and child behavior with the development of mental abilities*. Afl. van Monographs of the Society ... vol. 29, nr. 6. [P.I.-U.]
- Child Development*. Vol. I (1930) t.e.m. vol. 23 (1952) en vol. 25 (1954). [P.I.-U.]
- CURETON, THOMAS KIRK. *Improving the physical fitness of youth*. Monograph of the society for research in child development. vol. 29, nr. 4. [P.I.-U.]
- DENNIS, WAYNE. *Readings in Child Psychology*. Sec. edition, Prentice Hall, 1963. [P.I.-U.]
- Growth and maturation of the brain*. Progress in Brain Research Vol. 4. edited by D. P. Purpura and J. P. Schade. Amsterdam, 1964. [P.I.-U.]
- HAGEN, W. und MITARBEITER. *Wachstum und Entwicklung von Schulkindern im Bild*. München, 1964. [P.I.-U.]
- HANSEN, WILHELM. *Die Entwicklung des kindlichen Weltbildes*. 6e druk. München, 1965. [P.I.-U.]
- HEY, W. DE. *Onze kinderen*. Haarlem, de Spaarnestad, 1965. (O. en W. Den Haag)
- HORNSTEIN, WALTER. *Vom „jungen Herrn“ zum „hoffnungsvollen Jüngling“*. Wandlungen des Jugendlebens im 18. Jahrhundert. Heidelberg, 1965. [P.I.-U.]
- HUTH, ALBERT. *Kontrollpunkte im menschlichen Reifen*. Aktuelle pädagogische Forderungen aus der modernen Entw. psychologie. Freiburg, 1962. [P.I.-U.]
- JOHNSON, R. C. and G. R. MEDINNUS. *Childpsychology, Behaviour and development*. London, 1965. [P.I.-U.]
- KRIEKEMANS, A. J. J. *De geschiedenis van de kinderpsychologie tot en met Sigmund Freud, Anna Freud en Melanie Klein*. Tiel, enz., 1965. Genetische psychologie: 7. [K.B.]
- KRIEKEMANS, A. *Geschiedenis van de kinderpsychologie tot en met Sigmund Freud, Anna Fr. en Melanie Klein*. Tiel, 1965. [P.I.-U.]
- LANGEVELD, M. J. *Ontwikkelingspsychologie*. 6e dr. Groningen, 1964. [P.I.-U.]
- LENZ, W., H. KOLLNER. *Die körperliche Akzeleration*. München, 1965. [P.I.-U.]
- LÉZINE, IRÈNE. *Psychopédagogie du premier âge*. Paris, 1964. Le psychologie: 18. [K.B.]

- NAVARRA, JOHN GABRIEL. *The development of scientific concepts in a young child*. New York, 1955. [P.I.-U.]
- Observatie bij het kleuteronderwijs; verslag van de conferentie over het observeren in de kleuterschool gehouden op 4, 5 en 6 maart 1965 op „Woudschoten” te Zeist. 's Gravenhage, Christelijk paedagogisch studiecentrum, 1965. (O. en W. Den Haag).*
- PLÖTZ, F. *Kind und lebendige Natur*. München, 1963. [P.I.-U.]
- REBELSKY, FREDA, IRENE A. NICHOLS and ERIC H. LENNEBERG. *A study of infant vocalization*. California, 1963. [P.I.-U.]
- REBELSKY, FREDA. *The development of children's thinking*. [P.I.-U.]
- REST, WALTER. *Das Menschenkind*. Bochum, 1963. [P.I.-U.]
- WERNER, HEINZ. *Comparative Psychology of mental development*. New York, 1957. [P.I.-U.]
- WURST, F. *Umwelteinflüsse auf Wachstum und Entwicklung*. München, 1964. [P.I.-U.]

### 13. PEDAGOGISCHE PSYCHOLOGIE

- AALDEREN, H. J. VAN. *Jonge nerveuze kinderen*. Leiden, 1965. [P.I.-U.]
- A Cross-National Study of Buenos Aires and Chicago Adolescents*. New York, 1965. [P.I.-U.]
- ANDRIESEN, H. *De Groei van het geweten*. Arnhem, 1965. [P.I.-U.]
- ATKINSON, JOHN W. *An introduction to motivation Princeton*. (New Jersey), 1964. [P.I.-U.]
- BASTIAN, H. D. und I. RÖBBELEN. *Kind und Glaube*. Heidelberg, 1964. [P.I.-U.]
- BERKOWITZ, LEONARD. *The development of motives and values in the child*. New York, 1964. [P.I.-U.]
- BLOOM, BENJAMIN S. *Stability and change in human characteristics*. New York, 1965. [P.I.-U.]
- BOERLAGE, LOUISE M. *Jeugdboeken lezen en kiezen*. Groningen, 1964. [K.B.]
- CAHN, P. *La relation fraternelle chez l'enfant*. Paris, 1962. [P.I.-U.]
- CHÂTEAU, JEAN. *Attitudes intellectuelles et spatiales dans le dessin*. Paris, 1965. [P.I.-U.]
- Development in and through reading*. Prepared by Paul A. Witty a.o. Ed. by Nelson B. Henry. Chicago, Ill., 1961. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*. 60: 1. [K.B.]
- DURFEE, HILDEGARD, KÄTHE WOLF. *Anstaltspflege und Entwicklung im 1 Lebensjahr*. Uit: *Zeitschrift für Kinderforschung*, 1934. [P.I.-U.]



- Educational Psychology*. editor: G. M. Blair e.a. New York, 1963. [P.I.-U.]
- Effects. The of television on children and adolescents*. An annotated bibliography with an introductory overview of research results. Prep. by the International Association for Mass Communication Research, Amsterdam. Ed. Wilbur Lang Schramm. Paris, 1964. Unesco. Reports and papers on mass communication: 43. [K.B.]
- GILON, LEONHARD S.J. *Das Gewissen bei 15 jährigen*. Münster, WF., 1965. [P.I.-U.]
- GOTKIN, L.G. *The Alphabet as a Sensori-motor experience*. 1965. [P.I.-U.]  
Wordt niet uitgeleend.
- GOTKIN, LASSAR G. *Cognitive Development and the issue of individual Differences*. New York. [P.I.-U.]  
Wordt niet uitgeleend.
- HELMERS, HERMANN. *Sprache und Humor des Kindes*. Stuttgart, 1965. [K.B.]
- HESS, ROBERT D., SHIPMAN, VIRGINIA en JACKSON, D. *Early experience and the Socialization of cognitive Modes in children*. Chicago. [P.I.-U.]  
Wordt niet uitgeleend.
- HESS, ROBERT. *Educability and Rehabilitation*. In: *Journal of marriage and the family*. vol. 26, nr. 4. 1964. [P.I.-U.]  
Wordt niet uitgeleend.
- INGENKAMP, KARLHEINZ. *Pädagogisch-psychologische Untersuchungen zum Übergang auf weiterführende Schulen*. In Zusammenarb. mit Friedrich Arntzen, u.a. Weinheim, 1963. [K.B.]
- KLIPHUIS GEB. VAN DER VELDE, P. R. B. „... voor die tijd is er al zoveel gebeurd ...”  
*Spelen met het hele kleine kind*. IJmuiden, 1964. De wereld van de kleuter: 10. [K.B.]
- KNÖPFLER GEB. VON MANN, HELGA. *Schulische Entwicklung und Berufsbewährung in psychischer, somatischer und sozialer Sicht*. Ein Beitrag zum Problem der Konstanz des Leistungsverhaltens in Schule und Berufsausbildung. Bonn, 1964. Proefschrift Bonn. [K.B.]
- KÜPPERS, WALTRAUT. *Mädchentagebücher der Nachkriegszeit*. Stuttgart, 1964. [P.I.-U.]
- MACARTHUR, R.S. *Minimizing Cultural Bias in assessing intellectual Potential Arctic and Rhodesian Samples*. Univ. of Alberta. [P.I.-U.]  
Wordt niet uitgeleend.
- MAGDEBURG, HORST. *Versager auf weiterführenden Schulen Erziehung und Psychologie*, Heft 24. Basel, 1963. [P.I.-U.]
- MAIER, WILLI. *Das Problem der Leiblichkeit bei Jean-Paul Sartre und Maurice Merleau Ponty*. Tübingen, 1965. [P.I.-U.]

- MELLEROWICZ, HARALD. *Das körperliche Leistungsvermögen der heutigen Jugend*. München, 1965. [P.I.-U.]
- NEUMANN, O. *Die Leibseelische Entwicklung im Jugendalter*. München, 1964. [P.I.-U.]
- REBELSKY, FRED A GOULD. *An inquiry into the meanings of confession*. 1963. [P.I.-U.]
- REBELSKY, F.G. *Coming of Age in Davos*. 1961. [P.I.-U.]
- RÖSSNER, LUTZ. *Schule und Schulpflichtverlängerung aus der Sicht jugendlicher Volksschüler*. München, usw., 1965. *Erziehung und psychologie*. Beihefte der Zeitschrift „Schule und Psychologie”: 32. [K.B.]
- SANDERS GEB. WOUDESTRA, J.A.R. *Het zieke kind*. Nijkerk, 1965. *Het abc der opvoeding*: 21. [K.B.]
- SLOBIN, DAN S. *Soviet Psycholinguistics*. Berkeley, 1965. [P.I.-U.]  
Wordt niet uitgeleend.
- Spel en speelgoed in onze tijd*. Verslag van het congres van de International Council for Children's Play, Groningen, 14-17 sept. 1961. Assen enz., 1964. Bevat ook: Verslag van de nationale en internationale speelgoed-enquête door Wilhelmina J. Bladergroen en J. van Veenen. [K.B.]
- STOFFER, H. *Die Echtheit in anthropologischer und Konfliktpsych. Sicht*. München, 1963. [P.I.-U.]
- The Yearbook of Education 1962*. The Gifted Child. London, 1962. [P.I.-U.]
- TORRANCE, E. PAUL. *Gifted children in the classroom*. New York etc., 1965. The psychological foundations of education series. [K.B.]
- VERHAGE, F. *Intelligentie en leeftijd*. Assen, 1964. [P.I.-U.]
- Waarnemen, Het, van kinderen*, verslag van de conferentie over de observatie van kinderen gehouden op 12 en 13 maart 1965 op „Woudschoten” bij Zeist voor leraren pedagogiek aan prot. chr. kweekscholen. 's Gravenhage, Christelijk paedagogisch studiecentrum, 1965. (O. en W. Den Haag).
- WIECZERKOWSKI, WILHELM. *Frühe Zweisprachigkeit*. München, 1965. [P.I.-U.]

## 14. TESTS

- ANASTASI, ANNE. *Psychological testing*. 2nd ed. New York, 1964. [P.I.-U.]
- BRUS, B. TH. EN J. BAKKER. *Schoolvorderingentests voor het lezen*. Den Bosch, 1965. [P.I.-U.]
- BRUS, B. TH. *Schoolvorderingentests voor het lezen*. Een verantwoording. Met medew. van J. Bakker. With a summary in English. 's Hertogenbosch, 1965. Nijmeegse bijdragen tot de opvoedkunde en haar grensgebieden: 3. [K.B.]

- BURGEMEISTER, B. B. *Psychological techniques in neurological diagnosis*. New York, 1962. [P.I.-U.]
- COETSIER, L. en H. PICARD. *Homogeniteit en heterogeniteit van de examenuitslagen der eerste kandidatuur*. Interuniversitaire en interdisciplinaire vergelijking. Gent, 1964. Mededelingen van het Laboratorium voor toegepaste psychologie en de Dienst voor studieadvies bij de Rijksuniversiteit te Gent: 22. [K.B.]
- FRENCH, JOHN W. *Manual for Kit of reference tests + testmaterial*. Princeton, New Jersey, 1963. [P.I.-U.]
- HELLER, MAX. *Soziotest*. Grundsätzliches und praktisches zur Erfassung der sozialen Beziehungen bei Schulkindern. Freiburg, 1964. [P.I.-U.]
- Holersmit-A-test*. samengesteld door A. P. J. M. v. d. Horst en anderen. Wordt niet uitgeleend! [P.I.-U.]
- Impact, The - and improvement of school testing programs*. By the Yearbook Committee and ass. contributors. Ed. by Warren G. Findley. Chicago, Ill., 1963. Yearbook of the National Society for the Study of Education. 62: 2. [K.B.]
- JANKE, DIETRICH. *Handschriften und Baumzeichnungen von Kindern*. München, 1965. [P.I.-U.]
- KELLER, ULRICH. *Neigungs-struktur-test*. Eine Beziehungs- und Motivanalyse als Grundlage für die Berufsberatung. Bern, 1963. [P.I.-U.]
- KLOPFER, B. *The Rorschach technique. An introductory manual*. New York, 1962. [P.I.-U.]
- LAZARSFELD, PAUL F. and SAM D. SIEBER. *Organizing educational research*. New York, 1964. [P.I.-U.]
- LOURENS, PETRUS JOHANNES DANIEL. *Die beskrywing en toepassing van 'n nuwe tegniek vir die sielkundige ontleding van woordelike protokolle*. Pretoria, 1964. [K.B.]
- MEILI, RICHARD. *Manuel du diagnostic psychologique*. Adapté de l'allemand par Ruth Menahem et Anne Marie Rocheblave-Spenle. Paris, 1964. Bibliothèque scientifique internationale. Section psychologie. = Lehrbuch der psychologischen Diagnostik. 1937. [K.B.]
- MOULY, G. J. *The science of educational research*. New York, 1963. [P.I.-U.]
- Onderwijs-differentiatie testserie, Nederlandse*. Samengesteld door de Research werkgroep Schoolpsychologie. Groningen, 1964. [P.I.-U.]
- REY, A. *Connaissance de l'individu par les tests*. Bruxelles, 1963. [P.I.-U.]
- RORSCHACH, HERMANN. *Gesammelte Aufsätze*. Zusammengest. und hrsg. von K. W. Bash. Bern usw., 1965. [K.B.]

- SARASON, SEYMOUR B., KENNEDY T. HILL, PHILIP G. ZIMBARDO. *A longitudinal study of the relation of test anxiety to performance on intelligence and achievement tests*. Monographs of the society for research in child development vol. 29, nr. 7. [P.I.-U.]
- SPITZ, J. C. *Statistiek voor psychologen, pedagogen, sociologen*. Amsterdam, 1965. [P.I.-U.]
- TERMAN, LEWIS M. and MAUD A. MERRILL. *Stanford-Binet intelligence scale Form L-M*. Boston, 1960. [P.I.-U.]
- WEINGARDT, ERICH. *Korrelation und Voraussagewert der Zeugnisnoten bei Gymnasiasten*. München usw., 1964. *Erziehung und Psychologie*. Beihefte der Zeitschrift „Schule und Psychologie“: 31. [K.B.]
- WEINGARDT, ERICH. *Korrelation und Voraussagewert von Zeugnisnoten bei Gymnasiasten*. München, 1965. [P.I.-U.]
- ZUBIN, JOSEPH. LEONARD D. ERON and FLORENCE SCHUMER. *An experimental approach to projective techniques*. New York, 1965. [P.I.-U.]

#### 15. ALGEMENE EN BIJZONDERE DIDAKTIEK

- ADAMS, JAMES E. *Counselling and guidance*. New York, 1965. [P.I.-U.]
- AEBLI, HANS. *Psychologische Didaktik*. Didaktische Auswertung der Psychologie von Jean Piaget. Aus dem Französischen übers. Stuttgart, 1963. *Erziehungswissenschaftliche Bücherei*. = *Didactique Psychologique*. 1951. [K.B.]
- ALCORN, MARVIN D., JAMES S. KINDER and JIM R. SCHUNERT. *Better teaching in secondary schools*. Rev. ed. New York etc., 1964. [K.B.]
- ALIN, L. H. *Experimental studies in verbal versus figural learning and retention*. Stockholm, 1964. [P.I.-U.]
- ANDERSON, PAUL S. *Language skills in elementary education*. New York etc., 1964. [K.B.]
- BOS, W. J. *De discussie als didactisch hulpmiddel*. Amsterdam, 1964. [P.I.-U.]
- BOURDIEU, PIERRE et JEAN CLAUDE PASSERON. *Les étudiants et leurs études*. Avec la collab. de Michel Eliard. Paris etc., 1964. *Cahiers du Centre de sociologie européenne*. *Sociologie de l'éducation*: 1. [K.B.]
- Categories of human learning*. Editor: A. W. Melton. New York, 1964 [P.I.-U.]
- CORRELL, WERNER. *Programmiertes Lernen und Schöpferisches Denken*. München, 1965. [P.I.-U.]
- DUMING, P. A. *Begaafdheid en die onderwijs van begaafde kinders*. Amsterdam, 1965. [P.I.-U.]
- DUTTON, WILBUR H. *Evaluating pupils' understanding of arithmetic*. Prentice Hall. 1964. [P.I.-U.]

- ELLIS, HENRY. *The transfer of learning*. London, 1965. [P.I.-U.]
- ERICKSON, CARLTON W. H. *Fundamentals of teaching with audiovisual technology*. New York etc., 1965. [K.B.]
- FOLTZ, CH. I. *Lehrmaschinen*. Geräte, Programme, Anwendungsgebiete. Weinheim, 1965. [P.I.-U.]
- FREINET, C. *Les techniques Freinet dans l'école moderne*. Paris, 1964. [P.I.-U.]
- GOTKIN, LASSAR G. and F. FONDILLER. *Listeningcenters in the Kindergarten*. Wordt niet uitgeleend. [P.I.-U.]
- Handbook of Research on teaching*. Chicago, 1963. [P.I.-U.]
- HERRMANN, THEO. *Psychologie der kognitieven Ordnung*. Berlin, 1965. [P.I.-U.]
- HICKEL, RAYMOND A. *Modern language teaching by television*. A survey based on the principal experiments carried out in Western Europe. Transl. from the French (ms.) by W. Horsfall Carter. Strasbourg, 1965. *Education in Europe*. IV: 4. [K.B.]
- Instruction, Individualizing*. By Fred. T. Tyler a.o. Ed. by Nelson B. Henry. Chicago, Ill., 1962. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*. 61: 1. [K.B.]
- JANSSEN, W. P. *Geprogrammeerd leren in didactisch perspectief*; uitg. in opdracht van de Stichting onderwijs oriëntatie. Amsterdam enz., Meulenhoff e.a., 1965. (O. en W. Den Haag).
- KEARNEY, NOLAN CHARLES. *Elementary school objectives*. New York, 1953. [P.I.-U.]
- KELLER, FRED S. *Learning: Reinforcement theory* New York, 1965. [P.I.-U.]
- KORTE, D. A. DE. *Televisie bij onderwijs en opleiding*. Van toverlantaarn tot televisie-ontvanger. Een overzicht van de ontwikkeling en toepassingsmogelijkheden van televisie. Amsterdam enz., 1964. Agon bibliotheek: AB 3. [K.B.]
- LEHTOVAARA, A. and P. SAARINEN. *School-age reading interests*. A methodological approach. Transl. from the Finnish ms. Helsinki, 1964. *Annales Academiae Scientiarum Fennicae*. Ser. B. 131: 2. [K.B.]
- LÉON, ANTONIE. *Histoire de l'éducation technique*. Paris, 1961. [P.I.-U.]
- LIEBERSOHN, A. *Educators struggling with the curriculum*. New York, z.u., 1965. (O. en W. Den Haag).
- MARTIN, ERNST. *Grundformen des Gegenstandsbezuges im Unterricht*. Bern, 1964. [P.I.-U.]
- Meeting individual differences in reading*. Proceedings of the annual conference on reading held at the University of Chicago, 1964, vol. XXVI. Compiled and edited by H. A. Robinson. Chicago, 1964. (Supplementary educational monographs, 94).

- MEIS, R. *Schreibleistungen von Schulanfängern und das Problem der Anfangschrift*. Göttingen, 1963. [P.I.-U.]
- MONNA, A. F. *Beschouwingen over onderzoek en onderwijs in de wiskunde; rede uitgesproken bij de aanvaarding van het ambt van gewoon hoogleraar in de zuivere wiskunde aan de Rijksuniversiteit te Utrecht op 22 november 1965*. Groningen, Wolters, 1965. (O. en W. Den Haag).
- MORSOVIC, M. I. *L'Enseignement technique en U.R.S.S.* Paris, 1959. [P.I.-U.]
- Objectieve studietoetsen*. Leiden, Nederlandse studentenraad, 1965. (O. en W. Den Haag).
- PARKER, DON H. *Schooling for individual excellence*. New York, 1963. [P.I.-U.]
- PARREREN, C. F. VAN. *Leren op school; 3e dr.* Groningen, 1965. (O. en W. Den Haag).
- PETERS, L. J. *Prescriptive teaching*. New York, 1965. [P.I.-U.]
- Progress Report*. The reading readiness nursery. Principal Investigator F. L. Strodtbeck. Chicago, 1964. [P.I.-U.]  
Wordt niet uitgeleend.
- Research in the acquisition of prereading skills using a 'talking typewriter' dialogue* o.l.v. Lassar G. Gotkin. [P.I.-U.]  
Wordt niet uitgeleend.
- ROSENFELD, GERHARD. *Theorie und Praxis der Lernmotivation*. Ein Beitrag zur Pädag. Psych. Berlin, 1965. [P.I.-U.]
- SCHWAGER, KARL HEINZ. *Wesen und Normen des Lehrgangs im Schulunterricht*. Nr. I, Paed. Studien. Weinheim, 1963. [P.I.-U.]
- SCHWARTZ, S., COLLIER, A. en COLEMAN, R. *Phonemic discrimination and reading ability*. New York, 1965. [P.I.-U.]  
Wordt niet uitgeleend.
- SLUCKIN, W. *Imprinting and early learning*. London, 1964. Methuen's manuals of modern Psychology. [K.B.]
- Some approaches to teaching autistic children*. Ed. by P. T. B. Weston. Oxford, 1965. [P.I.-U.]
- STONE, M. H., W. KESSEN and D. A. PAGE. *Mathematical learning*. Monograph of the society for research in child development. vol. 30, nr. 1, 1965. [P.I.-U.]
- STRODTBECK, FRED L. *Experimentation in a Reading Readiness nursery*. Chicago, 1964. [P.I.-U.]  
Wordt niet uitgeleend.
- Talenpracticum, Het; rapport van de studieweek linguïstische en methodisch-didactische grondslagen van het gebruik van het talenpracticum, Baarn 17 tot 21 februari 1964*. Z.pl., Vereniging van leraren in levende talen 1964. (O. en W. Den Haag).
- Team Teaching*. Edited by: Shaplin e.a. New York, 1964.

- Theories of learning and instruction.* Ed. by Ernest R. Hilgard. Chicago, 1964. Yearbook of the National Society for the Study of Education. 63:1. [K.B.]
- Transfer of learning.* Editor: R. F. Grose e.a. New Jersey, 1963. [P.I.-U.]
- Unterricht, Programmirtes.* Katalog der vom 1 Januar bis 30 April 1965 erworbenen Veröffentlichungen. Bearbeiter: Dorothea Grosch und Hermann Rademacker. [P.I.-U.]
- Verlag conferentie rekenen en wiskunde voor leraren aan prot. chr. kweek-scholen op 13 en 14 mrt. 1964.* te Driebergen. 's Gravenhage, 1964. Christelijk Paedagogisch Studiecentrum. [K.B.]
- WEIR, RUTH H. *Some questions on the child's learning of Phonology.* Workpaper for the conference on language Development in children, Old Point Comfort, 1965. [P.I.-U.]
- Wordt niet uitgeleend.
- WITTMANN, J. *Fibel für ganzheitliches Rechnen.* Dortmund, 1965. [P.I.-U.]

#### 16. VERSLAGEN, JAARBOEKEN, ENCYCLOPEDIËN

- Adreslijst scholen.* samengesteld door Min. o.k en w. jrg. 8, 1965. 's Gravenhage, 1965.
- Annual report Council for cultural co-operation and cultural fund,* 1964. Strasbourg, Council of Europe, 1965. (O. en W. Den Haag).
- Bericht über die Jahrestagung 1963, in Duisburg.* Ratingen bei Düsseldorf, 1965. [P.I.-U.]
- Bibliography, Selected A.* Institute materials. B. Related bibliographical References. 1965. [P.I.-U.]
- Wordt niet uitgeleend.
- Centraal Bureau voor de Statistiek.* Het voortgezet onderwijs, regionaal gezien. 1962-1963. Hilversum, 1965. [P.I.-U.]
- Centraal Bureau v.d. Statistiek.* Statistiek van de uitgaven der overheid voor o.w. en cultuur 1962. Zeist, 1965. [P.I.-U.]
- Conference, fourth, of European ministers of education.* London, 14th-16th April 1964. (O. en W. Den Haag).
- Dissertaties.* Overdruk uit: Register lopend onderzoek in de Sociale Wetenschappen, 1965. [P.I.-U.]
- DUBOIS, PHILIP H. *An introduction to psychological statistics.* New York, 1965. [P.I.-U.]
- Guide, International, to educational documentation.* Paris, 1963. [P.I.-U.]
- Handwörterbuch der Berufserziehung.* F. Schlieper e.a. Köln, 1964. [P.I.-U.]

- Het onderwijs in Nederland*. Verslag 1961 Publ. Min. o.k.w. Den Haag, 1964. [P.I.-U.]
- Jaarboek der Koninklijke Nederlandse academie van wetenschappen*, 1964-1965. Amsterdam, Noord-Hollandsche uitgeversmaatschappij, 1965. (O. en W. Den Haag).
- Nationale Gids voor de Kinderbeschermingscentra*. 10e aanvulling. [P.I.-U.]
- Nationale gids van de kinderbeschermingscentra*. 11e aanvulling. [P.I.-U.]
- Nationale gids voor de kinderbeschermingscentra*. 12e aanvulling. [P.I.-U.]
- NIEMÖLLER, W. H. J. *Een onderzoek naar de kwaliteit van het Nederlandse Kinder-tijdschrift*. Groningen, 1964. [P.I.-U.]
- Periodiek, Bibliographische*. Uitgave van het Documentatiecentrum van de werkgemeenschap voor Vernieuwing van Opvoeding en Onderwijs. Utrecht. [P.I.-U.]
- Statistiek van de van gemeentewege per leerling beschikbaar gestelde bedragen ter bestrijding van de materiële exploitatiekosten der lagere scholen*, 1965- Zeist, de Haan, 1965. c.b.s. (O. en W. Den Haag).
- Statistiek van de uitgaven der overheid voor onderwijs, wetenschap en cultuur*, 1962. Zeist, de Haan, 1965. c.b.s. (O. en W. Den Haag).
- Studium generale Universiteit Leiden; programma 1965-1966*. Leiden, 1965. (O. en W. Den Haag).
- Supplement op het register van lopend onderzoek in de sociale wetenschappen* 1964. Amsterdam, 1965. [P.I.-U.]
- Uitvoeringsvoorschriften L.O. wet 1920*. 12e aanvulling; bijgewerkt tot 1 nov. 1965. [P.I.-U.]
- Verslag experiment talenpracticum over het eerste experimentele jaar* (september 1962-september 1963). 's Gravenhage, Drie pedagogische centra v.h.m.o., 1964. (O. en W. Den Haag).
- Verslag van de enquête schoolleiding 1963*. Gehouden onder de leden van de algemene bond v. Scholen voor v.h.m.o. Den Haag 1965. [P.I.-U.]
- Wetten, besluiten en beschikkingen betreffende het wetenschappelijk onderwijs*, 14e druk. Serie: Schuurman en Jordens, nr. 9. [P.I.-U.]



## DE „CHRISTELIJKE EN MAATSCHAPPELIJKE DEUGDEN” VAN ONZE EERSTE SCHOOLWETTEN

„de Nederlanders zijn een orgineel volk, dat hunne eigenaartige zeden en karakter heeft, en nimmer van dezelve behoort verwijderd te worden”.

(Van Hinloopen, a. w., 80).

N. F. NOORDAM

### MAATSCHAPPELIJKE DEUGDEN EN STAATKUNDIGE DEUGDEN

Naar traditionele opvatting zijn maatschappelijke deugden de deugden van de staatsburger, de mens die leeft in staatsverband. Staat wordt dan gekarakteriseerd met kenmerken als grondgebied, centrale overheid, gezag en gezagshandhaving door politie en leger en organisatievormen als bureaucratie. De burgers horen een welbewust en goed ontwikkeld, op de staat gericht, saamhorigheidsbesef te bezitten. Kortere gezegd: we spreken van het bij elkaar passende van staatsgebied, staatsvolk en staatsoverheid.

Men verbindt aan het woord staat soms allerlei ideologische en romantisch/mythische begrippen. Zo kiest men „für oder gegen den Staat”. De een verwacht van de staat alle heil, de ander alle rampspoed. Deze laatste opvatting vinden we bij vele historici die zich met de schoolwetgeving van na de Franse revolutie hebben bezig gehouden. Langendijk en Van der Giezen schilderen ons hoe sedert 1800 een vitium originis de Nederlandse school heeft aangekleefd. Het openbaar onderwijs bezit dit vitium nog steeds, het bijzonder onderwijs heeft er zich in een tweede 80-jarige oorlog aan ontworsteld. Deze mening wordt door Katholieken als Meylink en Hentzen zo mogelijk nog scherper geformuleerd.

Om de juistheid van hun opvattingen te toetsen geven we hier niet de hele geschiedenis van de schoolwetten van 1801 tot 1806, maar zeggen slechts iets over de christelijke en maatschappelijke deugden.

Voordat we dit doen is het zaak ons los te maken van de traditionele beschouwingen over staat, school, kerk en gezin, rationalisme, neutraliteit, vrijzinnigheid enz., zoals we die in de meeste publicaties over de schoolstrijd tegenkomen. Naar onze mening heeft het politieke denken over deze strijd het historische begripen van het ontstaan der schoolwetten in de weg gestaan. Men is in het algemeen n.l. te zeer ideologisch bevangen om eerlijk te staan tegenover wat de auteurs van de schoolwetten in het begin der 19e eeuw wensten. Beginnen we met een enkele opmerking over het begrip staat. Van de Middeleeuwen af dacht men in Nederland in collectiviteiten. „Een staat was niet een amorphe massa individuen, staatsbur-

gers. Die moderne voorstelling van de staat dateert eerst van de Franse revolutie van 1789. Voordien was de staat een organische opbouw van kleinere eenheden."<sup>1</sup>

Men dacht altijd aan het vertrouwde territorium als Holland en Gelre, Vlaanderen of Brabant en niet aan de verre Bourgondische of Oostenrijkse eenheidsstaat. In deze territoria had men allerlei collectiviteiten zoals kloosters, landgoederen, steden, vertegenwoordigd door abten, edelen, magistraten, gildemensen, enz. Dit zijn in de eerste plaats allen personen, geen ambtenaren. Hun organische samenhang is geen bureaucratische hiërarchie. Hun staat was dus anders dan de onze: veel dichterbij, veel meer concreet, veel meer zichtbaar. Het gezag van de magistraat is een persoonlijk gezag, geen ambtelijk. Hij heeft dan ook geen instructie, al is hij soms gebonden aan een lastbrief. In grote trekken bleef dit zo in de Republiek. Toen in 1796 en volgende jaren de nieuwe Nederlandse staat werd geboren, betekende dit alleen, dat in de bestaande collectiviteiten een grotere samenhang kwam. Het betekende niet, dat de moderne staat ontstond, dit zou in ons land nog wel even duren.

Het land was klein, de bevolking kwam niet boven de twee miljoen uit, een stad als Amsterdam haalde de 200.000 inwoners nauwelijks. Een ambtelijke bestuursorganisatie was slechts rudimentair aanwezig. Als prof. Van Kooten, wat wij zouden noemen het ministerie van Onderwijs, Kunsten, Wetenschappen en Volksgezondheid in 1798 „groots” opzet, stelt hij twee of drie bureauambtenaren aan en zes hogere medewerkers, maar Van der Palm vond, dat hij zo'n groot aantal employé's niet nodig had en ontsloeg hen, zodat alleen de paar ambtenaren bleven en het bureau in zijn eigen woning kon worden gevestigd. Met dit kleine aantal heeft ook Van den Ende moeten werken. Als in 1813 Van Hogendorp als voorzitter van de grondwetcommissie een secretaris nodig heeft, kan hij die blijkbaar niet krijgen, zodat hij zijn dochters met het werk belast.

Nederland was een patriarchaal geheel, samenhangend op grond van persoonlijke relaties en persoonlijke banden. Men trad persoonlijk op en was persoonlijk verantwoordelijk. Dit hield ook in, dat men het ambtelijk archief als zijn persoonlijk eigendom beschouwde en het recht meende te hebben dit na zijn pensionering te vernietigen. Dit is het geval met Van den Ende, zoals ook de directeur van politie Wiselius het gehele politiearchief met alle dossiers deed verdwijnen.

Men was dus, om een gangbare uitdrukking te gebruiken, lid van een maatschappij, een menselijke samenleving. Men was geen staatsburger

1 Berkelbach van der Sprenkel, a.w., 18/19.

in onze zin. Het woord staat komt dan ook veel minder voor dan men denkt. De schoolwetten uit de 19e eeuw spreken dan ook van maatschappelijke deugden en niet van staatkundige.

#### CHRISTELIJKE EN MAATSCHAPPELIJKE DEUGDEN OF MAATSCHAPPELIJKE EN CHRISTELIJKE?

Het is opvallend en algemeen bekend, dat in de wetten en de reglementen van 1806 en van 1857 de doelstelling van het onderwijs op (ongeveer) dezelfde wijze wordt omschreven. In beide gevallen wordt gesproken over het aanleren van gepaste en nuttige kundigheden en de opleiding tot maatschappelijke en christelijke deugden. Alleen is de schoolwet van 1857 wat bescheidener en voorzichtiger: het schoolonderwijs is slechts „dienstbaar” bij de ontwikkeling en opleiding. In het reglement van 1806 kwam dit woord niet voor en het is in 1857 uitdrukkelijk door Van der Bruggen aangebracht. Een groot en opvallend verschil echter is de volgorde waarin de woorden christelijk en maatschappelijk worden gebruikt. In 1857 staat christelijk vóór maatschappelijk, in 1806 is dit juist andersom. De vraag is of men hieraan betekenis moet hechten en zo ja welke.

De meeste schrijvers hechten er grote waarde aan. Zo bijv. Hentzen over de volgorde in de wet van 1806: „men bemerkt hier den invloed van den tijd, den invloed van Sentimentalisme en Philanthropijnen”.<sup>1</sup>

Hij vindt de gehele wet een typisch product van de deïstische 18e eeuw, die het christendom op de achtergrond, de maatschappij op de voorgrond plaatste. Deze formulering en deze volgorde zou dus min of meer opzettelijk zo zijn gekozen en is dan een uiting van het saecularisatieproces. Dat laatste is ook de mening van Idenburg<sup>2</sup>. De „christelijke” minister Van der Bruggen zou dit dan weloverwogen en expliciet hebben veranderd. In zekere zin is dit laatste formeel juist, want in het ontwerp van zijn voorganger Van Reenen kwam de uitdrukking christelijk niet voor en de formulering der wet is dan ook het werk van Van der Bruggen. Hentzens mening dat het christelijke in de schoolwetten werd achtergesteld bij het maatschappelijke, waar het z.i. eigenlijk om ging, vindt echter in de bronnen geen bevestiging.

Van wie de uitdrukking afkomstig is, kan niet met zekerheid worden vastgesteld. In de wet van 1803, die van Van der Palm is, ontbreekt ze. Het ligt daarom voor de hand te denken aan Mr. Hendrik van Straalen,

<sup>1</sup> a.w., 216.

<sup>2</sup> a.w., 79 vlg.

secretaris van Staat voor de Binnenlandse Zaken, onder wie de zorg voor het onderwijs ressorteerde, of aan diens „amanuensis”, Adriaan van den Ende (wat m.i. het meest voor de hand ligt<sup>1</sup>). Beiden waren belijdend lid van de Nederlandse Hervormde kerk. Beiden stelden groot belang in het godsdienstonderwijs en waren warm voorstander van het bevorderen van het christendom. Philanthropijnse invloed (wat dit dan ook moge inhouden) kan een rol hebben gespeeld, Sentimentalisme is uitgesloten.

Het is merkwaardig dat de tijdgenoten en ook de auteurs van de wetten zelf aan de volgorde der woorden van de formulering blijkbaar minder waarde hebben gehecht dan sommige moderne historici die over de schoolstrijd geschreven hebben. Niet alleen ontbreekt iedere motivering, maar ook zijn ze in hun woordgebruik niet consequent. In een missive aan de kerkgenootschappen van 30 mei 1806 bijv. gebruikt Van den Ende de uitdrukking „Christelijke en Maatschappelijke deugden” en Van Straalen neemt dit over.<sup>2</sup> Hier staat christelijk dus voorop. Dit geval staat overigens niet op zichzelf.

Mogelijk schijnen er niet toen, maar wel later toch vragen te zijn gerezen over deze volgorde.

In Van den Endes Schets van 1846 tenminste komt de volgende beschouwing voor over de verhouding van kerk en staat. „De zorg daarvoor, (nl. de publieke opvoeding) wordt eerst aangemerkt, rust vooral op den Staat zelve, 1 omdat de Kerk moet beschouwd worden in den Staat en niet omgekeerd de Staat in de Kerk te zijn; 2 omdat in den Staat regtspligten en in de Kerk gewetenspligten gelden, boven welke laatste, in deze wereld, aan de eersten de voorrang toekomt; . . .”<sup>3</sup> Dit maakt de volgorde van 1806 begrijpelijk en verdergaande conclusies behoeft men niet te trekken. Iets nieuws wordt in dit citaat trouwens niet gegeven, want deze opvatting is in Nederland sedert de 80-jarige oorlog traditie.<sup>4</sup>

Het beantwoorden van de vraag of Van der Brugghen in 1857 welbewust tegen deze traditie inging, ligt buiten het bestek van dit artikel.

#### DE INHOUD VAN DE CHRISTELIJK EN MAATSCHAPPELIJKE DEUGDEN

Het is niet gemakkelijk over de inhoud der deugden iets mee te delen. Een expliciete behandeling van deugden in de 18e eeuw kent Nederland niet. Een moraaltheologie ontbreekt en de Ethica van Geulincx, leerling van

1 Van der Giezen, a.w., 206 meent het tegenovergestelde.

2 *Bijdragen*, 1813, IV, 122.

3 a.w., 157.

4 Unie van Utrecht, art. 13; De Visser, a.w., dl II, passim.

Descartes, is in dit geval niet goed bruikbaar. In het algemeen is de christelijke zedekunde in de 18e eeuw slecht bestudeerd. Dit neemt niet weg dat het woord deugd, al dan niet met een hoofdletter geschreven, zo herhaaldelijk gebruikt wordt, dat men kan menen met een wel omschreven begrip te doen te hebben. Niets is minder waar. Zelfs als in het midden der eeuw een prijs wordt uitgelooft van f 36,—<sup>1</sup> (d.i. in vele gevallen zes maanden salaris van een dorpsschoolmeester!) is dit niet voor een juiste verhandeling over de deugd, maar voor het beste middel hoe men in ons vaderland de deugd kan doen „floreren”. Predikanten verwijten elkaar meer van de deugd dan van het geloof te prediken en Saartje Burgerhart zegt van zichzelf: „Ik eerbiedig de deugd, aanbid mijn Schepper, bemin alle mensen”. Wat ze hier precies mee bedoelde wordt helaas niet duidelijk.

Een vluchtige beschouwing van de 18e eeuwse literatuur, de moraliserende romans, het toneel en de half wetenschappelijke, half pastorale geschriften als dat van de patriot IJ. van Hamelsveld, *De zedelijke toestand der Nederlandsche natie, 1791*, levert minder op dan men verwachten zou, al zou misschien een speciale bestudering toch wat meer aan de dag kunnen brengen.

In *Santhorst* spreekt Betje Wolff van 5 deugden: vrijheid, liefde voor het vaderland, verdraagzaamheid, vriendschap en tenslotte noemt ze „het hoogste goed”: het nut van het algemeen, afkerigheid van twist, vrouwenemancipatie. Op zichzelf schuilt hier wat nieuws: het begrip maatschappelijk wordt gesteld en het krijgt zelfs een zwaar accent tegenover de individuele deugd der vrijheid. In dit laatste is de traditionele Verlichting nog aan het woord, in het maatschappelijke kondigt zich de nieuwe tijd aan. Gepreciseerd, uitgewerkt en in alle consequenties doordacht heeft Betje de zaak niet en voorlopig gaat ze dan ook niet verder. Bij Van Hamelsveld vinden we hetzelfde. Ook hij spreekt van tolerantie, vriendschap, afkeer van despotie, gevoel voor de medemens en liefde voor het vaderland. In Swildens *A.B. boek* komen we deze deugden tegen: een verlicht verstand, een deugdzaam hart. Feiths drama, de *Patriotten* van 1785, constateert dat „braasheid, rondborstigheid, deugd, pligt, eed (en) godsdienst” worden vertrapt. Onder de deugden en plichten rekent de schrijver liefde voor het vaderland, meer dan voor de stadhouder en de erkenning van de „oppermacht” des volks (dit zegt de theorie), dat alles echter aan zijn „representanten” moet overlaten (zo hoort het in de praktijk). Wigeri laat ons in de *Schets van den Braaven Man*, 1790, een driedeling

<sup>1</sup> Hartog, a.w., 239.

zien. Eerst hebben we de deugden van de sociale omgang, de „gezellige plichten”. Het zijn er niet minder dan tien, waarbij gezellig naast maatschappelijk ook de gevoelswaarde van aangenaam bezit: je doet ze met plezier. Dan komen de plichten ieders goede naam te waarborgen en ten slotte de plichten ter bevordering van de welvaart. Dat laatste vooral zat in deze tijd de heren hoog: een aparte verhandeling moest de „handwerkslieden en dienstbouden” nog eens extra op het hart drukken, dat God trouw aan het werk verlangde en dat ze bescheiden en „onderdaanig” moesten zijn.

Ieder heeft dus de mond vol van mensenwaarde, godsdienst, deugd, vaderland en „vriendschap” voor al deze zaken. Tot een nadere verdieping, een rangschikking of een systematische deugdencatalogus heeft men het, behoudens zulke pogingen als van Wigeri, niet gebracht.

De school echter had een nadere precisering nodig en deze kunnen we vinden in het *Handboek voor Onderwijzers* van Van den Ende. Een van de redenen voor het ontwerpen van een algemene schoolwet was het gebrek aan systematiek in de schoolverordeningen der 18e eeuw. In dit handboek tracht Van den Ende het door de wet omschreven algemene doel<sup>1</sup> van het schoolonderwijs een nadere inhoud te geven. Hij ziet dit doel viervoudig. In de eerste plaats moeten de verstandelijke vermogens ontwikkeld worden, wat betekent dat men moet leren lezen, schrijven en rekenen. Het schijnt blijkens de toelichting niet meer in te houden. Het ontwikkelen van de verstandelijke vermogens is vrijwel hetzelfde als het „aanleeren van gepaste en nuttige kundigheden”. Ook al staat voor aanleeren het woordje „onder”, dan lijkt dit toch niet veel meer te betekenen. Houdt men in het oog dat de schoolwet in de eerste plaats voor de armen is bedoeld, dan wordt dit ook zeer aannemelijk. De armen hadden maar betrekkelijk weinig aan „verstandelijke vermogens” nodig, niet meer dan bij hun stand paste: gepast en nuttig is vooral letterlijk op te vatten! Het gaat hier niet om vermogens in de zin van de vermogenspsychologie, noch ook om formele vorming, maar alleen om kennis en vaardigheden.

In de tweede plaats moet men zich, omdat kennis en opvoeding samengaan, richten tot het hart. In de derde plaats dient gezorgd te worden voor beschaving van het uiterlijk, ingetogenheid, zedigheid, welgemanierdheid en in de vierde plaats komt een goede lichamelijke gezondheid.

<sup>1</sup> Het desbetreffende artikel luidt als volgt: Alle *Schoolonderwijs* zal zoodanig moeten worden ingericht, dat onder het aanleeren van gepaste en nuttige kundigheden, de verstandelijke vermogens der kinderen ontwikkeld, en zij zelve opgeleid worden tot alle Maatschappelijke en Christelijke deugden.

art. 22, reglement 1806.

Over de vorming van het hart nog een enkel woord. Van den Ende zelf is hier vrij uitvoerig over.

Vorming van het hart, eerbied voor het Opperwezen, deugd en goede zeden worden onder een hoofd samengevat. Dit is niet zo verwonderlijk, want naar de opvatting van die tijd is het hart de zetel van vrijwel alle psychische capaciteiten: het geweten (een overigens weinig gebruikt woord), het verstand, het geheugen, de wijsheid en de verschillende neigingen en hartstochten. Bij Van den Ende valt ook de smaak er onder.

Smaak is een vermogen om de zaken zuiver en fijn te onderscheiden. Het richt zich volgens het woordenboek van Weiland (een man nauw betrokken bij de vernieuwing van onderwijs en wetenschap) op „kunstgewrochten en andere dingen”, ook op het zedelijke. Van den Ende werkt het als volgt uit. In de eerste plaats valt er onder het „inwendig gevoel” voor het ware, schone en goede. Verder de zin voor „nuttige en grondige wetenschappen”. In de derde plaats het gevoel voor de natuur en tenslotte de godsdienstige zin. Onder deze laatste valt de „weehouding en betuugeling” van het zedelijk verkeerde en de aankweking en versterking van het zedelijk goede. Zo wordt het einddoel van de opvoeding: „gewillige en blijmoedige” betrachting van plichten door „Deugd en Godsdienst” gevorderd.

Het is niet gemakkelijk in dit geheel van traditionele en nieuwe opvoedingsdoelen, van formele en materiële bepalingen een systeem te ontdekken. Vatten we kort samen, zonder er al te diep op in te gaan (een nauwkeurige analyse zou een artikel op zichzelf vergen) dan schijnt Van den Ende het volgende te willen zeggen. Men heeft een hoeveelheid kennis en vaardigheden nodig, een ontwikkeld verstand en een gezond lichaam. De omgang met de medemensen, het maatschappelijk verkeer eist ook een aantal gedragseigenschappen als goede manieren en omgangsvormen. Hiernaast is ook een innerlijke vorming vereist, een levenshouding die positief staat tegenover cultuur en maatschappij.

Dit alles staat met elkaar in verband en vormt een organisch geheel, het een kan niet zonder het ander.

#### BEZWAREN TEGEN DE WET

Het ontbrak niet aan stemmen die dit programma voor de „lagere standen” te zwaar en te moeilijk vonden. Anderen verwachtten revolutie, omdat het volk tengevolge van zijn grotere ontwikkeling ontevreden zou worden. Sommigen verzetten zich op ogenschijnlijk meer principiële gronden tegen de wet, waarbij ik in het midden laat of we hier niet van ratio-

nalisation moeten spreken. Zij stelden dat de opvoeding tot het terrein van de ouders hoorde en dat de school slechts had te zorgen voor eenvoudig onderwijs. Dit gold alleen voor de openbare, algemene scholen, niet voor de kostscholen, waarop naar we weten, de kinderen van de rijken zaten. Op zichzelf is deze stelling niet belangwekkend, want ze vertegenwoordigt het traditionele standpunt en niet, wat men zou kunnen denken, is ze te beschouwen als een proto-argument voor de 19e eeuwse leus van „de school aan de ouders”. Hier is nl. niet de levensbeschouwing, noch de pedagogiek aan het woord, maar het standsbewustzijn. Wel is ze interessant, omdat er uit blijkt wat de centrale gedachte van de wet van 1806 was: de school meer dan tot nu toe een opvoedende taak op te dragen. Deze gedachte treedt in de geschiedenis pas laat op. Eeuwen lang heeft men, met enkele uitzonderingen, feitelijk aan de school, behoudens wat gedragsconditionering, een opvoedende taak ontzegd. Dat ze door haar onderwijs opvoedend zou kunnen werken, is een gedachte die bij velen pas in de 18e eeuw opkomt en die bij Herbart haar klassieke formulering heeft gevonden. De auteurs van de wet en hun geestverwanten hebben, dat is uit het bovenstaande voldoende gebleken, eveneens dit ideaal van „opvoedend onderwijs”, zonder dat zij daaronder hetzelfde verstaan als Herbart. Zelfs de lezers van de *Bijdragen* zal dit niet altijd duidelijk zijn geweest, want in 1810 nam de redactie een uiteenzetting op over de verhouding van en het verband tussen onderwijs en opvoeding.

Onder opvoeding wordt verstaan de „ontwikkeling, vorming en beschaving” van alle „krachten en vermogens”: lichamelijk, verstandelijk en zedelijk (de wil of het hart). Onder onderwijs valt het meedelen van kundigheden volgens een vast plan. Kennis hoort onder onderwijs, de ontwikkeling van het verstand onder opvoeding. Uiteraard zijn opvoeding en onderwijs nauw met elkaar verbonden. De zedelijke opvoeding is het belangrijkste en ze duurt dan ook het langst. De verstandelijke opvoeding duurt korter en gaat eerder in alleen maar onderwijs over. Voor de lagere standen geldt vooral opvoeding, de hogere moeten bovendien meer kennis hebben, dus komt voor hen na de opvoeding onderwijs. Zo krijgen kinderen en lagere standen haast alleen opvoeding, ouderen en hogere standen bovendien onderwijs in kundigheden. Wat dit bij de accentuering van de kennis in de 19e eeuw betekende laat zich gemakkelijk raden. Het leidt tot een overlading van het schoolprogramma en maakt dit voor velen steeds moeilijker en dat heeft verstrekkende gevolgen.

Eenzijds beroept men er zich op, bij de kiesrecht hervormingen bijv., dat om het kiesrecht te kunnen uitoefenen er een behoorlijke kennis vereist wordt, anderzijds wordt het aanbrengen van kennis voor de lagere stan-



den niet nodig, want te moeilijk geacht: met andere woorden, het kiesrecht moet uitsluitend het privilege van de hogere standen blijven.

#### HET VERBAND TUSSEN DE CHRISTELIJKE EN MAATSCHAPPELIJKE DEUGDEN

Naar de overtuiging van de meeste schrijvers van die tijd is dit verband vanzelfsprekend. Swildens meent dat niet uit de natuur de zedelijkheid kan worden afgeleid, maar alleen uit de betrekking van de mens tot God. Bij Krom, Van Hamelsveld, Hinloopen en anderen vinden we dezelfde gedachte. In 1811 gaf de schoolopziener Wester voor een aantal onderwijzers een uitleg van het bekende art. 22 (nu 42 der L.O. wet). In zijn rede komt de volgende zinsnede voor: „dat zelfs tot het beoefenen van maatschappelijke deugden, het onderwijs in de Christelijke godsdienstleer, zo al niet volstrekt noodzakelijk, ten minste bij uitnemendheid heilzaam zij: daar de aard der zaak ons leert, dat de ware Christen ook de beste burger zijn moet”. Zijn collega Visser drukte zich in hetzelfde jaar evenzo uit: „Liefde voor Ouders zal den grondslag voor liefde tot God en deze voor liefde tot de Overheid leggen. Gehoorzaamheid aan Ouders zal gehoorzaamheid aan God, en deze op hare beurt Christelijke gehoorzaamheid aan de Overheid in de jeugdige harten der toekomstige leden der maatschappij ontwikkelen.”<sup>1</sup>

Ook Van den Ende gaat van deze opvatting uit.

De schoolwet van 1806, „zijn” wet, onderscheidde zich van de vorige, doordat het christelijk karakter van het onderwijs daarin uitdrukkelijk werd gesteld: de vreze Gods is het beginsel van alle wijsheid.<sup>2</sup>

Zou men het bijbelonderwijs van de L.S. weren, dan ging het „hooge doel der schoolwet, volksopvoeding, Christelijke volksopvoeding” verloren.<sup>3</sup> Dit is dan ook de gangbare opvatting in die tijd. De patriotten waren merendeels wel voorstander van de scheiding van kerk en staat, maar stellig niet van de scheiding van godsdienst en staat. Zij meenden dat men het algemeen christelijk karakter van de school kon handhaven, zonder in het leerstellige te vervallen. Maar evenzeer waren zij en de overheid er van overtuigd, dat dit leerstellig onderwijs als principieel en funderend niet kon worden gemist. Uit ijver voor de „zuivere beginselen van christelijke en alle maatschappelijke deugden” drong ze er dan ook bij de kerkgenootschappen op aan het leerstellige onderwijs te verzorgen.<sup>4</sup>

<sup>1</sup> *Bijdragen*, 1811, II, 495 vlg.; 231 vlg.

<sup>2</sup> *Schets*, 45; *Berigt*, 51.

<sup>3</sup> *Schets*, 89.

<sup>4</sup> *Missive K.G.*, 30 mei 1806.

Problemen zag men hier feitelijk niet, in elk geval geen onoplosbare. De enige moeilijkheid leverden in enkele gevallen de joodse kinderen, maar hier kon men zich redden door bij het bijbelonderwijs de verhalen uit het Nieuwe Testament op Zaterdag te behandelen, als ze niet op school kwamen. Verder werkte de regering het oprichten van afzonderlijke joodse scholen niet tegen, integendeel. Van ontkerstening van de school kan men niet spreken. We hebben zelfs reden om aan te nemen (al zou een nader onderzoek dit moeten argumenteren) dat het godsdienstonderwijs zelfs wat het leerstellig gedeelte betreft (dat niet door de school, maar dikwijls wel door de schoolmeester werd verzorgd), vergeleken met het lage peil waarop het in de 18e eeuw stond, juist tengevolge van de wet van 1806 is vooruit gegaan.

De christelijke deugden zijn ook niet een *étappe* op de weg naar de maatschappelijke, zoals velen menen, maar ze zijn de noodzakelijke voorwaarde daartoe. Anderzijds wordt juist het christendom aan de maatschappelijke realisering gewogen. Hierin onderscheidt de wet zich niet van de typisch Nederlandse traditie: het nauwe verband tussen godsdienst en maatschappelijk gedrag. Men kan hier van „saecularisatie” spreken, omdat het maatschappelijke expliciet wordt geaccentueerd, maar moet wel in het oog houden, dat de voorstanders van de onderwijsvernieuwing van 1806 zich bij deze saecularisatie beriepen op Philippensen 4: 8<sup>1</sup> en dat hun ook het synergisme van de goed-Calvinistische Heidelberger catechismus<sup>2</sup> niet vreemd was.

Onze conclusie hier is, dat het nauwe verband dat er naar goed-nederlandse traditie bestaat tussen godsdienst en levenspraktijk, nogmaals wordt geformuleerd. Er is natuurlijk wel enig verschil met de pietas als doel van het onderwijs uit de Hollandse schoolorde van 1625. Dit verschil ligt echter eerder in de grotere nuancering der begrippen van 1806 dan in principiële verschillen. Als de 17e eeuw het woord deugd gebruikt, dan is er uiteraard een andere inhoud dan in de 18e, maar de continuïteit hier is groter dan men doorgaans geneigd is aan te nemen.

#### DE DEUGDEN EN DE STANDENSTAAT

Het is o.m. de grote verdienste van de wet van 1806 dat er iets gedaan werd voor de ontwikkeling van de armen. De rijken en in zekere zin ook de middenstand, voorzover deze bestond, waren in het genot van goed

1 „houd Uw aandacht gevestigd op al wat waar, op al wat edel, rechtvaardig, rein, liefelijk en welgevoelig is, op al wat deugd heet of lof verdient.”

2 het „voortbrengen (van) vruchten der dankbaarheid”.

onderwijs. Het zou echter onjuist zijn om bij alle voorstanders der wet een grote sociale bewogenheid te veronderstellen. Iets daarvan is ons in het bovenstaande al gebleken. Van den Ende was een integer mens, die het zijn plicht als christen achtte iets voor de armen en het gewone volk te doen. Hij hoorde echter met figuren als Swildens en enkele anderen tot een kleine groep. De echte „democraten” vormden een minderheid. Zelfs Van der Palm, die later wat glimlachend terug zag op de tijd, dat hij „zowat keesde”, kan men tot hen niet rekenen. Ook bij vele Nutsaanhangers school een zekere arrogantie en een neerzien op de gewone man, die zich eerder richtte naar de regentengeest dan naar de echte democratie.<sup>1</sup>

De overwinnaars uit alle troebelen van 1747 af tot 1813 toe zijn steeds weer de regenten geweest. Zij hebben alles in het werk gesteld om hun positie te versterken en zijn voor geen middel teruggedeeind. Het is hun vrijwel overal gelukt, tot in zekere zin zelfs in de onderwijswetten toe<sup>2</sup> en stellig in de uitvoering ervan. De oppositie tegen wat enkele „idealisten” op onderwijsgebied voorstelden, was veel groter dan men vermoedt.

Zelfs in de verhandelingen over de verbetering van de scholen, in de verschillende prijsvragen, bij auteurs wie de onderwijsvernieuwing na aan het hart lag, vinden we als uitgangspunt de conservatieve standenstaat. Zo gaat Kornelis van der Palm er van uit, dat God „onderscheiden staet van menschen” had ingesteld. De armen moesten dus in hun stand blijven, hetgeen mede inhield dat vier jaar schoolgaan voor hen voldoende was.<sup>3</sup> Dit hoofd van een school voor goeode kinderen redeneert nog theologisch, maar Prof. G.J. Nahuys zegt het nuchter en onomwonden. Hij kende de vrees van zijn standgenoten, dat „door de beschaving der schamele kinderen”, „deze boven anderen burgerkinderen, ja zelfs boven die van de aanzienlijke lieden, verheven of wel aan dezelve te veel gelijk gesteld zullen worden, en de Maatschappije daardoor gebrek zou kunnen lijden aan een classe van lieden, die haar zoo noodzakelijk is als de heff” op een wijvat”. De angst voor het gewone volk dat misdadig en driest heette en bovendien lui en arbeidsschuw, zat er diep in. Zo’n vaart overiegens, meende Nahuys, zou het niet lopen, want het gros van het volk was onbekwaam, zodat slechts enkelen „tot uitmuntende Eerambten” zouden geraken. Het voordeel van schoolonderwijs was dan juist, dat men het

<sup>1</sup> vgl. de proclamatie van 1813: alle aanzienlijken komen in de regering. Het volk krijgt „een vrolijken dag op gemeene kosten”. De oude tijden komen weerom!

<sup>2</sup> De Wit, a.w., 289.

<sup>3</sup> Verhandelingen, 307.

volk zo in de hand hield en het klaar kon maken voor ambacht, „trafik” en dienst bij de marine. De Ruyter moest voor hen het grote voorbeeld zijn: de volksjongen die het tot admiraal bracht en zijn grote capaciteiten in dienst stelde van de „Hoge Heren”<sup>1</sup>.

Zo zijn de schoolwetten er door gekomen: als een compromis tussen de denkbeelden van enkele christen-idealisten, die bewogen waren met het lot van de gewone man en de plannen der regenten die òf van dit onderwijs helemaal niets wilden weten òf verwachtten juist door de school deze gewone man te leren waar zijn plaats was. Deze laatste groep begreep dat de nieuwe tijd niet tegen te houden was, maar ze namen hun maatregelen door de armen op te voeden in hun geest. Hierin waren ze goede leerlingen van Aristoteles, die met instemming werd geciteerd: „Het krachtigste van alle middelen om de Republiek te behouden en te beschermen is de burgers in den geest van het gouvernement op te voeden. Al droegen de instellingen en wetten het zegel der hoogste wijsheid, dit alles zal niets baten, indien de burgers niet zoo opgevoed en gevormd zijn, dat zij den stempel dragen van hun staatsbestuur, en hunne zeden het kenmerk vertoonen hunner maatschappelijke inrigting”<sup>2</sup>.

Ze zijn zeker geslaagd, maar alles werd hiervoor dan ook gemobiliseerd: de schoolopzieners, de schoolbesturen, de onderwijzers, tot de Maatschappij tot Nut van het Algemeen en zijn schoolboekjes toe. Alles ademde dezelfde geest. De toespraken bij de jaarlijkse prijsuitdeling op de armenscholen hameren steeds op dit aambeeld: de leerlingen mogen zich niet boven hun stand verheffen, maar moeten „achting en liefde” koesteren voor de hogere standen. Dat zich verheffen boven „den stand hunner ouders” was een „zorgwekkend verschijnsel”, zoals het in een Nutsbrochure (sic!) van 1845 heette. En het had zo mooi kunnen zijn, als men zich maar gehouden had aan het „Organisch” model van opvoeding dat d’Herbigny ons tekent. Hij kent drie „trappen van opvoeding”. De eerste is die der vorsten, die overigens – hier spreekt de regent van de oude school – zoveel mogelijk gelijk moet zijn aan de tweede trap, die der burgers, die „den eersten rang bekleeden in aanzien en beschaving”. Op de derde trap staat de volksopvoeding. Deze was weliswaar meer beperkt (we denken nog aan de vier jaren van K. van der Palm!) maar zeer belangrijk. Deze opvoeding moest immers zorg dragen voor de verbetering der „gemeene volksklasse”, „denkbeelden van orde, recht en billijkheid”

<sup>1</sup> *Verhandelingen*, 472 vlg.

<sup>2</sup> d’Herbigny, *Verhandeling*, 6, vertaalt hier vrij Ar., Pol. V. 9. Hij geeft op en Van den Ende, die zich weer op hem beroept, schrijft hem na: Ar. Pol. I, V, maar dit is kennelijk foutief.

verbreiden, met als doel dat daardoor „de zekerheid der hoogere standen” en de „rust der Rijken” (met hoofdletter!) werden veilig gesteld.<sup>1</sup>

Men<sup>2</sup> heeft berekend op grond van de kiesrechtencensus, dat in 1848 15 à 20 % van de bevolking tot deze „betere” standen behoorden. Opleiding tot christelijke en maatschappelijke deugden betekende dus voor 80 à 85 % van het Nederlandse volk, opleiding tot het geloof in het recht en het gelijk van „den deftigsten en fatsoenlijksten stand”, waartoe ze zelf niet behoorden en ze konden zich troosten met Da Costa's woorden uit 1648-1848 „God wilde 't onderscheid van gaven, rijkdom rangen”. Dit is de praktijk van het schoolleven. Van verzet hier tegen is vrijwel geen sprake. Aanzienlijke veranderingen treden pas op na 1850 à '70. Voor die tijd hield de bevordering van het „algemeen geluk” door verlichting van „den gemeenen man” (dit is de doelomschrijving van het Nut) in wat wij boven hebben geschetst: dat „de aanbiddelijke Regeerder” tussen „den Troon en den ploeg een ontelbaar aantal rangen geplaatst had”<sup>3</sup> en dat het tegen de scheppingsorde inging en dus een werk des duivels was hieraan te tornen. Men kan dan ook de vraag stellen in hoeverre de schoolwetten wel een bijdrage hebben geleverd aan dit algemeen geluk, of ze niet eerder de ontwikkeling en bewustwording van de grote massa van het volk hebben tegengehouden dan bevorderd. Voor lange tijd was dit zeker het geval, maar toch is het aan het schoolonderwijs te danken dat men zich uiteindelijk tegen de regentengeest ging verzetten.

#### CONCLUSIES

1. Van der Giezen beweert, dat de christelijke deugden een etappe zijn op weg naar de maatschappelijke, waar het eigenlijk om gaat. De schoolwetten zouden een triomf zijn van het natuurrecht en het zgn. deïsme van de 18e eeuw over de geopenbaarde religie. Deze stelling vindt geen bevestiging in de bronnen en voor deze opvatting van het natuurrecht als in conflict met de religie is bij de auteurs van de wet van 1806 geen spoor te vinden. Zij waren orthodoxe christenen, voor een deel zelfs predikanten of oud-predikant. Bij hen treft men geen sympathie voor „den onzinnigen ophef van het natuurrecht”, waarvan men Van der Marck eens beschuldigde. Hoogstens kan men van een „openbaringsnatuurrecht” spreken, dat zich dus meer bij artikel 2 van de Nederlandse Geloofsbelijdenis aansluit dan bij de autonome rede. Het is in de Nederlandse pedagogiek van

<sup>1</sup> d'Herbigny, a.w., 58.

<sup>2</sup> Brugmans, a.w., 32.

<sup>3</sup> Nahuys in *Verhandelingen*, 441.

oudsher altijd gegaan om de religieus-ethische houding van de mens, hoe men deze ook leerstellig fundeert. De wet van 1806 maakt hierop geen uitzondering.

2. De schoolwetten en opvoedingsidealen zijn in Nederland grotendeels vrucht van eigen bodem. De maatschappelijke deugden zijn dan ook die van de patriarchale ordening, niet die van de Gesellschaftliche. De school houdt deze deugden (de zichtbaarheid van de organische orde) en ondeugden (de afstand van de ander door het standenschema) in leven.

3. Zij zijn een uitvloeisel van de christelijke levenshouding waarbij de beste christen de beste burger hoort te zijn en omgekeerd. Deze opvatting loopt parallel met de natuurrechtelijke ontwikkeling die in ons land traditioneel is (Hugo de Groot). Op deze wijze konden ook Joden deelhebben aan dit „christendom”.

4. Hoewel de door sommige patriotten beoogde democratisering van de samenleving toen niet of in geringe mate werd gerealiseerd, heeft de wet van 1806 toch op den duur een bijdrage geleverd tot de ontwikkeling van de „arme man”.

5. Gezien de droevige toestand van het godsdienstonderwijs in de 18e eeuw kan men van een versterking van het christelijk onderwijs spreken als gevolg van de schoolwetten. Dit geldt stellig van het algemeen-christelijke, maar waarschijnlijk ook van het leerstellig-dogmatische. Dit is niet slechts aan de wet als zodanig te danken, maar ook aan alles daaromheen: een bezinning op de doelstelling van het onderwijs, de aandrang van de regering op de kerk, het rekening houden met het kind, een betere didactiek, het verschijnen van schoolboeken en kinderbijbels en zo meer.

6. Uitdrukkingen als: „de eerste fase van de schoolstrijd”, „de vestiging van het staatsmonopolie” en derg. zijn ten aanzien van de tijd voor 1830 misleidend. Begrippen als „openbare” school, „bijzondere” school hebben juridisch en pedagogisch in 1806 een andere inhoud dan in 1857 en het is onjuist de schoolstrijd te laten beginnen in 1806 of daarvoor.

7. De voorstanders van de bijzondere school van 1857 en later verkondigden met hun leus „de school aan de ouders” nl. een nieuwe schoolopvatting. Deze is wat de geestverwanten van Groen van Prinsterer betreft, waarschijnlijk deductief afgeleid uit een theologisch beginsel, al dan niet verbonden met een romantiserende beschouwing van de tijd tussen 1580 en 1680 als onze „Gouden Eeuw”. In elk geval kan deze opvatting niet afgeleid worden uit de empirische historische gegevens.

*Beknopte literatuurlijst*

- BERKELBACH VAN DER SPENKEL, J. W., *Oranje en de vestiging van de Nederlandse Staat*, (Amsterdam, 1946).
- Bijdragen ter bevordering van het onderwijs en de opvoeding*, (Leiden, 1810 vlg.).
- BRUGMANS, H., *Standen en klassen in Nederland gedurende de 19e eeuw*, (Bijdr. en Med. Hist. Gen., 74, Groningen, 1960).
- CLARISSE, J. en TEISSÈDRE L'ANGE, J., *Bericht aangaande Van den Ende*, (Deventer, 1846).
- VAN DEN ENDE, ADR., *Geschiedkundige Schets van Neêrlands Schoolwetgeving*, (Deventer, 1846).
- (VAN DEN ENDE, ADR.), *Handboek voor onderwijzers*, (Amsterdam, 1803).
- VAN DER GIEZEN, A. M., *De eerste fase van de schoolstrijd in Nederland, 1795-1806*, (Assen, 1937).
- DE GROOT, A., *Leven en arbeid van J. H. van der Palm*, (Wageningen, 1960).
- VAN HAMELSVELD, Y., *De zedelijke toestand der Nederlandsche natie op het einde der achttiende eeuw*, (Amsterdam, 1791).
- HARTOG, J., *De Spectatoriale geschriften*, (Utrecht, 1890).
- HENTZEN, C., *De politieke geschiedenis van het Lager Onderwijs in Nederland*, (Nijmegen, 1920).
- D'HERBIGNY, *Verhandeling over het staatkundig belang der openbare opvoeding*, (Brussel, 1830).
- VAN HINLOOPEN, D., *Twee verhandelingen over de zeden der Nederlanders*, (Amsterdam, 1793).
- VAN HOORN, I., *De Nederlandsche schoolwetgeving voor het Lager Onderwijs*, (Groningen, 1907).
- IDENBURG, PH. J., *Schets van het Nederlandse schoolwezen*, (Groningen, 1960).
- LANGENDIJK, D., *De geschiedenis van het Protestants-Christelijk Onderwijs* (Delft, 1953).
- MEYLINK, A. A. J., *Officieële geschiedenis der wet van 1806*, ('s-Gravenhage, 1857).
- NOORDAM, N. F., *Joh. Henr. Swildens*, (Paed. Studiën, februari, 1960).
- Verhandelingen over de verbeteringen der scholen*, (bevat opstellen van Krom, K. van der Palm, Van Voorst en Nahuys), (Middelburg, 1781).
- DE VISSER, J. TH., *Kerk en Staat*, 3 delen, (Leiden, 1926 vlg.).
- WIGERI, J., *Schets van den Braaven Man*, (Amsterdam, 1790).
- DE WIT, C. H. E., *De strijd tussen aristocratie en democratie in Nederland, 1780-1848*, (Heerlen, 1965).

# SAMENWERKING TUSSEN HISTORICI EN BEOEFENAREN DER HISTORISCHE PEDAGOGIEK <sup>1</sup>

I. VAN DER VELDE

„Zo oud als de wereld bijna is het contact van ouders en kinderen. En even oud zijn de problemen”. Deze wijze woorden vindt men op een van de eerste bladzijden van het aardige boekje van Dr. Jaap Meyer: *Lieve ouders. Brieven van beroemde Nederlandse kinderen*. De geschiedenis van dat contact en van die problemen vormt een van de objecten van studie der historische pedagogiek. Meyers boekje geeft een kijkje op een episode uit de geschiedenis der gezinsopvoeding, een geschiedenis waarvan we in Nederland nog maar weinig weten. En wat de school betreft is men zeker niet verder. In het gedenkboek-Wolters „*Honderd vijf en twintig jaren arbeid op onderwijsterrein 1836-1961*” schrijft Dr. I. J. Brugmans: „De geschiedenis van het onderwijs heeft in de Nederlandse historiografie tot dusverre niet de plaats gekregen, die zij verdient . . . De verwaarlozing van het onderwijs door de Nederlandse historiografie is overigens geen toevallige en ongemotiveerde omissie geweest. Onze historici mogen het verwijt der verwaarlozing terugkaatsen naar de onderwijsdeskundigen, die van onvoldoende historische bezinning op hun arbeid blijkt hebben gegeven. Waar is het boek, dat de geschiedenis van de didactiek bij het lager, bij het voortgezet onderwijs in ogenschouw neemt? Het bestaat niet”.

Brugmans beperkt zich tot de geschiedenis van het onderwijs. De historische pedagogiek bestrijkt, zoals uit het bovenstaande reeds blijkt en verder blijken zal, een breder terrein. Is thans, nu èn geschiedenis èn vraagstukken van onderwijs en opvoeding zich in groeiende belangstelling mogen verheugen niet het ogenblik gekomen voor een systematische bestudering der historische pedagogiek in volle omvang, in samenwerking tussen historici en beoefenaren der historische pedagogiek?

## A. DRIE VRAGEN

Welke is de functie der historische pedagogiek? Wat is haar werkmethode? Wat omvat haar werkterrein? Wie op deze vragen een antwoord zoekt, kan een antwoord vinden in Langevelds Bijdragen tot het gesprek van systeem en historie in de opvoedkunde (Groningen 1959). Langeveld wil zo'n vakgeschiedenis „positief opbouwen en er het worstelen van de

<sup>1</sup> Dit artikel is eerst verschenen in „Kleio”, Tijdschrift van de Vereniging van Geschiedenisleraren in Nederland, 1965, no 5 blz. 141 e.v., no 6 blz. 213 e.v.



geest in aantonen. Worsteling om voortgang, om oplossing, om verklaring, om zich uitbreidend begrip". De moeilijkheid is evenwel, dat voor Langeveld de theoretische, systematische pedagogiek onbetwist prioriteit bezit. Daardoor kan de historische pedagogiek zich slechts bewegen binnen de grenzen die de theoretische pedagogiek haar stelt. Zij heeft een dienende functie, verhelderend, toelichtend ongetwijfeld, maar slechts voorzover haar om verheldering en toelichting wordt gevraagd.

Er is daarnaast, menen wij, een tweede opvatting mogelijk: men kan de historische pedagogiek ook zien als een betrekkelijk zelfstandige wetenschap. Zij blijft als menswetenschap gebonden aan andere menswetenschappen, de theologie, filosofie, sociologie en psychologie, maar zij stelt zelf haar problemen, bepaalt eigen grenzen, omschrijft zelf haar verhouding tot de theoretische pedagogiek. De uitgangspunten liggen dan niet uitsluitend in de huidige pedagogische situatie, maar in al wat historische studie haar aan bruikbaar materiaal levert.

Het is duidelijk, dat de vragen die en zoals Langeveld die stelt, tot een werkmethode leiden, die voor de historicus weinig aantrekkelijk is. De vraag „Hoe zich in een tijd de menswaardigheid van het kind uitdrukt?" biedt weinig mogelijkheid voor systematisch historisch onderzoek, vrij van anachronistische vertroebeling. Ditzelfde geldt vermoedelijk ook voor een andere: „Waar gaat het opvoeden, als doelgerichte, haar middelen scheppende activiteit, over in de opvoeding, als alles omvattende verzamelaar voor al die willekeurige en onwillekeurige, zakelijke en onzakelijke, actuele en institutionele, uit de opvoeding zelf als initiatiefnemer voortkomende en aan hem opgelegde invloeden, factoren, bezigheden, ervaringen, enz." (p. 27).

Deze vragen zijn te zeer vrucht van het moderne pedagogisch denken, om tot inzet van historisch onderzoek gemaakt te kunnen worden. Een historische pedagogiek, die haar eigen grenzen trekt, is aan zulke vragen niet gebonden, en zal misschien toch ook – of zelfs: juist beter – resultaat kunnen opleveren, waarmee de pedagogiek haar voordeel kan doen. In ieder geval heeft dit onderzoek haar eigen functie: de bevrediging vervat in het kennen en begrijpen van wat zich in de historie in een der meest essentiële functies van het mensleven heeft afgespeeld: het opvoeden en onderwijzen van kinderen.

De historische pedagogiek omvat, zoals we reeds aanstipten, volgens usance de geschiedenis van opvoeding en onderwijs. We treden niet in begripsdefiniëring. Inplaats van de gebruikelijke dichotomie passen wij liever een – overigens persoonlijke – trichotomie toe. Onze indeling wordt dan:

## I. Geschiedenis van opvoeding:

- a. geschiedenis van het pedagogisch handelen;
- b. geschiedenis van het pedagogisch denken.

Zodra we ons begeven op het terrein van het onderwijs, treden twee tussencategorieën op:

## II. a. geschiedenis van de relatie tussen docent en leerling;

- b. geschiedenis van de relatie tussen cultuurstroming en onderwijs.

Tussen de categorieën *Ia* en *Ia* en tussen *Ib* en *Ib* bestaan verwantschappen.

## III. Geschiedenis van onderwijs:

- a. geschiedenis der onderwijswetgeving;
- b. geschiedenis van de onderwijsinstututen;
- c. geschiedenis van de didactiek, algemeen en bijzonder.

Deze indeling lichten we gaarne toe met materiaal dat enerzijds demonstreert wat specifiek pedagogisch-historisch geacht moet worden, anderzijds aantoont hoe nauw de activiteiten der historische pedagogiek aansluiten bij, soms opgaan in, de activiteiten van historiestudie in het algemeen.

## B. TER ILLUSTRATIE

## I. Geschiedenis van opvoeding:

- a. geschiedenis van het pedagogisch handelen;
- b. geschiedenis van het pedagogisch denken.

a. Het gaat hier primair om huiselijk opvoedkundig handelen. Meyer heeft gelijk als hij poneert dat dit opvoedkundig handelen „bijna zo oud is als de wereld”. Misschien niet in de meest primitieve stadia, maar in ieder geval toch in zeer primitieve stadia uit de historie der mensheid zijn sporen van ouderlijke – en priesterlijke – opvoedingscultus te vinden. Men leze er Herbert Kühn's boek „Het ontwakken der mensheid” op na. Als men het hoofdstuk „De religie en de gedachtenwereld van de mens uit de ijstijd” (blz. 153–172) leest, is men toch wel geneigd de conclusie te aanvaarden dat de jeugd „opgevoed” werd, opgevoed in twee richtingen, richtingen die wij thans als religieus en maatschappelijk zouden aanduiden.

Een aantal voorbeelden van gezinsverhoudingen, van gezinsbinding en gezinsvervreemding, vindt men in ons artikel „Jeugd in historie. Bijdrage tot de kennis van jeugdgedrag (Paed. Studiën 1963), speciaal in § III „Gezin en generatie”. Deze voorbeelden zijn ontleend aan Sizoo's „Herleefd verleden”, Marrou's „Histoire de l'éducation dans l'Antiquité”, Bork's „Der junge Grieche” en enkele andere werken en werkjes. Voor de opvoeding in een Nederlands patriciërsgezin uit de zeventiende eeuw verwijzen we naar ons „Constantijn Huygens als opvoeding en als opvoeder” (Paed. Studiën 1960).

b. De geschiedenis van het pedagogisch denken wordt in ieder standaardwerk over historische pedagogiek behandeld. Hier te lande in ouder werk door Waterink en Rombouts; door een aantal auteurs gezamenlijk in „Grote denkers over opvoeding” (1964), onder redactie van schrijver dezes.

- II. a. geschiedenis van de relatie tussen docent en leerling;  
 b. geschiedenis van de relatie tussen cultuurstroming en onderwijs.

a. Het oudste ons bekende voorbeeld van spanningen tussen docent en leerling vindt men bij S. N. Kramer in zijn „From the tablets of Sumer”, in het Nederlands vertaald onder de titel „De geschiedenis begint met de Sumeriërs” (Leiden 1958). Het eerste hoofdstuk luidt: „Opvoeding: de eerste scholen”; het tweede: „Schooljaren: voor het eerst wordt een leraar 'gelijmd’”. Kramer vertelt iets over de plaats van de school in het maatschappelijk leven, de docenten, de leerlingen, de interne organisatie, de tucht. Er bestaat een Sumerische tekst, waarin de schoolse ervaringen van een bepaalde leerling worden beschreven op wat voor hem een ongeluksdag moet zijn geweest. Hij kwam te laat, hij is van zijn plaats gelopen zonder toestemming, zijn schrijfwerk was onvoldoende. Men herkent deze lichte schoolzonden van 4000 jaar geleden. Er dreigt straf, wat bij het heersende tuchtsysteem betekende slaag. De vader grijpt in, hij blijkt tot offers bereid. Hij begeeft zich naar de leraar, „kleeft hem in een nieuw gewaad, gaf hem een geschenk en stak een ring aan zijn vinger”. Hij zal wel geweten hebben dat deze offers niet zonder resultaat zouden worden gebracht. In „Jeugd in historie” § II – De school – worden meer situaties beschreven die de relatie docent-leerling weergeven, maar een monografie over de ontwikkeling der interne schoolse verhoudingen ontbreekt bij ons weten.

b. Een boeiend voorbeeld van de binding tussen cultuurstroming en contemporain onderwijs vindt men in de dissertatie van Dr. P. N. M. Bot

„Humanisme en onderwijs in Nederland” (Utrecht/Antwerpen 1955). Het was aanvankelijk zijn bedoeling de wordingsgeschiedenis van het gymnasiale onderwijs in de zestiende eeuw te schetsen, maar „voortdurend bleek . . . hoe deze ideologisch bepaald was”. Gegevens over Latijnse scholen, voorlopers van het moderne gymnasium, vindt men te over in Dr. H. W. Fortgens „Schola latina. Uit het verleden van ons voorbereidend hoger onderwijs”. Dr. R. R. Post gaf een voortreffelijke studie over „Scholen en onderwijs in Nederland gedurende de Middeleeuwen” (Utrecht/Antwerpen 1954), met tal van onverwachte vondsten. Bots dissertatie is het vervolg op het werk van Post. De studie van A. Bartels „Honderd jaar middelbaar onderwijs 1863–1963” is, veronderstellen we, bekend. De bibliografieën bij Post, Bot en Fortgens noemen tal van werken waarin de historie wordt beschreven van individuele scholen.

### III. Geschiedenis van onderwijs:

- a. geschiedenis der onderwijswetgeving;
- b. geschiedenis van de onderwijsinstututen;
- c. geschiedenis van de didactiek, algemeen en bijzonder.

a. en b. De samenhang tussen de geschiedenis der onderwijsreglementering, later der onderwijswetgeving, en die der onderwijsinstututen, dus tussen het legislatieve moment en het institutionele moment is zonder meer duidelijk. We volstaan met twee voorbeelden, een nationaal en een internationaal. Nationaal beleven we deze samenhang dagelijks bij de uitvoering van de wet op het voortgezet onderwijs, onze mammoetwet; de Engelse Comprehensive school dankt haar ontstaan aan de Education-act van 1944, de Zweedse Enhetsskola aan de wet van 1950.

c. Over de geschiedenis van de algemene didactiek en over die van vakdidactieken valt weinig te zeggen; Brugmans heeft er al op gewezen. In het gedenkboek-Wolters vindt men van beide categorieën voorbeelden. Het artikel van Dr. H. Nieuwenhuis „Over en uit de geschiedenis van de didactiek en de methodiek van het lager onderwijs” kan gelden als een voorbeeld van de eerste categorie; de studie van Mej. Dr. U. J. Boersma „Nuttige boekjes voor brave kinderen. Een benadering van de geschiedenis van het leesonderwijs op de lagere school” en van Dr. W. Kuiper „De ontwikkeling van het Hoogduits als leervak”, als voorbeelden van de geschiedenis van vakdidactieken. Kuipers studie roept associaties op aan het oudere proefschrift van Dr. K. J. Riemens „Esquisse historique de l'enseignement du Français en Hollande du XVIIe au XIXe siècle” (Leyde

1919). Zelf droegen we een steentje, maar weer op een geheel ander gebied, bij in onze dissertatie „De tragedie der werkwoordsvormen. Een taalhistorische en taaldidactische studie”, deel I „Historie” (Groningen 1956). Rombouts heeft in zijn „Historiese Pedagogiek” deel III een aantal historische bijzonderheden gegeven over de methodiek van de leervakken der lagere school. Maar werk, principieel, samenvattend, afgestemd op achtereenvolgende cultuurperioden, ontbreekt, zeker voor de algemene didactiek.

### C. HERNIEUWDE VRAAGSTELLING

Dit overzicht van het werkkerrein der historische pedagogiek, hoe summier ook en hoe willekeurig en onvolkomen geïllustreerd, was onontbeerlijk om te komen tot een afwegen van de mogelijkheid ener toekomstige samenwerking en te voorkomen dat de historici zouden vragen: „Wat willen onze partners precies?” Uit de aard der zaak is het als alle overzichten schematisch, al is op enkele plaatsen op samenhang geweest. Wie zich echter op dit studieveld begeeft, zal ervaren hoe vloeiend het materiaal is en hoe gemakkelijk de rationele gescheidenheid van het schema wijkt voor de innerlijke gebondenheid van de stof. Langeveld constateert t.a.v. de eerste categorie zeer terecht: „Het is niet zo gemakkelijk denken en doen in dit vak van elkaar los te maken”. Vandaar mede de aantrekkelijkheid – op dit onvoldoende bewerkte terrein stuit men telkens op onverwachte vondsten. Maar als het voor de historische pedagogiek in haar geheel of voor enkele harer onderdelen enige belangstelling heeft weten te wekken, dan heeft het zijn dienst gedaan.

Op zeker drie vragen zal een antwoord moeten worden gezocht:

- a. Op welke gebieden is een vruchtbare samenwerking mogelijk?
- b. Hoe zal deze samenwerking moeten worden georganiseerd?
- c. Welke baten zal men van samenwerking mogen verwachten?

### D. EENE KOSTSCHOOL IN 1795

Wat ons persoonlijk in de studie der historische pedagogiek in hoge mate boeit, is naast de geschiedenis van het pedagogisch denken de geschiedenis van het pedagogisch handelen, punt I dus van de indeling die wij hierboven gaven. Over de geschiedenis van het pedagogisch handelen in Nederland is weinig bekend. Men kan afgunstig blikken naar Frankrijk, waar Ph. Ariès zijn: „L'enfant et la vie familiale” (Paris 1960) kòn schrijven. Zo ver zijn wij bij lange na nog niet. Laten wij, al is het een droeve historie, iets citeren uit een klein, onbekend geschriftje, bijgift op een

auctie, geschreven door J. Decker Zimmerman, Evangelisch-Luthersch Emeritus-Predikant, 1863, „opgedragen ter gelegenheid van zijn ‘gevierden 78sten’ geboortedag, aan zijne kinderen en vrienden. Niet in den handel; doch te bekomen à 25 cent bij W. F. Dannenfelser, ten voordeele van ‘t Utrechtsche Evang. Luthersche wees- en oude mannen- en vrouwenhuis”. Het heet:

*Eene kostschool in 1795; mijn verblijf aldaar*

De ouders van Decker Zimmerman waren eind 1794 naar Berbice vertrokken. Hij zelf, bijna 10 jaar oud, was met een jonger broertje in het vaderland achtergebleven en „toevertrouwd aan twee mijner in den deftigen stand te Amsterdam gevestigde ooms; een derde oom belastte zich met mijnen broeder”. Hij werd in de buurt van Amsterdam ter kostschole gedaan. Vermoedelijk hebben de deftige ooms, misschien ook de ouders, onvoldoende geïnformeerd en daardoor een ondoordachte beslissing genomen, die een stuk kinderleven tot een hel gemaakt heeft. Tot de geschiedenis van de pedagogiek behoort nu eenmaal ook het onpedagogische handelen. We citeren verder zonder commentaar, maar in vereenvoudigde spelling. Aan het hoofd stond de „bewindvoerende kinderdriller Meester Sw-”.

„Enkel, zonder met al te sterke kleuren, evenmin hier als bij iets van ‘t verdere, te willen penselen, schein ‘t aldaar toegelegd op aan de kinderen te nemen proeven, wegens ‘t *minimum* van spijsze, waarmede men ze te zijner tijd nog levende, ware ‘t ook schier als skeletten, aan ouders, voogden enz. weder in handen konde spelen, zonder misschien van die kant te komen in enig gedrang”. Bewijzen? „. . . dat wij kost-jongheheren, stilling zoekende voor onze honger, lindebladen aten, van de achter ‘t huis staande bomen – dat niet zelden door dezelfde oorzaak, onze honger en ‘t pogen van die te stillen, de in de tuin staande kropsalade hare door ons er aan ontscheurde harten miste, en zich voordeed als door een schadend gedierte overvallen”. Zondags verdwenen de voor de „kollekteerzakjes” meegegeven stuivertjes deels in een bakkerslade.

In de winter van 1795, „die over ‘t ijs der rivieren henen, de Fransen, met hun geschut en ammunitie, ons in ‘t land bracht”, was „de ten onzent aanwezige aardappelen-voorraad zoet geworden, zodat hij smaakte als geheel doorsuikerd. Eten mochten wij thans zoveel het ons gelustte”. Ook van zg. Turkse bonen. „Geweldig zwollen ze, gekookt wordende, op, zodat we, appetijtvol er overheen gevallen, aan een acht- of tiental er van, als ene prop ons voor de maag rakende, genoeg hadden: een uur later gierden we reeds weder van de honger. Zo mede, wanneer het de dag was

van dus genaamde groenerwtensoep of snert. Wij visten dan naar ene enkele daarin verdwaald geraakte erwt of erwtsgelijke; terwijl we, na tafel, kinderlijk-lichtzinnig ons in de vrije lucht vermaakten met, springende, de massa vochts, door ons verzwolgen, ons in de holle magen te horen klokken”.

De straf – „’t Was in die dagen de tijd nog van de plak”. „Mij geheugt als hadde ’t in mijn bijzijn pas eerst zich toegedragen, dat een bij ons schoolgaand 13 jarig meisje, de geduchte kathederrampen opsteeg, en, ’t schier bestervende, vijf en twintig (zegge 25!) welgerichte plakken, verdeeld over beide handen, met ene woede zich te zien toetellen, die, hoemeer de straoefenaar, kastijdende, zich opwond, hem niet dan te zichtbaar, en in die mate schrikwekkend, op ’t bleker en bleker wordend gelaat lag”. „De arme delinquente was weinig bleker dan haar beul”.

Uitvoerig vertelt Decker Zimmerman, hoe hij door zijn slaapgenoot, „Huibert V- geheten, drie à vier jaar in leeftijd mij vooruit”, geestelijk gemaltraiteerd werd. Hij voelde zich „overgegeven aan ene soort van jonge, kwade demon”.

Het onderwijs – „Niet veel”, zeide ik, viel er op dit *non-plus-ultra* schoolgesticht te leren en ik ook, dunkt mij, leerde er weinig, of ’t mocht enige voortgang in mijn kinderlijk handschrift geweest zijn, waarop toenmaals, meer dan wel soms later, de toeleg geheel bij uitstek mede gericht was – gesteund trouwens door enen voorgang der onderwijzers zelven, die later, scheen ’t mij, wel eens iets liet te wensen”.

Een jaar ongeveer is Decker Zimmerman aan „’t aan hem beproefde honger- en strafstelsel” onderworpen geweest; toen zag hij zich verplaatst naar een andere school – „aan de lage Vuursche”, aan welke school „vergelijkend de hoogste lof” wordt toegekend.

Meester Sw- stond toen, „geschouderd het geweer, toen „snaphaan” meest geheten, manhaftig en blakende *pro patria et libertate*, gelijk zo velen dit in die dagen deden, daar dan met allen in ’t gelid, ja zelfs als „vleugelman” vooraan, doende met graviteit wat hem te doen viel, gekleed in rok, vest, korte broek en kousen”. „Een smalle witte stropdas, met van achteren zilveren gesp, knelde hem om de hals; zilveren schoengespen, ronde hoed en daaronder witgepoederde, ronde pruik voltooiden ’t voorgesteld kostuum”. We kennen het van vele achttiende-eeuwse prenten. Meester Sw- was klaarblijkelijk wel een goed patriot.

En hierbij laten we het. Met veel belangstelling zien we uit naar enige reactie van de zijde der beoefenaren van de historische pedagogiek. Van de zijde der historici is reeds positief gereageerd.

# HET HANDHAVEN VAN EENMAAL AANGENOMEN NORMEN BIJ OPEENVOLGENDE OBJECTIEVE TOETSEN

R. F. VAN NAERSEN

Enige tijd geleden werd een methode beschreven voor de bepaling van de caesuur voldoende/onvoldoende (de Groot, 1964). De hieronder beschreven methode (met nog twee varianten) komt voort uit een enigszins andere probleemstelling. Gaat het bij de Groot om het vaststellen van een norm aan de hand van items, die volgens de docent noodzakelijk te beheersen stof betreffen, hier gaat het vooral om het handhaven van een eenmaal – bijvoorbeeld door middel van de Groot's kernitemmethode – vastgestelde norm bij volgende tentamina (examens, proefwerken). Het belang van normeringsmethoden bij proefwerken, examens, etc. is evident. Zonder deze treedt immers de „Wet van Posthumus” in werking: de cijfers worden soms bewust doch vaker onbewust aangepast aan het toevallige niveau van de groep.

In de eerste twee paragrafen wordt de techniek van de „equating of norms”, zoals deze o.a. beschreven is in Gulliksen (1950), enigszins uitgebreid. Daarna wordt een continu-procedure voorgesteld voor het constant houden van de normen.

## I. DE HERHAALITEMMETHODE MET LINEAIRE TRANSFORMATIE

Bij academische – en vermoedelijk ook bij vele andere – leervakken treft men vaak de eigenaardige situatie aan, dat een bepaald tentamen twee of meerdere keren per jaar wordt afgenomen, bijvoorbeeld in juni en in september, en waarbij de examengroepen geheel verschillend zijn van niveau. De junigroep is meestal duidelijk intelligenter, ijveriger en beter in het betreffende vak dan de septembergroep. De „Wet van Postumus” – bij elk examen slaagt eenzelfde percentage – werkt hier bijzonder ongunstig. Een van de methoden, die in dergelijke situaties uitkomst kan brengen, is die met de herhaalitems:

Bij de nieuwe items van het tweede tentamen voegt men een aantal items toe, die reeds zijn gebruikt bij het eerste tentamen. Deze items, die samen de „deeltoets” vormen, dienen om de normen, die op een of andere wijze bij het eerste tentamen gelegd zijn, op objectieve wijze over te brengen op het tweede tentamen. Om deze taak goed te kunnen vervullen moet de deeltoets een tamelijk representatieve steekproef vormen van de totale toets. Dat wil zeggen, de items moeten gemiddeld ongeveer



dezelfde moeilijkheid en dezelfde intercorrelaties vertonen als de overige items van het tentamen. Om dit te bereiken kan men het kennisdomein, dat de toets bestrijkt, verdelen in een aantal gebieden. Uit elk gebied laat men door het lot items aanwijzen van elk van een aantal moeilijkheids-categorieën. Bij het tweede tentamen moet men er voor zorgen, dat de nieuwe items qua moeilijkheid en subgebied ongeveer overeenkomen met de herhaalitems. De wenselijkheid betreffende representativiteit van de herhaalitems betekent hier echter geen strenge eis: de representativiteit dient er alleen maar voor om de *vorm van de verdeling* van totale toets en deeltoets zoveel mogelijk identiek te maken. Gemiddelden en standaardafwijkingen van de vier scores mogen aanmerkelijk verschillen: de deeltoetsen verschillen van de totale toetsen omdat het aantal items minder is, eerste en tweede tentamenscores verschillen doordat het niveau van de personen hoger of lager ligt.

Een bepaalde score, gehaald bij het totale eerste tentamen, kan men op de gebruikelijke wijze omzetten in een standdaardscore:

$$(I) \quad z_{t_1} = \frac{X_{t_1} - M_{t_1}}{s_{t_1}},$$

waarin  $z$  standdaardscore betekent,  $X$  ruwe score,  $M$  gemiddelde score,  $s$  standaardafwijking, de index  $t$  totale toets en de index  $1$  eerste tentamen.

De groep personen, die deze standdaardscore gehaald heeft bij de totale toets, zal gemiddeld dezelfde standdaardscore halen op de deeltoets, omdat we ervoor gezorgd hebben dat totale toets en deeltoets dezelfde factoren meten: de rangorde van de personen is bij beide toetsen dezelfde, afgezien van toevallige meetfouten. Deze standdaardscore kan nu met behulp van gemiddelde en standaardafwijking van de deeltoets omgezet worden in de overeenkomstige ruwe score van de deeltoets.

Een persoon, die bij het tweede tentamen een bepaalde ruwe score haalt op de deeltoets, staat op hetzelfde (kennis-)niveau als de persoon, die bij de eerste deeltoets diezelfde ruwe score haalde, want beide deeltoetsen zijn identiek. De deeltoetsen meten op dezelfde maatstok en kunnen daardoor de schakel vormen tussen de beide totale toetsen.

De ruwe score van de tweede deeltoets kan nu weer omgezet worden in standdaardscore. Deze komt overeen met dezelfde standdaardscore van de tweede totale toets, en deze kan ten slotte omgezet worden in de ruwe score van het tweede tentamen.

Aldus kan bij elke ruwe score van de eerste totale toets de overeenkomstige ruwe score gevonden worden van de tweede totale toets, met andere woorden: de tweede toets wordt genormeerd op de eerste. Voor

de normering moeten acht basisgegevens berekend worden: de gemiddelden en de standaardafwijkingen van de totale toetsen en van de deelttoetsen. Voor het overige kan het proces echter aanmerkelijk vereenvoudigd worden. We kunnen namelijk een formule afleiden, die de ruwe score van de tweede toets uitdrukt als een lineaire functie van die van de eerste toets:

$$(2) \quad X_{t_2} = AX_{t_1} + B.$$

Heeft men A en B met behulp van de acht basisgegevens berekend, dan kan men bijvoorbeeld voor  $X_{t_1}$  de ruwe-scorepunten invullen, die de eindscores (de tentamencijfers) van elkaar afgrenzen, waaronder ook de caesuur voldoende/onvoldoende. Formule 2 geeft dan de overeenkomstige grenspunten op de ruwe-scoreschaal van het tweede tentamen. Hiermee is de normering voltooid en is de Wet van Posthumus doorbroken, evenals bij de kernitemmethode.

De formules, die A en B uitdrukken als functies van de acht basisgegevens, luiden:

$$(3) \quad A = \frac{S_{t_2} S_{d_1}}{S_{d_2} S_{t_1}} \text{ en}$$

$$(4) \quad B = M_{t_2} - \frac{S_{t_2} S_{d_1}}{S_{d_2} S_{t_1}} M_{t_1} + \frac{S_{t_2}}{S_{d_2}} (M_{d_1} - M_{d_2}),$$

waarin de index  $d$  slaat op „deel” en 2 op „tweede tentamen”. Een afleiding van deze formules, die bovenstaande explicatie praktisch op de voet volgt, wordt gegeven in de appendix.

## 2. DE HERHAALITEMMETHODE MET NIET-LINEAIRE TRANSFORMATIE

Indien de items van een deelttoets gemiddeld veel moeilijker of gemakkelijker zijn dan die van de totale toets, dan wel duidelijk meer of minder met elkaar samenhangen, dan zijn beide verdelingen niet meer gelijkvormig. Het gevolg is dat niet meer op deel- en geheel-toets eenzelfde percentage personen een hogere score gehaald hebben dan een bepaalde standaardscore; met andere woorden, de op bovenstaande wijze gepaarde punten van deelttoets en totale toets komen in werkelijkheid niet meer met elkaar overeen. In dit geval moet men de herhaalitemmethode op iets andere wijze toepassen. Het principe is precies hetzelfde, maar in plaats van via omzetting in standaardcores moet men nu werken via omzetting in percentielscores. Hierbij is het echter niet meer mogelijk gebruik te

maken van een formule. Men zal zijn toevlucht moeten nemen tot een grafische transformatie.

Men zet bijvoorbeeld op millimeterpapier af: op de X-as de ruwe scores van de vier tests, en op de Y-as de percentielscores. De percentielscore, behorende bij een bepaalde ruwe score is, zoals bekend, het percentage personen, dat een lagere score gehaald heeft dan die ruwe score; waarbij men rekent, dat ook nog de helft van de personen, die precies de betreffende score gehaald hebben, onder dit scorepunt thuishoren. Het resultaat is, dat men vier ogievormige (S-vormige) krommen heeft getekend, die men zoveel mogelijk vloeiend laat lopen. De krommen van de deoltoetsen D1 en D2 liggen door het geringere aantal items meer links dan die van de totale tentamina T1 en T2. Het probleem is nu van een bepaald punt X1 op de X-as, dat een ruwe score van de eerste totale toets markeert, het overeenkomstige scorepunt X2, ook op de X-as, van de tweede toets te vinden.

De constructie van dit punt zal na het bovenstaande duidelijk zijn:

- a. Men trekt door X een verticale lijn tot deze de ogief T1 snijdt, in „punt-T1”.
- b. Men trekt een horizontale lijn door punt-T1 tot punt-D1.
- c. Men trekt een verticale lijn door punt-D1 tot punt-D2.
- d. Men trekt een horizontale lijn door punt-D2 tot punt-T2.
- e. Men trekt een verticale lijn door punt-T2 tot X2 op de X-as.

Deze vijfstaps-constructie kan men herhalen voor elk punt, waarvan men het overeenkomstige punt van de andere tests wil weten.

Een vereenvoudiging kan worden aangebracht wanneer de scores van de beide totale toetsen ongeveer een gelijkvormige verdeling hebben (de deoltoetsen kunnen dan nog een geheel andere verdeling hebben). Het is hier voldoende slechts twee punten op bovengenoemde wijze te transformeren, waarna men de andere punten kan aanbrengen met een evenredige verdeling, bijvoorbeeld met behulp van evenwijdige lijnen. Voor één van beide punten kan men desgewenst het punt tussen voldoende en onvoldoende kiezen.

De methode met niet-lineaire transformatie heeft het voordeel dat geen enkele eis wordt gesteld aan de representativiteit van de herhaalitems wat betreft hun moeilijkheid.

*Voorbeeld:* Beide normeringsmethoden werden o.a. toegepast bij een eerstejaarstentamen „Psychologie” aan het Nutsseminarium voor Pedagogiek. In juni 1965 participeerden 108 en in september 38 personen aan het tentamen, dat beide malen uit 48 items bestond, waarvan 25 herhaal-

items. De aan te brengen caesuur voldoende/onvoldoende lag in september volgens de lineaire methode bij een ruwe score van 31,6 en volgens de niet-lineaire (grafische) methode bij 31,0. De grens lag in juni bij een score van 29,5, waarbij 64 % slaagde, terwijl in september slechts 42 % slaagde, namelijk bij gebruik van de niet-lineaire methode (37 % bij de lineaire methode).

### 3. DE ITEMSTEEKPROEFMETHODE

Bij de herhaalitemmethode mag de deoltoets niet uit te weinig items bestaan, want dan zouden standaardafwijking en gemiddelde van de deoltoetsen te onbetrouwbaar worden; en deze gegevens zitten in de constanten A en B van de normeringsformule. Maar aan de andere kant mag de deoltoets ook niet een te grote portie van de totale toets vormen, want als een dergelijke strategie bekend raakt, dan zullen de studenten zich voortaan concentreren op de toch wel enigszins uitgelekte vragen van het eerste tentamen, in plaats van de gehele stof te bestuderen. Dit moeten laveren tussen Skylla en Charybdis kan men vermijden door de beide deoltoetsen niet volledig identiek te maken maar daarentegen tot werkelijk representatieve steekproeven uit eenzelfde verzameling van items. Aan het trekken van de steekproef, zoals deze in de eerste paragraaf beschreven is, moeten dan *wel* strenge eisen gesteld worden.

De normeringsmethode, die hier voorgesteld wordt – maar die in tegenstelling tot de herhaalitemmethoden nog niet in de praktijk beproefd is – komt neer op het volgende:

a. Men deelt de voorraad items in in een aantal groepen, die wat betreft inhoud (kennisgebied) en moeilijkheid dicht bijeenliggen. Voor dit laatste is het noodzakelijk dat de items al eerder zijn afgenomen.

b. Men stelt de aantallen vast van de items van de deoltoets, die uit elk van de itemgroepen gekozen moeten worden. Wat de inhoud betreft hangt dit af van wat de docent belangrijk vindt. Bij de verdeling van de moeilijkheidsgraden moet men met twee feiten rekening houden: enerzijds is er een bepaalde optimale moeilijkheidsgraad voor alle items, die afhangt van het aantal alternatieven en van het percentage personen, dat verwacht wordt te slagen, anderzijds is het meestal niet mogelijk voldoende goede items te ontwerpen met een optimale moeilijkheid, zodat men noodgedwongen toch ook gebruik zal moeten maken van gemakkelijker en moeilijker items. Aan de eenmaal vastgestelde aantallen moet men zich houden zolang men de oude normen bij de nieuwe tentamina wil

handhaven. Hierbij kan worden opgemerkt, dat men zich bij de itemsteekproefmethode niet hoeft te beperken tot het éénmaal handhaven van normen, doch dat men dit over onbeperkte tijd kan doen.

c. Men stelt de deoltoets samen door uit elke groep het betreffende aantal items op volkomen toevallige wijze te laten aanwijzen. Wanneer het nu een statisch vak betreft is hiermee het proces voltooid. Elke volgende toets is equivalent aan de vorige. Maar meestal zal de docent zijn voorraad items willen aanvullen. Oude items raken op den duur bekend. Bovendien zal de behandelde stof zich geleidelijk wijzigen. En ten slotte is het mogelijk de kwaliteit van de items op te voeren: onduidelijkheden worden opgeheven, alternatieven verbeterd, etc. Dus:

d. Men voegt aan de deoltoets nieuwe items toe, waarvan men wel verwacht, dat ze de betrouwbaarheid van het totale tentamen zullen verhogen, maar waarvan nog geen statistische gegevens bekend zijn. Deze items kunnen dus niet behoren tot de deoltoets, maar anderzijds wil men van deze items wel gegevens vergaren, om ze later aan de verzameling toe te kunnen voegen. Voorts verhogen ze bij elkaar genomen toch ook de betrouwbaarheid; ze dragen wel niet bij tot een preciese normering maar wel tot een betere differentiatie tussen de personen. En ten slotte is men tegenover de studenten wel verplicht ze bij de score mee te rekenen indien ze bij het tentamen zijn afgenomen. Evenals bij de herhaalitemmethode bestaat het tentamen dus uit een deoltoets en een rest, maar hier kan de deoltoets een veel groter percentage van het geheel vormen; eventueel kunnen deel en geheel immers identiek zijn.

e. Men normeert het nieuwe tentamen op het oude met de herhaalitemberekening. De methode van paragraaf 1 kan gevolgd worden omdat er weinig restitems zijn, waardoor de vorm van de verdeling van de totale toets practisch identiek is aan die van de deoltoets.

f. Men voegt de nieuwe items, die voldoende correleren met het totaal, toe aan de voorraad, na ze geklassificeerd te hebben naar inhoud en moeilijkheid. Als het niveau van de laatste groep studenten afwijkt van de vorige dan levert dit nog een klein probleem op. Een item kan dan niet direct geklassificeerd worden naar zijn p-waarde (het percentage personen dat het item goed heeft beantwoord), maar deze p-waarde moet vergeleken worden met de gemiddelde p-waarde van de deoltoetsitems gegroepeerd naar (oude) moeilijkheidsklasse. Het item wordt geplaatst in de klasse waarvan de gemiddelde p-waarde bij het laatste tentamen het meest overeenkomt met die van het item.

Opgemerkt kan worden, dat de methode *niet* geheel objectief is. Het stellen van de minimum item-totaalcorrelatie is, evenals het oordeel of het item logisch en verbaal acceptabel is, onvermijdelijk subjectief. Verwacht wordt echter dat *deze* subjectiviteit niet te veel invloed zal hebben op de constantie van de norm, zolang men – hoe dan ook – een zeker kwaliteitsniveau van de items weet te handhaven. Verandering van de itemintercorrelaties zou verandering van de spreiding van de scores betekenen, en daarmee van de normen.

#### 4. EEN VERGELIJKING TUSSEN ITEMSTEEKPROEFMETHODE EN KERNITEM-METHODE

Het belangrijkste verschil werd reeds in de aanhef vermeld: de itemsteekproefmethode pretendeert geen normen te *stellen* doch slechts te *handhaven*. Voor deze laatste taak lijkt de itemsteekproefmethode beter eigend, immers:

a. Het aantal items, dat de norm bepaalt, is groter. Er is geen restrictie betreffende belangrijkheid. Alle items uit de verzameling kunnen deel uitmaken van de deelttest, die de normen overbrengt.

b. Er is geen verschil in inhoud (gemeten factoren) tussen deelttest en totale test. Bij de kernitemmethode is er wel een verschil; de kernitems meten een andere (belangrijker) factor dan de restitems, hetgeen bezwaren kan opleveren. Men kan zich bijvoorbeeld indenken, dat student X, die goed is in de belangrijke factor maar slecht in de andere, deel uitmaakt van een groep, die slecht is in de eerste maar goed in de tweede factor. De groep wordt door de kernitemmethode laag beoordeeld, dus er slagen weinig personen. Onder de afgewezenen zal zich echter X bevinden, die juist goed is in het beantwoorden van de belangrijke kernitems.<sup>1</sup>

c. De moeilijkheidsgraad van de items van de deeltoets is om psychometrische redenen gunstiger dan bij de kernitems, die gemiddeld door meer personen goed worden beantwoord.

1. Op het bezwaar van mogelijke factorische discrepantie bij de kernitemmethode werd mijn aandacht gevestigd door een nog niet gepubliceerde psychometrische studie van Drs. E. E. Ch. I. Roskam. Het probleem der impliciete veronderstellingen is nogal netelig. Zo moet bij de onder 1 en 2 beschreven methoden verondersteld worden dat de groepen personen op alle andere dan de te meten factoren steekproeven vormen uit eenzelfde populatie.

d. De itemsteekproefmethode staat vermoedelijk op een hechtere theoretische basis.

Hier staat natuurlijk tegenover dat de kernitemmethode gemakkelijker is toe te passen. Het zal van de situatie afhangen of het loont om zich de moeite te getroosten van het nauwgezet categorizeren van de items voor het bereiken van constante normen.

## 5. APPENDIX

$$(5) z_{t_1} = \frac{X_{t_1} - M_{t_1}}{s_{t_1}} = z_{d_1} = \frac{X_{d_1} - M_{d_1}}{s_{d_1}}$$

$$(6) X_{d_1} = z_{d_1} s_{d_1} + M_{d_1} = \frac{s_{d_1}}{s_{t_1}} (X_{t_1} - M_{t_1}) + M_{d_1} = X_{d_2}$$

$$(7) \frac{s_{d_1}}{s_{t_1}} (X_{t_1} - M_{t_1}) + M_{d_1} = z_{d_2} s_{d_2} + M_{d_2}$$

$$(8) z_{d_2} = \frac{\frac{s_{d_1}}{s_{t_1}} (X_{t_1} - M_{t_1}) + M_{d_1} - M_{d_2}}{s_{d_2}} = z_{t_2} = \frac{X_{t_2} - M_{t_2}}{s_{t_2}}$$

$$(9) X_{t_2} = z_{t_2} s_{t_2} + M_{t_2} = \frac{s_{t_2}}{s_{d_2}} \left[ \frac{s_{d_1}}{s_{t_1}} (X_{t_1} - M_{t_1}) + M_{d_1} - M_{d_2} \right] + M_{t_2}$$

$$(10) X_{t_2} = \frac{s_{t_2} s_{d_1}}{s_{d_2} s_{t_1}} X_{t_1} + M_{t_2} - \frac{s_{t_2} s_{d_1}}{s_{d_2} s_{t_1}} M_{t_1} + \frac{s_{t_2}}{s_{d_2}} (M_{d_1} - M_{d_2})$$

## SAMENVATTING

In aansluiting op de Groot's kernitemmethode voor het vaststellen van normen bij tentamens worden hier drie methoden behandeld om eenmaal vastgestelde normen te handhaven. Eerst worden de lineaire en de niet-lineaire normeringsmethode aangepast aan de tentamensituatie. Ten slotte wordt voor het normale gebruik van objectieve toetsen een methode voorgesteld, die gebaseerd is op het trekken van gelaagde itemsteekproeven en waarbij ook de lineaire normeringsmethode wordt benut.

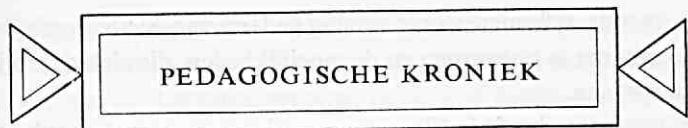
*Literatuurverwijzingen:*

DE GROOT, A. D. 1964. *De kernitemmethode voor de bepaling van de caesuur voldoende/onvoldoende*. Paedagogische Studiën 41, 425-440.

GULLIKSEN, H. 1950. *Theory of mental tests*, John Wiley, New York.

Dr. R. F. van Naerssen. Geboren 1922 te Surakarta. Studeerde, na aanvankelijk een militaire loopbaan gevolgd te hebben, van 1951 tot 1957 psychologie aan de Rijksuniversiteit te Leiden. Was daarna 2 jaar verbonden aan het Nederlands Instituut voor Praeventieve Geneeskunde, en 4 jaar aan het Ministerie van Defensie. Promoveerde bij Prof. Dr. A. D. de Groot op een proefschrift getiteld: „Selectie van Chauffeurs - Onderzoekingen ten behoeve van de selectie van chauffeurs bij de Koninklijke Landmacht”. Sindsdien verbonden aan het Psychologisch Laboratorium der Universiteit van Amsterdam. Publicaties op het gebied van studietoetsen en psychometrika.





## CONFERENTIE GEPROGRAMMEERDE INSTRUCTIE

Op 28-30 oktober 1965 werd door de Werkgemeenschap voor Vernieuwing van Opvoeding en Onderwijs een conferentie georganiseerd over „Geprogrammeerde Instructie”.

Van deze conferentie is het verslag verschenen in het januari-nummer van het tijdschrift „Geprogrammeerde Instructie” (Uitgever: N. Samson n.v. Alphen a.d. Rijn).

Wie de conferentie heeft meegemaakt, weet hoe voortreffelijk zij georganiseerd was.

Na de inleidingen van Prof. Dr. L. van Gelder en Drs. J. S. de Vries werd de conferentie de volgende dag in secties gesplitst. In verschillende werkgroepen werden in het geheel dertien referaten gehouden, waarop steeds discussie volgde. Daarna volgde een lezing van Prof. Dr. M. J. Langeveld. De laatste morgen werden n.a.v. de discussies in de werkgroepen een aantal vragen geformuleerd, die vervolgens weer in alle werkgroepen werden besproken. M.i. was deze laatste morgen het minst bevredigende deel van de conferentie.

Het thema van de conferentie kwam het duidelijkst tot uiting in de titel van Langeveld's lezing: „Pedagogisch vooroverleg over geprogrammeerd leren”.

De conclusies, waartoe Langeveld komt zijn:

Bij de invoering van de methoden der geprogrammeerde instructie is nodig:

1. kritische bescheidenheid in de voor haar opgeëiste plaats
2. grondig veelzijdig onderzoek, ook op het gebied der lange-duur effecten
3. grondige opleiding der gebruikers.

Indien men de overige referaten nagaat, blijkt aan punt 1: „kritische bescheidenheid” wel voldaan te zijn. Men is het er vrijwel over eens, dat de geprogrammeerde instructie niet meer dan een bescheiden functie kan vervullen bij het onderwijs.

In de meeste referaten wordt verslag gedaan van eerste pogingen om een programma te ontwerpen en de moeilijkheden, die zich daarbij hebben voorgedaan.

DRS. R. EIKEBOOM heeft Latijnse grammatica geprogrammeerd en gebruikt dit programma voornamelijk als huiswerk.

DRS. W. J. BRANDENBURG heeft een statistiek programma gemaakt voor het M.E.A.O., maar dit is nog niet getoetst.

DR. J. S. TEN BRINKE spreekt voornamelijk over de voorbereidingen, nodig voor het maken van grammatica programma's en de ondervindingen hierbij opgedaan.

DR. J. W. SCHUIJL bespreekt enkele Amerikaanse scheikunde programma's kritisch en geeft een voorbeeld van programmering van de behandeling van het chemisch evenwicht.

DR. R. L. KRANS en DR. E. M. BUTER gaan voor de natuurkunde en de biologie de mogelijkheden van programmering van de leerstof in deze vakken na. Zij komen tot de conclusie, dat slechts enkele gebieden voor programmering in aanmerking komen.

W. P. JANSSEN geeft een opsomming der problemen en mogelijkheden, die zich zullen voordoen bij de programmering der werkwoorden en werkwoordelijke vormen, aansluitend bij de studie van Dr. I. van der Velde.

A. KROPMAN S. J. bespreekt enkele moeilijkheden bij het gebruik van een talenpracticum.

Bovengenoemde auteurs hebben nog geen programma voltooid of zijn aan de toetsing van het programma nog niet toe.

DRS. B. TH. BRUS formuleert een aantal voorwaarden, waaraan de toetsing van een programma zou moeten voldoen en een aantal controle vragen n.a.v. de programmering.

Drie sprekers waren reeds verder gevorderd.

IR. W. GEERTS heeft een algebra programma voor de lagere klassen van het lyceum voltooid. Hij meent in het feit, dat geen enkele leerling, die bevorderd werd naar de tweede klas, onvoldoende had voor algebra een sterke aanwijzing te zien, dat een leerling met geprogrammeerde instructie veel bereiken kan (het gaat hier over 81 leerlingen van drie eerste klassen). Ik meen, dat hier nauwelijks van toetsing kan worden gesproken, en acht de aanwijzing voorlopig nog slechts zeer zwak.

Geheel anders is de voorlopige evaluatie van het herhalingsprogramma rekenen bij de Koninklijke Marine, dat door DRS. M. BEISHUIZEN werd gerefereerd.

Hierbij heeft men het aantal gemaakte fouten voor en na de „toedie-

ning" van het programma bepaald en bovendien de gemiddelde leeftijd nagegaan. Bovendien werden een lineair- en vertakt programma met elkaar vergeleken. De uitkomst was: het aantal fouten wordt minder na verwerking van een van beide programma's en de gemiddelde leertijd van het vertakte programma is korter. Ook hier betrof het slechts een gering aantal leerlingen (18 resp. 21 - vooropleiding L.T.S. - 17 jaar).

DRS. CHR. BOERMEESTER heeft een programma voor „verzamelinge-leer" voor de eerste klasse van het U.L.O. samengesteld en het doorwerken van het programma door individuele leerlingen vergeleken met een klassikale behandeling van dezelfde leerstof. Deze vergelijking is door statistische berekeningen begeleid. Het bleek, dat het programma iets betere resultaten gaf, die echter statistisch niet significant waren. De leerlingen reageerden gunstig en het doorwerken van het programma kostte minder tijd dan de klassikale methode.

Op de conclusies van BOERMEESTER is echter nog wel iets aan te merken. Ik acht het bijv. niet bewezen, dat er tijdwinst is opgetreden. Evenmin volgt uit dit onderzoek in het algemeen, dat geprogrammeerde instructie de toets der vergelijking met het gebruikelijke onderwijs zeker kan doorstaan. Deze conclusie is nl. veel te algemeen; geldt alleen in dit bijzondere geval en dan nog voor behandeling van nieuwe leerstof.

Overigens is dit onderzoek bijzonder goed en nauwkeurig uitgevoerd.

Naar aanleiding van dit onderzoek wil ik echter nog eens wijzen op de gevaarlijke consequenties, die uit dergelijk soort vergelijkende onderzoekingen *kunnen* voortvloeien, indien men tot de conclusie komt, dat resultaten met de beproefde nieuwe methode niet significant verschillen van de resultaten met oudere methoden verkregen.

Indien men niet bewijzen kan *dat* de ene methode beter is dan de andere, dan volgt *hieruit* nl. *niet*, dat men dus de ene methode *evengoed* gebruiken kan als de andere. Het is nl. zeer wel mogelijk, dat het meetinstrument, waarmee men de resultaten bepaalt - de toets of het proefwerk - in het geheel niet of slechts zeer oppervlakkig de doeleinden toetst, die men zich heeft gesteld. Bovendien kan de toetsingsmethode op zichzelf veel te ongevoelig zijn om verschillen te meten en tenslotte kan de ene methode wel geheel andere doelstellingen hebben dan de andere en is een vergelijking dus niet mogelijk of zeer moeilijk.

In de U.S.A. heeft men op grond van het niet vinden van een significant verschil tussen twee onderwijsmethoden nog wel eens voorbarige conclusies getrokken en onverantwoorde maatregelen genomen. Zo bleken bijv. in de loop van enkele decennia bij het scheikunde onderwijs de re-

sultaten van de z.g. laboratorium methode en de z.g. demonstratiemethode niet significant te verschillen. Schoolbesturen vervingen op grond hiervan de duurste (in dit geval de laboratorium methode) of gingen over tot de invoering van een nieuwe methode zonder zich ervan vergewist te hebben, of het toetsingsinstrument de vastgestelde doelstellingen toetste op de juiste manier en voldoende gevoelig was.

Daarom moeten conclusies uit vergelijkende onderzoeken met de *grootste voorzichtigheid worden gehanteerd*. Het is nl. niet ondenkbaar, dat programma's zullen worden aangeboden, waarvan statistische vergelijking met andere methoden als reclamemiddel zal worden gebruikt. Hierin schuilt het gevaar, dat schoolbesturen en politici, die de *wijze van toetsing* niet kunnen doorzien en bekritisieren, aandringen op de invoering van programma's zonder zich vergewist te hebben van de merites van het programma zelf en de doeleinden, die de makers zich hebben gesteld.

Het referaat van P.J. BIJKERK over „Bedrijfsonderwijs en Geprogrammeerde Instructie” vond ik het meest interessant, omdat Bijkerk een z.g. denkpsychologische programmering beproefd heeft. Het is jammer, dat hij zijn experiment heeft moeten afbreken.

Alle bijdragen aan deze conferentie overziend, moet ik concluderen, dat wij in Nederland nog slechts aan het allereerste begin staan van de geprogrammeerde instructie. Over punt 2. van LANGEVELD kan in Nederland nog niets gezegd worden, terwijl punt 3. nauwelijks is ontdekt.

BUTER heeft een samenvatting gegeven van de discussiepunten, die de rapporteurs der werkgroepen hadden genoteerd. Uit deze samenvatting blijkt, dat de elf vragen, die de conferentieleiding voor de laatste morgen had opgegeven nog nauwelijks zijn beantwoord.

De geprogrammeerde instructie is ongetwijfeld een nieuw „instrument”, dat onze volle belangstelling waard is. De Werkgemeenschap voor Vernieuwing van Opvoeding en Onderwijs heeft er in Nederland voor de eerste maal zeer terecht met nadruk onze aandacht op gevestigd.

Het is te hopen, dat deze conferentie, waarvan de sfeer bijzonder prettig was, tot een verdieping van het onderzoek op dit gebied een aansporing heeft gegeven.

J. KONING

## INTERNATIONAAL CONTACT

Van 27-30 januari vond in Neuchâtel een conferentie plaats van de „International Round Table of Educational and Vocational Guidance”.

Deze conferentie was bijeengeroepen door Mr. H. Z. Hoxter (Principal Youth Employment Officer) uit Londen. Ze bracht vele pedagogen,

artsen, beroepskeuzeadviseurs, psychologen en regeringsvertegenwoordigers samen. Gastheren waren de hoogleraren in de psychologie aan de Universiteit van Neuchâtel, Dr. P. Muller en Dr. J. Cardinet. Nederland was vertegenwoordigd door Dr. J. A. A. Verlinden, A. L. C. Knook, Prof. Dr. S. Wieggersma en Prof. Dr. J. Koning.

PROF. DR. GILBERT WRENN van Arizona State University hield de openingsvoordracht. Hij legde de nadruk op de verschuiving in de taak van de beroepskeuzeadviseur van het beroepskeuzeadvies naar de „counseling for living”. Dit brengt met zich mee, dat de opleiding van deze adviseur zal moeten worden herzien en dat tevens zal moeten worden nagegaan waar de plaats moet zijn van deze adviseurs: in of buiten de school. Het probleem van de studiebegeleiding (zoals dat in Nederland thans aan de orde wordt gesteld) en van de school „counselor” en de school „decaan” werd in de volgende dagen in discussiegroepen behandeld.

Twee discussiegroepen wijdden hun aandacht aan een omschrijving van de taak van de „counselor” en zijn opleiding. Deze taak kan in het algemeen worden omschreven als hulp aan de jonge mens op zijn weg naar onafhankelijkheid en in het bijzonder als hulp bij studie-, levens- en beroepskeuze problemen. De Amerikaanse deelnemers aan de conferentie lieten het accent veel minder vallen op de beroepskeuze problemen dan de Europeanen. Zij meenden, dat het beroep van „counselor” niet moest worden gesplitst in dat van beroepskeuzeexpert en schoolstudieexpert, maar dat in principe alle facetten van de counseling door één persoon konden worden beoefend.

De opleiding van counselors zal aan de universiteit moeten geschieden. Een kandidaats- of doctoraal examen psychologie, pedagogiek of geneeskunde is echter niet voldoende. Ook een training in afnemen en interpretatie van tests alleen is geen goede voorbereiding, maar vooral praktisch onder leiding van een mentor en training in sociale vaardigheid zijn nodig.

Twee andere discussiegroepen hielden zich bezig met voorstellen tot onderzoek op dit gebied.

De ene groep stelde voor, zowel nationaal als internationaal een onderzoek te verrichten naar de aard van de beroepskeuze en de factoren, die deze keuze beïnvloeden. Zij stelde een schema voor dit onderzoek op.

De tweede groep maakte een overzicht van de factoren, die de ontwikkeling van de „guidance en counseling services” in de diverse landen kunnen beïnvloeden. Hierbij werden drie hoofdgroepen van factoren onderscheiden, nl. die welke verband houden met

- a. de structuur van het schoolsysteem
- b. de beroepstructuur en
- c. de socio-culturele factoren.

Deze conferentie had het karakter van een verkenning. Verschillende specialisten hebben naar elkaar in de discussie kunnen luisteren en hun ervaring kunnen uitwisselen.

Het lijkt mij gewenst, dat conferenties in Nederland meer dan tot nu toe in deze „Seminar” vorm worden gehouden. Dit is echter alleen vruchtbaar, indien een conferentie in niet teveel secties wordt gesplitst, zodat het mogelijk wordt uit de discussies een overzicht van het behandelde samen te stellen.

De bijeenkomsten in Neuchâtel waren goed georganiseerd. Er waren weinig taalmoeilijkheden. Zowel de Universiteit als de gemeentebesturen van Neuchâtel en Biel waren voortreffelijke gastheren. Zij wisten de avondbijeenkomsten een gezonde intake en een bijzondere entourage te geven.

J. KONING



BOEKBEoordelingen

PH. J. FOSTER, *Education and social change in Ghana*, Routledge and Kegan Paul, Broadway House 68-74 Carter Lane, London E.C.4, 1965, 322 p.

Dit boek behandelt verleden en heden van de relatie tussen het onderwijs en de maatschappelijke ontwikkeling in Ghana. Het land was eertijds een Britse kolonie, Gold Coast genaamd. Het kreeg in 1957 zijn onafhankelijkheid binnen het Gemenebest. Het telt ongeveer 7 mln. inwoners. Het behoort met een gehele reeks andere „nieuwe staten” tot de z.g. ontwikkelingslanden. Reeds daarom verdienen de verschijnselen, die in deze studie worden beschreven en ontleed, onze belangstelling. De plaats, die het onderwijs in het gehele proces der ontwikkeling moet innemen, is nog steeds een onderwerp, dat om studie en onderzoek vraagt. De betekenis van dit geschrift gaat evenwel uit boven het zo juist aangegeven doel. Het werk is een bijdrage tot de kennis van de sociologie van het onderwijs in het algemeen. Ik veroorloof mij enkele regels om beide aspecten toe te lichten. Een vaak vernomen stelling, die voor menig onderontwikkeld gebied schijnt op te gaan, is dat het land lijdt aan een overontwikkeling van het algemeen vormend voortgezet en hoger onderwijs, met als consequentie werkloosheid van intellectueel geschoolden, en een onderontwikkeldheid van het landbouw- en technisch onderwijs. Bij de constatering van deze feiten wordt dan de voormalige koloniale administratie veelal in kritische zin herdacht en wordt met afkeuring gewaagd van het falend beleid van de nieuwe gezaghebbers en de afkeer van de bevolking van praktische scholing. Dr. Foster toont in een grondig historisch exposé aan dat de economische situatie in het verleden voor de oudleerlingen van het algemeen vormend onderwijs goed geremunereerde functies bood en aan de oudleerlingen der beroepsopleidingen weinig kansen gaf. De bevolking had, materiële maatstaven volgend, dus volstrekt gelijk dat zij de eerste weg koos. Wat het heden aangaat, eerst economische groei zal de kansen voor het technisch onderwijs doen ontstaan. Een en ander stemt overeen met de ervaring in Westerse landen, waar de technische opleiding in scholen evenmin aan de economische groei vooraf is gegaan. Heel veel van de nodige geschooldheid werd toen in de praktijk verworven. De rol van het onderwijs ligt – aldus Foster – in het beginstadium der economische ontwikkeling niet in het creëren van bepaalde vaardigheden maar in de verwachtingen, die het wekt, in de nieuwe consumptiebehoeften, die het oproept, en in een algemene ontevredenheid met de beperkingen van de traditionele maatschappij. Ook dat is een stelling, die men, naar het mij voorkomt, voor het Westen zou kunnen wagen nl. dat in 't begin van de economische groei de meest belangrijke functie van het onderwijs is de losmaking uit de traditionele omgeving. De ontwikkelings-economen onderschatten in dit verband systematisch de betekenis van de factor: geestelijke oriëntatie, zoals deze zich bijv. in godsdienstleer en wijsbegeerte openbaart. Het is niet toevallig dat in Nederland na 1860 industrialisering en de opkomst van het modernisme samengaan.

Dit zijn slechts enkele voorbeelden van de wijze, waarop de auteur zijn taak

heeft opgevat. Ze zouden gemakkelijk met even boeiende, bijv. over de relatie tussen het onderwijs en standsverschillen, zijn aan te vullen.

Wij mogen het Comparative Education Centre van de Universiteit van Chicago gelukwensen met een medewerker, die zoals deze Engelse onderzoeker, een specialistisch onderwerp tot een aangelegenheid van fundamentele betekenis weet te verheffen. En degenen, die belang stellen in de sociologie van het onderwijs, kunnen dit werk als een aanwinst van de voor hen relevante literatuur beschouwen. Een aanwinst van goed gehalte.

PH. J. I.

H. L. ELVIN, *Education and Contemporary Society*, London, C. A. Watts and Co., 39 Parker street, Kingsway, London, W.C. 2, 1965, 220 p.

De *Education Act* van 1944 heeft Engeland niet de democratisering van het schoolwezen gebracht, die men zich destijds had voorgesteld. De uniforme selectie op de leeftijd van 11+ werkt duidelijk ten ongunste van de z.g. lagere klassen en van de gelijkheid in waardering, die aan de drie typen van voortgezet onderwijs was toegedacht, is niet veel terecht gekomen. Het probleem van de ongelijkheid in de ontwikkelingsmogelijkheden der leerlingen, is zodoende nog steeds actueel. In dit boekje neemt het een belangrijke plaats in. Wat is gelijkheid? De auteur citeert met instemming Benn en Peters: „The only rational ground for treating men differently is that they differ in some way that is relevant to the distinction we propose to make”, een goede definitie mits men „rational” door „moral” vervangt. Het zijn immers niet onze redelijke overwegingen maar onze zedelijke overtuigingen, die ons tot het streven naar gelijkheid brengen. De auteur van dit boek wordt er duidelijk door gestimuleerd. Dat verleent aan deze beschouwingen over Englands actuele onderwijsproblemen bij alle redelijkheid, die de betoogtrant kenmerkt, de warmte en de overtuigingskracht. Daarbij geeft het geschrift heel wat goede informatie over de stand van de discussie. Zo bevat het een samenvatting van de sociologische studies van de laatste 10 jaar, die voor het begrip van de onderwijssituatie relevant zijn, en van de stand van het psychologisch onderzoek terzake van de selectie. De heer Elvin aarzelt niet om voor zijn overtuigingen uit te komen ook als deze verzet zouden kunnen oproepen. Zo verklaart hij zich uitdrukkelijk teleurgesteld omtrent de vormende waarde der natuurwetenschappen, iets wat van een progressief denkend mens niet aanstonds wordt verwacht. Hij kiest positie tegen de veronderstelling, dat de vorming, die van het voortgezet onderwijs uitgaat beter zou zijn geweest toen dit onderwijs tot minder leerlingen beperkt bleef dan thans het geval is. De betreffende passage komt voor in het hoofdstuk over elite en elitevorming, dat geen heilige huisjes ontziet. Mr. Elvin is Director of het Institute of Education van de Universiteit van Londen. Vroeger was hij Directeur van de Onderwijsafdeling van de UNESCO te Parijs. Dat hij op zulk een internationale plaats gestaan heeft, zou men bij lezing van dit boek toch eigenlijk niet vermoeden. Daarvoor kijkt hij te weinig over de grenzen van zijn land heen al blijkt uiteraard dat hij aan de O.E.C.D. Conferentie te Washington (1961) en de Robbins Commissie heeft meegewerkt. Zijn hoofdstuk over *Comparative studies* is het zwakste uit het geschrift. Dit is te merkwaardiger omdat hij een bekend centrum van vergelijkende opvoedkunde binnen het gebied van zijn huidige verantwoordelijkheid heeft.

PH. J. I.



SEYMOUR E. HARRIS ed., *Education and public policy; Challenge and change in American education*. McCutchan Publishing Corporation, 2526 Grove street, Berkeley, California (U.S.A.) 1965, resp 347 en 346 p.

De beide werken zijn voortgekomen uit de inleidingen en discussies van „seminars”, die aan de Harvard Universiteit in de Verenigde Staten gehouden werden. Harris, een econoom van reputatie, heeft voor beide een inleiding geschreven. De werken kunnen voor de Nederlandse lezer op tweeërlei wijze van nut zijn. Vooreerst leveren zij een belangrijke bijdrage tot de kennis van het Amerikaanse onderwijs en de daar levende problemen. Zo vindt men in beide boeken een behandeling van de aspecten van de federale hulp aan het onderwijs, een actuele aangelegenheid van grote importantie. Vervolgens treft men hier gegevens aan omtrent onderwerpen, die van wereldwijde betekenis zijn. Ik noem de verhandeling over *research in education* in het eerstgenoemde werk. Ik ontleen daaraan de klacht over de lange tijd, die er verloopt tussen een stap voorwaarts in de opvoedkundige theorie en de toepassing ervan in de praktijk. Er is een schatting, die de periode van het rijpen van een denkbeeld, dat voor onderzoek in aanmerking komt, tot de verbreiding van de uitkomsten van dit onderzoek in hanteerbare vorm in de scholen op niet minder dan 60 jaar stelt. Een onderdeel, dat evenzeer op algemene belangstelling aanspraak maakt, is dat over *productivity in schools and colleges* in hetzelfde deel. In het tweede boek wordt over *teachers shortage* gehandeld. De oorzaken en remedies komen aan de orde. In beide werken is er veel aandacht voor de economische aspecten van het onderwijs. Ik noem de studie *education and economic productivity* in het eerste, en *planning education for economic productivity* in het tweede boek. Denison schat dat de toeneming van het nationale inkomen per werkende voor ruim 2/5 gedeelte aan het onderwijs is toe te schrijven. Zijn betoog is echter niet geheel overtuigend. Een van de deelnemers aan de discussie meent dat natuurwetenschappelijk en technisch onderzoek en het ontwikkelen van de uitkomsten ervan vooraan staan onder de factoren, die de productiviteit verhogen.

De *seminars* hebben zich in de medewerking van vele personen uit wetenschap en administratie mogen verheugen. Elk der delen bevat de gegevens van niet minder dan 16 zittingsdagen. Financieel is deze activiteit door de *Ford Foundation* mogelijk gemaakt. Maar opmerkelijker is nog dat de organisatoren zoveel vooraanstaande mannen (geen vrouwen als ik wel zie) van uiteenlopende studie en geestelijke oriëntatie bereid hebben gevonden om zich samen over de onderwijsproblematiek te buigen. Zo iets kennen wij in ons land nog niet.

PH. J. I.

OSKAR ANWEILER, *Geschichte der Schule und der Pädagogik in Rusland vom Ende des Zarenreiches bis zum Beginn der Stalin-Ära*, Berlin 1964, in Kommission bei Quelle und Meyer Verlag, Heidelberg, 482 S.

Dit is een uitgave van het Osteuropa-Institut van de Freie Universität Berlin en de eerste van deszelfs Erziehungswissenschaftliche Veröffentlichungen. Het omvangrijke werk begint met het Russische schoolwezen vóór 1917 en de pädagogische hervormingsbeweging, die zich daarin openbaarde.

Daarna komen drie welonderscheiden perioden aan de orde. Vooreerst die van de eerste revolutionaire geestdrift, waarin de namen van Lenin en vooral

van zijn vrouw Krupskaja op de voorgrond treden, een worsteling tussen utopie en werkelijkheid. Dit tijdvak wordt dan in de jaren 1921-1927 gevolgd door een periode van ontzuivering en consolidering. Het is de tijd van N.E.P., de nieuwe economische politiek. De derde periode, die hier ten slotte besproken wordt, zet in met het eerste 5-jarenplan, dat uitliep op een begin van stabilisatie in 1931. Het is de tijd, waarop Stalin zijn stempel heeft gedrukt.

Het geschrift, dat van de beginselen der Russische revolutie kritisch afstand neemt, is vrucht van een gedegen studie van de onderwijsontwikkeling en de daarmee verband houdende pedagogische stromingen. De invloeden, die daarop zowel vanuit de vóór-revolutionaire tijd als vanuit het buitenland hebben ingewerkt, worden nauwkeurig nagegaan evenals de immanente krachten van geestelijk-politieke en economische aard, die erin tot uitdrukking kwamen.

De geschiedenis van het Sowjet-Russische onderwijs is eerder beschreven o.a. door S. Hessen, N. Hans, L. Froese en L. Volpicelli. Maar nergens is zozeer teruggegrepen op de officiële stukken en de tijdschriften als hier het geval is. De hier geboden documentatie kan elke vergelijking doorstaan. Het boek vraagt om een vervolg, dat het tot de actualiteit der laatste jaren voortzet. Daarbij verdient het de aandacht dat de auteur dit boek aan het Seminar für Erziehungswissenschaft van de Universiteit van Hamburg (onder leiding van Prof. Wenke) heeft geschreven in jaren van vrijheid en rust. Het Oost-Europa-Instituut is er kennelijk alleen in het stadium van publicatie aan te pas gekomen. Men mag hopen dat de auteur nog een aantal jaren van vrije studie zullen worden toebedeeld.<sup>1</sup>

PH. J. I.

The International Study of University Admissions, *Access to higher education*, vol. II National Studies, Unesco and the International Association of Universities, 1965, verkrijgbaar bij Martinus Nijhoff N.V., 's-Gravenhage, 648 p.

Dit is het tweede deel van de studie onder leiding van Dr. Frank Bowles, welke ik in Paed. Stud. 1964, bl. 572, bij de lezers heb geïntroduceerd. Dit deel bevat 12 landen-rapporten. Deze zijn volgens een zo veel mogelijk uniform systeem opgezet. Zo bevatten ze vrijwel alle een beschrijving van de pedagogische structuur van het schoolwezen. Daarin wordt dan bijzondere aandacht geschonken aan de scholen, die voor de universiteit opleiden, en de selectieprocessen, welke zich erin voltrekken. Deze verzameling is zodoende een belangrijke gids geworden bij de beoefening der vergelijkende opvoedkunde. Men zal het hier verzamelde materiaal niet gemakkelijk elders vinden.

Voor een gedetailleerde bespreking komt zo'n verzamelwerk nauwelijks in aanmerking. Ik vraag slechts voor één aspect de aandacht. Wat is de relatie tussen de economische vooruitberekeningen en de *planning* enerzijds en de toelatingsprocedure anderzijds. Het onderwerp wordt voor Frankrijk en voor de Sovjet-Unie besproken. In het eerste rapport treffen we de schattingen omtrent de behoefte aan geschoold personeel in 1975 aan, die indertijd zeer zorgvuldig door Jean Fourastié werden opgesteld. Daar worden dan de opleidingsprogramma's op georiënteerd. Revolutionaire veranderingen zijn vereist, een ware

<sup>1</sup> Na zijn recente benoeming aan de Nieuwe Universiteit te Bochum durf ik dit nauwelijks meer verwachten.

*explosion scolaire*. Een aantasting van de vrijheid van studiekeuze wordt daarbij niet voorzien. Wel een veel betere *guidance* der leerlingen op hun weg door het schoolstelsel. Het rapport betreffende de Sovjet-Unie stelt openhartig dat de toelating tot het hoger onderwijs in overeenstemming moet zijn met de aanwijzingen van de staatsplancommissie. Het gewaagt in dit verband evenwel niet van dwang wat de studiekeuze aangaat. Integendeel, de auteur verzekert met klem dat ieder, die hoger onderwijs verlangt, de studierichting kan kiezen, die het dichtst bij zijn talenten en belangstelling ligt (p. 415). Het probleem wordt hiermede toch wel verhuld. Het is onwaarschijnlijk dat de spontane wensen van de abiturienten een providentielle overeenstemming met de eisen van het plan aan de dag zouden leggen. Ware dat zo dan zou met *laisser faire* een eerder resultaat als met *planning* worden bereikt en zou men deze op dit onderdeel achterwege kunnen laten. Er wordt dus ergens bijgestuurd. Maar *hoe* is uit het, overigens zorgvuldig, *exposé* niet duidelijk. Laat mij na deze uitwijding nog opmerken dat de meeste rapporten – niet dat van de Sovjet Unie – met een evaluatie eindigen, waarin het subjectieve oordeel der auteurs zijn vrije loop heeft. Dit behoedt dit boek voor het onpersoonlijke karakter, dat zulke verzamelingen pleegt aan te kleven als de informaties uitsluitend door ambtelijke instanties worden geleverd.

PH. J. I.

LEOPOLD HEINA, *Das körperbehinderte Kind und seine Sondererziehung*. Neckar Verlag, Villingen, 1964.

Het boek is geschreven met de bedoeling, onderwijzers aan scholen voor lichamelijk gehandicapte kinderen een eerste oriëntering te geven in de opgaven die een dergelijke school dient te vervullen. Men vindt hoofdstukken over de geschiedenis van de scholen in het Duitse taalgebied, de medische aspecten, de taak van de school, speciale methodes om de motorische functies te oefenen. „Het kind als totaliteit” staat in de beschouwingen op de voorgrond. Het werk van Würtz in Duitsland en dat van Radl in Oostenrijk vormt de ervaringsachtergrond en bepaalt de sfeer van waaruit gedacht wordt. W. E. Vliegenthart

CHRISTIAN CASELMANN, *Wesensformen des Lehrers*. Versuch einer Typenlehre, 3. erweiterte Auflage 1964. Ernst Klett Verlag, Stuttgart.

Het werk van Caselmann (1e druk 1949) is een late loot aan de in het begin van deze eeuw bloeiende stam der karaktertypologieën (Spranger-Kretschmer-Jaensch-Jung-Pfahler e.a.). In deze „beroepstypologie” wordt de bonte verscheidenheid van leerkrachten wat betreft hun „Wesenseigene Struktur” zoals die in hun beroep zichtbaar wordt, naar diverse typebegrippen geordend. Langs inductief-empirische weg, voortbouwende op gedachten van Kerschensteiner, ontwikkelt de auteur een aantal „Typenmerkmale”. De logotrope leerkracht gaat het in de eerste plaats om de leerstof, om de bezieling van de jeugd voor de cultuurwaarden. De paidotope leerkracht daarentegen ziet in de eerste plaats het kind; bij hem lukt minder de wetenschap dan het omgaan met en het opvoeden van de jonge mens. De eerste groep wordt nog weer onderverdeeld in filosofisch-geïnteresseerden en vak-wetenschappelijk-geïnteresseerden; de twee-

de groep in individueel-psychologisch geïnteresseerden en algemeen psychologisch-geïnteresseerden. Met talrijke voorbeelden uit leraarsbeschrijvingen worden deze typen belicht, waarbij vooral de „goede” leerkracht – veelal gekozen uit het voortgezet onderwijs – naar voren wordt geschoven. Als verder differenterende polaire tegenstellingen worden genoemd: „autoritativ” tegenover „mitmenschlich”, „wissenschaftlich-systematisch” tegenover „künstlerisch-organisch”, „ruhiges” tegenover „lebhaftes” Temperament, „straffes” tegenover „lockeres Sichgeben”.

Op twee wijzen wordt deze publicatie gemotiveerd: „Es besteht aber neben dem wissenschaftlichen Bedürfnis des Ordens und Begreifens auch ein unmittelbar dringendes, praktisches Erfordernis, eine eigene Lehrer typologie aufzustellen.”

Biedt deze herdruk in beide opzichten zoveel, dat zij in 1964 gewettigd mag heten?

Aan de wetenschappelijke behoefte was meer voldaan als de auteur de nieuwere antropologische inzichten ten opzichte van de karakertypologie had verwerkt. Nu zijn bij hem de beschrijvingsbegrippen veelal verklaringsbegrippen en spreekt hij van „Wesensstruktur”, „Wesenstypus”, „Leiteigenschaft seines Wesens”, „Wesenseigene Struktur”, enz., zonder zich nader op dit wezen te bezinnen.

Als verzet tegen een te uniforme opvatting van het leraarschap, zoals de auteur ons deze uit het begin van deze eeuw tekent, is een meer gedifferentieerde beroepsinstelling een winstpunt. De beschrijvingen hiervan zijn met kennis van zaken en wat minstens zo belangrijk is, met grote liefde voor het vak gegeven. In dit opzicht is het boekje voor beginnende leerkrachten zowel als voor „oude rotten” in het vak, nog steeds zeer lezenswaardig.

De niet meer geheel houdbare gedachten over „Wesensstruktur” als aangeboren grondslag van het handelen, doet ons echter sceptisch staan tegenover uitspraken als: „Das „Werde, wer du bist!”, musz also ergänzt werden durch die Forderung: „Trachte nach deinem Gegenteil!””

Zo eenvoudig is „karaktervorming” niet. Ook niet in de school vóór of tussen de kinderen.

J. SIXMA

*Eat oer it libben fan prof.dr. Tj. de Boer (1866–1942)*, Minsken en Boeken, rige bio- en bibliografyske skriften under redaksje fan J. J. Kalma, Y. Poortinga en M. K. Scholten. nr. 5. Utjefte fan de Fryske Akademie 1965.

Boeken, verschenen in een klein taalgebied – hier het Friese – blijven in wijdere kring vaak ten onrechte onaangekondigd.

Degenen die de Friese taal machtig zijn en geïnteresseerd zijn in het filosofisch en pedagogisch denken uit het begin van deze eeuw, wijzen wij gaarne op bovengenoemd werkje over het leven van prof. Tj. de Boer, oriëntalist – filosoof – psycholoog – pedagoog, die door zijn zorg om de medemens („Wij studeren om te werken in de maatschappij”) tot de studie der pedagogiek werd gedreven. Hij vertaalde van J. Dewey „The school and society”, en schreef er een uitvoerige inleiding bij.

Een prettig te lezen werkje.

J. SIXMA

PROF. DR. B. C. J. LIEVEGOED, DR. W. HESSEL, DRS. A. H. BOS, MR. B. SORGDRAGER, IR. J. W. DE LIGNY EN DRS. H. A. GOUDSMIT, *De positie van de ongeschoolde arbeider in het bedrijf*, Publicatie nr. 44 van de Nederlandse Vereniging voor Bedrijfspsychologie. Uitgave van H. E. Stenfert Kroese N.V., Leiden, 1964, 64 pag., f 5,—.

Na de publicaties van Kuylaers, Haveman, Van Doorn, Grewel e.a. over de ongeschoolde arbeider in onze samenleving, is de belangstelling nog geenszins verflauwd zoals uit bovengenoemde publicatie moge blijken waarin de lezingen over „De positie van de ongeschoolde arbeider in het bedrijf” en het verslag van de daarop gevolgde discussie zijn opgenomen. Deze lezingen zijn gehouden op de algemene vergadering van 28 mei 1964 van de Ned. Vereniging voor Bedrijfspsychologie. Er zijn twee algemene beschouwingen gehouden, nl. door Prof. Dr. B. C. J. Lievegoed over „Ontwikkeling van ongebruikt geestkapitaal in de onderneming” en door Dr. W. Hessel „Het bedrijf van anderen gezien”. Vervolgens, en dit is wel zeer belangrijk en constructief, zijn in beknopte vorm vier uiteenzettingen gegeven over enkele experimenten die in bedrijven hebben plaatsgevonden.

1. Drs. A. H. Bos „Niveauperhoging en taakverruiming”. Een verslag van een experiment in de Philipsfabrieken te Sittard waar men reeds jaren op zoek is naar organisatievormen, waarin de onderbaas de kans krijgt op kleine schaal ondernemer te zijn. Uit het experiment blijkt een nieuwe situatie in de fabriek te zijn ontstaan waardoor de werkers persoonlijker naar voren kunnen treden en zij vertonen een gemotiveerder en werkgerichter gedrag.

2. Mr. B. Sorgdrager over „Niveauperhoging en statusverschillen”, een verslag van een experiment in twee nieuw gevestigde bedrijven van de A.K.U. in het noorden van het land om te komen tot opheffing van ongelijkheid in beloningsstructuur en behandeling. De problematiek is dermate ingewikkeld, dat evaluatie nog niet mogelijk is.

3. Ir. J. W. de Ligny „Niveauperhoging en beloningssysteem”. In dit experiment gaat het om overleg tussen werker en chef bij de gezamenlijke vaststelling van de te leveren prestatie en beloning. Dit systeem heeft o.a. geleid tot meerdere erkenning van de werker en wel door het feit, dat hij in staat blijkt te zijn verantwoordelijkheid te dragen.

4. Drs. H. A. Goudsmit „Niveauperhoging en zeggenschap”. In deze voordracht is verslag gedaan van een experiment bij de A.K.U. bedrijven om de arbeiders te laten deelnemen aan en te betrekken bij de selectie-procedure van voorlieden. Sociaal-pedagogisch is het van betekenis dat het experiment ondermeer geleid heeft tot de conclusie, dat het collegiale oordeel over de geschiktheid voor voorman reël en zelfs kritischer is dan dat van de bazen.

Voorts betekent het collegiale oordeel in de selectieprocedure voor de man in kwestie een rechtvaardige kans en voor het bedrijf een betere aanwending van het aanwezig potentieel.

Zoals vermeld is de conferentie geopend met een rede van Prof. Lievegoed die – afgezien van de merkwaardige terminologie „ongebruikt geestkapitaal” – de problematiek van de onderneming in het algemeen en van de ongeschoolde arbeider in het bijzonder, op boeiende wijze heeft uitéengezet. Het is de rede van een man, die diepgaand over deze problemen heeft nagedacht en daardoor

in staat is in kort bestek fundamentele informatie daarover te verschaffen. Wezenlijk benadert Lievegoed de problematiek van de ongeschoolde arbeider door te stellen, dat de mens, wat zijn ontwikkeling betreft, in zijn werk moet kunnen meegroeien, en daarom dient de arbeid elementen van uitdaging te bevatten. Eveneens is de inleiding van Dr. Hessel informatief en constructief geweest.

Het is verheugend dat op dit hoge intellectuele niveau de problematiek van de ongeschoolde arbeider doordacht en besproken is.

J. H. N. G.

*The Multy-Problem Family. A review and annotated bibliography.* By Benjamin Schlesinger. With essays by John C. Spencer, Joseph C. Lagey and Beverly Ayres. University of Toronto Press, Toronto, Five, Ontario, Canada. Second Edition, 1965, p. 185, price \$ 4,00.

In dit boek worden 322 publicaties besproken uit Australië, België, Engeland, Canada, Nederland en de Verenigde Staten van Amerika over de „multi-problem family”, nl. gezinnen, die overwegend in de randzone der samenleving leven. Wij spreken hier wel van maatschappelijk zwakke gezinnen, sociaal labiele gezinnen, onmaatschappelijke gezinnen, asociale gezinnen. Tussen deze groeperingen zijn zeker verschillen aan te wijzen. De marginale plaats in de samenleving is echter hun gemeenschappelijk kenmerk.

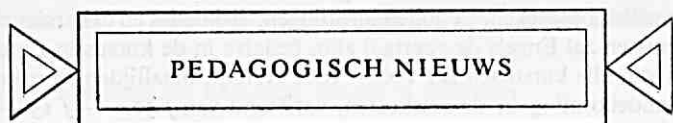
De eerste druk van dit naslagwerk is van 1963. Sindsdien is het boek bijgewerkt met publicaties, over armoede in Amerika en Canada, die tussen november 1962 en april 1965 zijn verschenen. Voorts is een appendix toegevoegd, nl. een geselecteerde lijst van publicaties over gezinstherapie.

Het boek wordt geopend met een beschouwing van 52 pag. van Dr. John C. Spencer waarin een poging wordt gedaan een scherp beeld te krijgen van de „multi-problem family”. Voorts gaat hij na hoe de stand van de wetenschap t.o.v. deze problematiek op dit ogenblik is en hij geeft aan welke aspecten nader onderzoek behoeven. Hij acht de „multi-problem family” voor de Westerse samenleving een zeer moeilijk maar uitdagend probleem dat, met steun van de wetenschap, door sociale instellingen moet worden aangepakt daar in deze gezinnen de volwassenen hun onverantwoordelijke en ook wel destructieve wijze van leven overdragen aan de kinderen die er opgroeien.

Verder is een beschouwing van 20 pag. opgenomen van Joseph C. Lagey en Beverly Ayres waarin een overzicht staat van hetgeen wordt verricht, in een groot aantal steden van Noord-Amerika, op het gebied van bestrijding van asocialiteit en het versterken van het verantwoordelijkheidsgevoel bij ouders, wier gezinnen aanstoot geven door een onmaatschappelijke levenswijze.

Het boek biedt enorm veel informatie en, door de rationele opzet is het snel toegankelijk hetgeen in het bijzonder voor een naslagwerk aanbevelenswaardig moet worden geacht.

J. H. N. G.



## OPLEIDINGEN

Aan het *Nutsseminarium voor Pedagogiek* staat de inschrijving weer open van de opleidingen voor de volgende middelbare akten:

## Pedagogiek A en B

- schoolpedagogische opleidingen voor het algemeen vormend onderwijs, het kleuteronderwijs en het nijverheidsonderwijs
- orthopedagogische opleiding
- sociaalpedagogische 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 8 juli of na 7 augustus aan te vragen bij de administratie, Oranje Nassaulaan 51, Amsterdam-Z., tel. (020) 714489.

## NEDERLANDSE VERENIGING VOOR OPVOEDKUNDIGEN

Het bestuur is op de algemene ledenvergadering, gehouden te Utrecht op 5 maart 1966, als volgt samengesteld:

- Prof. Dr. J. W. van Hulst, voorzitter;
- Dr. J. J. M. Penders, vice-voorzitter;
- Mr. Drs. H. J. Vulsmas, secretaris;
- Drs. F. C. Kieviet, 2e secretaris;
- Drs. J. D. C. Branger, penningmeester;
- Mej. Drs. H. Koster, 2e penningmeesteresse;
- Mej. Drs. W. J. Kluitenberg, lid.

Het secretariaat is thans gevestigd: Oranje Nassaulaan 51, Amsterdam (*Nutsseminarium voor pedagogiek*).

## MEETING EUROPE - 1966

Het Europees Bureau voor Volksontwikkeling zal met medewerking van de *Fondation Européenne de la Culture* en het *Prins Bernhard Fonds* weer zeven *Meeting Europe* cursussen organiseren.

Deze zijn bedoeld voor hen, die een week met andere deelnemers uit verschillende landen willen doorbrengen en samen problemen van Europese samen-

werking willen bespreken. Er zullen inleidingen, discussies en exkursies zijn. In alle kursussen zal Engels de voertaal zijn, behalve in de cursus in Frankrijk. De prijs van alle kursussen is *f* 100.— voor verblijf, maaltijden en exkursies; een tegemoetkoming in de reiskosten, variërend van *f* 50.— — *f* 150.— kan worden verleend. De cursus in Finland is reeds vrijwel volgeboekt, doch er zijn nog enkele plaatsen beschikbaar in Oostenrijk (9–16 juli), Engeland (16–23 juli), Frankrijk (23–30 juli), Nederland (6–13 augustus), Duitsland (13–20 augustus) en België (13–20 augustus).

Inlichtingen worden op aanvraag verstrekt door het Europees Bureau voor Volksonwikkeling, Huize 'Kranenburgh', Hoflaan 22, Bergen Nh.

#### GESLAAGDEN

Aan de T.I.V.O.-akademie te Enschede slaagden op 4 april 1966 voor de akte M.O.-Pedagogiek-A: de heer H.J.Kamphuis te Twello; de heer F.Kruse te Apeldoorn.



# PROBLEMEN BIJ SYSTEEMVERANDERINGEN IN HET ONDERWIJS <sup>1</sup>

PROF. DR. L. VAN GELDER

Tussen de historisch gegroeide structurele vormgeving van het onderwijs en de nieuwe eisen, die op grond van pedagogische en niet-pedagogische motieven aan het onderwijs gesteld worden, bestaan dusdanige verschillen, dat alleen een systematische, de totale structuur en inhoud omvattende vernieuwing een oplossing kan bieden. De vernieuwing is niet meer een taak van de enkeling, maar eist de gemeenschappelijke inspanning van allen, die bij onderwijsvorming en opvoeding betrokken zijn. Hiermee is een nieuwe fase van het pedagogisch denken ingeluid, waarvan de consequenties nog slechts door zeer weinigen doorzien, laat staan begrepen worden.

Deze verandering heeft zich in een betrekkelijk gering aantal jaren voltrokken. De ontwikkeling heeft de pedagogen overvallen, waardoor men nauwelijks over de middelen, de methoden, de theorieën en technieken en zeker niet over voldoende deskundig opgeleide schoolpedagogen en onderwijskundigen beschikt om de nieuwe taken uit te voeren.

Niet alleen de samenleving, ook de wetenschap heeft het onderwijs als probleem ontdekt. Er is vraag naar deskundigheid op vrijwel elk gebied van het onderwijs. De impulsen tot de bestudering van de problemen zijn niet in de eerste plaats vanuit de pedagogiek voortgekomen, maar vanuit andere wetenschappen: de psychologie, de sociologie, de economie. De goede ontwikkeling van de pedagogiek wordt hierdoor ernstig geschaad. Bovendien ontstaat het gevaar, dat de centrale pedagogische problemen verloren gaan door de overigens te waarderen ijverige belangstelling van de andere disciplines.

Het werk van de grote pioniers van de onderwijshervorming, die aan het begin van deze eeuw de vernieuwing in hun eigen scholen ter hand namen, was voorbeeldig zolang zij zelf aan de directe realisering van hun ideeën werkten. Deze grotendeels intuïtieve pedagogen waren persoonlijkheden van zo uitzonderlijk formaat, dat zij wel aanhangers konden vinden, misschien zelfs navolgers, maar de overdracht op het onderwijs bleef beperkt tot enkelingen.

In de jaren tussen de beide wereldoorlogen werden de denkbeelden van de pioniers overgenomen door groepen van gelijkgezinden. Binnen het

<sup>1</sup>) Lezing, gehouden in oktober 1965, voor de Rijksuniversiteit te Gent.

schoolstelsel ontwikkelden zich geïsoleerde groepen, waarvan de arbeid vaak miskend werd en waarvan de resultaten veelal niet verder kwamen dan tot de grenzen van het eigen leefgebied.

De maatschappelijke constellatie, waarin deze vernieuwers moesten werken, lag aan deze situatie ten grondslag.

Door de studie van de vergelijkende opvoedkunde, ontwikkeld door Kandell, Schneider, Lauwerys, Roselló, Idenburg, hebben wij een beter inzicht kunnen krijgen in de factoren, die de interne en externe structuur van het onderwijs bepalen. Deze analyse heeft duidelijk gemaakt, dat het onderwijs *niet* een op zichzelf staande en in zichzelf besloten eenheid is, maar functioneert in het totaal van de sociale, economische en culturele structuur van onze samenleving. Pas hierdoor hebben wij oog gekregen voor de betekenis van de historisch-politieke, de economische en de sociologische factoren, die enerzijds de vernieuwing van het onderwijs kunnen bevorderen, maar anderzijds deze volkomen kunnen verhinderen.

Ons onderwijs vertoont nog primair de kenmerken van een nationale ontwikkelingsgang. De situatie wordt in het bijzonder gekenmerkt door de verlamdende nawerking van een tachtigjarige schoolstrijd, een politiek-godsdienstig emancipatieproces, dat elke aandacht voor de andere onderwijsproblemen volkomen heeft geabsorbeerd.

Onze Westerse samenleving ontwikkelt zich echter, in wijder verband gezien, tot een wetenschappelijk-technische maatschappij, gekenmerkt door een toenemende welvaart, een versterking van grotere organische eenheden, een doelbewuste en gerichte planning op sociaal en cultureel gebied, een vervaging van de op welstand berustende klasse- of standenonderscheidingen. Een ontwikkeling dus tot een democratische levensgemeenschap.

In Duitsland is nog steeds de strijd tussen het klassieke vormingsideaal, gericht op de individuele toeëigening van de specifieke geestescultuur, en de opvoeding van allen in een moderne technische wereld in volle gang. Het pedagogisch denken heeft zich daar, meer dan elders, geïsoleerd van de maatschappelijke ontwikkelingen. Hierdoor is een vacuüm ontstaan, dat nu dreigt gevuld te worden door technici, die gespeend zijn van de pedagogische tradities.

In Engeland concentreert het schoolprobleem zich rond het vraagstuk van de comprehensive school, waar in feite niets anders geprobeerd wordt dan het oude probleem van de elite-vorming op grond van afkomst en welvaart te vervangen door een democratisch systeem van elite-vorming door bekwaamheid.

Welke consequenties hebben deze inzichten nu voor de vernieuwing van het onderwijs? De periode van de individuele pioniers is afgesloten, het tijdperk van de gelijkgezinden heeft de uiterste grenzen der mogelijkheden bereikt. Vernieuwing in deze tijd betekent een planmatige verandering van alle factoren, die tot de gestalte van het onderwijs bijdragen.

De onderwijsvernieuwing in Nederland vóór 1940 kent de volgende hoofdpunten:

1. Pas in de jaren 1930 komen enkele moderne scholen naar voren. Het is de fase van de pioniers Kees Boeke, Bolt, Evers e.a., die een kleine kring van gelijkgezinden om zich heen wisten te verenigen.
2. In de jaren 1930-1940 worden de eerste pogingen ondernomen om door middel van extensieve scholing, cursussen en conferenties grotere groepen in het onderwijs te bereiken. Dit is vooral het geval in de noordelijke provincies, waar, onder de naam Leidraad, de eerste pogingen tot leerplanstudie voor het l.o. worden ondernomen.

Naast deze twee uit de praktijk voortgekomen initiatieven ontwikkelt zich voor het eerst, onder leiding van Kohnstamm, een wetenschappelijke bestudering van de didactiek van het l.o., voornamelijk gebaseerd op de analyse van het intellectuele leren. De oorlogsjaren brachten uiterlijk een volkomen stilstand, maar 'innerlijk' ging de ontwikkeling voort. Binnenskamers bleek de wens tot maatschappelijke vernieuwing ook in onderwijskringen aangeslagen te zijn. Het met groot enthousiasme gehouden vernieuwingscongres van 1946 wekte de belofte van algemene samenwerking binnen het onderwijs. Al werd deze belofte niet vervuld, er kwamen toch nieuwe impulsen tot vernieuwing van het onderwijs aan de oppervlakte.

De lijn van de didactische vernieuwing werd opnieuw genomen door de werkgroep 'De Nieuwe School', onder leiding van F. Evers, die onder wetenschappelijke begeleiding van prof. Kohnstamm de verworvenheden uit de periode tussen de beide wereldoorlogen bekend trachtte te maken in brede kring van het onderwijs.

De organisaties van onderwijzers, in het bijzonder in het lager onderwijs, hielden zich niet langer afzijdig van vernieuwingspogingen. Van deze zijde kwamen zelfs belangrijke initiatieven.

De weerstand tegen samenwerking tussen het onderwijs en de wetenschappelijke pedagogiek werd doorbroken en leidde tot de oprichting

van vernieuwingsorganen, die als pedagogische centra een geheel ander inzicht gaven aan de vernieuwingspogingen.

Ongeveer tien jaar hebben de centra nodig gehad om tot het inzicht te komen, dat de vernieuwing van het onderwijs, voorlopig gericht op de didactische vernieuwing, niet uitsluitend kon bestaan uit het houden van conferenties en het geven van theoretische voorlichting. Pas in 1956 en later werd ingezien, dat een eigen methodiek van de scholing ontwikkeld moest worden. Deze methodiek, voorlopig uitgedrukt in het begrip extensieve scholing, richtte zich grotendeels op de verandering van de geestesgesteldheid van grote groepen leraren en onderwijzers. In betrekkelijk korte tijd werd er een nauwkeurig omschreven methodiek van overdracht, van nieuwe pedagogische inzichten, van nieuwe onderwijstechnieken ontwikkeld, waarbij steeds duidelijker gebleken is dat deze scholing zich zo scherp mogelijk moest richten op de dagelijkse klasse-praktijk.

Hierdoor werd de behoefte aan het vormen van begeleiding binnen de klas steeds sterker. Eerst in de jaren rond 1958 werden ernstige pogingen ondernomen om tot intensieve scholingsmethodieken te geraken, door het aantrekken van proef- of contactscholen. Hier trachtte men onder directe supervisie van pedagogisch-didactische medewerkers de vele veranderingen in de leerstof en de leermethoden op geïntegreerde wijze toe te passen. De noodzaak bleek een systeem van begeleiding te ontwikkelen, beginnende met een klein aantal proefscholen, die elk op hun beurt als kern van een grotere groep van scholen kon gaan fungeren.

Binnen het voortgezet onderwijs is een geheel andere ontwikkeling te constateren. De noodzaak van de hervorming van dit onderwijs hangt samen met een proces, dat zich in geheel West-Europa afspeelt en waarbij het in feite gaat om een antwoord te geven op de veranderende maatschappelijke verhoudingen.

In de Nederlandse verhoudingen concretiseert zich het probleem vooral rond de vraag van de integratie van de verschillende schooltypen, die in ons zeer gedifferentieerde onderwijs aanwezig zijn. Hoezeer op dit gebied traditie en politieke en sociale verhoudingen een rol spelen, blijkt o.a. uit de status quo, die in stand gehouden werd tussen de jaren 1903, toen de eerste inenschakelingscommissie werd ingesteld, en de pas in 1962 aangenomen Wet op het voortgezet onderwijs, waarin m.i. een bescheiden poging gedaan is tot integratie van het gedifferentieerde voortgezet onderwijs.

Deze vernieuwing is niet slechts een aanpassing aan toevallige maatschappelijke veranderingen, maar primair gaat het hier om een pedagogisch uitgangspunt, dat we als volgt kunnen formuleren in enkele basiseisen: de erkenning van de individualiteit van de leerling, waardoor de mogelijkheden geschapen moeten worden tot ontplooiing en bescherming van het enige van de persoonlijkheid van de jonge mens.

Meer dan tevoren zal ons onderwijs gericht moeten zijn op de ontplooiing van de creativiteit van de jonge mens op intellectueel, sociaal en musisch gebied. We zullen ons bewust moeten zijn van het feit, dat ons gehele schoolonderwijs zal bijdragen tot de groei naar een volwassen persoonlijkheid, indien het bewust beleven van geestelijke waarden, uitgedrukt in het begrip humaniteit, als opgave aanvaard wordt.

De voornaamste taken voor de toekomst, gezien tegen deze pedagogische achtergrond, zijn:

1. Het formeren van sluitende systemen van onderwijsvoorzieningen voor de leeftijd van 5 tot 18 jaar en voor steeds grotere groepen van 22- tot 25-jarigen;
2. De integratie van het gedifferentieerde voortgezet onderwijs in de richting van een comprehensive systeem;
3. De integratie van het algemeen vormend en het beroepsonderwijs tot een evenwichtig systeem van theoretisch en praktisch gericht onderwijs;
4. De integratie van het hoger beroepsonderwijs in de leeftijd van 18 tot 25 jaar in universitair of semi-universitair verband.  
Hierbij zijn betrokken de hogere beroepsopleidingen voor de opleiding van leraren en onderwijzers, voor de technische beroepen, voor de economisch-administratieve beroepen en voor de sociaal-pedagogische beroepen;
5. De hernieuwde inrichting van het basisonderwijs in het sluitend geheel van onderwijsvoorzieningen.  
Men zie het rapport 'Nieuwe onderwijsvormen voor 5- tot 13- à 14-jarigen', uitgebracht door een commissie van de Nederlandse Onderwijzersvereniging. Binnenkort zal in Engeland het Plowdon Report over deze materie verschijnen;
6. Het voltooien van de emancipatie van achtergebleven groepen, die hun kansen in het onderwijs nog onvoldoende gekregen hebben.  
In dit opzicht denken wij vooral aan de arbeidersgroepen en aan delen van de agrarische bevolking.

De pedagogiek heeft zich als wetenschap nog onvoldoende ontwikkeld en is nog slechts in bescheiden mate in staat aan de gestelde vragen uit de samenleving te voldoen.

Op minstens drie punten is de achterstand van de pedagogische wetenschap aantoonbaar:

1. Al kan en mag de pedagogiek zich niet los maken van haar filosofische basis, haar traditionele gebondenheid aan de filosofie heeft een empirische benadering van de werkelijkheid verhinderd. Hierdoor is een tekort ontstaan in de methodische werkwijzen, zowel op het gebied van het structurele onderzoek als op dat van het didactische onderzoek.
2. De binding aan de psychologie is zo sterk aanwezig, in het bijzonder op het gebied van de schoolpedagogiek, dat de ontwikkeling van een eigen theorie van het didactisch handelen nog pas in een beginstadium is. Hiermee hangt samen, dat te weinig aandacht besteed is aan de sociologische aspecten, die in het onderwijsproces een rol spelen.
3. De gebondenheid aan de interne structuur van de school werkt belemmerend op het verkrijgen van een goed inzicht in de functie, die de school in de samenleving vervult.

Dit zijn de redenen waarom de pedagogiek niet heeft kunnen voldoen aan de vraag van de samenleving om vernieuwing van het onderwijs. Het is niet verwonderlijk, dat vanuit talrijke andere disciplines het onderwijs als object van studie is aangegrepen. In vele gevallen leidde dit niet zozeer tot een activering van de pedagogen, dan wel tot een wat beklemde houding van deze groep ten opzichte van de andere disciplines.

Het is kenmerkend voor de wat toevallige ontwikkeling in het pedagogisch denken, dat de aandacht voor de methodiek van de veranderingen in het onderwijs zich enige jaren eerder heeft ontwikkeld dan de methodiek van de situatie-analyse. Deze methodische moeilijkheid is kenmerkend door de noodsituatie, waarin de pedagoog zich in onze samenleving bevindt. De vragen komen op hem af, niet vanuit de theorie, maar vanuit de praktische situatie.

Een voorbeeld hiervan is de ontwikkeling van het scholenexperiment, dat o.a. door de pedagogische centra gedurende de laatste 7 à 8 jaar wordt ondernomen.

Nadat in de jaren 1950-1958 de discussies over de plaatsbepaling van

het u.l.o.-onderwijs tot een verwarrende veelheid van opinies hadden geleid, werd in de toen aangekondigde Wet op het voortgezet onderwijs de mogelijkheid geboden het u.l.o. een nieuwe structuur te geven.

Eerste taak was toen op grond van ervaringen en van de resultaten van voorgaande wetenschappelijke bezinning te komen tot een experimenterende vorm, waarin de voorwaarden voor een nieuwe organisatie en een nieuwe didactische inhoud vastgelegd werden.

Een dergelijk scholenexperiment gaat uit van de bestaande situatie en dient om de wegen aan te geven waarlangs de in het experiment gestelde doelen te bereiken zijn. Naar de praktische kant betekent dit, dat met een kleine groep van scholen een nauwe relatie gelegd moet worden tussen de experimenterende instantie en de in de scholen werkende leraren.

De desiderata voor het dialectisch experiment bewijzen welk een groot complex van problemen vrijwel tegelijkertijd opgelost moet worden:

1. De didactische vormgeving: het accentueren van functionele kennis, het leren studeren, het introduceren van groepswerk, het bevorderen van musische vorming, het vernieuwen van de leerstofinhoud, het activeren van de leerlingen;
2. De determinatie- en selectievormen en het bepalen van de onderwijsresultaten, de observatie van de leerlingen en de hervorming van de examens;
3. De organisatorische structuur van het onderwijs, de inrichting van determinatie- en oriëntatieperiode, het aanbrengen van differentiatiemogelijkheden en het verzorgen van de aansluitingsmogelijkheden met vormen van verder onderwijs, met name beroepsopleiding.

Een complexe structuur, traditioneel gegroeid, moet dus op vrijwel elk punt beïnvloed worden door veranderingen in de werkwijzen, in de school, in de leerstofinhoud, in de verhouding tussen leraar en leerling, in de relatie van de school tot de buitenwereld. Er moet gebruik worden gemaakt van wetenschappelijk geschoolde pedagogen, die de totaliteit kunnen overzien, van vakdidactici, die de nieuwe leerstofinhoud moeten bepalen en die tevens in staat moeten zijn de scholing der leerkrachten ter hand te nemen. Binnen de school moeten de hoogste eisen gesteld worden aan de samenwerking tussen de leiding en de leerkrachten onderling. Voorzieningen moeten getroffen worden, opdat de veranderingen in de school begrepen en gesteund worden door de ouders en de

maatschappelijke organisaties, met name het bedrijfsleven, die de leerlingen moeten opnemen.

In wetenschappelijk opzicht gaan zich twee methodieken aftekenen: de opvatting dat de school een complexe structuur is, die vanuit zijn totaliteit benaderd moet worden en, daartegenover, de opvatting dat een complexe situatie alleen wetenschappelijk te benaderen is door deze te beschouwen als een optelsom van elementaire aspecten. Deze tegenstelling kan een belemmering vormen voor de ontwikkeling van deze experimenten.

Zodra het scholenexperiment losgemaakt wordt van de actuele situatie in het onderwijs, dreigt een tegenstelling tussen wetenschap en praktijk te ontstaan. Te gemakkelijk wordt vanuit wetenschappelijk oogpunt een eis gesteld, die in de praktische situatie vooralsnog niet uitvoerbaar is. De keuze is, zoals zo dikwijls in het onderwijs: genoeg nemen met het minder goede óf niets doen. Naar mijn overtuiging kunnen alleen door een goede samenwerking tussen practici in de school en pedagogisch geschoolde wetenschappelijke onderzoekers dergelijke scholenexperimenten tot ontwikkeling gebracht worden.

De methode van de situatie-analyse is het tweede voorbeeld van de nieuwe methodieken, die wij zullen moeten gaan gebruiken bij de verandering van het onderwijs. Uitgangspunt is hierbij de beleidsvraag, opnieuw dus een vraag die vanuit de samenleving gesteld wordt. Een dergelijke vraag kan komen van de centrale overheid, van een gemeentebestuur, van de leiding van een afzonderlijke school.

Een concreet geval is een situatie-analyse die voortkomt uit de beleidsvraag of alle kinderen optimale ontwikkelingsmogelijkheden hebben bij de overgang van het lager naar het voortgezet onderwijs.

Bij de analyse komen drie aspecten naar voren:

1. Het individuele aspect: door welke oorzaken kunnen bepaalde leerlingen niet tot voldoende schoolprestaties komen en welke maatregelen van onderwijskundige, pedagogische, psychologische en sociale aard zijn hier nodig?
2. Het pedagogisch-didactische aspect: welke methode wordt in de school gebruikt, welke resultaten levert deze op, welke moeilijkheden ondervinden de leerkrachten bij de toepassing ervan en welke maatregelen zijn genomen om deze moeilijkheden te overwinnen?
3. Het structurele aspect: bieden de bestaande onderwijsvormen voldoende mogelijkheden voor alle leerlingen om een voor hen pas-



sende vorm van voortgezet onderwijs te krijgen? Welke factoren belemmeren de goede ontwikkeling van de leerlingen en welke structuur wordt wenselijk geacht om deze moeilijkheden op te lossen?

Wil men deze situatie-analyse uitvoeren, dan dient rekening gehouden te worden met de volgende factoren, die betrekking hebben op:

1. de functie van het onderwijs in een bepaalde gemeente (bevolkingsopbouw, werkgelegenheid, culturele leven, sociale groeperingen);
2. de organisatie van het onderwijs (schoolsoorten, aansluitingsmogelijkheden, contact met verzorgende en adviserende organen, de organisaties van ouders en leerkrachten);
3. de interne factoren van het onderwijs (beschikbare methoden en leermiddelen, kwaliteit der leerkrachten, de leiding in de school);
4. de leerlingen (onderwijsresultaten, invloeden van het milieu, kinderen met leermoeilijkheden);
5. materiële voorzieningen (schoolgebouwen, financiële mogelijkheden, aanschaffing van leermiddelen, e.d.);
6. de beleidskant (communicatie tussen schoolbestuur en school, communicatie met de inspectie, beleid van de overheid).

Het onderzoek zal in fasen moeten verlopen. Eerst zal een algemene doorlichting nodig zijn om de voornaamste knelpunten op te sporen. Daarna zullen deelproblemen onderzocht moeten worden.

Eén van de grootste moeilijkheden, die de onderwijstkundige in dit geval ontmoet, is het feit dat zijn vraagstelling ontleend is aan de praktijk en weer naar de praktijk verwijzen moet. Anders gezegd: de beleidsinstantie, die de opdracht heeft verstrekt, kan niet wachten tot alle problemen tot een oplossing gebracht zijn. Evenals bij het scholenexperiment zal een voortdurende, directe communicatie noodzakelijk zijn tussen opdrachtgever en onderzoeker, tussen praktijk en wetenschap.

Uit de reeks van middelen, die de pedagogische wetenschap ontwikkeld heeft, hebben wij in deze beschouwing vooral veel aandacht geschonken aan de methode van de scholenexperimenten en aan die van de analyse van de onderwijssituatie. Zij zijn nog onvolmaakt, maar de voorlopige resultaten geven ons het vertrouwen om de ontwikkeling van deze methoden voor een systematische verandering van het onderwijs op empirische basis voort te zetten.

## STUDIEGEWOONTEN EN -VAARDIGHEDEN OP DE MIDDELBARE SCHOOL

D. A. LOCKHORST

Dat het aankweken van goede studiegewoonten en -vaardigheden tot de taak van de middelbare school behoort, wordt algemeen erkend. Deze erkenning heeft door de studieuren in de brugklas, waarin de Mammoet wet voorziet, een officieel tintje gekregen.

Het belang van een goede studietechniek is tweeledig. De leerlingen hanteren tot in de hoogste klassen een inefficiënte werkmethode, waarvan, zo komt het mij voor, de tijdverspilling het voornaamste kenmerk is. Zou het lukken via studieleiding de leerlingen tijdbesparende werkmethoden bij te brengen, dan zou daarmee een voorname bron van tegenzin in huiswerk en verlies aan belangstelling zijn weggenomen. Daarnaast moet het mogelijk zijn de studieresultaten op te voeren.

Minstens van gelijk belang is studieleiding voor de periode na de middelbare school. Men hoeft het rapport over het „Doeleindenonderzoek H.A.V.O.” van het Onderwijskundig Studiecentrum maar na te lezen om te weten, hoeveel waarde het bedrijfsleven en voortgezette opleidingen hechten aan: „het vermogen om zelf iets te kunnen opzoeken en zelf kennis aan te vullen”, „zelfstandig te kunnen studeren”, enz. Het Hoger Onderwijs stelt soortgelijke eisen aan de oud-leerlingen van het v.w.o.; en met hoeveel meer recht nog eigenlijk!

Nu is het natuurlijk onmogelijk leerlingen voor het H.O. geschikte studietechnieken alleen bij te brengen in de studieuren van het brugjaar. Het is daarom te hopen dat we deze uren als een begin mogen beschouwen en dat we in de toekomst in de een of andere vorm de gelegenheid zullen krijgen dit werk in hogere klassen voort te zetten. Hoewel we ons dus voorlopig zullen moeten beperken tot een allereerste begin van studieleiding is het nuttig onze gedachten ook reeds te laten gaan over de uitbreiding in latere jaren.

### ADVIES VAN DE LERAAR

Voor we gaan zoeken naar mogelijkheden tot het aankweken van studiemethoden, is het nuttig na te gaan wat er door de leraren in het kader van de normale uren in de leervakken reeds gedaan wordt.

Vrijwel iedere docent geeft van tijd tot tijd aanwijzingen voor een efficiënte verwerking van de leerstof. Het resultaat van dergelijke adviezen is echter meestal teleurstellend: de meeste leerlingen vervallen na enkele

pogingen in hun oude onsystematische werkwijze. Wij, leraren, hebben de neiging ons daarover op te winden. Ten onrechte, want hier is meestal geen sprake van onwil, maar van onkunde of tijdnoed.

De leerlingen klagen erover dat de door ons aanbevolen methoden tijdrovend zijn. Zij hebben daarin tot op zekere hoogte gelijk. Men moet aan zo'n onbekende methode wennen en dat kost tijd. De zwakke leerling, voor wie het advies in de eerste plaats bedoeld is, zit echter reeds in tijdnoed. Onze mededeling dat de methode op den duur efficiënter is, is onvoldoende stimulans om door het moeizame begin heen te bijten.

Zo we de leerlingen adviseren met uittreksels, overzichten en schema's te werken, dan moeten we bedenken, dat we dan veronderstellen, dat ze hoofd- van bijzaken, relevant van irrelevant, betoog van illustratie kunnen onderscheiden. Dat is voor de meesten te moeilijk. We moeten hen dan helpen, niet altijd door met hen samen het schema te maken, zeker niet door hun het schema aan te bieden, maar bij voorkeur door hun te leren hoe ze het zelf kunnen maken.

#### DE VAKDIDAKTIEK

De docent kan met zijn methode en opdrachten invloed uitoefenen op de werkwijze van de leerling. Ook de zogenaamde werkboeken doen dat. Zo kan bijv. de aardrijkskundeleraar de leerling dwingen feiten in onderling verband te brengen met de opdracht een beeldkaart te tekenen. Een werkboek kan door inleidende vragen de leerling ouden, voor het komende hoofdstuk belangrijke, leerstof laten herhalen of aan het eind van een stofeenheid met vragen een terugblik ter bezinning afdwingen. De leerling past zo min of meer onbewust een goede werkmethode toe en plukt daar de vruchten van in de vorm van betere kennis van de verwerkte stof.

Minstens zo belangrijk, zo niet belangrijker is de werkmethode zelf. Heeft de leerling het belang ervan ingezien, zal hij haar toepassen in een situatie, waarin de keuze van leermethode aan hemzelf is overgelaten? In de meeste gevallen moet deze vraag helaas ontkennend beantwoord worden. Observeert men de leerlingen, dan blijkt dat bij velen bij de bovengenoemde opdrachten van een echte leerintentie geen sprake is. Deze opdrachten blijven „gesloten taken”<sup>1</sup>. Pas bij de voorbereiding van het proefwerk komt er een doel in zicht en ontstaat er een leerintentie. Dat de eerder uitgevoerde opdrachten een rol kunnen spelen bij die voorbereiding is dan echter vaak niet duidelijk.

Een extreem voorbeeld leverden die kinderen op onze school, die bij

<sup>1</sup> Zie C. F. van Parreren, *Leren op school*, Groningen 1965, blz. 53.

het voorbereiden van een geschiedenisproefwerk terugvielen op de primitieve methode: stukje lezen, boek dicht, navertellen, enz., terwijl ze toch in voorbereidende taken o.a. tijdbalken en kaartjes hadden moeten maken. Dit materiaal werd niet gebruikt.

Van leerpsychologisch standpunt bezien is het niet verwonderlijk, dat het aankweken van werkmethode op deze wijze niet bijster succesvol is. We verwachten dat er bij de leerlingen „transfer” van methoden zal optreden van de door de docent begeleide leersituatie naar een situatie, waarin de leerling zelf kiezen mag of naar een ander vak. Nu lenen volgens Roth<sup>1</sup> denk- en werkmethode zich inderdaad voor transfer, mits „de leerling geleerd heeft ze bewust toe te passen”. Aan die voorwaarde is echter niet voldaan. De aandacht wordt door de leraar, door overhoringen en proefwerken, enz. geheel geconcentreerd op de leerstof en het leerresultaat. De leerling past daarbij de leer Methode onbewust toe, hij leert hem niet kennen.

Zo gezien houdt een didaktiek, die door speciale opdrachten het leerproces op de juiste wijze wil laten verlopen, ook gevaren in. Biedt men de leerstof zonder meer aan, dan wordt de leerling gedwongen zelfstandig de een of andere studiemethode te ontwikkelen. Men maakt het hem dan moeilijker, maar slaagt hij, dan heeft hij beter leren werken dan in een begeleid systeem. Natuurlijk betekent dat niet dat we nu een didaktiek, die werkt met speciale opdrachten, vragenboekjes, enz. maar overboord moeten zetten. Zo'n systeem heeft immers ook vele voordelen, waarop we hier niet kunnen ingaan. Het is wel nodig het genoemde na-deel tegen deze voordelen af te wegen.

Bij geprogrammeerde instructie is natuurlijk helemaal geen sprake meer van het zelf hanteren van een leer Methode. Deze onderwijsvorm is dus ongeschikt voor het verwerven van een eigen studietechniek. Of heb ik de mogelijkheden van g.i. nog onvoldoende begrepen?

#### LEERSTOF PRIMAIR IN ONS ONDERWIJS

Afgezien van deze, niet bijster succesvolle, pogingen via advies en vakdidaktiek, wordt er in het middelbaar onderwijs weinig aandacht besteed aan de wijze van werken van de leerling.

Dat onderwijs is gericht op beheersing van leerstof. Dat blijkt uit de wijze van aanbieden van de stof, uit de wijze van controleren in de vorm van proefwerken en examens, alsook uit de wijze van beoordelen in de

<sup>1</sup> H. Roth, *Leerpsychologie in pedagogisch perspectief*, Roosendaal 1959, blz. 144.

vorm van rapporten. Zo zullen wij, als blijkt dat een leerling de stof niet beheerst, hem adviseren de stof opnieuw door te nemen. Lukt het na een herkansing nog niet, dan volgt de onvoldoende, die op den duur zelfs kan leiden tot doubleren. Beheerst een leerling de stof wel, dan blijft het ons onverschillig op welke wijze hij tot die beheersing gekomen is. Wij staan dan zelfs toe dat gebruik gemaakt wordt van de hulp van ouders, bijlesleraren, huiswerkcurssussen en wat dies meer zij. Ja, wij zijn zelfs bereid bij deze praktijken hand- en spandiensten te verlenen door het zoeken naar een geschikte bijlesleraar. Ten slotte verlenen we dan met een gerust (?) geweten het diploma, reeds dan wetend dat de zojuist geslaagde vrijwel zeker een teleurstelling tegemoet gaat. Wij hebben dan noch de leerling noch de maatschappij een dienst bewezen.

In publicaties over studieleiding vindt men vaak de opmerking, dat goede leerlingen — goed op grond van rapportcijfers — na enkele weken of maanden niet meer aan de studieuren hoeven deel te nemen<sup>1</sup>. Hieruit blijkt ook weer duidelijk dat het gaat om stofbeheersing. Men doet aan studieleiding om de kinderen efficiënter en sneller de stof bij te brengen. Dat het aankweken van goede studiegewoonten en -vaardigheden een onderwijsdoel op zichzelf kan zijn wordt misschien wel erkend, er wordt m.i. niet naar gehandeld. (De veronderstelling dat goede leerlingen goed zijn, doordat zij goede werkmethode hanteren, is onjuist. Uit een Amerikaans onderzoek<sup>2</sup> blijkt dat ook zij slechts methoden toepassen, die voor verbetering vatbaar zijn.)

Gezien deze „stofgerichtheid” is het niet verwonderlijk dat wij bereid zijn allerlei vormen van oefeningen te ontwerpen om kinderen het vereiste begrip in de leerstof bij te brengen, dat we echter het verwerven van een goede studietechniek beschouwen als een soort bijproduct overgelaten aan het toeval<sup>3</sup>. In dat verband is het ook duidelijk, waarom geprogrammeerde instructie zo'n aandacht krijgt, compleet met tijdschrift en conferentie.

<sup>1</sup> Zie bijv. Drs. N. J. Heijkoop, *Studieleiding en determinatie in de brugklas*, Paedagogische Studiën, 42ste jg. nr. 10, 1965.

<sup>2</sup> S. L. Pressey, F. P. Robinson, and J. E. Horrocks: *Psychology in Education*, N.Y. 1959.

<sup>3</sup> Er is nog niet zo heel veel veranderd sinds Kohnstamm in 1930 over „betere leermethoden” schreef: „dat die betere methoden niet zoals thans ‘bij toeval’ door de kinderen zelf moeten worden gevonden, maar opzettelijk en systematisch uitgelegd moeten worden aan allen die ervoor vatbaar zijn.”

Zie: *Keur uit didactisch werk*, blz. 27.

## CURSUS „LEREN STUDEREN”

Op het gebied van de studieleiding wordt heel wat minder werk verzet, ook al pleitte Boormeester in 1960 reeds voor een fundamentele aanpak van deze problematiek uitgaande van de leerpsychologie<sup>1</sup>. Wanneer men nagaat hoe een cursus „leren studeren” eruit zou kunnen zien, dan wordt duidelijk hoeveel problemen we nog moeten oplossen voor we het doel „kinderen leren zelfstandig te studeren” enigszins kunnen verwezenlijken.

Zo'n cursus zou uit drie onderdelen kunnen bestaan:

1. een algemene inleiding met het doel het denken van de leerlingen over de onderhavige problemen op gang te brengen.
2. het oefenen van vaardigheden, waaronder bijv. te verstaan:
  - a. verschillende vormen van lezen, afhankelijk van het doel; dat kan bijv. zijn een algemene oriëntatie, volledig begrip van de tekst, het zoeken van één bepaald gegeven<sup>2</sup>.  
lezen in de verschillende vakgebieden<sup>3</sup>.
  - b. het gebruik van ordeningsmiddelen, zoals atlas, index, catalogus.
  - c. het structureren van teksten; dit kan op ieder niveau, variërend van moeilijke woorden onderstrepen in een leerlesje tot een volledige tekstanalyse.
  - d. het inprenten van leerstof, bijv. met de SQ<sub>3</sub>R-methode<sup>4</sup>.
  - e. het opnemen en uitwerken van diktaat.
  - f. het schrijven van een verslag en het maken van een werkstuk.
  - g. het uitoefenen van controle op eigen werk, zichzelf overhoren.
3. bewustmaking van functie en belang van de verschillende gewoonten en technieken, zodat de leerling deze ook eigener beweging zal kiezen in een nieuwe leersituatie.

Niet alleen zal er voor zo'n programma materiaal gemaakt moeten worden, het zal ook nog veel onderzoek vergen voor de juiste organisatievorm gevonden is. Meer dan bij enig ander probleem doet zich hier de

<sup>1</sup> Chr. Boormeester, *Leren studeren en studieleiding*. Vernieuwing, 19de jg., blz. 5, 1960.

<sup>2</sup> Zie bijv. J. R. Wittenborn, *Classes in remedial reading and study habits*. Journal of Educational Research, vol 37, '43/'44.

<sup>3</sup> Zie bijv. R. Strang, C. M. McCullough, A. E. Traxler, *The improvement of reading*, Mc Graw Hill, N.Y., 1961.

<sup>4</sup> Idem, blz. 389.

moeilijkheid gevoelen, dat het middelbaar onderwijs in stukken — de vakken — geknipt is. Want zijn het niet o.a. de werk- en denkmethoden die datgene verbinden, wat ogenschijnlijk voor de leerlingen gescheiden blijft? Een cursus „leren studeren” als apart vak in de rooster zou de situatie alleen maar erger maken. Waarschijnlijk zou de invloed van zo'n cursus op de habitus van de leerling bij andere vakken door systeem-scheiding uiterst gering zijn. Beter zal zijn de verschillende onderdelen van het programma onder te brengen bij de vakken. Er bestaat geen enkel bezwaar bestaande leerstof als oefenstof te gebruiken, mits men het gestelde doel maar niet uit het oog verliest. Op beperkte schaal — beperkt door tijdgebrek — gebeurt al het een en ander bij het vak Nederlands; bijv. de tekstanalyse in de hogere klassen.

Om toch eenheid in de cursus te krijgen en verwarring bij de leerlingen te voorkomen is nauwe samenwerking tussen de docenten en coördinatie door bijv. de klasseleraar noodzakelijk. Deze laatste zou ook kunnen zorgen voor een beoordeling van de resultaten op de rapporten. Dat de door de leerlingen gebezigde werkmethoden meegerekend moeten worden bij de beoordeling van die leerling is een logische consequentie van het belang dat men aan die methoden hecht. Overigens zal het nog bijzonder moeilijk zijn adequate toetsingsmethoden te ontwikkelen, te meer waar men niet kan eisen dat alle leerlingen op den duur dezelfde werkmethoden zullen hanteren. Immers een werkmethode is afhankelijk van intelligentie, karakter en temperament. Het mag dus nooit het doel van de cursus worden bepaalde werkmethoden voor te schrijven. Het doel moet wel zijn de leerlingen te laten kennis maken met de verschillende mogelijkheden, waaruit zij dan later een eigen keuze kunnen doen. Toch moet het bijv. mogelijk zijn zich d.m.v. systematische observatie een oordeel te vormen over de werkgewoonten van de leerling.

#### EXPLORATIE

Gedurende een aantal jaren zijn wij op het Haags Montessori Lyceum bezig enkele van de vele genoemde mogelijkheden te exploreren. Zoals gebruikelijk met een onderzoek dat naast de normale werkzaamheden van de docent moet gebeuren, vordert het maar langzaam, zodat het nog niet mogelijk is verslag te doen van definitieve resultaten. Toch is het misschien nuttig in het kort te vermelden wat we doen en welke moeilijkheden we daarbij ondervinden.

Gewerkt wordt in de eerste klas gedurende 1 uur per week. Om het gesprek met de leerlingen op gang te brengen wordt gebruik gemaakt van

de methode Prins<sup>1</sup> bestaande uit leerles, leeropstel en leerverbetergesprek in iets gewijzigde vorm. Anders dan bij Prins wordt de les thuis geleerd, zodat bij het klasgesprek ook de problemen die zich daar voordoen ter sprake komen. Zo kwam bijv. aan de orde: aantekeningen maken, navertellen, vragen maken, tijdsduur en tijdstip van het leren, overhoren, enz. Zelfs vertelde een jongen hoe hij bij het leren gebruik maakte van zijn taperecorder!

Een moeilijkheid bleek de aandacht zo lang te boeien tot ieder kind zijn problemen naar voren heeft gebracht. Met 26 leerlingen is dat niet wel mogelijk. De aangewezen oplossing is natuurlijk splitsing in groepen; dat vereist echter een andere organisatie. De cursus kan dan niet in een normaal lesuur gegeven worden.

Verder krijgen de kinderen enkele oefeningen in structureren van leerstof. Een voorbeeld daarvan is het maken van „hoofdjes” in de marge van een tekst. De leerlingen moeten de tekst in stukken verdelen, uit ieder deel de kern halen en deze kort formuleren. In een klasgesprek worden de resultaten vergeleken. Ten einde het belang van zo'n techniek duidelijk te maken wordt de les een week later onvoorbereid overhoord. De resultaten zijn dan nauwelijks minder dan bij een eerder overhoorde soortgelijke les, die de avond tevoren thuis geleerd was. Een verhelderende ervaring voor vele leerlingen, die onder leren niets anders verstaan dan met de handen voor de oren gedrukt, enige tijd over de tekst gebogen zitten!

Aanvankelijk werd gebruik gemaakt van los van elkaar staande teksten, buiten de gebruikelijke leerstof. Hoewel de leerlingen aanvankelijk gunstig op deze teksten reageerden, bleken ze op den duur onvoldoende te boeien. De oorzaak daarvan moet waarschijnlijk gezocht worden in het gebrek aan onderling verband. Toch hebben we in dit experimentele stadium het voordeel, niet gebonden te zijn door bestaande leerprogramma-eisen, niet willen prijs geven. We hebben daarom een in Nederland ongebruikelijk vak ingevoerd, nl. general science. Dat we dit gekozen hebben, vindt niet zozeer zijn oorzaak in het feit dat schrijver dezes natuurkundeleraar is, maar meer in de overtuiging dat 12—13-jarigen met hun nog zo op de buitenwereld gerichte belangstelling sterk geboeid worden door de verschijnselen in de natuur. We hopen dat de leerlingen, door de stof sterk gemotiveerd, zich bij het leren ook naar

<sup>1</sup> Dr. F. W. Prins, *Een experimenteel-didactische bijdrage tot de vorming van leerprestaties volgens denkpsychologische methode*. Groningen, 1951.



vermogen zullen inzetten, zodat we resultaten verkrijgen, die niet te zeer door motivatieproblemen vertroebeld zijn.

Op grond van de opgedane ervaringen kunnen we voorlopig concluderen dat er een vorm gevonden is, die zeker bij de kinderen aanslaat. Ook al hadden we door de grote groepen moeilijkheden, toch menen we dat het klassegereprek de onderwijsvorm bij uitnemendheid is om de onderhavige problemen bij de leerlingen te introduceren, niet alleen voor het programma-onderdeel 1, maar ook voor de beide andere.

Zolang een en ander nog in het experimentele stadium is, houden we de cursus graag los van het normale onderwijs om ongehinderd te zoeken naar mogelijkheden. Zoals blijkt uit het voorafgaande is het ideaal echter om de studiebegeleiding geheel te verweven met de bestaande vakken. Dat zal van de docenten vragen dat ze hun vak niet als een autonoom gebied zien, maar als een onderdeel van een gehele opleiding, waarbij de vakdidaktiek rekening houdt met algemeen pedagogische eisen en daaraan zelfs eventueel diensten bewijst. Zover zijn we in Nederland, waar de leraar binnen de wanden van zijn lokaal zelfstandig en onafhankelijk is, zeker nog niet. Toch zal het uiteindelijk resultaat van studiebegeleiding sterk afhangen van de mate waarin het verwerven van goede studiegewoonten en -vaardigheden in de school beschouwd zal worden als een integrerend deel van het onderwijs.

D. A. Lockhorst, geboren 1929 te Rotterdam. Slaagde in 1954 voor het doctoraal examen experimentele natuurkunde te Leiden. Sinds 1953 als natuurkundeleraar verbonden aan het Montessori-Lyceum in Den Haag

## WERKENDE MOEDERS

D. JANSSEN

Sinds 1936 worden in Zwitserland z.g. 'Rekrutenprüfungen' afgenomen. Aan de rekruten worden, ter vrije keuze, enige vragen voorgelegd, waarop zij schriftelijk hun antwoord kunnen geven.

Het onlangs gepubliceerde onderzoek over 1963 waaraan we het onderstaande ontlenu, strekt zich uit over 31600 rekruten. Het grote aantal der ondervraagden verhoogt natuurlijk de waarde van zo'n onderzoek. Doordat de rekruten alleen hun beroep moeten vermelden en niet hun naam, wordt de vrije meningsuiting bevorderd. Deze anonimiteit komt ook de bereidheid zo volledig mogelijk te antwoorden ten goede en geeft de rekrut niet het gevoel zijn innerlijk aan vreemden te moeten bloot leggen.

Een voordeel is verder de *leeftijd* van de geënquêteerden. Het getuigenis van een twintigjarige zal in het algemeen gesproken betrouwbaarder zijn dan dat van een kind. Hun taalbeheersing op die leeftijd zal hen in staat stellen hun gedachten en gevoelens beter uit te drukken. De objectiviteit van de antwoorden wordt verhoogd doordat de rekruten, gezien hun leeftijd, een zekere afstand genomen hebben tot het tijdvak waarop de vragen betrekking hebben; terwijl die afstand toch weer niet zo groot is, dat de herinnering aan de te beschrijven toestand te veel vervaagd is. Nog waardevoller zouden de gegevens zijn, indien men ook de jonge vrouwen in het onderzoek had kunnen betrekken. Maar dit was niet mogelijk.

Het onderzoek is niet alleen schriftelijk. Aansluitend heeft er ook een gesprek met de rekruten plaats, waarin naar eigenlijke schoolkennis niet wordt gevraagd. Een interessante bijzonderheid is dat in 1963 de Amerikaanse vice-admiraal H. G. Rickover een gedeelte van dit mondelinge onderzoek in Thun heeft bijgewoond. Rickover is niet alleen de schepper van de Amerikaanse atoomduikbootvloot, maar ook een schrijver van pedagogische werken en strijder voor verbetering van het Amerikaanse schoolwezen. Van zijn hand verschenen o.a. 'Education and Freedom'; 'Swiss Schools and Ours: Why theirs are better' en 'American Education, a National Failure'. Met grote belangstelling volgde hij een gedeelte van het mondelinge onderzoek. Hierover schreef hij o.a. in een brief van 5 augustus 1963: 'For my wife and myself the opportunity to actually witness one of your recruit examinations was not only a great honor, but an unforgettable experience. I am definitely

planning to use what I have learned as a means to try to stimulate public consensus in my own country towards greatly improving our school system. The recruit exam as a means to test the effectiveness of public education in a democracy strikes me as nothing short of genius'.

De vraag waarover de meeste opstellen gemaakt werden luidde: 'In der Schweiz sind viele Mütter berufstätig. Soll man das begünstigen oder bekämpfen?' Ongeveer 30 %, dus  $\pm$  10000 rekruten kozen dit thema. Daar Zwitserland in 1963 ongeveer 765000 buitenlandse arbeidskrachten telde, is het begrijpelijk dat men ook uit sociaal en economisch oogpunt tot deze vraag gekomen is.

Voor we enkele uitspraken uit de opstellen aanhalen, moeten we eerst weten hoe het met de beroepsarbeid der vrouwen in Zwitserland staat. Hierover een enkel cijfer. De absolute getallen geven een duidelijke toename van het aantal werkende vrouwen aan; van 434445 in het jaar 1888 tot 756418 in 1960. De relatieve cijfers tonen echter aan dat het aantal werkende vrouwen in 1920 het maximum bereikt had; 1941 een minimum vertoonde en sedert dien weer stijgende is, zonder echter het maximum van 1920 te bereiken.

1888	29,0 %	1930	29,0 %
1900	29,5 %	1941	25,9 %
1910	31,7 %	1950	26,2 %
1920	31,8 %	1960	27,4 %

### 1. *Stemmen vóór de werkende moeder.*

Het aantal voorstanders van in een beroep werkzame moeders is gering. En ook deze voorstanders wijzen nog op de nadelen verbonden aan het uitoefenen van een beroep door de moeder.

In der Zeit der Hochkonjunktur sollte man das Arbeiten der Frauen und Mütter begünstigen. Ich finde, daß man auf diese Art die Ueberfremdung der Bevölkerung abbremsen kann.

Wenn eine Mutter noch für Kleinkinder zu sorgen hat, dann kann sie nicht gut berufstätig sein. Hat die Mutter aber keine Erzieherpflichten mehr, dann kann sie ruhig berufstätig sein. Wir Schweizer müssen nicht vergessen, daß über eine halbe Million Fremdarbeiter in der Schweiz tätig sind.

Die Berufstätigkeit ist vom volkswirtschaftlichen Standpunkt aus nur zu begrüßen. Die berufstätigen Mütter ersetzen uns Tausende

von ausländischen Arbeitskräften. Die Erziehung und Pflege eines Kindes ist ja eine der wichtigsten Aufgaben der Mutter. Ist sie nun berufstätig, kann sie ihren Aufgaben nur beschränkt nachkommen.

Merkwaardig is de volgende uitspraak van een machinebankwerker. Ze vormt wel een tegenstelling tot uitspraken die nog zullen volgen. Het is m.i. duidelijk dat hier een ongetrouwde jongeman aan het woord is.

Sollen wir im Zeichen der Hochkonjunktur zuhause sitzen bleiben und Kinder hüten, während man unheimliche Gelder verdienen könnte? Es gibt gute Institutionen, wo man jedes pflegebedürftige Kind unterbringen kann. Auch für Kinder von 5-13 Jahren gibt es gute Unterkunftsmöglichkeiten. Für Kinder von 13-20 Jahren wird es dann bald höchste Zeit, auf eigenen Beinen stehen zu lernen. Sollten sie dies nicht gerade sehr gut begreifen, so hilft man eben mit ein paar Schlägen etwas nach.

## 2. *Stemmen tegen de werkende moeder.*

Bijna zonder uitzondering kantten de rekruten zich tegen de beroepsarbeid door de moeder. Het sterkst worden de bezwaren naar voren gebracht door diegenen, die *uit eigen ervaring* kunnen spreken.

Meine Eltern sind einfache Arbeitersleute und da die Mittel nicht reichten für mich und meine Schwester, ging meine Mutter, als ich etwa 6 Jahre alt war, zur Fabrik. Ich war dann abends viel allein, und wenn meine Eltern nach Hause kamen, todmüde, wollten sie nicht gestört werden. So ohne Liebe wuchs ich auf.

Aus eigener Erfahrung weiß ich, wie bedrückend es ist, keine Mutter zu haben, weil sie an der Arbeit ist, alle kleinern und größeren Sorgen selber verdauen zu müssen.

Meine Mutter führt ein Geschäft. Ich glaube, daß das meine Erziehung stark beeinflusste, ist doch die Mutter im Leben eines Kindes die allerwichtigste Persönlichkeit. Ist sie berufstätig, bedeutet das, daß ein Kind seine Mutter oft entbehren muß, also oft zu kurz kommt.

Einige Jünglinge in unserer Nachbarschaft mußten so praktisch ohne Mutter aufwachsen. Mit wenigen Ausnahmen sind es haltlose Jünglinge geworden.

Eine Nachbarin mußte aus finanziellen Gründen in einen Fabrikbetrieb. Ihr Junge, damals etwa 4-5jährig, hielt sich bei uns auf. So bis in die ersten Schuljahre ging das ganz gut. Mit der Zeit bekam er das Gefühl, nirgends recht zu Hause zu sein und die Straße als seine neue Heimat wählte. Diese Heimat ist ihm auch geblieben bis heute.

Ich selbst weiß, was es heißt, ohne Nestwärme aufzuwachsen, da meine Mutter in die Fabrik ging und der Vater fehlte.

Das alles ging uns natürlich sehr zu Herzen, denn wir vermißten etwas, was alle Kinder im Wachstum brauchen, nämlich die Mutterliebe und überhaupt die elterliche Wärme.

Wenn ich an meine Schulkameraden zurückdenke, deren Mütter berufstätig waren, muß ich unbedingt erkennen, daß die Tätigkeit der Mütter große Nachteile mit sich bringt. Einen Ersatz für die Mütter in der Erziehung kann ich mir unmöglich denken.

Während meiner ganzen Schulzeit hatte meine Mutter niemals Zeit, um mir bei den Schulaufgaben beizustehen. Im Innern beneidete ich oft den Kameraden, der von der Mutter liebevoll unterstützt wurde.

Es ist irrig zu glauben, 14-16jährigen Kinder bedürfen nicht mehr der elterlichen Pflege, da sie ja nun groß seien.

Nicht selten kann ich mit Leichtigkeit feststellen, welche meiner Schüler zu den sogenannten Schlüsselkindern zählen. Sicher muß gesagt werden, daß diese Kinder vielfach in der Erziehung zu kurz kommen. Aufgewachsen auf der Gasse, selten mit wahrer Mutterliebe geführt, äußert ihr Gebaren den Mangel an Anstand, Kinderstube. Nur zu oft erlebt man dann den Fall, daß einem Kind die Nestwärme durch Geld ersetzt wird.

Eine berufstätige Frau kommt bereits abends müde von der Arbeit nach Hause, muß kochen und nachher die Wohnung instandstellen. Eine müde Frau ist aber leicht reizbar, daher anfälliger für den Lärm ihrer lebenslustigen Kinder. Sie wird dabei böse und bringt die nötige Liebe und Geduld für ihre Kinder nicht mehr auf. Das merken aber auch die Kinder, sie kapseln sich gegen ihre Mutter ab. Das führt soweit, daß der Verbitterte sich mit seinesgleichen zusammenrottet und die sogenannten Halbstarcken-Banden bildet.

Dadurch, daß die Mutter arbeitet, ist sie gezwungen, die Hausarbeiten auf den Abend zu verlegen und hat somit weniger Zeit für die Kinder. Die Beziehungen zwischen den Eltern und Kindern werden gelockert, so daß das Kind niemandem seine Nöte und Sorgen anvertrauen kann.

Die Mutter kommt nach Hause, müde von der Arbeit. Schnell bereitet sie eine Konservenmahlzeit und stellt sie auf den Tisch. Für die Kinder aber hat sie keine Zeit, sie hat ja noch soviel zu tun.

Bij deze keuze van de door mij ingekorte antwoorden uit de honderden opstellen moet ik het laten. Uit de antwoorden dringt de vraag naar voren:

*Waarom zijn er bij ons veel werkende moeders?*

Vielfach ist es leider notwendig, daß die Mutter zur Arbeit geht, um die Familie zu erhalten, da die Mittel des Vaters zu knapp sind.

Da wo der Vater behindert ist, geht es nicht anders, als daß die Mutter arbeitet.

Auch meine Mutter ist eine berufstätige Frau, denn sie ist leider schon seit fünf Jahren geschieden. Wir sind 5 Kinder zu Hause und meine Mutter hat es sehr schwer, da sie keine Unterstützung von Seiten der Stadt bekommen hat.

Als im Oktober 1962 mein Vater starb, mußten ich und meine Mutter arbeiten gehen.

Bei kinderreichen Familien reicht der Zahltag des Vaters oft nicht aus. In solchen Fällen sieht sich die Ehefrau gezwungen, auch noch in die Fabrik zu gehen, damit genug zum Essen vorhanden ist.

Ich weiß aber aus eigener Erfahrung, daß das Leben in der Stadt besonders teuer ist. In vielen Fällen ist die Mutter leider gezwungen einer Arbeit nachzugehen.

Viele Mütter müssen arbeiten gehen, weil der Lohn des Vaters nicht reicht. In der Schweiz wird zwar der Wohlstand und das Fürsorgewesen allzuoft gelobt; wer aber davon gebrauch machen will, stößt auf eine ablehnende Haltung.

Wir haben zu teure Wohnungen, und der Mann verdient gerade so viel, daß die Familie noch gut durchkommt. Dann soll man sich nicht wundern, daß die Mütter sagen, sie gehen auch arbeiten, damit sie sparen können.

Bestimmt sind an vielen Orten auch die viel zu hohen Wohnungsmieten mit schuld daran, daß so viele Mütter arbeiten gehen.

Denken wir nur an eine Familie mit 3 oder 4 Kindern. Gut die Hälfte des Lohnes wird da der Wohnungszins auffressen.

Ook voor de staathuiskundige problemen tonen de rekruten begrip te hebben. Ze noemen de noodzakelijkheid van het werken der moeders in deze tijd van hoogconjunctuur. Maar dikwijls wordt tegelijkertijd de vraag gesteld, of het welzijn van het gezin niet gaat voor de eisen van de economie.

Wenn nicht so viele Mütter arbeiten würden, müßte die Schweiz noch mehr Fremdarbeiter zuziehen. Aber trotzdem sollte man die Mütterarbeit so weit als möglich bekämpfen, weil die Familie darunter leidet.

Was die Mütter heute der Wirtschaft nützen, wird die Wirtschaft eines Tages dem Staate abliefern müssen, um die verwahrlosten Kinder in Erziehungsheimen zu bessern.

Als verdere oorzaken van het werken der moeders worden nog genoemd: de vreugde aan het vertrouwdte werk in het bedrijf, het niet vinden van bevrediging in de huiselijke arbeid, het inzicht dat men niet opgewassen is tegen de taak kinderen op te voeden.

Es gibt viele Mütter, die gewohnt sind, eine sie befriedigende Arbeit zu verrichten und das auch nicht mehr missen möchten.

Oft übt sie ihren Beruf nicht aus Geldgier aus, sondern hier spielt das Interesse und die Freude an einer Tätigkeit die Hauptrolle. Ich denke hier besonders an Aerztinnen.

Wieviele Mütter gehen arbeiten, weil sie den großen Anforderungen der Führung des Haushaltes und der Erziehung der Kinder einfach nicht gewachsen sind.

Häufig steckt auch eine Angst vor den Schwierigkeiten der Erzie-

hung dahinter, wenn die Mutter nicht zuhause bleibt, sondern der Arbeit nachgeht.

Soms wordt het streven der vrouw naar rechtgelijkheid als motief genoemd.

Ein wichtiger Grund ist wohl auch von der Frau aus gesehen die Gleichberechtigung. Die Mutter will auch selbständig sein.

Sie wollen nicht mehr die unwissende und patriarchalisch behandelten Hausfrauen der vergangenen Jahrhunderte sein, sondern in ihrem Gleichberechtigungsdrang selbstbewußt einen eigenen Zahntag heimbringen können.

Volgens de mening van een grote meerderheid der rekruten is de voornaamste redenen voor het gaan werken der moeders, de algemeen verbreide wens naar een hogere levensstandaard, naar luxe en genoegens. Naar het oordeel van de examinandi is hier echter ook wel sprake van het napraten van algemeen verbreide stellingen.

Viele können sich nicht leicht entschließen die Arbeit aufzugeben, denn das Gefühl materiell besser gestellt zu sein, macht manche Frau glücklich.

Aber die meisten müssen natürlich nach Italien an die Adria, natürlich mit dem Auto. Dat kostet Geld. Um das beschaffen zu können, müssen eben die Mütter arbeiten gehen.

Jede Familie will ein Auto und einen Fernsehapparat besitzen, und die Kinder müssen möglichst großartige Spielzeuge haben.

Der wichtigste Faktor ist sicher das Geld. Dieses spielt heute auch in der Schweiz die Rolle eines zweiten Gottes.

Der Mann sieht daß er mit seinem Auto Schwierigkeiten im Geldhaushalt bekommen könnte. Dann schickt er seine Frau in eine Fabrik. Für den Mann und die Frau wäre das noch erträglich. Aber wie steht es mit den Kindern?

Men vergelijkt graag met buren, bekenden en familie. En men wil op geen enkele manier achterblijven.

Bei den meisten Familien besteht ein gewisser Geltungstrieb. Sie



wollen auch ein Auto wie Meiers nebenan. Die Fälle sind selten, daß eine Mutter aus einer Notlage heraus arbeiten muß.

Wenn Müllers einen VW haben, wollen Meiers einen Opel. Dann muß natürlich auch die Mutter mitverdienen; 80 % aller Wagen sind trotzdem nicht bezahlt.

Aber eben, wer keinen Wagen hat, ist nicht mehr gesellschaftsfähig.

Es ist viel wichtiger, daß die Nachbarn sehen was man sich alles leisten kann, als für die Kinder richtig zu sorgen, sie zuerziehen und ihnen Helfer zu sein. Was sind aber die Folgen?

Deze vraag, die een rekrut stelde, wordt naar aanleiding van de ingekomen antwoorden nader bekeken.

### 3. *Welke zijn de gevolgen van het werken der moeder buitenshuis?*

Met grote eenstemmigheid wordt vastgesteld, dat het werken der moeders een nadelige invloed heeft op de kinderen. Een examinerator zegt dat hij dikwijls geroerd was door de naïeve en onbeholpen zinnen, waarmee de jonge mannen het voor de kleintjes opnemen.

Wenn niemand sich um die Kinder kümmert, entstehen die Straßenkinder, wo alle Automarken kennen, aber nicht wissen, was Anstand und Ordnung ist.

Und wer leidet nun am meisten unter dieser Zeiterscheinung? Ich glaube es sind die Kinder, denen man später Vorwürfe macht, wenn sie auf schiefe Geleise geraten, statt den Eltern, die ja die ganze Verantwortung tragen.

Man macht sich gar keinen Begriff, wieviel an einem Kinde gesündigt wird und verfehlt werden kann, wenn es den halben oder ganzen Tag sich selber überlassen ist und so allen schlechten Einflüssen des Gassenlebens ausgesetzt ist.

Ich spazierte kürzlich in der Stadt, abends hab zehn Uhr. Ich traf dabei einen Jungen der 2. Primarklasse. Mutter arbeitet in einem Kiosk bis 22 Uhr. Er hat nicht richtig zu Nacht gegessen; die Schulaufgaben waren nicht in Ordnung. Der Vater war auch nicht zuhause.

Leider ist es so, daß die Kinder für die Habgier der Eltern büßen müssen.

Besonders in den ersten Lebensjahren sollte die Mutter stets bei ihren Kindern sein.

Kein Luxus darf einer guten Erziehung der Kinder vorgezogen werden.

Die Mutter ist die Mittlerin zwischen Gott und dem Haus. Wie kann eine Mutter, die zugleich berufstätig ist, dieser Aufgabe der Erziehung gewachsen sein?

Schauen wir doch einmal hinein in eine Familie, wo die Mutter sich nur der Kindererziehung gewidmet hat. Herrscht da nicht eine viel persönlichere Atmosphäre als in einer sogenannten wohlhabenden Familie?

Blicken wir zurück auf die Zeit des Naziregimes, wo die Kinder aus der Familie gerissen wurden um von einem totem, seelenlosen Staatssystem erzogen zu werden. Ist es für unsere Kinder nicht etwas ähnliches, wenn sie in Krippen und Heimen erzogen werden müssen, weil ihre Mütter der Arbeit nachgehen?

Met verontwaardiging schrijven de rekruten over het lot van de z.g. sleutelkinderen. Krachtig keren zij zich tegen de manier om het probleem van de werkende moeder op te lossen door de kinderen op straat te sturen en hen de huissleutel om te hangen.

Von den Schlüsselkindern spricht man nicht; das gehört nicht zum guten Ton. Wenn aber die Schlüsselkinder, die ohne Aufsicht, ohne Liebe und ohne gutes Vorbild aufwachsen, später wegen der Schuld der Eltern auf die schiefe Bahn geraten, dann schreit alles über die verdorbene Jugend. Ich frage aber, wer ist da eigentlich kriminell, die Jugend oder ihre 'Erzieher'?

Die Schlüsselkinder einfach auf die Straße zu stellen und sie alle körperlichen und moralischen Gefahren zu überlassen, ist ein Verbrechen, um so größer als es nur zur Bereicherung genußsüchtiger Eltern begangen wird.

Wenn sie nach Hause kommen ist niemand da der ihnen die kleinen Kindersorgen des Alltags abnimmt.

Der Tag geht vorbei ohne daß die Kinder ihre Eltern überhaupt sehen. Sie wachsen auf wie in einem Heim. Ja, man sorgt für sie; daß sie aber Eltern haben, fühlen solche Kinder kaum.

Dat ook het huiswerk dat de kinderen van school meebrengen, lijdt onder de afwezigheid van de moeder is voor vele rekruten een ernstig bezwaar.

Sie kommen am Abend von der Schule heim. Die Wohnung ist leer. Die Schulaufgaben werden nicht oder nur lausig gemacht. Es ist falsch über die mißratene Jugend zu klagen, wenn die Eltern ihrer Verantwortung nicht nachgekommen sind.

Es wird heute viel von begabtenförderung gesprochen. Er gibt viele Kinder, die in der Schule nicht weiterkommen, obschon sie begabt sind. Es sind Kinder die daheim allein sind, denen die Aufsicht und die Disziplin fehlen mitzuarbeiten, so daß sie den Anschluß verpassen und wegen ungenügenden Leistungen in der Schule in keinen Beruf gelangen, der sie eigentlich freuen würde.

Het uitvoerigst in hun argumentatie zijn de rekruten die als gevolg van het ontbreken van de moeder in het gezin hierin de oorzaak zien van verwaarlozing, jeugdcriminaliteit en 'Halb Starkentum'.

Die sich selber überlassenen Kinder verwaarlozen unbedingt und bilden nachher ein Aergernis und später eine Gefahr für unsere Gemeinschaft.

Ich war bei den Halb Starken. Ich hörte da Sachen, wieso sie zu den Halb Starken gegangen seien. Die Hälfte hatte Eltern, wo beide arbeiten gehen und es ihnen an Nestwärme fehlte.

Ich bin 15 Jahre mit meiner Mutter allein aufgewachsen. Weil sie berufstätig war, mußte ich tagsüber in ein Tagesheim bis halb 7 Uhr. Meine Mutter kam jedoch erst um 9 Uhr heim. Ich hatte zwar einen Schlüssel, ging jedoch meistens erst kurz bevor die Mutter kam nach Hause. In dieser Zeit hatte ich mit andern Kollegen dieses und jenes angestellt. Wenn ich jetzt zurückdenke so finde ich, daß es besser ist für ein Kind wenn es nur von den Eltern erzogen wird und nicht von fremden Leuten.

Können jene über Halbstarke schimpfen, die selber zu schwach sind, um auf einen Fernsehapparat oder auf ein Auto zu verzichten und dafür ihre Frau arbeiten schicken?

Etwas ist mir schon aufgefallen. Wenn ein Halbstarker allein ist, leidet er an Minderwertigkeitskomplexen, in Rudeln aber ist er der Held, der immer und überall das Maul zuvorderst hat.

Het gevaar dat het gezin bedreigt wanneer de moeder gaat werken is ook een van de redenen waarom dit werken wordt afgewezen.

Eines aber ist sicher noch schöner als Auto und Fernsehapparat, ein geordnetes Familienleben mit einem guten und edlen Familiengeist.

Die Mutter arbeitet, damit die Familie Komfort kaufen kann.

Das sind aber keine rechte Familien mehr. Wohl wirkt ihre aufmachung entsprechend, aber im Innern sehen sie einer Ruine gleich, deren Fundamente man nicht einmal mehr erkennen kann.

Schon als Kind habe ich erfahren müssen was es heißt, wenn die Mutter fehlt, um es daheim wohnlich und gemütlich zu gestalten.

Talrijke rekruten wijzen nog op een ander gevolg: Het ontbrekende tehuis, de vurig verlangde geborgenheid en de ontbrekende moederlijke liefde worden elders gezocht. Dit leidt tot vroege, dikwijls al te vroege en gedwongen huwelijken. Omdat ook hier alle uiterlijke en materiële voorbereidingen voor het huwelijk ontbreken, is van het begin af aan voor de jonge vrouw en moeder de noodzaak aanwezig zelf mee te gaan werken.

Ein Grund warum viele Mütter arbeiten gehen ist wohl der, daß sie zu früh heiraten, bevor sie die Möbel und die Aussteuer besitzen.

Die Mädchen gehen in die Fabrik und abends sind sie in den Bars, Cafés oder Kinos anzutreffen. Das geht ein bis zwei Jahren so, dann müssen sie heiraten, dann haben sie kein Geld, also gibt es keine andere Lösung als weiterhin in die Fabrik zu gehen . . . Dann ist der schlechte Grundstein der Familie schon gelegt.

Man heiratet zu früh und hat keine Ersparnisse.

Een verheugend aantal van de jonge soldaten erkent de waarde van het gezin voor de democratische staat en komt tot de slotsom, dat het verval van het gezin ook tot het verval van de staat moet leiden.

Für unsere demokratische Staatsform ist doch die Familie die tragende Einheit.

Da nun einmal die Familie der Grundpfeiler eines Staates ist, sollten sich die Behörden noch viel stärker mit dieser Angelegenheit befassen.

Es heißt doch 'Im Hause muß beginnen, was leuchten soll im Vaterland'. Soll nun die Habgier, das Streben nach Luxus und süßem Leben, der Zerfall der Familie, das in vielen Häusern begint, in unserem Staate leuchten. Das wird aber auch der Beginn des Unterganges unseres Staates sein.

Met deze keuze uit het grote aantal citaten kon ik eigenlijk mijn overzicht beëindigen. Maar men wilde nog apart

#### 4. *Het beeld der moeder*

belichten. Want de rapporteur vindt het opvallend, dat men bij het doorlezen van de opstellen nooit de indruk krijgt, dat de constatering: 'De moeder behoort in het huis' met minachting van de vrouw in maatschappelijk opzicht gepaard gaat. Integendeel: het 'huis' wordt veel-  
eer als de belangrijkste plaats, als ereplaats opgevat. Wat reeds in 1961 bleek uit de enquête: 'De ouders, gezien door hun zonen' (Paed. Stud. 1964. bld. 298-305) wordt in dit onderzoek bevestigd. De jonge mannen die zeer dikwijls als ondankbaar en hard gekenschetst worden, vinden treffende woorden van waardering en dankbaarheid voor hun moeders. Wat ze thuis nauwelijks zouden durven uitspreken, schrijven ze in de kazerne met verheugende openhartigheid neer. Af en toe kan ook een weinig heimwee naar dat vertrouwde tehuis, dat tegenwoordig slechts op verlofdagen voor hen openstaat, hier enige schuld aan hebben.

Die Mutter gehört ins Haus. Sie ist der ruhende Pol des Hauses zu dem sich die Familie zurückziehen kann, wenn es 'stürmt'. Vor allem die Kinder haben ein Anrecht auf die ruhige, allen verstehende Mutter. Mir fehlte als Kind schon etwas, wenn die Mutter nur für einen Tag verreist war; wie muß es da einem Kinde zumute sein, wenn die Mutter Tag für Tag nicht zuhause ist.

Man vergißt aber die Fähigkeit die eine richtige Mutter besitzt, unser Heim zu einem Ort auszubauen, zu dem man immer wieder Zuflucht nehmen kann.

Meine Mutter hat sehr viel für uns getan, und ich danke ihr das immer, und ich schäme mich nicht, wenn ich in der Fremde Heimweh kriege.

Schon als Kind habe ich erfahren müssen, was es heißt, wenn die Mutter fehlt. Es scheint mir daß zu Hause alles fehlt, wenn die Mutter fehlt.

Wie angenehm war es während der Schulzeit wenn ich um 4 Uhr mit meinen Sorgen und Nöten zur Mutter gehen konnte, welche wiederum Zeit hatte mir bei meinen Aufgaben zu helfen und mir Nichtverstandenes zu erklären.

Es gibt keinen Ersatz für die Mutter. Niemand kann einem Kind das geben, was eine gute Erziehung voraussetzen muß, nämlich Liebe. Die Mutter braucht keinen Erziehungskurs zu besuchen, alles macht sie meistens unbewußt richtig, eben aus ihrer Liebe zum Kind. Die Mutter ist die Trägerin der Erziehung im Elternhaus.



PEDAGOGISCHE KRONIEK

SLUMKINDEREN EN HET ONDERWIJS

Charles E. Silberman, een Amerikaanse onderzoeker, houdt zich momenteel bezig met onderwijsproblemen van het kind, dat opgroeit in de achterbuurten der grote steden. Onder de titel, 'Give Slum Children a Change', heeft hij van zijn onderzoek verslag gedaan in Harper's Magazine, May 1964, pag. 37/42. Volgens Silberman worden de slechte leerresultaten van deze kinderen veroorzaakt door een aantal factoren, die niet alle in het kind zelf zijn gelegen, maar inhaerent schijnen te zijn aan het milieu waarin het opgroeit. Zo wordt het té laat in de sfeer van de school betrokken daar slechts een klein deel van de 'achterbuurtkinderen' een kleuterschool bezoekt. Zij weten dan ook te weinig als zij op de lagere school komen en zijn daardoor onvoldoende in staat de lessen te volgen en hun belangstelling voor het onderwijs is niet gewekt. Voorts leven deze kinderen in veel te kleine woningen met een groot aantal gezinsleden. Mede door radio en televisie is er thuis altijd lawaai. Automatisch leren zij daardoor zich af te sluiten en 'horen niet meer', alleen datgene wordt opgemerkt waarvoor zij belangstelling hebben. Ook is hun spanningsboog niet groot, zodat zij snel zijn afgeleid en spoedig vermoeid raken. Gezien de stijl van leven in het gezinsmilieu waarin zij opgroeien, hebben zij weinig begrip van tijd en tijdsindelingen. Verder is hun motivatie niet sterk. De kinderen hebben nl. thuis geen ervaring opgedaan in het verrichten van taken op een wat langer termijn.

Gezien deze problematiek beveelt Silberman aan een radicale reorganisatie van het lager onderwijs. De school dient de kinderen uit de achterbuurten al op drie- en vierjarige leeftijd op te vangen in plaats van op vijf of zes. In de kleuterscholen ligt voor het kind, dat in achterbuurten opgroeit, de sleutel van zijn maatschappelijke toekomst. Het niet op zeer jeugdige leeftijd volgen van kleuteronderwijs betekent in feite, dat het kind wordt verhinderd zijn in aanleg meegekregen disposities in voldoende mate te ontwikkelen.

Gezien het vorenstaande is het zeer verheugend dat Martin Deutsch, een bekend onderwijsman en wetenschappelijk onderzoeker, een groot

projekt heeft opgezet voor kleuteronderwijs aan neger- en blanke kinderen uit achterbuurten in de stad New York. Deutsch heeft een speciaal speel- en leerprogramma — dat wordt toegepast in 10 kleuterscholen en 5 kleuterdagverblijven — voor deze kinderen ontworpen en hij past bepaalde methodieken toe. Zijn streven is te komen tot een flexibel opleidingschema dat door scholen, gevestigd in andere steden, kan worden overgenomen en toegepast. Centraal in zijn programma staat, het kind begrip van de taal bij te brengen, zijn woordenschat uit te breiden en zijn spreekvaardigheid te vergroten. Voorts worden bij het kind gevoelens van eigenwaarde, respect en zelfwaardering bijgebracht. Verder wordt contact met de ouders gezocht. Hen wordt, indien zij daar prijs opstellen, voorlichting gegeven over de opvoeding van hun kinderen. Ook wordt de ouders met nadruk gevraagd het kind te animeren om bijv. tijdens de maaltijd verslag te doen over zijn schoolvorderingen en het te tonen, dat zij in zijn schoolprestaties geïnteresseerd zijn. De tot dusverre bereikte resultaten zijn zeer bevredigend.

#### ONDERWIJSBEMOEIINGEN EN RESEARCH IN ISRAËL

Problematisch in de staat Israël is, dat de Oriëntaalse Joden intellectueel minder en in zekere zin ook anders ontwikkeld zijn dan de Joden, die uit Amerika en West-Europa afkomstig zijn. Vandaar dat in Israël de maatschappelijke werksters, naar aanleiding van de opvoeding van het kind, reeds contact zoeken en overleg plegen met Oriëntaalse vrouwen, als deze nog zwanger zijn. Deze vrouwen en ook hun mannen, als daartoe een gelegenheid zich voordoet, wordt dan al gewezen op hun opvoedingstaak o.a. door hen te vertellen hoe bijv. straks met hun kinderen te spelen en zij krijgen voor een jaar speelgoed in bruikleen, dat door de Israëliische regering voor dit doel beschikbaar wordt gesteld. Ook worden de ouders geanimeerd hun kinderen al op driejarige leeftijd naar de kleuterschool te zenden.

Drie jaren van intensieve studie en onderwijsbegeleiding hebben de Israëliërs ervan overtuigd, aldus Dr. Moshe Smilansky, pedagogisch adviseur van de minister van onderwijs, dat 80 à 85 % van de Oriëntaalse jongeren, die de kleuterschool hebben bezocht, een niveau hebben bereikt waardoor zij in staat zijn het lager onderwijs, zonder extra hulp van derden, te voltooien. Wel wordt hen de eerste paar jaar steun geboden, daarna blijkt dit niet meer nodig te zijn. De overgang van het lager naar het middelbaar onderwijs is voor hen echter weer moeilijk. Zij krijgen



dan ook de eerste tijd extra aandacht en zonodig hulp opdat zij ook deze opleiding verder zelfstandig kunnen volgen en tot een goed einde brengen. Daarna worden zij in de gelegenheid gesteld een beroepsopleiding te volgen of een universiteit te bezoeken. Ongeveer 25 % van deze jongeren blijkt nl. geschikt te zijn voor het volgen van hoger onderwijs en van de kant van de regering van Israël worden zij dan ook aangemoedigd om deze te volgen daar zij daarna gelegenheid krijgen in de industrie, het bestuursapparaat of het leger een verantwoordelijke functie te vervullen. Met dit programma beoogt de Israëlsche regering ten eerste de in de bevolking aanwezige capaciteiten zo volledig mogelijk tot ontplooiing te brengen, ten tweede een ieder gelegenheid te geven maatschappelijk te stijgen ondanks zijn sociale afkomst en ten derde aan te tonen dat de Oriëntaalse Joden niet minder behoeven te zijn dan de Joden, die uit West-Europa of Amerika afkomstig zijn.

Vorenstaand onderwijsexperiment blijkt een groot succes te zijn. Ondermeer kan dit worden verklaard uit het feit, dat het onderwijs daar minder administratief is gebonden. De onderwijsvoorschriften zijn zodanig geredigeerd, dat er in ruime mate gelegenheid is om te experimenteren zonder met 'dé wet' in strijd te komen.

Het verrichten van research op het gebied van het onderwijs is in Israël een boeiende taak daar de in rapporten neergelegde resultaten niet in kasten worden opgeborgen, maar het Ministerie van Onderwijs beproeft in daarvoor aangewezen scholen de nieuw verworven inzichten om deze op hun deugdelijkheid te kunnen testen. Voorts wordt op grond van researchresultaten, die in de praktijk van het schoolleven en in de lessituaties zijn beproefd, het schoolbeleid bepaald.

#### MAASTRICHTSE JEUGD

Het Provinciaal Opbouworgaan van de provincie Limburg heeft van de Stichting Katholieke Jeugdraad te Maastricht in 1961 de opdracht gekregen een onderzoek in te stellen naar de situatie van de jeugd in deze stad. Gezien de omvangrijkheid van deze opdracht is besloten het gehele onderzoek in de volgende drie fasen te doen uitvoeren:

- Een cijfermatig overzicht ten aanzien van de Maastrichtse jeugd, waarvoor de gegevens zijn verkregen uit bronnen als die van het Centraal Bureau voor de Statistiek en een daartoe gehouden enquête.

- Het organiseren van gespreksgroepen om een duidelijk beeld te krijgen van jeugdvragestukken.
- Het ondervragen van jeugdigen over bepaalde zaken.

De eerste fase van het onderzoek is thans voltooid en de resultaten zijn neergelegd in het rapport 'Maastricht en haar Jeugd. Gewikt en Gewogen'. Verkrijgbaar bij Jeugdbureau van de Katholieke Jeugdraad, Kruisherengang 12, Maastricht, prijs f 4,—.

Het rapport begint met een historische schets waarin wordt uiteengezet, dat in Maastricht niet alleen de slechte huisvesting van de arbeiders lange tijd een probleem is geweest, maar dat dit bijvoorbeeld ook het geval was met het volksonderwijs. Vóór 1840 kreeg minstens tweederde van de arbeidersjeugd geen onderwijs. Verder wordt er op gewezen, dat de maatschappelijke ontwikkeling van Maastricht de laatste honderd jaar vrij traag is verlopen door liberaal-politieke opvattingen van leidinggevende kringen en de geringe welstand der arbeiders. De vroegere sociale wantoestanden hebben vermoedelijk tevens bijgedragen tot het afremmen van de bevolkingsgroei. Nu nog is de mortaliteit in Maastricht, vergeleken met andere Nederlandse steden, opvallend hoog.

In de vorige eeuw was de kindersterfte in Maastricht bijzonder groot. Hoewel de sociale wantoestanden, die daaraan debet zijn geweest, verdwenen zijn wordt niettemin verondersteld dat de huidige levensomstandigheden en leefgewoonten van de sociaal-lagere bevolkingsgroepen op bepaalde punten hiervan nog de invloed ondergaan. Aanbevolen wordt een sociaal-medisch onderzoek om hierover meer klaarheid te verkrijgen.

In vergelijking met andere steden heeft Maastricht bijna het hoogste percentage weinig-geschoolde arbeiders zodat wordt aangenomen dat het niveau van werkgelegenheid in deze stad zeer laag is. Veel bedrijven zijn arbeids-intensief en hebben behoefte aan ongeschoolde arbeidskrachten. De zuigkracht van deze bedrijven stimuleert de vakopleiding niet. De arbeidsomstandigheden zijn niet best, daar de bedrijven en het werk vaak vuil zijn, hetgeen tot uitdrukking komt in een hoog ziekteverzuim onder de arbeiders.

Van de jeugdigen, die in Maastricht opgroeien, wordt geconstateerd dat zij relatief weinig voortgezet onderwijs volgen. Bij de jongens hangt dit samen met de omstandigheid, dat velen vroeg gaan werken (van de 14-jarige jongens 28 %). Bij de meisjes moet de verklaring gezocht wor-

den in het hoge aantal dat thuis blijft om moeder in de huishouding te helpen. De omstandigheid, dat er in de bedrijven vooral vraag is naar ongeschoolde arbeidskrachten en in 'verhouding minder naar geschoolde arbeiders en employé's, oefent geen stimulerende invloed uit op het volgen van voortgezet onderwijs en scheidt geen gunstig klimaat voor ambities en toekomstplannen.

Vermoed wordt dat het welvaartsniveau van de sociaal-lagere bevolkingsgroepen niet hoog is daar het aantal televisiebezitters, in vergelijking met andere Nederlandse steden, klein blijkt te zijn. Voorts is de belangstelling voor beroepstoneel en concerten gering, eveneens die voor licht amusement. Zeer groot daarentegen is het bezoek aan de bioscoop.

De ontwikkeling van het jeugdwerk wordt in Maastricht belemmerd door een tekort aan jeugdleiders. Verder is een toenemende belangstelling te constateren voor jeugdsporten. Daaraan kan minder goed worden voldaan door een tekort aan zwembaden, sportvelden, lokaliteiten. Ongeveer 20 % van de jongens en 10 % van de meisjes uit de leeftijdsgroep van 9 tot 23 jaar, doen aan sport.

Voor het jeugdwerk zijn deze percentages 17 en 9.

Van de jongens neemt in totaal 45 % aan het verenigingsleven deel en van de meisjes 28 %.

De onderzoekers zijn tot de conclusie gekomen, dat onmiskenbaar het gezinsmilieu van de jeugdigen en de wijk waar zij woonachtig zijn, op hun deelname aan het verenigingsleven een grote invloed uitoefenen.

Een belangrijk en instructief rapport daar de eigen problematiek op openhartige wijze wordt beschreven, het de aandacht vestigt op het nemen van sociaal-paedagogische maatregelen om de opvoedings-situatie van Maastrichtse jongeren te verbeteren en het stimuleert tot gelijksoortig onderzoek in andere Nederlandse steden.

#### OPVATTINGEN VAN STUDENTEN OVER LERAREN EN LERAARSCHAP

Uit een onderzoek op Engelse universiteiten — waarvan het verslag eind 1965 door het Central Office of Information for the Department of Education is gepubliceerd — naar het beeld dat studenten zich hebben gevormd van de lera(a)r(es), is gebleken, dat zij daarbij aan mensen denken, die van middelbare leeftijd of nog ouder zijn.

Dit onderzoek is verricht onder 2750 studenten, die persoonlijk zijn

geïnterviewd, en het is opgezet om te worden geïnformeerd over hun opvattingen t.a.v. het kiezen van een loopbaan bij het onderwijs. Gebleken is dat de student een betrekking bij het onderwijs niet hoog waardeert, daar men vindt teveel te zijn gebonden aan allerlei voorschriften waardoor het nemen van initiatieven beperkt is en er overigens weinig mogelijkheden zijn om deze in het kader van een geregementeerde onderwijssituatie te realiseren. Ook acht men het bezwaarlijk dat de persoonlijke prestaties van een leraar, ook al zijn deze opmerkelijk, niet worden gehonoreerd, maar dat wel een uitkering wordt gegeven indien de leraar een extra akte behaalt. Voorts vinden de studenten het aanvangssalaris te gering en het duurt te lang voordat het maximum is bereikt.

Indien men een baan bij het onderwijs wou nemen dan is voor de studenten de zesde klas van een grammarschool nog het meest aantrekkelijk en daaropvolgend het geven van onderwijs in lagere klassen van grammarscholen.

Het geven van onderwijs aan 'independent schools' is niet populair. Het bezwaar is van principiële aard daar het zich richt tegen het bestaan van deze scholen.

Onaanvaardbaar wordt geacht het geven van onderwijs op lagere en kleuterscholen wegens de 'lage status' van het werk.

Een verrassend aspect van het onderzoek is geweest het grote aantal van studenten, dat verklaard heeft alleen bij het onderwijs te zullen gaan indien hun studieprestaties laag zouden zijn. Zij staan in verhouding van 5 tot 1 ten opzichte van diegenen, die hebben aangekondigd alleen te gaan onderwijzen indien hun studieprestaties goed zijn.

Van de 2750 geïnterviewde studenten, verspreid over het gehele land vindt 82 % een speciale opleiding voor het leraarschap belangrijk, maar 62 % vindt dat dit verplicht moet worden gesteld.

J. H. N. GRANDIA



BOEKBEOORDELINGEN

WOLFGANG LEMPERT und HEINRICH EBEL, *Lehrzeitdauer, Ausbildungssystem und Ausbildungserfolg*, Verlag Rombach und Co., Rosastrasse 9, Freiburg i.B., 1965, 416 S.

Bij internationale statistische vergelijkingen omtrent de graad van ontwikkeling van het voortgezet onderwijs komt de Duitse Bondsrepubliek steeds slecht voor de dag. In de studie *Targets for education in Europe in 1970*, ter voorbereiding van de O.E.C.D. Conferentie te Washington in het najaar van 1961, vinden wij bijv. van de 100 jongemensen van 15 t/m 19 jaar er in Frankrijk en de Benelux 31 in de school en in Duitsland slechts 17. (Cijfers van omstreeks 1958). Dat komt doordat hier uitsluitend met het volledig dagonderwijs in de school is gerekend en in Duitsland zeer veel kinderen na het lager onderwijs in de leerlingopleiding in het bedrijfsleven terecht komen en daarnaast dan part-time schoolonderwijs genieten. Dat is zo de oude traditie. Onbeantwoord blijft echter de vraag hoe dit onderwijs volgens de leerlingstelsels in vergelijking met volledig dagonderwijs moet worden gewaardeerd. Zou de statisticus dit onderwijs als volwaardig voortgezet onderwijs meerekenen dan zou hij, naar uit dit boek (S. 333) blijkt, nog rond 32 % der 15 t/m 19 jarigen bij de 17, die hierboven werden aangegeven, mogen optellen, zodat Duitsland met 49 % in Europa aan de top zou komen te staan. Wat is evenwel de onderwijskundige waarde van dit stelsel? Dat kan alleen door een uitvoerig onderzoek worden vastgesteld. De betekenis van dit boek is dat het de resultaten van zulk een onderzoek presenteert en tegen gegevens uit andere landen (Zwitserland, Frankrijk en de Verenigde Staten) afweegt. De uitkomsten zijn niet gunstig. Het blijkt dat de leertijd (Lehrzeit) in Duitsland in ruime mate een tijd van leegloop (Leerzeit) is. Een derde deel van de werkdag wordt voor pedagogisch niet-verantwoorde bezigheden gebruikt. Het is, aldus de auteurs, mogelijk en nodig om de leertijd te intensiveren en er wordt voor verscherpt toezicht van Overheidswege gepleit. Het omvangrijke boek bevat een schat van gegevens op een nog weinig verkend gebied omtrent een materie, die reeds door de grote verscheidenheid der erkende beroepen (533), bijzonder moeilijk te overzien is. De auteurs hebben zich ongemene verdiensten verworven door de helderheid van hun analyse en de zorgvuldigheid, die zij bij de vergelijking met andere landen aan de dag hebben gelegd. Opmerkelijk is dat de kosten van deze studie en enquête voor een klein deel gedragen werden door de Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung in Frankfurt a.M. doch overigens konden worden bestreden uit middelen van de Deutsche Gewerkschaftsbund en de Ford-Foundation. Ze hebben hun geld goed besteed.

B. BRUS, *Een-Minuuu-Test*. Berkhout N.V., z.j. Nijmegen.

Onder deze weinig zeggende naam is onlangs uitgebracht een „schoolvoordringentest voor het lezen”, waarvan een belangrijk kenmerk inderdaad is, dat het afnemen slecht één minuut vergt. De test is bestemd voor kinderen van het tweede tot en met het vijfde leerjaar van het basisonderwijs.

Het testapparaat bestaat uit niet meer dan een geplastificeerd vel carton, waarop 100 woorden in grote letter staan afgedrukt, gerangschikt naar opklimmende leesmoeilijkheid, verdeeld in 4 kolommen van 25. Dit ene vel kan steeds opnieuw worden gebruikt. Voorts heeft de proefleider voor elke te testen leerling een formulier tot zijn beschikking, waarop dezelfde woorden zijn opgenomen en waarop hij de nodige aantekeningen kan maken; bovendien is er ruimte voor de achteraf te berekenen eind-uitslag. De „berekening” is tot de eenvoudigste proporties teruggebracht, doordat de test van een aantal tabellen vergezeld gaat, met behulp waarvan men het aantal woorden, dat de leerling in één minuut correct heeft gelezen, rechtstreeks kan waarderen in een cijfer op een schaal van 0 tot 10. Er zijn verschillende normenreeksen gegeven, gedifferentieerd naar leerjaar (2e tot en met 5e) en naar tijdstip van testen (begin van het schooljaar, Kerstmis, Pasen, resp. eind van het schooljaar). De tabellen zijn, tezamen met een korte instructie voor de proefleider, in een afzonderlijke handleiding opgenomen. Voor een verantwoording van de samenstelling van de test wordt verwezen naar een afzonderlijke publicatie.

Wat de test waard is, kan uiteindelijk slechts blijken bij regelmatig toepassen. Op het eerste gezicht lijkt hij uitstekend bruikbaar. Een enkele uitzondering daargelaten (zoals bijv. „beugelbaan” en „kluitenbreker”) vallen ook de moeilijker woorden niet of niet al te zeer buiten de bekendheidssfeer van het gemiddelde kind. De moeilijkheidsgraad der woorden ligt goed gespreid, zodat de test blijkens de normen op zeer bevredigende wijze differentieert, zowel in het laagste als in het hoogste leerjaar. Ook de keuze van een 11-puntsschaal (0 tot en met 10) valt toe te juichen: niet te grof maar ook niet te veel precisie suggererend.

De instructie is wat al te summier. Wanneer heeft het kind een woord verkeerd gelezen, tot hoe ver wordt bijv. een gebrekkige articulatie of een brabbelen uitspreken geaccepteerd? Mag het een gemaakte fout verbeteren? Als aan de leerling voor elk woord maximaal 5 seconden mag worden toegestaan, lijkt het dienstig een aanwijzing te geven omtrent de manier, waarop de proefleider dit op onopvallende wijze kan controleren.

Op één beperking moet nadrukkelijk worden gewezen. De testconstructeurs hebben alleen een instrument willen leveren, waarmee het niveau van de leesvaardigheid kan worden bepaald. Men krijgt er geen inzicht mee omtrent de aard van eventuele lacunes en de oorzaken daarvan.

Voor het instructieboekje, de testkaart en een blok van 50 testformulieren is de prijs f 12,—. Afzonderlijke bloks van 50 testformulieren kosten f 8,— per stuk.

J. C. SPITZ

*Ontwikkelingspsychologie*

De ijver, die de ontwikkelingspsychologie aan de dag legt om een juist inzicht te verwerven in het bestaan van dit kind, is een teken, dat dit leven niet zo vanzelfsprekend verloopt. We behoeven slechts een blik te slaan in het ruim 600 pagina's tellende „Handbuch der Psychologie” Band 3 „Entwicklungspsychologie (Verlag für Psychologie Dr. C. J. Hogrefe — Göttingen) om een idee te krijgen van de bonte verscheidenheid van meningen inzake de kwestie „Wat is menselijke ontwikkeling”?

In „Die seelische Entwicklung in der Kindheit und Reifezeit” (1956, 6) noemt Rempelin ontwikkeling „eine nach immanenten Gesetzen (Bauplan) sich volziehende Differenzierung einander unähnlicher Teile bei zunehmender Strukturierung und Zentralisierung” en Engelmayer leert (1956) „Entwicklung ist der organische Grundprozess der fortschreitenden Entfaltung des Anlagengefüges durch Wachstum und Strukturierung des Funktionsgefüges”. Ontwikkeling is dus volgens deze psychologen essentieel een „loswikkeling” van datgene, wat reeds oorspronkelijk als aanleg aanwezig is geweest. Het nieuwe ontstaat ten gevolge van differentiatie, structurering, centralisatie, van processen dus die aan *immanente wetten* van het organisme gehoorzamen. Volgens deze visie wordt de psychische ontwikkeling van het kind veelvuldig vergeleken met het groeiverloop van knop tot bloem. Deze ontwikkeling geschiedt in overeenstemming met een in een plant aanwezig groei-plan; dank zij dit groei-plan verloopt de groei van knop tot bloem niet chaotisch, maar ordelijk volgens vastgelegde groeiwetten. In de 19de eeuw nam men zonder meer de ontwikkelingswetten uit de biologie over in de psychologie. Met alle nadelige gevolgen van dien. Dit nu is een wetenschappelijke fout. Het is nl. ongetwijfeld mogelijk en dikwijls noodzakelijk, een begrip uit een bepaalde wetenschap te benutten in een andere. Maar dan zal men eerst zeer nauwkeurig moeten vaststellen, hoe de objecten dier wetenschappen zich onderling verhouden. Om met Langeveld te spreken: „Ontlening is mogelijk, maar vereist nadrukkelijke precisering, wanneer het object der leen-gevende wetenschap en dat der leen-nemende in verhouding staan tot elkaar van meer omvattende, grotere algemeenheid tot minder-omvattende, geringere algemeenheid of — wat juister is — specifieke bepaaldheid.

Houden de biologische wetenschappen zich bezig met de levende organismen als zodanig, de psychologie beperkt zich tot deze organismen niet als levende wezens; dit aspect is, als het meer algemene, in de psychologie voorondersteld — maar als levende wezens die *gedrag* vertonen en in zoverre zij dat vertonen. (M. J. Langeveld, *De psychologie en de fysiologie van de mens* T.P. 7. 1945).

Zelfs in onze tijd wordt door sommige psychologen een biologische visie gegeven van de menselijke ontwikkeling. We veroorloven ons een citaat uit „Psychology of Adolescence” (1956): „Op vierjarige leeftijd zal Tom zijn buurmeisje Mary roepen om over de schutting te klauteren en met hem in een zandhoop te spelen. Op zeventienjarige leeftijd zal Tom er waarschijnlijk de voorkeur aan geven te telefoneren in plaats van over de schutting achter het huis te roepen. Deze keer zal hij zijn buurmeisje inviteren voor

een autoritje, voor een etentje en een dans of voor een zwempartijtje in het meer. De drijfveren die hem ertoe brachten over de schutting te roepen om in het zand te komen spelen en die hem ingaven haar telefonisch te vragen mee uit wandelen of rijden te gaan, zijn verschillend: een rijpend organisme heeft andere interesses dan een speels kind. Zo verandert de gedragswijze ongeveer in overeenstemming met de fysiologische veranderingen, die in deze periode ingrijpen". Psychologen en pedagogen, die de biologische visie der menselijke ontwikkeling voorstaan, achten de ontwikkeling van het kind voorspelbaar, mechanistisch verlopend en gedetermineerd. Denkt men de biologische visie consequent door, dan staat het essentieel vast, dat bij het fenotype dat te voorschijn zal komen, wat in het genotype besloten lag.

Naast de ontwikkeling in biologische zin onderscheidt Prof. S. Strasser in zijn nieuwste werk „Opvoedingswetenschap en opvoedingswijsheid" (Malmberg — den Bosch 1963), waarin een theoretisch verantwoorde opvoedingsleer *in het algemeen* wordt gegeven, een andere visie en wel een, waarbij meer nadruk gelegd wordt op de vrijheid van de zich ontwikkelende jonge mens en de uiteindelijke onvoorzienbaarheid van zijn ontwikkeling. De kinderlijke ontwikkeling wordt zodoende opgevat als *zelfrealisatie*. Daarbij valt het accent op „zelf". Het „zelf" wordt als een beginsel van volstreckte autonomie beschouwd.

In de eerste visie berust de autonomie bij het ontwikkelingsproces, dat met natuur, noodzakelijke wetmatigheid verloopt, bij de tweede visie bij de autonome vrijheid van het kinderlijke bewustzijn.

Een derde visie is deze: Heeft men eenmaal in het kind de menselijke werkelijkheid ontdekt, dan is men ook op het onherleidbare verschijnsel van de *begrensde vrijheid* gestoten. Zodra het bewustzijn ontwaakt is, is er een keuze van de wereld, een ontwerp van de wereld. „Geboren worden is tegelijkertijd; geboren worden uit de wereld en voor de wereld". Er is dus nimmer sprake van „determinisme", maar evenmin van „volstreckte keuze". De gedachte van de situatie sluit de volstreckte vrijheid uit, waaraan ons kiezend handelen zou ontspringen". Wij kiezen onze wereld en de wereld kiest ons". (Merleau-Ponty: *Phénoménologie de la perception*).

Strasser toont zeer instructief aan, dat de mens tot zich zelf komt dank zij de bemiddeling van iets of iemand die hij niet is. De ervaring van dit *niet* is tevens een ervaring van de eigen beperktheid. Dingen en medemensen hebben hun bepaald zijn en begrenzen reeds daardoor het eigen Ik. Doordat het „Ik" op hen stoot, ervaart het de anderen en tevens zich zelf. Het komt tot het bewustzijn van de anderen en tot het bewustzijn van zich zelf. (Vergel. pag. 51). Deze dialogische-fenomenologische visie houdt dus in, dat de mens — in al zijn denken, handelen en zijn — zijn beperktheid ervaart. Iedere daad, die de mens stelt getuigt voortdurend van zijn beperktheid. Ze put de mogelijkheden van zijn wezen niet uit, maar roept integendeel om nieuwe daden, die wederom hen meer zichzelf zal maken. De mens komt tot betere zelfkennis door zich in contact te stellen met-, zich over te geven aan „het andere", het niet-ik, dat tegenover hem staat en een eigen bestaan leidt.

Aan de objecten om hem heen heeft de mens op een manier deel, die het stempel van zijn persoonlijkheid draagt, het kind ontmoet de „objecten" en verwerkt zijn ervaringen ermee individueel. Dat betreft niet alleen zijn ken-



nen, gevoelen en willen, dat kleurt zijn hele zijn in deze wereld. Ook het lichaam speelt in dezen een zeer belangrijke rol. Het lichaam opent de mens naar de wereld toe. Al ligt dan ook het lichaam aan de zijde van het subject, het is niettemin verwickeld in de wereld. Meestal weet het lichaam meer van de wereld af dan de menszelf. Strasser vat zijn visie op de menselijke ontwikkeling bondig samen met de woorden: „De ontwikkeling van het kind speelt zich af in confrontaties, die normaliter tot toenemende bewustwording van zijn Umwelt en van zich zelf leiden. Communicatie, ontmoeting en tweespraak vormen volgens hem de drie fasen resp. trappen van het evoluerende dialogische leven van het kind. Daarom beschouwt hij het dialogische samenleven van het kind met het andere en de anderen als het alfa en omega van zijn specifiek menselijke ontwikkeling.

De geïnteresseerde lezer(es) zij verwezen naar het genoemde werk van Prof. Strasser en naar het werk van Dr. W. Luyten „Existentiële fenomenologie”.

Steeds meer wordt de mens doordrongen van het feit, dat het menselijke bewustzijn steeds het weten, bemerken of beleven van iets is, dat de mens met zich zelf ergens aantreft en wel in de zinvolle context van de waarneembare, voorgestelde, gedachte, wellicht een verlokkende beangstigende of nog anders ontworpen wereld.

TH. L. M. BOUWMAN

HERMANN DIEM und MARTINUS J. LANGEVELD, *Untersuchungen zur Anthropologie des Kindes*. Mit einem Diskussionsbericht von Ingeborg Röbbelen, Pädagogische Forschungen. Veröffentlichungen des Comenius-Instituts. Quelle und Meyer, Heidelberg, 1960, S. 40, DM 4,—.

Deze studie begint met een referaat van Hermann Diem — Professor für systematische Theologie an der Universität Tübingen — over „Was sagt die Theologische Anthropologie dem Erzieher über das Kind?”

Diem constateert in de pedagogiek twee opvattingen, die lijnrecht tegenover elkander staan:

het kind verkeert in een stadium van menselijke onvolkomenheid en de opvoeder kan het kind niet snel genoeg in de mondigheid van de volwassen levensstaat voeren;

de periode van het kind-zijn heeft een eigen zin en waarde, waarmede de opvoeder rekening dient te houden wil de opvoeding kunnen slagen.

Mede naar aanleiding van een opmerking van Langeveld, dat men bij de filosofische anthropologen — of deze nu Christen of Humanist zijn — slechts sporadisch kan constateren, dat zij begrip hebben voor het feit, dat de mens als kind begint, stelt Diem zich de vraag: „Was bedeutet das Kindsein als Modus des Menschseins?”

Hij komt dan tot de volgende beantwoording:

- het kindzijn is geen absolute waarde maar duidt op een relatie
- het is nl. een verhouding tot vader en moeder
- die terug is te brengen tot de verhouding tussen God en de mensen.

Onder de titel „Was hat die Anthropologie des Kindes dem Theologen zu sagen”, geeft Langeveld zijn zienswijze weer. Voor hem vraagt de pedagoog

wezenlijk anders nl. „was heisst es, ein Kind zu sein?“ Deze vraag zo te formuleren houdt in, dat de levensvorm, de bestaanswijze van een kind, een specifieke is. De anthropologie van het kind is voor Langeveld een „situatie-anthropologie“.

Deze situatie wordt gevormd door de opvoeding. Voorts wordt er op gewezen dat het kind enerzijds op opvoeding is aangewezen anderzijds zelf iemand wil worden. De opvoeding is op opvoeders aangewezen en van hen in hoge mate afhankelijk en in hem is de drang aanwezig „de wereld in te gaan“. Verder gaat Langeveld op de vraag in naar de verhouding tussen kind en God, waarvan de aard mede wordt bepaald door de ervaringen, die het kind in zijn jonge leven en met zijn ouders heeft opgedaan.

Deze op een hoog niveau gevoerde discussie, daar het hier om opvoedingsvragen gaat die behandeld worden in verband met de zin van het leven en de wereld, wordt besloten met een knappe samenvatting van Ingeborg Röbbelen.

J. H. N. G.

*Child Psychology. Behavior and Development*, door RONALD C. JOHNSON (University of Hawaii) and GENE R. MEDINNUS (San Jose State College). Uitg.: John Wiley and Sons Ltd., Glen House, Stay, Place, London, S.W. 1, p. 556, price 53,—.

Het boek is uit 5 delen opgebouwd. In het eerste stuk worden de wetenschappelijke methoden behandeld, die voor de kinderpsychologie het meest geëigend zijn. Het tweede gedeelte biedt een overzicht van de factoren, die voor de lichamelijke en psychische ontwikkeling van het kind van betekenis zijn als erfelijkheid, drang naar volwassenheid, leren en motivatie, taal en intelligentie. In het derde deel van het boek wordt de invloed van het gezin, op de ontwikkeling en het volwassen worden van het kind, besproken. In het vierde stuk komen ter sprake de maatschappelijke invloeden op de sociale vorming van het kind. Het vijfde en laatste gedeelte van deze studie bevat een recapitulatie van de verkregen gegevens en wordt ondermeer de betekenis van de ouders voor het volwassen- worden van het kind, daar zij als het ware er model voor staan, toegelicht.

Gezien de aandacht die in dagbladen en voor de televisie wordt besteed aan het boek van Glenn Domans „How to teach your baby to read“, is de volgende uitspraak van de schrijvers — die men vanzelfsprekend niet behoeft te onderschrijven — interessant.

“Attention span in governed primarily by the type of stimulus — in this case, the type of toy — not by age. The results make it clear that the cliché about young children having too short an attention span to tackle a specific task is so much nonsense. If the task can be made challenging and interesting enough, even very young children have extremely long attention spans.

How does attention span apply to reading? It applies both directly and indirectly. In a direct sense teaching a child to read requires continued attention; indirectly attention span is similar to reading readiness, for it purportedly shows a progression of age produced by maturation. Like attention

span, reading readiness seems conditioned more by the amount of interest stimulated by the reading materials than by any development of phylogenetic skills. That is, reading readiness is more a matter of stimulation than naturation" (pag. 79).

Van sociaal-pedagogische betekenis zijn voorts de opmerkingen die worden gemaakt naar aanleiding van de televisie, die een belangrijke plaats in het gezinsleven heeft ingenomen. Enerzijds betekent de televisie veel onrust in het gezinsleven maar anderzijds brengt dit medium nieuwe gedachten in het gezin. Van meer betekenis is evenwel dat de kinderen, die opgroeien in milieus waar slechts een beperkt taalgebruik heerst, door de televisie hun woorden-kennis uitbreiden en leren in meer gevarieerder zinnen te spreken en zich genuanceerder uit te drukken (p. 133). Over het gedrag van de ouders in de omgang met hun kinderen worden eveneens opmerkingen gemaakt, die stimuleren tot kritisch nadenken. Het wezen van de ouder-kind relatie heeft meer betrekking op hoe ouders voelen voor hun kinderen dan wat zij, ten opzichte van hen, doen.

Voor een goed begrip van de relaties tussen ouders en kinderen zijn drie factoren van betekenis: het beeld dat de kinderen zich hebben gevormd van hun ouders, de identificatie en de discipline (p. 297/308).

Gezien het gegeven dat Amerikaanse sociologen, in hun onderzoekingen naar de betekenis van het gezinsmilieu voor de leerprestaties van het kind, hebben vastgesteld, dat kinderen uit sociaal lagere milieus hun opleiding voortijdig afbreken daar zij sterk het gevoel hebben op school niet volledig te worden geaccepteerd, is het niet overbodig dat de schrijvers vaststellen: "Learning occurs best when there is understanding and acceptance between teacher and pupil" (p. 372).

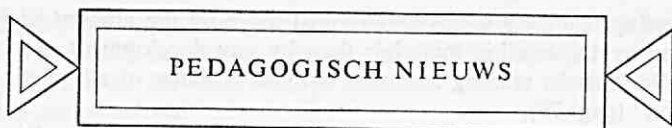
In het boek zijn case-study's verwerkt en het steunt verder op een uitgebreide literatuur kennis. Het is een inspirerend werk, dat stimuleert tot nader onderzoek en verdere studie.

J. H. N. G.

*Care of children in day centres.* Public Health Papers nr. 23. World Health Organisation, Genève. 1964. 189 blz., 10 sh.

De 'day centres' waarover gesproken wordt omvatten in principe ook wel 'opvang-gelegenheid' voor schoolkinderen, maar het boekje betreft toch eigenlijk crèches, instellingen waar kinderen beneden de lagere school-leef-tijd, tot borstkinderen toe, gedurende de werkdag verzorgd worden. Niet de ongenoemde redakteur, maar wel een van de auteurs spreekt uit dat de behoefte aan crèches in verschillende landen en streken sterk uiteenloopt. Men krijgt neiging om aan te vullen: ook de kans om in goede crèches te voorzien moet sterk uiteenlopen. Want wat hier terecht als nodig gesteld wordt voor een goede crèche, waar de kinderen pedagogisch niet tekortkomen en die geen bron van gevaarlijke infecties kan zijn, dat is zó kostbaar, dat het dikwijls toch niet te betalen moet zijn, voor de gemeenschap zo min als voor individuele ouders. Dat valt niet op, omdat alle schrijvers spreken vanuit hun eigen culturele, politieke, sociale en economische achtergrond, en ongehinderd langs elkaar heen praten. Verder worden enige dingen die al bekend waren nog eens uitgesproken: geschoold personeel, niet te grote groepen e.d.

N. F. VAN DER ZEYDE



PEDAGOGISCH NIEUWS

STICHTING OPLEIDING SCHOOL- EN BEROEPSKEUZEWERK

Binnenkort zal in Tilburg een nationaal instituut gevestigd worden ter opleiding van beroepskeuzeadviseurs. Een novum is dat deze opleiding een meerdere jaren durende *dagopleiding* zal zijn.

De aanleiding tot dit initiatief is de sterk groeiende behoefte aan advies en voorlichting voor degenen die op een bepaald moment in hun leven een keuze moeten maken terzake scholing en/of beroep. Hierbij spelen twee vragen.

De ene vraag is: Is de betrokken persoon *geschikt* voor een bepaalde opleiding en/of beroep.

De andere vraag is: Uit welke *mogelijkheden* kan er gekozen worden. Deze tweede vraag valt steeds moeilijker te beantwoorden omdat het aantal mogelijkheden ontstellend groot is en bovendien zich voortdurend wijzigt en uitdijt. Bijna niemand kan op dit moment nog overzien welke, in een bepaald gebied van het land, de beroepsmogelijkheden zijn en welke eisen voor die beroepen gesteld worden. Het overzien van dit veld vraagt steeds duidelijker professionele deskundigheid.

Tot dusverre is in de opleiding van beroepskeuze-adviseurs voorzien door een driejaars part-time opleiding. De omvang van de te bestuderen stof en de noodzaak van een steeds omvangrijker grondige praktische scholing maken, dat het gewenst is deze opleiding om te zetten in een *dagopleiding*. Daar de beroepskeuze-adviseur een deskundige is, die in teamverband met psychologen en eventueel artsen moet samenwerken, zal de opleiding moeten geschieden op het niveau van het Hoger Beroepsonderwijs.

Voorzien wordt, dat het door de invoering van *dagonderwijs* ook mogelijk zal zijn grotere aantallen beroepskeuze-adviseurs op te leiden dan tot dusverre het geval was.

De te Tilburg te vestigen Opleiding komt voort enerzijds uit initiatieven die zijn genomen door het Directoraat-Generaal voor de Arbeidsvoorziening en het Centraal Comité van Samenwerking inzake Voorlichting bij Beroepskeuze, anderzijds uit een door het Provinciaal Bestuur van Noord-Brabant gestimuleerd streven om de opleidingsmogelijkheden uit te breiden.

De Provincie Noord-Brabant heeft een aanzienlijke subsidie beschikbaar gesteld om de kosten van de opleiding gedurende de periode, waarin nog geen Rijkssubsidie kan worden verkregen, te financieren. Gehoopt wordt, dat met ingang van 1967 of 1968 de Opleiding een Rijkssubsidie zal ontvangen.

Tot de opleiding zullen zowel mannen als vrouwen worden toegelaten. Als vooropleidingseis wordt gesteld het bezit van eindexamen Gymnasium, h.b.s. of m.m.s. of van de acte van Onderwijzers. Daar de school tot

het Hoger Beroepsonderwijs behoort, zal men te zijner tijd voor de toelating een h.a.v.o.-diploma dienen te bezitten. Het Bestuur bestaat uit de volgende personen:

Prof. Dr. S. Wiegiersma, Leiderdorp (voorzitter); Drs. J. Aarts, Tilburg (vice-voorzitter); Drs. A. Verstijnen, Tilburg (secretaris-penningmeester); Dr. W. A. van den Berg, 's-Gravenhage; Drs. W. Beijers, Rotterdam; A. de Bruin, Dubbeldam; Prof. Dr. F. van Dooren, Goirle; G. J. Loos, Maastricht; Drs. Jhr. de Savornin Lohman, Amsterdam, D. H. van Tellingen, Tilburg; Drs. J. Wasser, Tilburg; Drs. K. van 't Zet, 's-Gravenhage.

Het secretariaat is gevestigd te Tilburg, Stationstraat 15.

#### OPHEFFING KINDERBLAD KRIS KRAS

Op 18 maart is het laatste nummer van het kinderblad Kris Kras verschenen. De directie van de Kris Kras Uitgeversmaatschappij N.V. heeft zich genooddaakt gezien dit besluit te nemen omdat er onvoldoende vooruitzichten zijn de exploitatie van het blad sluitend te maken.

De steeds stijgende papier-, druk-, porto- en propagandakosten worden niet gedekt uit de opbrengsten der abonnementsgelden. Bij een kinderblad zijn vooral de propagandakosten buitengewoon hoog, omdat de jonge lezers, al na een klein aantal jaren 'uit het blad groeien'.

Dat het kinderblad Kris Kras op het hoogtepunt van zijn 12-jarig bestaan, toch moet ophouden, nu vormgeving en inhoud met grote financiële offers tot een modern geheel zijn gebracht en tevens het abonnementenaantal stijgt, valt bijzonder zwaar. Daarbij komt nog, dat er geen blad van gelijke waarde bestaat voor de grote groep van enthousiaste Kris Krassers. De uitgeverij zal echter blijven doorgaan met het doen verschijnen van goede kinder- en jeugdboeken.

In het bestaan van Kris Kras hebben tallozen ons werk — het uitgeven van een artistiek en verantwoord kinderblad — gesteund. Vooral zijn wij dank verschuldigd aan pers en radio, die met hun publiciteit hebben bijgedragen om bekendheid te geven aan Kris Kras. Een kinderblad voor een ieder aanvaardbaar, met goede strips, zinvolle teksten, goede illustraties, gezonde humor en ontspanning.

Dit hebben wij getracht naar ons beste vermogen aan het Nederlandse kind te geven.

KRIS KRAS UITGEVERSMAATSCHAPPIJ N.V.

De redactie is voornemens in het nummer van september een artikel te doen verschijnen over de moeilijke situatie waarin het Nederlandse kindertijdschrift verkeert.

J. H. N. G.

#### W.V.O.-CONFERENTIE:

DE ONTMOETING VAN KIND EN WERELD IN HET BASISONDERWIJS

Het kind van vandaag voorbereiden voor het leven in de wereld van morgen, die door zijn handelen mede vorm zal krijgen.

Van de geboorte af staat een kind in relatie tot mensen en dingen. Deze relaties zijn fundamenteel voor zijn ontplooiing tot persoonlijkheid.

Hoewel het kind veel van deze betrekkingen min of meer autonoom verwerkt, is hulp en oriëntatie van volwassenen daarbij onmisbaar.

De aard van de relaties tot mensen en dingen wordt sterk bepaald door de mate waarin en de wijze waarop het kind zijn taal beheerst.

Het onderwijs heeft ten aanzien van de oriëntatie in menselijke verhoudingen en in de natuur een specifieke taak.

Voor beide terreinen is juist de taal van uitzonderlijke betekenis en het accent zal daarom in sterke mate op mondelinge en schriftelijke taalbeheersing moeten liggen.

Bij het gehele basisonderwijs zullen in een eerste verkenning van menselijke verhoudingen en van het natuurlijke milieu, voor het kind hanteerbare sleutelbegrippen moeten worden aangeboden, waardoor hij in communicatie kan treden met de hem omringende wereld van mensen en dingen.

De w.v.o. wil onder de titel „De ontmoeting van kind en wereld in het basisonderwijs” bovenstaande problemen aan de orde stellen in een conferentie, die zal plaatsvinden in het Evert Kupersoord te Amersfoort op 13, 14 en 15 oktober aanstaande.

Op donderdagavond 13 oktober zal Prof. Dr. R. C. Kwant o. s. a. onder de titel „Wat vraagt de wereld van morgen van het onderwijs van vandaag?” het onderwerp van de conferentie inleiden.

Op vrijdag 14 oktober zal Dr. P. M. van Hiele een inleiding houden over de vraag „Kan de modernisering van de wiskunde ook een weerslag hebben in het basisonderwijs?”

De heer B. Keyl zal als voorbeeld van vorming door actief taalgebruik een gesprekskring leiden, terwijl de heren Dr. E. M. Buter en Drs. W. Langeveld aan de hand van prae-adviezen die de deelnemers van tevoren zullen ontvangen, bij wijze van illustratie van pedagogische houding en nieuwe werkwijze ieder op zijn terrein in demonstratielessen zullen trachten met een groep kinderen voorbeelden te geven van wat zij voor het basisonderwijs in principe mogelijk achten.

Het ligt in de aard van de conferentie dat aan de gedachtenwisseling een voorname plaats zal worden gegeven.

Op vrijdagavond zullen een aantal activiteiten gelijktijdig plaatsvinden, waarbij o.a. een tentoonstelling door het Documentatiecentrum van de w.v.o. ingericht, een werkbibliotheek en films kunnen worden bezichtigd.

Op zaterdag 15 oktober zullen in groepen bepaalde vragen in verband met het onderwerp van de conferentie nader worden gezien, waarna de algemeen voorzitter van de w.v.o., Prof. Dr. L. van Gelder, een slotbeschouwing zal houden over „Nieuwe vooruitzichten in het basisonderwijs”.

*Aanmelding vóór 15 augustus bij het conferentie-secretariaat van de w.v.o., Postbus 13, Purmerend.*

*Bijdrage in de kosten:* f 40,—, over te maken op gironr. 26 10 36 t.n.v. Penningmeester w.v.o., Den Haag.

Leden van de w.v.o. f 36,50.

Scholen-leden hebben recht op reductie voor ten hoogste drie deelnemers.

*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:*

Het aantal deelnemers aan de conferentie is vastgesteld op ten hoogste 150.

*Deelname* uitsluitend aan de hele conferentie.

*Verslag:*

Binnen zes maanden na de conferentie zal een verslag verschijnen als speciaal nummer van het tijdschrift „Vernieuwing van Opvoeding en Onderwijs”.

GESCHIEDENIS IN DE BRUGKLAS

*Didactiek-conferentie van de Vereniging van Geschiedenisleraren in Nederland.* Conferentie-centrum „de Pietersberg” te Oosterbeek, 7—8 oktober 1966.

In augustus 1968, bij het inwerkingtreden van de mammoetwet, zullen alle Nederlandse leraren, dus ook de geschiedenisleraren, te maken krijgen met de problemen, waarmee velen van hen in de experimenterende scholen nu al worstelen.

De eerste opgave, waarvoor zij zich gesteld zullen zien, zal zijn: concrete gestalte te geven aan de brugklas-gedachte.

Die gedachte is, dat het mogelijk moet zijn om door nauwkeuriger determinatie en selectie beter dan tot dusver te kunnen beoordelen voor welk type van voortgezet onderwijs een leerling geschikt is.

Behalve een schoolvorderingentest, het oordeel van het hoofd van de lagere school en dat van de ouders, eventueel een toelatingsexamen en een psychologische test, zullen ook de in deze brugklas gegeven vakken die nauwkeuriger determinatie en selectie mogelijk moeten maken.

Geschiedenis is één van de vakken van de brugklas. In de experimenten is gebleken, dat selectie door middel van het vak geschiedenis mogelijk is, soms zelfs beter mogelijk dan door middel van vakken, waarvan men dat eerder verwachtte.

Een genuanceerde didactische aanpak is daarvoor echter wel een vereiste. Het nauwkeuriger vaststellen van de leerdoelen, die men beoogt, om daardoor studietoetsen (z.g. „objectieve proefwerken”) mogelijk te maken, waarmee de resultaten gemeten kunnen worden, is bijvoorbeeld een belangrijke voorwaarde.

De didactiek-commissie van de v.g.n. heeft het plan opgevat om de didactiek-conferentie 1966 helemaal aan dit voor alle geschiedenisleraren en voor

het aanzien van hun vak belangrijke onderwerp te wijden. Door er nu over te gaan denken, is het mogelijk om dit werk tijdig, d.w.z. voordat in 1968 de nood aan de man komt „in de vingers te krijgen”.

De conferentie zal daarom, na een voorafgaande inleiding op vrijdagavond, die gewijd is aan de theorie van de selectie, een duidelijk „doe-het-zelf”-karakter dragen. Dit praktische deel zal namelijk besteed worden aan het door de deelnemers zelf vervaardigen van studietoetsen met behulp van door de commissie beschikbaar gesteld materiaal. De theoretische inleiding zal verzorgd worden door de staf van Prof. Dr. A. D. de Groot, hoogleraar aan de Universiteit van Amsterdam, die al verschillende studies over dit onderwerp heeft gepubliceerd en van wiens hand nog vóór de conferentie een boek hierover zal verschijnen.

Mogelijkerwijs kan deze conferentie ertoe bijdragen, dat er in breder kring een bezinning op gang komt over de doelstellingen van het geschiedenisonderwijs in de lagere klassen van het voortgezet onderwijs. Deze bezinning is noodzakelijk om de nieuwe eindexamenregeling, die het geschiedenisonderwijs in de hogere klassen gaat veranderen, concreet gestalte te kunnen geven. Het lijkt de commissie daarom zinvol, dat al degenen, die in de praktijk al ervaringen met dit werk hebben opgedaan, die nog vóór de conferentie in bredere kring of aan de commissie bekend maken, zodat de discussie nu al gang kan komen.

Namens de didactiek-commissie van de v.G.N.,  
drs. A. H. VAN DEN BERG.



# PROBLEMEN ROND DE OPBOUW VAN HET BLINDENONDERWIJS IN PERZIË

J. VAN WEELDEN

## *Inleiding:*

Perzië of Iran, zoals het officieel heet, is een der landen uit het Midden-Oosten die men gemakkelijk en graag romantiseert: Perzië het land van rozen en tapijten, van nachtegalen en mystieke poëzie, maar de werkelijkheid is gecompliceerder en interessanter dan elk spinsel der fantasie en dus is het dienstig iets over Perzië in het algemeen te zeggen, alvorens in te gaan op ons eigenlijke onderwerp.

Perzië is een der oude beschavingsgebieden: Elam (het zuidelijke deel van het huidige Perzië) was de grote antagonist van het Soemerische rijk en in 2000 voor Christus was er al sprake van een georganiseerde samenleving waarvan verschillende getuigenissen zijn overgebleven. Daarna heeft Perzië nog meermaal een bloeiperiode gekend, maar nu is het een zogenaamd ontwikkelingsgebied met een hoog percentage analfabeten en met miljoenen werklozen.<sup>1</sup> Krijgvoerende Grieken, Romeinen, Arabieren, Mongolen, Afghanen en Turken hebben er een grondig vernielingswerk verricht. Hun troosteloze erfenis is een onherbergzaam, kaal en dor land.

Oorspronkelijk was Perzië het land van het Zoroastrianisme, een verheven en nobel geloof, maar het werd door de binnenvallende Arabieren grondig geïslamiseerd. Zo grondig dat de Islam er nog steeds de staatsgodsdienst is; toch ook weer niet zo grondig of de Perzen hebben van de Islam een eigen variant gemaakt: de Shia-Islam die veel genuanceerder is dan de officiële orthodoxie, de Soennie-Islam die men meer in de Arabische landen vindt.<sup>2</sup> De Shia kent een reeks van heiligen die,

<sup>1</sup> Het is moeilijk een concrete maatstaf aan te leggen welke landen ontwikkelingsgebied zijn. Sinds dit jaar bijvoorbeeld hebben de Verenigde Staten hun economische hulp aan Perzië gestaakt, daar zij oordelen dat dit land niet langer ontwikkeld is. De Perzen zelf menen dat dit staken van de hulp een politieke reden heeft en vinden dat ze nog wel hulp nodig hebben. Ter vergelijking volgen hier de gemiddelde uurlonen in enkele landen (in dollars): V.S. \$ 2,64; Ned. \$ 1,00; Rusl. \$ 0,60; Japan \$ 0,40; Ghana \$ 0,15; Perzië \$ 0,125. Levensmiddelen zijn in de Perzische steden duurder dan in Nederland.

<sup>2</sup> De verovering van Perzië door de Arabieren duurde van 633 tot 641. Eerst tegen het einde van de 16e eeuw werd de Islam staatsgodsdienst.

als opvolgers van Mohammed, allen vrijwillig de zoendood zijn gestorven terwille van degenen die in hen geloofden: een bemiddelend en plaatsvervangend lijden dat men in de Islam elders mist. De Shia kent veel mystieke stromingen en heeft op haar beurt ook weer tot nieuwe godsdiensten of sekten aanleiding gegeven. De twee belangrijkste hiervan zijn de Soefie en het Baháisme.

De bevolking is dus overwegend moslim, als minderheden vindt men er ongeveer 25.000 Zoroastriërs; 100.000 Joden; 100.000 Christenen. De Christenen behoren merendeels tot twee der antieke kerken: De Nestoriaanse en de Armeense kerk.

Perzië is het enige, echt-mohammedaanse land dat vriendschapsbanden en handelsbetrekkingen onderhoudt met Israel. <sup>1</sup> Perzië is het land met de oudste, ononderbroken Joodse levensgemeenschap ter wereld. Heel wat Joden zijn na de ballingschap niet weggetrokken en zijn in Perzië blijven wonen. Men wijst U nu nog het graf van Esther en van Daniël aan, en onlangs werden de fundamenten van het paleis van Nebucadnezar bloot gelegd. Heel recent vestigde een regeringspublicatie er nog eens de aandacht op dat in de bijbel, Cyrus, een Perzisch vorst, een niet-Jood, de 'gezalvde des Heren' genoemd wordt. (Zie: Jesaja 44 : 27 tot 45 : 8) .

Perzië is een enorm land, vrijwel 50 keer zo groot als Nederland. Als men het op de kaart van West-Europa zou leggen dan zou het reiken van de Noordzee tot de Russische grens en het zou, met uitzondering van de Iberische, Italiaanse en Scandinavische uitstulpingen, vrijwel het gehele tussenliggende gebied bedekken. Om nog even in Westeuropese verhoudingen te blijven denken: de Perzische grote steden liggen dan op de plaats van Parijs, Lyon, Hannover, Praag, Boedapest en Warschau, daarbuiten vindt men alleen kleine provincieplaatsjes en dorpen. Perzië is dus een leeg land, het heeft 13 inwoners per km<sup>2</sup> tegen Nederland 340, bij een zelfde bevolkingsdichtheid als ons land zou Perzië 560 miljoen mensen moeten herbergen, het heeft er in feite 21 miljoen. De ruimtelijke verhoudingen zijn dus voor een Nederlander ietwat ongewoon, als gemotoriseerd weggebruiker komt men buiten de steden slechts enkele auto's tegen, daarentegen moet men terdege rekening houden met kudden schapen en geiten, ezelkaravanen, karren, gesluisde vrouwen en dergelijke, die zich het recht op het gebruik van de weg niet laten ontnemen.

Perzië is een land van woestijnen, ten hoogste een kwart van het land

<sup>1</sup> 90 % van het Perzische volk is niet-Arabisch.

is min of meer vruchtbaar of kan vruchtbaar gemaakt worden. Deze woestijnen zijn niet alleen een gevolg van het chronische watergebrek maar hangen ook samen met de bodemgesteldheid. Er zijn bijv. twee grote zoutwoestijnen die samen ongeveer tienmaal zo groot als Nederland zijn. Perzië bestaat voor het grootste gedeelte uit een hoogvlakte die ongeveer 1500 meter hoog is. In het Noorden wordt deze hoogvlakte begrensd door de Elbroesbergen, in het Zuiden door het Zagrosgebergte. Beide gebergten zijn hoger en uitgestrekter dan bijv. de Alpen. Ten Noorden van de Elbroes ligt een smalle, vochtige kuststrook langs de Kaspische Zee. Ten Zuiden van de Zagros daalt het land af naar de olie-rijke kuststrook langs de Perzische Golf.

De bevolking van Perzië vormt geen homogene groep noch wat taal, noch wat ethnische achtergronden betreft. Perzisch is weliswaar de officiële landstaal, maar ongeveer de helft van de inwoners van Perzië heeft een andere moedertaal bijv. Turks, Arabisch, Koerdisch, Armeens. Het is het streven van de Perzische regering het volk tot een nationale eenheid te maken en het op een hoger ontwikkelingspeil te brengen. Dit hogere ontwikkelingspeil betreft zich uiteraard niet alleen op economisch gebied, maar ook op andere terreinen zoals politiek, opvoeding en onderwijs. Het is duidelijk dat dit enorme problemen schept. Een enkel voorbeeld moge dit illustreren: 10 % van het Perzische volk zijn nomaden die in stamverband leven en zich vaak moeilijk voegen in het raam van een centraal gezag. Waar de stamhoofden gewend waren over leven en dood te beslissen, waar de adat de verdeling der weidegebieden bepaalde, waar elke stam zijn eigen groepen van weerbare en bewapende mannen had, moet men nu dienaangaande de decreten van de centrale regering te Teheran gehoorzamen. Dat dit problemen geeft die soms de vorm aannemen van bloedige botsingen ligt voor de hand.

Niet alleen de nomadische bevolking, ook de honkvaste agrariërs geven problemen: 75 % van de Perzen zijn niet-nomadische boeren. Zij zijn gebonden aan een eeuwenoude traditionele wijze van landbewerking en leefden tot voor kort in een horige verhouding tot hun landheer. Thans heeft de regering op grote schaal land van de grootgrondbezitters ont-eigend en het verdeeld onder de boeren. Een alleszins loffelijk streven, maar men kan nu eenmaal deze mensen er niet in een handomdraai toe brengen moderne landbewerkingsmethoden te gebruiken of van hen de verantwoordelijkheid en bekwaamheid verwachten nodig voor het vormen van onderlinge coöperaties. Met onderwijs, voorlichting ed. bereikt men deze soort mensen niet, ze hebben daar als het ware geen zintuig

voor. De boerenemancipatie mag dan een der belangrijkste programapunten der Perzische regering zijn: de verwerkelijking ervan zal heel veel tijd en moeite kosten.

Ik noemde deze voorbeelden, het is duidelijk dat er zo tal van problemen zijn, die samenhangen met het feit dat men tracht een aan traditie en religie gebonden samenleving te openen. Problemen samenhangend met industrialisering; kapitaalsverschaffing; verruiming der arbeidsmarkt; organisatie der arbeiders; landreform; verkeersontwikkeling; stedensanering<sup>1</sup>; waterhuishouding; vrouwenemancipatie; religieuze emancipatie (de scheiding van 'moskee' en staat); leerplicht; verbod van kinderarbeid; het scheppen van sociale zekerheid voor zieken, invaliden, ouden van dagen, werklozen, weduwen, verlaten vrouwen, wezen, enz.

#### *Enkele algemene gegevens over de blindheid in Perzië*

Dat er bij de poging het land te ontwikkelen weinig of geen aandacht geschonken wordt aan blinden is begrijpelijk. De algemene nood is te groot dan dat de interne ontwikkelingspolitiek ruimte zou laten voor het lenigen van de bijzondere nood der gehandicapten. Daarmee is echter die nood voor ons niet minder evident. Ik heb enkele onderzoekjes gedaan en op grond daarvan schat ik, onder veel voorbehoud, het aantal blinden in Perzië op 50.000 tot 60.000. Officiële gegevens berustend op volkstellingen of dergelijke ontbreken ten enenmale.

Blindheidsoorzaken zijn voornamelijk infecties die onder de slechte hygiënische levensomstandigheden volop hun kans krijgen en helaas benutten. In het hele land, dat dus zoals gezegd zo groot als West-Europa is, zijn er slechts ongeveer 65 bevoegde oogartsen, deze zijn echter geconcentreerd in de steden. In Teheran alleen al vindt men er ongeveer 25. Waar 85 % van de Perzen op het platteland leven, betekent dit dat er grote bevolkingsgroepen verstoken zijn van oogheelkundige hulp. Een vergelijk met andere landen is hier dienstig. In Nederland en andere landen worden grosso modo diegenen blind genoemd die braille nodig hebben om te lezen en te schrijven, het is begrijpelijk dat een dergelijke maatstaf in Perzië nog niet gehanteerd kan worden. Een Nederlandse boer bijvoorbeeld, wiens gezichtsvermogen zo slecht is geworden dat hij

<sup>1</sup> Esfahan bijvoorbeeld met zijn 250.000 inwoners, heeft nog geen waterleiding-geen riolering, geen huisvuilophalddienst. Er zijn geen bouw- of vestigingsvoor-schriften. Alleen de hoofdstraten zijn geasfalteerd.

niet meer zelf zijn bedrijfsadministratie op de gewone manier kan voeren geldt als blind, zijn Perzische collega echter kan bij een zelfde gezichtsbeperking zich veel gemakkelijker als ziende handhaven, daar zijn taak veel eenvoudiger is.

De maatschappelijke test is in Westerse landen zwaarder dan in Perzië en dergelijke landen en men zal in het Westen dan ook gauwer als blind beschouwd worden. Met andere woorden een groot aantal zeer-slechtzienden worden in de Westerse landen om *functionele* redenen *blind* genoemd, terwijl ze in Perzië (*slecht*) *ziend* worden geacht. Wanneer we dus in het kader van dit artikel over blinden spreken bedoelen we daarmee uitsluitend totaal- blinden en blinden die hoogstens licht-donkerperceptie hebben.

In Perzië zijn er ongeveer 250 blinden per 100.000 inwoners. Deze getallen zijn bijvoorbeeld voor Indonesië 227; voor Turkije 314; voor India 500; voor Egypte 545. Brengt men voor Nederland een correctie aan in die zin dat men alleen de met Perzische blinden vergelijkbare groep beschouwt dan zijn er in ons land ongeveer 25 blinden per 100.000 inwoners.<sup>1</sup>

Wat de verdeling in leeftijdsgroepen betreft hierover ontbreken me ook algemene gegevens. Maar bij de proefgroepen trof ik alleen volwassenen of bijna-volwassenen aan en ik waag me contre-coeur, aan de veronderstelling dat de meeste blindgeborenen of vroeg blindgewordenen in hun eerste levensjaren sterven. Het leven in Perzië is hard voor de valide mens: het gehandicapte kind heeft er nauwelijks een levenskans. In ons blindeninstituut hebben we procentueel vrij veel verlaten kinderen, die soms eenvoudigweg bij ons gedeponerd worden of die we via een der staatsweeshuizen krijgen. Deze kinderen lijken dan vaak niet ouder dan een maand of zes, maar worden door de met ons samenwerkende artsen op 3 tot 4 jaar geschat. Het is een dankbaar makend wonder deze kinderen in verloop van enkele jaren te zien opbloeien; maar het doet ons tevens beseffen wat het levenslot is van die blindgeborenen die ons niet bereiken.

### *Blindenonderwijs en -opvoeding*

Het blindenwerk in Perzië werd ongeveer 50 jaar geleden begonnen door

<sup>1</sup> Zelfs voor Nederland is het aantal blinden gebaseerd op een schatting. Zie Dr. J. Schappert-Kimmijser: *De blindheidsorzaken in Nederland*. v. Gorcum & Comp. Assen 1959. Voor de andere genoemde landen zijn de getallen gebaseerd op door volkstellingen gegeven uitkomsten. Onbekend is welk blindheids criterium daarbij gebruikt is.

een Duitse zendeling, pastor *Ernst Christoffel*. Men moet grote bewondering hebben voor deze pionier, die een waarlijk charismatische figuur was en die dit werk tot aan zijn dood bleef verrichten. Helaas was het werk onder zijn opvolgers te zeer op verzorging en proselytisering gericht, daarbij was het een typisch nationaal Duits liefdadigheidswerk, waardoor het geen wortels sloeg in de Perzische bodem. Gelukkig komt daar langzaam verandering in.

Sinds twintig jaar is er in Esfahan nog een tweede werk van christelijke signatuur dat zich met het helpen van blinden bezighoudt, dit wordt onder de naam *Nur Ayin* (de weg naar het licht) door de plaatselijke Perzische Kerk bedreven. Waar de Deutsche Blinden-Mission zich wijdt aan het werk onder blinde jongens, werkt de Nur Ayin met blinde meisjes en blinde volwassenen. De Nu Ayin heeft beter dan de Deutsche Blinden-Mission haar algemene taak begrepen en tracht buiten de verzorging, de opvoeding en de opleiding van de aan haar toevertrouwde blinden ook dienst te verlenen in ruimere zin. Waarover hieronder meer. Binnen het kader van de Nur Ayin valt mijn werk.

Uitgaande van de bestaande situatie in 1961, (het jaar dat ik naar Perzië ging), kon men als kritiek uiten dat het blindenwerk te zeer plaatselijk gebonden was, te weinig een algemeen dienende functie had en te veel het specifieke werk van vreemdelingen was, die bovendien aan zending of kerk verbonden waren. De voor de hand liggende opgave was te trachten het blindenonderwijs te decentraliseren en ook de Perzen zelf hierbij te betrekken. Zo ontstonden er in Shiraz (500 km. van Esfahan), in Kerman (700 km.) en in Ahwaz (800 km.) kleine moslim blindenschooltjes opgericht door de Nur Ayin en aanvankelijk geheel door deze geleid, gefinancierd en van leermiddelen voorzien. Het schooltje in Kerman bleek niet levenskrachtig, maar de andere twee werden op de duur financieel onafhankelijk en worden nu geheel door lokale krachten geleid en zijn officieel door de overheid erkend. Verder kwam er nog een kleine blindenschool tot stand in Tabriz (1100 km.) en een grote, moderne, goed geoutilleerde blindenschool werd geopend in Teheran (425 km.). Voor de laatste school, de Reza Pahlavischool, leidden we enige leerkrachten op en hielpen met adviezen en leermiddelen.

De direct hierop volgende fase van hulpverlening was het verschaffen van brailleboeken aan hen die hadden leren lezen. Het verzorgen van een doorlopende lectuurvoorziening is een noodzaak van de eerste orde.

Het is *technisch* nodig: er moet nu eenmaal een continue opvolging zijn die leidt van aanvankelijk leesonderwijs tot literatuur. Het is ook *psychologisch* nodig omdat het de motivering van het leren lezen moet voeden. Tot nu toe was dit een zwak punt in onze hulpverlening: we dienen het gewone leerplan op de voet te volgen, maar de regering verandert elk jaar de centraal gedistribueerde gewone schoolboeken, die wij dan weer vlijtig dienen over te schrijven in braille. Dit betekent dat we altijd in ademnood verkeren en dat de opbouw van een algemeen fonds van gewone brailleboeken, van niet-schoolboeken dus, geremd wordt. Met de meest primitieve middelen produceerden we vorig jaar bijna 500 brailledelen die we over geheel Perzië distribueerden tot in Pakistan toe. (Verschillende blinden die we helpen, wonen in de diaspora en zijn buiten het bereik van de bovengenoemde scholen). Toch zijn we optimistisch want we hopen in de naaste toekomst zowel in Nur Ayin als in de Reza Pahlavischool een goed geoutilleerde brailledrukkerij te krijgen. De benodigde apparatuur kunnen we dank zij edelmoedige giften uit Nederland aanschaffen, vooral enkele Nederlandse blindenorganisaties hebben hiertoe bijgedragen.

Daar waar het blindenonderwijs zijn beslag vindt moet er verder gebouwd worden aan de beroepsopleiding en het is duidelijk dat dit speciale problemen schept in een land waar grote werkloosheid heerst, waar dus een overvloedig aanbod is van geschoolde, ziende arbeidskrachten. Tot nu toe vonden de opgeleide blinden meestal werk in de beschutte werkplaatsen verbonden aan de blindenscholen waar ze weven, borstels maken, helpen bij de vervaardiging van brailleboeken enz. Buiten deze sfeer zijn er heel weinig arbeidsmogelijkheden, we vinden blinden o.a. in de volgende bezigheden en beroepen: bedelaar; lotenverkooper; muzikant-musicus; waterdrager; schoonmaker van waterbassins; geestelijke. Het 'beroep' geestelijke verdient enige toelichting. De moslim geestelijke behoeft geen speciale wijding om zijn ambt uit te oefenen en dit betekent dat dit onbeschermd beroep open staat voor ieder die een goede stem en voordracht heeft en tenminste enige koranverzen gememoriseerd heeft. Zo vindt men een uitgebreide scala van de zingende bedelaar, die getulband en getabberd bij de busstations de reizigers Allah's bescherming toewenst tot de geschoolde moella die de hele koran van buiten kent en die de ingewikkelde paden der islam traditie en -wetgeving weet te bewandelen. Ook in de laatste categorie vindt men hier en daar blinden.

Er zijn thans ook verschillende blinden die zelf weer blindenonderwijs geven of als taalleraar werkzaam zijn. Enkele blinden krijgen aan de blindenschool in Teheran een opleiding als masseur of telefonist, maar tot nu toe is er nog niemand die deze opleiding voltooid heeft en geplaatst is. Een drietal blinden studeren aan de universiteit in Teheran. Hier dient afzonderlijk Dr. Gazaëli vermeld te worden: iemand die blind geboren is, nooit het brailleschrift geleerd heeft maar die al zijn studien werkmateriaal dank zij zijn fenomenaal geheugen beheerst, verschillende talen spreekt enz. Hij is directeur van een grote middelbare school die meer dan duizend (ziende) leerlingen telt.

Een nieuw initiatief op het terrein der beroepsopleiding werd door de Nur Ayin genomen. Sinds twee jaar hebben we een kleine boerderij, waar blinde dorpelingen opgeleid worden in alle voorkomende agrarische werkzaamheden: landbewerking, veeverzorging en dergelijke. Het doel is hen na hun opleiding terug te plaatsen in hun dorp waar ze met onze aanvankelijke hulp en onder ons aanvankelijk toezicht zich langzamerhand zelfstandig dienen te maken. Hoewel het gezien, de korte tijd dat we hiermede experimenteren, te vroeg is hierover een uitspraak te doen, zijn we toch, gezien de resultaten die we mochten boeken, optimistisch gestemd ten aanzien van deze opleidingsmogelijkheid. Het is verblijdend getuige te zijn hoe zo'n gerevalideerde blinde, inderdaad meer valide, meer waard geworden is. Hij is niet meer een arme drommel die men wat toestopt, maar een gelijkwaardige die trots is op zijn nieuw verworven menselijkheid.

Bij dit alles is er helaas slechts sprake van blinde mannen en jongens: een maatschappij die de ziende meisjes nog weinig arbeidskansen biedt, is voor blinde meisjes geheel gesloten. Ook om andere redenen is het moeilijk de opgeleide, blinde meisjes in de maatschappij te brengen. Het is in Perzië nog vrijwel onmogelijk dat werkende vrouwen buiten het familieverband leven. Het 'wonen op kamers' zou voor een blind meisje iets ongehoords zijn en het meisje in kwestie aan veel gevaar blootstellen. Om de meisjes toch zoveel mogelijk sociale ervaring te verschaffen stuurt de Nur Ayin de daarvoor in aanmerking komende leerlingen naar gewone middelbare scholen. Dit blijkt in elk opzicht een succes te zijn. Wel dienen de meisjes echter per auto gebracht en gehaald te worden, daar zij en de hen begeleidende meisjes tegen de opdringerige belangstelling van de 'streetcorner romeo's' beschermd moeten worden. Zo hoorde een begeleidster die haar blinde schoolvriendin aan de hand



meevoerde zich toevoegen: 'Dag lief kameelleidstertje. Laat *mij* je kameel zijn, dan mag je *mij* leiden'.

Om verder de oudere leerlingen zoveel mogelijk werkelijkheidservaring bij te brengen laat de Nur Ayin ze buiten het eigenlijke blindeninstituut in een afzonderlijk huis wonen, in de hoop dat dit in de toekomst een soort flat voor werkende vrouwen zal worden.

Vrijwel alle blinde mannen trouwen op de duur. Daar de meeste huwelijken in Perzië door de ouders der betrokkenen gearrangeerd worden, blijkt de blindheid van de mannelijke partner geen bezwaar, hoogstens moet hij met een door anderen minder gewenste partner genoegen nemen. Anders ligt het voor blinde meisjes: zij, die in een blindenschool zijn opgevoed, zullen moeilijk een ziende partner krijgen, temeer omdat haar verlichte opvoeders vasthouden aan het romantisch huwelijksideaal en niet over haar willen onderhandelen met een eventuele huwelijkskandidaat. Hoe dit ligt ten aanzien van blinde, niet opgeleide dorpsmeisjes weet ik niet. Getrouwde vrouwen, die op latere leeftijd blind worden, blijven meestal bij hun echtgenoot als het huwelijk goed was, anders worden ze verstoten of verlaten.

### *Maatschappelijke problemen der hulpverlening*

Het voorstaande overlezend kom ik als vanzelf tot een kritische beschouwing van de hulp die men kan bieden in een bepaalde sociale gegevenheid. Hoezeer men ook gebrevetteerd meent te zijn en zich in een bepaalde materie ervaren acht, toch moet men zich leren onderwerpen en aanpassen aan de bestaande maatschappelijke structuur, wil de hulp die men biedt ook maar enigermate effectief zijn. Dit betekent dat men de hele hulpverlening en de eigen rol daarbij bewust moet relativieren: een éénmanskruistocht waarbij de hulpverlener in het bestek van enkele jaren een grote doorbraak zou bereiken is, waar het Perzië betreft, net zo onecht als de dromen over nachtegalen en rozen.

Men moet de hulpverlening bewust relativieren, allereerst om *maatschappelijke* redenen: de organisatie van een algemeen blindenwezen is slechts mogelijk in een maatschappij waar algemene gezondheidszorg bestaat, waar een goede publieke administratie is, waar de leerplicht wordt nageleefd, waar kortom sociale zekerheden geboden en gehonoreerd worden. Om een dezer aspecten iets nader uit te werken, het volgende: het ligt voor de hand dat men de hulpverlening aan blinden

tracht te baseren op de uitkomsten van een algemeen onderzoek naar de blindheidsdichtheid; de verdeling in leeftijdsgroepen; de blindheidsorzaken en verdere sociale en medische achtergronden die de blindheid mede bepalen. Een dergelijk medisch-sociaal onderzoek is tot nu toe nog niet verricht in Perzië: het zou een goed toegerust medisch-sociologisch team jaren werk kosten.

In mijn pogen iets na te gaan van de achtergronden van blindheid kon ik dus niet anders dan heel bescheiden zijn. Ook bij het verwerken van deze bescheiden pogingen stuitte ik echter op veel moeilijkheden: gebrek aan administratieve gegevens; wantrouwen en terughoudendheid bij de bevolking; wanbegrip bij de plaatselijke machtshebbers enz. Ik moest me tenslotte beperken tot een zeer oppervlakkig onderzoek van enkele stadjes in de buurt van Esfahan. De hierop gegronde uitkomsten vermeldde ik, uiteraard onder veel voorbehoud, reeds hiervoor.

Waar de opbouw van een nationaal, algemeen blindenwezen nog niet aan de orde is, kan men dus slechts enkele centra van blindenonderwijs helpen opbouwen, in de hoop dat deze als 'pilotstudies' op de duur er mede toe zullen bijdragen dat de maatschappij tot een grotere mate van zelfreflectie komt.

Er is nog een andere maatschappelijke omstandigheid die maakt dat men zijn hulp relativeren moet. In onze samenleving hoort men vaak als een der doelen van de opvoeding van gehandicapten verkondigen, dat men deze moet brengen tot integratie in de maatschappij. In dit verband dient opgemerkt te worden dat de blinden die we bij ons onderzoek en ook elders aantreffen *uitstekend geïntegreerd* waren. Hetzij als actieve straatbedelaars, hetzij simpel vegeterend en afhankelijk van de hulp die hun door verwanten geboden werd, pasten ze heel goed in het algemeen maatschappelijk patroon.

In een samenleving waar analfabetisme nog eerder regel dan uitzondering is, ligt het zeker niet voor de hand dat blinden lezen en schrijven leren. Waar zij dit toch leren worden ze, althans in de dorpsgemeenschap eerder een rariteit dan een lichtend voorbeeld. Men dient als hulpverlener wel te overwegen dat wanneer men zich eenmaal in de 'natuurlijke' gang van zaken mengt, men het in veel opzichten moeilijker voor de betreffende blinde maakt. Men licht hem uit het bestaande levenspatroon, dat ook voor hem een vanzelfsprekende gegevenheid was en

maakt door onderwijs en opvoeding van hem iemand die niet meer terug kan naar de oude levensomstandigheden, terwijl de maatschappelijke structuur een nieuwe integratie op hoger niveau vooralsnog niet toestaat. Een van onze jonge mannen illustreerde dit door tegen me te zeggen: 'Meneer, U heeft me geleerd om dagelijks mijn tanden te poetsen, nu kunt U me niet meer terugsturen naar mijn dorp'.

Heeft de ander, de blinde eigenlijk wel om onze hulp gevraagd? Zijn wij, buitenlandse helpers, niet teveel als reclametekstschrijvers bezig? We adverteren 'het nieuwe leven' totdat de blinden beseffen wat ze missen. Dan hebben ze de oude argeloosheid verloren maar wij kunnen onze beloften slechts zelden waarmaken.

Dit beseffend, wordt men als hulpverlener uitermate voorzichtig eer men een blinde opneemt. Voor zover we nieuwe schooltjes gesticht hebben, was het dan ook een principieel punt dat dit dagscholen moesten zijn. De leerlingen kunnen dan na het dagelijkse schoolbezoek weer terugkeren naar hun primaire leefmilieu, hoe primitief dat dan ook volgens onze inzichten mag zijn.

### *Persoonlijke problemen der hulpverlening*

Hoewel in het hierboven gegeven voorbeeld duidelijk werd dat persoonlijke en maatschappelijke moeilijkheden hier niet altijd te scheiden zijn, zijn er toch ook problemen in de hulpverlening die direct op de persoon van de opvoeding of van de opvoeder betrokken zijn. Allereerst dus wat de moeilijkheden betreft die bij de *opvoeding* wortelen.

Er moet bij de blinde niet alleen behoefte aan hulp zijn, maar ook bereidheid hulp in de geboden vorm te ontvangen. In het algemeen is mijn ervaring dat men wel geholpen wil worden echter niet met onderwijs of werk, maar met geld, kleding of voedsel.

Het blijkt uitermate moeilijk belangstellenden en gegadigden te vinden voor een hulpprogramma waarbij de gevolgen eerst langzamerhand zichtbaar worden en waarbij de geholpenen zich moeten inspannen. In Kerman bijvoorbeeld waren er wel blinden bereid naar onze school te komen, mits we hun een uurloon betaalden. Voor hen was het geen vanzelfsprekendheid dat ze moesten leren lezen en schrijven, evenmin begrepen ze de bereidheid tot hulpverlening van onze kant

en ze vertaalden de situatie in voor hen herkenbare termen: werk en loon.

Niet alleen moeten de blinden geholpen willen worden, ze moeten ook bereid zijn zichzelf te leren helpen en zodoende zich maatschappelijk te laten gelden. In Europa zijn het de blinden zelf geweest die in organisatorisch verband verenigd, hun menselijke rechten hebben verworven. Hoewel er in Perzië nog geen sprake is van een strijd bare blindenorganisatie, is er toch de laatste jaren een blindenvereniging ontstaan die zich begint te roeren en de Perzische regering blijkt bereid de woordvoerders daarvan gehoor te geven. Dit alles is slechts een pril begin dat nog doorkruist wordt door persoonlijke wedijver en animositeit, maar toch het begin is er en de ontwikkeling valt niet meer te keren.

Hulp verlenen is ook om andere persoonlijke redenen moeilijk, wegens moeilijkheden die meer betrokken zijn op de *opvoeder*. Wanneer men zich als helper aanbiedt wil men niet alleen graag resultaat zien, omdat men daar de doelmatigheid van zijn hulpverlening in gedemonstreerd ziet, men wil ook graag resultaat zien, omdat men in de hulpverlening zichzelf aanbiedt. De mogelijkheden echter om zichzelf in die hulpverlening te realiseren zijn gering en dat werkt frustrerend. Als gezegd men moet zich als opvoeder aanpassen aan de andere samenleving en het eerste wat men dan beseft is dat het in Europa verworvene in die andere cultuur niet overdraagbaar is, niet telt. Dit kan omdat het om opvoedingswaarden en -idealen gaat zeer pijnlijk zijn. Verder leert men beseffen dat men slechts voor een gering deel de eigen potentiële productiviteit kan verwerkelijken: het werken in een uiterst genuanceerde voertaal, die men ondanks dagelijkse studie en oefening en voortdurend gebruik onvoldoende beheerst, maakt dat men niet alleen primitiever functioneert, maar als opvoeder ook primitiever is. Men heeft vergelijkenderwijs als het ware slechts de beschikking over de woorden — zoet — en — stout — en moet daarmee alle gedragmogelijkheden van de opvoeding dekken. Het is overigens een gezonde ervaring voor de superieure westerling, zich als cultuurbaar te ervaren en men voelt zich tot grote bescheidenheid genoopt.

Daarnaast is er ook de ervaring van de eigen primitiviteit in andere zin, die de dialoog met de ander belemmert. Men is als Europeaan

te ongeduldig, te agressief, te openhartig, te direct en is ook in die zin primitief, barbaars in vergelijking met de hoofse Perzen. Een voorbeeld moge duidelijk maken wat ik bedoel: Een van de blinden die we hielpen, probeerde onder kennelijk valse voorwendsels wat extra geld los te krijgen. Ik was kribbig hierover temeer daar ik er vrijwel zeker van was dat de betrokkene eerder gekregen goed verkwanseld had. Toen ik dit met mijn medewerkers besprak en zei dat we de jongeman aan de kaak moesten stellen, werd dit door de anderen afgewezen. 'U mag hem niet slecht maken', zeiden ze. Met andere woorden: de mens is slechts dan werkelijk fout als hij als zodanig aan zichzelf en aan anderen ontdekt wordt. Het behoort tot de normale sociale code de betrokkene en anderen en ook zichzelf in de 'goede' waan te laten.

Het past ook in de sfeer van 'goedpraten' en 'mooidoen' dat men in Perzië officieel voor de woorden *blind* en *blinde* de termen *niet-ziend* en *niet-ziende* gebruikt. Het eigenlijke woord *blind* (koer) is daarmee vrijwel tot een *scheldwoord* geworden.

Ook het feit dat men zich bewust op de achtergrond houdt en Perzen naar voren schuift die het werk moeten leiden en naar buiten vertegenwoordigen kan belemmerend werken. Het is moeilijk iets op te bouwen en er zich dan langzamerhand uit terug te trekken en het over te laten aan lieden die men lang niet altijd geschikt acht voor dit werk. Men voelt zich hier echter toch toe genoodzaakt omdat men de blindenzorg een waarlijk Perzische aangelegenheid wil laten worden. Het gevoel van teleurstelling dat men niet de juiste plaatsvervangers kan vinden kan soms tot een obsessie worden en ik heb er mezelf wel eens op betrappt dat ik hoopte (?) dat iets verkeerd zou gaan omdat de man die het werk van mij overgenomen had, het naar mijn mening niet op de juiste wijze en niet met bezieling deed. Ook hier moge een enkel voorbeeld spreken: Een door ons opgeleide internaatsopvoeder ging binnen de muren van ons huis alleraardigst met zijn opvoedelingen om, maar weigerde categorisch om zich op straat met hen te laten zien. Zijn standpunt was dat met blinden wandelen dienstmeidenwerk was. Toen ik hem hierover gispte en hem erop wees dat ik toch ook met blinde kinderen op straat liep, was zijn antwoord: 'Nu ja, U bent nu eenmaal een Europeaan...' (Waarbij men op de puntjes naar verkiezen kan invullen: en dus onbeschaafd of en dus ontoerekenbaar).

Er is nog een persoonlijke factor die de hulpverlening kan bemoeilijken:

men verwacht als hulpverlener van de ander dankbaarheid. Men meent wellicht iets van het eigen gerief en van de persoonlijke ambitie opgegeven te hebben door naar het vreemde land te gaan en degene die men wil helpen dient dat dan ook te beseffen. Zo denkend, overschat men de hulpverlening, overschat men zichzelf. In de eerste plaats heeft de ander niet expliciet om hulp, om *onze* hulp gevraagd. In de tweede plaats ook waar we hem waarachtig hulp kunnen bieden en hem in onze helpende daad ontmoeten, blijven we toch altijd een vreemde, omdat we niet zijn leven kunnen delen en ons met hem kunnen vereenzelvigen. Bijvoorbeeld: ook waar wij eenvoudig menen te leven, baden we ten opzichte van de mensen die we helpen in weelde. Zo kopen wij zonder meer een kilo sinaasappels, waar een Perzische werkmans meer dan een halve dag voor zou moeten werken en in veel gevallen worden onze poes of hond beter gevoed dan de gemiddelde Pers.<sup>1</sup>

Bij het uitblijven van betoonde dankbaarheid kan men dit in bepaalde gevallen als een diepe teleurstelling ondervinden. Het is blijkbaar uiterst moeilijk om tot een gratuite hulpverlening te komen; tot een zichzelf gevend en de ander vrijlatend dienen. Hoewel men rationeel bij voorbaat de noodzakelijkheid der aanpassing aan de plaatselijke cultuur aanvaardt, moet men als hulpverlener door zeer pijnlijke ervaringen eer men langzamerhand ook emotioneel zo ver is.

#### *Slotopmerking:*

Onderwijs en opvoeding hangen ten nauwste samen met het beeld dat men als opvoeder van de mens heeft en het zou interessant zijn dienaangaande een studie te maken van de verschillen van het Perzische en Nederlandse mensbeeld en opvoedingsideaal. Aan de hand hiervan zou men dan ook kunnen nagaan hoe diep de door mij hierboven gesignaleerde verschijnselen wortelen: in hoeverre ze uitzonderingen op de Perzische opvoedingsfilosofie vormen of er bevestigende illustraties van zijn. Voor hen die menen dat uitsluitend de principiële verschillen tussen Christendom en Islam verantwoordelijk zijn voor de verschillen in mensbeschouwing en daarbij wijzen op de grotere sociale rechtvaardigheid in het Westen zou ik willen opmerken, dat ons mensideaal en mensbeeld zeker niet alleen bepaald worden

<sup>1</sup> Omgekeerd treft het ons als onredelijk dat een Perzisch arm gezin een *kwart* van het bescheiden gezinsinkomen uitgeeft aan suiker en thee.

door onze geloofsovertuiging en wereldbeschouwing, maar evenzeer door het feit dat wij welvarend zijn en ons sociaal veilig en zeker weten<sup>1</sup>. In Perzië wordt het leven getekend door de angst voor morgen. Onzekerheid knaagt aan vrijwel iedereen en de gewone man leeft onder de voortdurende angst brodeloos te worden. Geborgenheid kan onder sommige omstandigheden meer betekenen dan gaafheid van leden.

Ik nam bijvoorbeeld een groepje blinde kinderen mee naar een pottenbakkerij. De pottenbakkers werkten in een spelonkachtig heuvel-land even buiten Esfahan. Toen we bij een der holen stopten kwamen de mannen als mollen naar buiten. Ze bleken net zo nieuwsgierig naar mijn werk als ik naar het hunne. Nadat we een poosje gepraat hadden, merkte een hunner op: 'Meneer maak ons alsjeblijft blind en zorg dan voor ons, dan hebben we het beter dan nu'.<sup>2</sup> Deze opmerking werd onder grote hilariteit door de andere pottenbakkers beaamd. De tegenstelling tussen de holwangige in lompen geklede werklui en de goed gevoede, goed geklede blinde kinderen was inderdaad schrijnend.

In Perzië waar men, in tegenstelling tot in Nederland, nog direct op straat en in eigen leven met allerlei vormen van leed in aanraking komt vindt men een begrijpelijke hardheid ten opzichte van dat leed. Enerzijds wordt men hard door de vanzelfsprekendheid van het leed, men raakt afgestompt, anderzijds verbergt deze hardheid wel degelijk afweer en angst. Daarnaast en daarboven vindt men echter ook de bereidheid tot helpen, vaak gaat deze hulpbereidheid niet verder dan een snel gedane en snel vergeten belofte maar vaak ook is er een oprecht medelijden.

Daar waar het leed de dagelijkse nietgezel is heeft men een grotere verdraagzaamheid van het afwijkende en gebrekkige dan in de keurige, geordende Westerse samenleving. Het bleek bijvoorbeeld in het geheel niet moeilijk blinde kinderen als leerlingen op gewone scholen

<sup>1</sup> Gemakshalve noem ik hier slechts deze beide godsdiensten omdat ze het duidelijkst het Nederlandse en Perzische levenspatroon beïnvloed hebben. Uiteraard hebben Judaïsme en Hellenisme ingewerkt op het westerse christendom en hebben aan de andere kant niet-mohammedaanse factoren de Perzische islam beïnvloed.

<sup>2</sup> Het is in dit verband ook veelzeggend dat een bepaalde werkwoord in de spreektaal zowel *vetmesten* als *genezen* kan betekenen.

te introduceren en blinde jongens leden van een gewone worstelclub te laten worden. Deze tolerantie is naar mijn mening een wezenlijk Perzisch kenmerk. Het is dan ook een verblijdend feit dat dit medegevoel, dit erkennen van de menselijkheid der gehandicapte thans de algemene vorm gaat krijgen van een wet die het recht van de afwijkende mens op onderwijs en arbeid staft. De groei en de verwerking van deze overtuiging mee te maken en gestalte te zien krijgen, maakt het werken in Perzië voor een buitenlandse helper tot een boeiende taak.

### *Curriculum Vitae*

Geboren 1925. Onderwijsakte 1944.

Dissertatie paedagogiek 1961. Aanvankelijk werkzaam als onderwijzer, daarna verbonden aan het Koninklijk Instituut tot onderwijs van Blinden te Huizen-Bussum en aan het Gemeentelijk Paedotherapeutisch Instituut te Amsterdam. Sinds najaar 1961 werkzaam in de opbouw van het blindenonderwijs in Perzië.



## EEN CRISIS OP HET GEBIED VAN HET NEDERLANDSE KINDERTIJDSCRIFT

W. H. J. NIEMÖLLER

Via verschillende publiciteitsmedia is aandacht besteed aan het verdwijnen van het kinderblad „Kris Kras”. Terecht, want „Kris Kras” was een goed kinderblad. Door deze gebeurtenis is een nóg ernstiger situatie ontstaan ten aanzien van het leesklimaat van het Nederlandse kind, dan deze al was vóór 18 maart 1966 — de datum waarop het laatste nummer van dit tijdschrift verscheen.

Van onderzoek naar bijvoorbeeld de kwaliteit, de kwantiteit, het cultuurbesef der redactie en de invloed van het kindertijdschrift is tot op heden nauwelijks sprake. Dit kan worden beschouwd als een ernstig gemis; vooral als men denkt aan de regelmaat waarmee goede en slechte kinderbladen plegen te verschijnen. Toch kan op basis van de weinige gegevens, welke in korte tijd zijn verzameld, momenteel gesproken worden van een crisis op het gebied van het Nederlandse kindertijdschrift. Het raadplegen van het „Handboek van de Nederlandse Pers” — uitgave maart 1966 — levert een totaal van 93 titels op onder de naam „Jeugd (Jongeren) bladen”. Het is dus nodig een gebied af te grenzen. In dit artikel wordt onder een kindertijdschrift verstaan: een tijdschrift bestemd voor kinderen van 7 tot 14 jaar, dat over het algemeen periodiek verschijnt en voor ieder kind normaal verkrijgbaar is per los nummer of via een abonnement, zonder verdere verplichtingen, zoals het kopen van voorwerpen en producten, het lid-zijn van een bepaalde vereniging, etc.<sup>1</sup>

Op grond van de summier gegevens, welke bij elk der periodieken zijn vermeld, kan aangenomen worden dat 13 kindertijdschriften in de bovengeschreven betekenis verschijnen. In tabel 1 komen de titels van deze bladen voor, waarbij tevens de omschrijving, de uitgever en/of redactie, de verschijningsfrequentie en de oplage worden genoemd.

Een kwalitatieve analyse op grond van systematische bestudering van jaargangen is een zó tijdrovende zaak, dat wij daartoe niet in staat zijn geweest; maar de urgente situatie eist nú een onmiddellijke reactie. Wij stellen dan ook nadrukkelijk dat verificatie tot een andere — en even-

<sup>1</sup> W. H. J. Niemöller, Een onderzoek naar de kwaliteit van het Nederlandse kindertijdschrift, Groningen 1964.

TABEL 1

de 13 tijdschriften met hun omschrijving, uitgever/redactie, verschijningsfrequentie en oplage volgens het „Handboek van de Nederlandse Pers“.

Titel	Omschrijving	Uitg./Red.	Versch.freq.	Oplage
Okki	r.k. jeugdblad 6 t.m. 9 jr.	De Spaarnestad, Haarlem	wekelijks	221.435
Taptoe	katholiek jeugdblad 10 t.m. 15 jr.	De Spaarnestad, Haarlem	wekelijks	
Sjors van de Rebel- lenclub	geïllustreerde jeugdblad	De Spaarnestad, Haarlem	wekelijks	310.018
Donald Duck	geïllustreerd kinderblad	De Geïllustreerde Pers, Amsterdam	wekelijks	390.000
Pep	stripverhalen voor teenagers	De Geïllustreerde Pers, Amsterdam	wekelijks	170.000
Het Blad van Barend de Beer	kinderblad	Ned. Rotogravure Mij., Leiden	maand	100.000
Fix en Fox	jeugdblad	Ned. Rotogravure Mij., Leiden	wekelijks	80.000
Kuifje	jeugdblad	Van der Hout en Co., Utrecht	wekelijks	21.000
Superman	jeugdblad	Van der Hout en Co., Utrecht	maand	20.000
Arend	jeugdblad	Gebr. Zomer en Keuning, Wageningen	wekelijks	—
Robbedoes	jeugdblad	J. Dupuis zn. en Co., Den Haag	wekelijks	16.000
De Vuurslag	maandblad kinderbescherming, protestantse jeugd 9-16 jaar	Ver. HeMaVa voor propaganda kinderbescher- ming, Amersfoort	maand	17.500
Kris Kras	kinderblad	Kris Kras, Amsterdam	14-daags	8.000

tueel minder alarmerende — conclusie zou kunnen leiden. De stand van zaken op dit ogenblik is echter zo ernstig, dat het onzes inziens verantwoord is op voorlopige indrukken én in een vorig onderzoek (noot 1) opgedane ervaringen af te gaan.

De in ons onderzoek naar de kwaliteit van het Nederlandse kindertijdschrift voorkomende titels<sup>3</sup> komen slechts ten dele overeen met de in tabel 1 genoemde periodieken. In beide komen voor „Okki”, „Taptoe”, „Sjors van de Rebellenclub”, „Donald Duck”, „Arend”, „Robbedoes”, „De Vuurslag” en „Kris Kras”.

Blijkbaar zijn na 1958 tijdschriften verdwenen — „De Vonk”, „Oli-din”, „Vrij en Blij”<sup>3</sup> — en nieuwe ontstaan — „Pep”, „Het Blad van Barend de Beer”, „Fix en Fox”, „Superman”. Het jeugdblad „Kuifje” bestond ook reeds vóór 1958, maar verleende aan het genoemde onderzoek geen medewerking en kwam als object van studie te vervallen.

Ten aanzien van de in maart 1966 nog verschijnende bladen uit de periode 1955-1958 is geen aanleiding de gegeven kwalificaties te wijzigen. Inderdaad zijn ten opzichte van de kwaliteit wel enige verschillen op te merken, maar — na vluchtig onderzoek — niet in die mate, dat veranderingen verantwoord schijnen. Deze kwalificaties zijn als volgt:

Okki	— matig, dus ónaanvaardbaar;
Taptoe	— vrij goed, dus aanvaardbaar;
Sjors van de Rebellenclub	— slecht, dus ónaanvaardbaar;
Donald Duck	— onvoldoende, dus ónaanvaardbaar;
Arend	— slecht, dus ónaanvaardbaar;
De Vuurslag	— redelijk, dus aanvaardbaar;
Robbedoes	— slecht, dus ónaanvaardbaar;
Kris Kras	— goed, dus aanvaardbaar.

Omdat onvoldoende materiaal is geanalyseerd, durven wij met betrekking tot de 5 resterende periodieken niet verder te gaan dan een, inderdaad: ongenueanceerde, tegenstelling aanvaardbaar-onaanvaardbaar. Het resultaat van deze dichotome beoordeling is bedroevend: „Pep”, „Het Blad van Barend de Beer”, „Fix en Fox”, „Kuifje” en „Superman” zijn níét aanvaardbaar.

„Pep” wordt gekenmerkt door een aantal realistische en cartoonstrips, dat resp. door onzuiver heldendom en door overdreven en grof caricaturiseren geen aanvaardbaar niveau haalt. Het belletristisch element

<sup>2</sup> Dit onderzoek had betrekking op de jaren 1955 t.m. 1958.

<sup>3</sup> „Kris Kras” blijft nog even buiten beschouwing wegens de datering: maart 1966.

speelt kwantitatief nauwelijks een rol. In principe geldt hetzelfde kwalitatieve beeld voor „Fix en Fox”, „Kuifje” en „Superman”. Hier en daar kan de verhouding tussen realistisch en caricatuur-beeldverhaal verschillen, een aanvaardbaar peil wordt niet gehaald. „Het Blad van Barend de Beer” is qua illustraties weinig fraai. De inhoud heeft niet veel te betekenen. Redenen om op dit tijdschrift dezelfde kwalificatie toe te passen.

De situatie in haar geheel overziende kan gesteld worden dat slechts 3 kinderbladen aan de eisen voldoen, welke aan een kindertijdschrift gesteld mogen worden uit hoofde van zijn esthetische, culturele en pedagogische invloed. Een invloed die, door gebrek aan onderzoek, voorlopig aangenomen moet worden.

De aanvaardbare periodieken „Taptoe”, „De Vuurslag” en „Kris Kras” verschijnen echter niet alle voor een algemeen of „neutraal” lezerspubliek. „Taptoe” en „De Vuurslag” hebben namelijk een godsdienstige achtergrond. „Kris Kras” blijft eenzaam over voor de „neutrale sector”.

Voor deze zelfde sector blijven echter aanzienlijk meer bladen over van onaanvaardbare kwaliteit: „Sjors van de Rebellenclub”, „Donald Duck”, „Arend”, „Robbedoes” en de 5 tijdschriften, welke in het onderzoek over de jaren 1955-1958 niet konden worden betrokken. De verhouding aanvaardbaar/onaanvaardbaar wordt dus 1 : 9. Tot april 1966 verschenen voor een algemeen lezerspubliek op 1 aanvaardbaar kinderblad 9 periodieken van onaanvaardbare kwaliteit. Principieel was een alternatief nog mogelijk. Na 1 april 1966, de datum waarop „Kris Kras” van de tijdschriftenmarkt verdween, werd zelfs deze simpele keuze onmogelijk.

Beperken wij ons tot de reeds genoemde „neutrale sector” dan is de conclusie, dat het leesklimaat van het Nederlandse kind op een onverantwoordelijk laag peil staat. Men kan wijzen op de goede kinderboeken die in de boekhandels verkrijgbaar zijn, op de Kinderboekenweek — en de ruime aandacht daaraan besteed in de verschillende publiciteitsmedia — op de (schaars voorkomende) artikelen in verschillende (vak)bladen, de vaak redelijk geoutilleerde kinderbibliotheken. Natuurlijk, maar men kan ook wijzen op de slechte kwaliteit van vele kinderboeken en stripboekjes. Vooral deze laatste zijn — wij generaliseren — overwegend zeer slecht te noemen, bijvoorbeeld de „Illustrated Classics”, „Tarzan”, „Akim”, „Nick”<sup>4</sup>. Het prijsverschil tussen deze stripboekjes en échte

<sup>4</sup> Hiermede stellen wij ons niet op het standpunt dat beeldverhalen als zodanig een voor kinderen onaanvaardbare verhaalvorm is.

boeken is zo aanzienlijk dat van concurrentie geen sprake kan zijn.

Een duidelijk richtsnoer voor professionele opvoeders lijkt ons een er noodzaak. En niet alleen ten opzichte van boeken en beeldverhalen, maar óók van tijdschriften. Onzes inziens is de aandacht voor het verschijnen „kinderblad” ten onrechte onvoldoende. Indien men namelijk dit

TABEL 2  
de huidige tijdschriften gerangschikt volgens de grootte van de oplage in maart 1966 voor de „neutrale sector”

Titel	Oplage 1966 <sup>5</sup>	Oplage 1958	Versch.freq.	Totaal aantal exempl. per maand in 1966
Donald Duck	390.000	100.000 (geschat)	wekelijks	1.560.000
Sjors van de Rebel- lenclub	310.018	163.000	wekelijks	1.240.072
Pep	170.000	—	wekelijks	680.000
Het Blad van Barend de Beer	100.000	—	maand	100.000
Fix en Fox	80.000	—	wekelijks	320.000
Arend	55.000	55.000	wekelijks	220.000
Kuifje	21.000	—	wekelijks	84.000
Superman	20.000	—	maand	20.000
Robbedoes	16.000	15.500	wekelijks	64.000
				Tot.: 4.288.072

<sup>5</sup> Ter vergelijking de oplagen van enkele grote Nederlandse dagbladen: „De Telegraaf”: 320.070, „Het Vrije Volk”: 306.915, „Het Parool” (inclusief „Het Rotterdams Parool”): 187.600 (uit het „Handboek van de Nederlandse Pers” — uitgave maart 1966).

fenomeen kwantitatief benadert, komen duizelingwekkende getallen tevoorschijn. Getallen die aandacht behoeven!

De kwantitatieve benadering is op grond van de in tabel 1 voorkomende gegevens alleen mogelijk via de oplagen en verschijningsfrequentie. Voor „Arend” gaf het „Handboek van de Nederlandse Pers” geen oplage. Een vergelijking tussen de huidige oplagen en die van 1958 (noot 1) kan echter enige opheldering verschaffen (tabel 2).

Uit deze vergelijking blijkt, dat „Sjors van de Rebellenclub” zijn oplage bijna heeft verdubbeld. „Robbedoes” daarentegen heeft slechts een winst van 500 exemplaren geboekt. „Donald Duck” laten wij hier buiten beschouwing, omdat de 100.000 exemplaren uit 1958 een zeer voorzichtige schatting vormden. Gezien de tendens tot toename lijkt het ons verantwoord de oplage van „Arend” op niet minder dan de 55.000 uit 1958 te handhaven.

Aangenomen kan worden, dat vanaf 1 april 1966 ten behoeve van de Nederlandse jeugd per maand 4.288.072 exemplaren van kwalitatief onaanvaardbare kindertijdschriften worden verspreid tegenover 0 exemplaren van aanvaardbaar niveau! Deze situatie eist een daad. Wij denken hier bij aan:

het wederom uitgeven van een goed kinderblad, waarbij de overheid financieel steun verleent;

empirisch onderzoek, dat door bijvoorbeeld pedagogische centra ter hand wordt genomen of gestimuleerd;

meer intensieve voorlichting aan opleidingsinstituten (kweekscholen!) — samenwerking met kinder- en jeugdbibliotheken ligt hier voor de hand. Dat ter compensatie van de 4.288.072 ónaanvaardbare exemplaren weer een goed kindertijdschrift op de markt verschijnt, lijkt ons zonder meer het belangrijkste. Een overheidsbijdrage zal onmisbaar blijken, als men zich realiseert dat de kinderbladen met de grootste oplagen (tabel 1) worden uitgegeven door 2 instellingen, die een duidelijke belangengemeenschap vormen, namelijk de Spaarnestad (Haarlem) en de Geïllustreerde Pers (Amsterdam). De samenwerking tussen beide uitgeverijen blijkt uit de gegevens, welke in het eerder genoemde „Handboek” verstrekt worden bij de damesbladen, die deze concerns uitgeven — resp. „Libelle” en „Beatrijs”, en „Avenue” en „Margriet”. De Geïllustreerde Pers behartigt de reclame-exploitatie van de damesbladen door de Spaarnestad uitgegeven en omgekeerd.

Deze belangengemeenschap verzorgt — ondanks de rooms-katholieke signatuur — de uitgave van 3 kindertijdschriften voor de „neutrale sector”: „Sjors van de Rebellenclub”, „Donald Duck” en „Pep” met een

totale oplage van 870.018 (tabel 1 en 2) <sup>6</sup>. Dit komt neer op 3.480.072 exemplaren per maand.

Van het totaal aantal exemplaren per maand (tabel 2) nemen beide uitgeverijen samen dus ongeveer 81 % voor hun rekening! De doorbraak van deze machtspositie op de kindertijdschriftenmarkt is voor een gezonde en meer reële verhouding dringende noodzaak. Des te dringender als men denkt aan de esthetische, culturele en pedagogische belangen die op het spel staan, aan de kwaliteit der verschillende periodieken en aan de verspreidings- en reclamemogelijkheden, die de genoemde belangengemeenschap heeft via de door haar uitgegeven damesbladen.

In verband met de kwaliteit van de 3 kindertijdschriften vragen wij ons af in hoeverre het commissariaat van de belangengemeenschap op de hoogte is van de inhoud van deze bladen. Want als uiteindelijk verantwoordelijke instantie is bezinning op de kwaliteit van het gebodene — juist waar dit gericht is op de jeugd — een onvoorwaardelijke eis. Dat competente mensen van dit commissariaat deel uitmaken, is voor de hand liggend en als zodanig een gunstige voorwaarde tot een dergelijke bezinning te komen of tot herziening van de kwalitatieve maatstaven. Even voor de hand liggend is, dat men op een dergelijke verantwoorde-lijke post beseft dat de aard van de inhoud van een kindertijdschrift niét mag voldoen aan het criterium „het is alleen maar voor kinderen”.

Ten aanzien van de reclamemogelijkheden levert het „Handboek” weer interessante gegevens op. De damesbladen „Libelle”, „Beatrijs” (samen 515.302), „Avenue” (100.000) en „Margriet” (820.532) hebben een totale oplage van 1.435.834; men bedenke dat dit getal niet slaat op het totaal aantal exemplaren per maand! — dit bedraagt: 5.443.336. Ook de uitgevers van „Arend” (Gebr. Zomer en Keuning) en van „Het Blad van Barend de Beer” en „Fix en Fox” (Ned. Rotogravure Mij.) geven damesbladen uit. De oplagen van resp. „Prinses” (210.000) en „Eva” (345.000) staan echter met een totaal van 555.000 niet in een concurrentiepositie. Wel is ook hier een niet mis te verstane reclamemogelijkheid

Gezien het feit dat door de uitgeversmaatschappij Kris Kras en de Stichting Kinderbelangen pogingen in het werk gesteld worden wederom een verantwoord kindertijdschrift te doen verschijnen, lijkt ons hulp en medewerking van vele kanten gewenst en vereist, bijvoorbeeld van: de overheid (subsidie);

<sup>6</sup> Het totale aandeel dat beide samenwerkende uitgeverijen in de kindertijdschriftenmarkt hebben, is met „Okki” en „Taptoe” mee aanzienlijk groter en overschrijdt het miljoen: 1.091.453!

vakbonden (stichting of uitbreiding van „kinderhoekjes” in hun contactorganen verzorgd door de redactie van het nieuw te stichten blad); dagbladen (reclamefaciliteiten); schrijvers (bereid tot het geven van bijdragen); dag-, week- en vakbladen (meer aandacht voor de kinderliteratuur in het algemeen en het kindertijdschrift in het bijzonder); omroepverenigingen (besprekingen van kindertijdschriften in radio- en televisie-uitzendingen); scholen, schoolorganisaties, onderwijzers (het nemen van abonnementen op en het stimuleren van het lezen van het goede kinderblad).

Dit schijnen ons concrete mogelijkheden toe, welke er toe kunnen bijdragen een begin te maken de crisis op het gebied van het Nederlandse kindertijdschrift te onderdrukken. De situatie is té ernstig en vereist snel handelen.



## METHODEN VAN ONDERZOEK IN DE OPVOEDKUNDE \*

E. VELEMA

Na lange aarzeling is de u bekende titel gekozen. Overwogen zijn ook 'Methodologische kanttekeningen' en 'Methoden van onderzoek in de wetenschap der opvoeding'. Methodologische kanttekeningen heb ik vermeden omdat in dat geval de 'study of methods' zoveel tijd zou vragen dat ik niet zou toekomen aan de zaken die ik hedenmiddag graag aan u wil voorleggen. De geïnteresseerden verwijs ik in het bijzonder naar de werken van De Groot, Kaplan en Nagel. De aanduiding 'wetenschap der opvoeding' sprak me bij nader inzien zo weinig aan dat ik voorlopig onvoldoende redenen zag de term opvoedkunde te laten vallen (vgl. o.m. Hehlmann, Wörterbuch der Pädagogik en een artikel van Döpp-Vorwald in het boek van Röhrs). Ik ben eerlijk gezegd ook maar matig geïnteresseerd in zulk soort terminologische zaken. Het gaat mij eerder om wat onder opvoedkunde kan worden begrepen dan om verandering van termen. De inrichting van het huis houdt mij meer bezig dan het naambordje op de voordeur.

Misschien is het daarom dienstig u nu reeds mee te delen dat ik in mijn denken op dit moment een scheiding tussen filosofie van opvoeding en onderwijs, opvoedkunde met inbegrip van onderwijskunde en pedagogisch-didactische technologie voorsta. Ik meen dat heel wat opklaring in de huidige situatie zou kunnen ontstaan indien werd ingezien dat de *opvoedkunde* zich op generlei wijze onderscheidt van andere gedragswetenschappen. Het filosofisch-antropologisch denken over pedagogisch-didactische verschijnselen heeft, hoewel geenszins afgerond, een hoogte bereikt die respect afdwingt. Ongetwijfeld zijn er ook aanzetten voor een opvoedkunde/onderwijskunde op empirische basis. Moet ik in deze kring nog wijzen op de wending van het systeendenken naar het fenomenologisch-empirisch denken, die door Langeveld, Perquin en Strasser tot stand is gebracht? Voorts beschikken we over een reeks vuistregels, waaruit een nog weinig systematische opvoedingsleer/onderwijsleer — ik geef de voorkeur aan de term pedagogisch-didactische technologie — is voortgekomen.

Nu is het geenszins zo dat de gekozen omschrijving de lading duidelijk aangeeft. Men kan immers nog alles verwachten. Laat ik u niet in

\* Lezing, gehouden op de Najaarsconferentie 1965 van de Nederlandse Vereniging van Opvoedkundigen.

twijfel laten: ik zal niet naar de historie uitwijken noch een inventaris presenteren van de verschillende methoden van onderzoek, eventueel met een bespreking van de voor- en nadelen, eensdeels omdat empirisch-pedagogisch materiaal in onvoldoende mate voorhanden is en anderdeels omdat de handboeken, uiteraard niet geschreven door West-Europese opvoedkundigen, u meer dan voldoende kunnen inlichten (vgl. de werken van Monroe, De Groot, Gage, Bochenski, Kaplan, Nagel, Kruijjer, Vercruijse).

Ik bepaal mij tot enkele opmerkingen die naar ik hoop tot een boeiende discussie aanleiding zullen geven. Mag ik vooropstellen dat ik mij daarbij niet zal laten leiden door vakminderwaardigheidsgevoelens; door vragen van de al te hulpeloze praktijk of door bij vakgenoten vaak aangetroffen 'exacte-wetenschappen-' en/of 'metrische' complexen? Evenmin heb ik behoefte gevoeld u lastig te vallen met een betoog, doorschoten met: 'Professor So und So hat gesagt' of met een belerend verhaal in de trant van: De 'opvoedkunde is uiteindelijk de hooggezeten rechter. Gij, psychologen en sociologen moogt dan wat feitjes aandragen, maar wij, opvoedkundigen, weten van het wezen van de mens en van de pedagogische feiten en wij zullen uitmaken wat bruikbaar is en wat behoort'. Dames en Heren, praktijk, onderzoek, studie en vooral veelvuldig contact met niet-vakgenoten hebben mij in alle duidelijkheid geleerd dat de vaderlandse opvoedkunde onvoldoende onderscheid maakt tussen de opleiding tot opvoeder en die tot opvoedkundige en tussen filosofie van opvoeding en onderwijs enerzijds en opvoedkunde als gedragswetenschap anderzijds. De empirische basis is te smal, waardoor het eventueel beschikbaar inzicht in de 'Erziehungswirklichkeit' te weinig berust op verbindende uitspraken. Het beschouwen en het ordenen van de 'Erziehungswirklichkeit' wordt te zeer vereenzelvigd met het inzicht in de pedagogisch-didactische verschijnselen.

Een opvoedkundige verschilt naar mijn opvatting in de uitoefening van zijn taak op generlei wijze van andere wetenschapsbeoefenaren. Hij is allerm minst een super-opvoeder; zijn bijdrage zal moeten bestaan in het inzichtelijk maken van de opvoedings- en onderwijswerkelijkheid en niet alleen in het overdekken dezer werkelijkheid met goed door-dachte, maar vaak onvoldoend getoetste theorieën. De opvoedkunde heeft tot taak de pedagogisch-didactische verschijnselen te bestuderen op een wijze, die als karakteristiek geldt voor elke ervaringswetenschap, d.w.z. deze verschijnselen te beschrijven en onder te brengen in een theorie, die het inzicht op een hoger niveau brengt. De opvoedkunde heeft een constaterende, analyserende, ordenende en verklarende taak.

Het zou heilzaam zijn als we ons minder bezighielden met psychologen, sociologen, etc. op meer of minder vernuftige wijze op hun feilen te wijzen of met het steeds weer poneren dat de opvoedkunde een wetenschap is wat andere vooral simpele zielen dan ook mogen beweren, maar met de vraag: 'Hoe is een opvoedkunde op empirische basis te ontwikkelen met voor deze wetenschap adequate methoden van onderzoek'. Het is met filosofische handen alleen slecht vechten. Ik voorspel u dat indien wij ons niet expliciet tot die vraag zetten andere gedragswetenschappen de taak der opvoedkunde nog meer zullen overnemen dan thans reeds het geval is. De opvoedkunde staat in dit opzicht met de rug tegen de muur.

Zij kan zich laten fusilleren of een doorbraak in haar denken plegen. Men kan de geschetste situatie vanzelfsprekend ook ontkennen, maar dan zal men zich meer en meer tevreden moeten stellen met het gieten van wat filosofisch-pedagogisch getinte saus over de maaltijd die anderen hebben bereid of met kritische kanttekeningen bij wat anderen ontdekten. Dit kan misschien leiden tot enige persoonlijke glorie, maar ik waag het te betwijfelen of hiermede de opvoedkunde tot verdere ontwikkeling wordt gebracht. Ik voel althans weinig voor een bewakersfunctie of voor een welbespraakt, eventueel belezen opvoederschap.

Mag ik het eens overtrokken stellen? Lief en wijs zijn worden dan meer en meer de hoofdkenmerken van toekomstige opvoedkundigen — niet te onderschatten persoonskenmerken weliswaar —, maar van te weinig betekenis als het gaat om empirisch materiaal aan te dragen ten dienste van het inzichtelijk handelen met opvoedelingen en van het voeren van een opvoed- en onderwijskundig beleid in ruimer verband. Het zou kunnen zijn dat u zich onbehaaglijk gaat voelen. Het moge u een troost zijn dat ik dat gevoel al tien jaar ken als ik in mijn schaarse vrije tijd poog na te denken over de ontwikkeling van de opvoedkunde in dit land. Ons vakjargon heeft zich uitgebreid, onze handboeken doen zo nu en dan hun best empirisch materiaal van andere wetenschappen te verwerken; zo nu en dan verschijnt er een dissertatie die een tabel of een grafiek bevat; wij zijn vrij goed als het om de historie gaat of om filosofisch-pedagogische aangelegenheden, maar wij beschrijven en toetsen te weinig.

Langeveld heeft gelijk als hij van leerkrullen spreekt; hij heeft andermaal gelijk als hij voor specialisatie pleit, maar hij is minder overtuigend als hij vergeet expliciet de nadruk te leggen op de kwalitatieve aspecten van ons vak. Kwaliteitsverbetering lijkt mij de eerste opgave en ik zoek die zonder ook maar een ogenblik te stellen dat het filosofisch-pedagogisch denken een overbodige zaak zou zijn — integendeel, laten wij door-

gaan met deze worsteling — in de ontwikkeling van een opvoedkunde op empirische grondslag en dus in die van een methodologie en dus in die van bruikbare methoden van onderzoek.

In 1854 is gesteld dat onmondigen tot mondigen moesten worden opgevoed en onderwezen; in 1965 bepleiten we dat en in het jaar 2000 zullen anderen dat waarschijnlijk nog eens herhalen. In 1854 werden doelen, middelen e.d. van de opvoeding aan de orde gesteld; in 1965 is dat ook het geval en in het jaar 2000 zal daarover wellicht opnieuw gesproken worden. Ik ben ervan overtuigd dat dit telkens weer nieuwe opgaven zijn, maar waar het mij nu en in de toekomst ook om gaat is of onze zienswijzen en opvattingen op grond van empirisch onderzoek houdbaar zijn.

Zijn de doelen die wij voorstaan inderdaad de doelen en in hoeverre worden ze nagestreefd? Zijn de middelen die wij aanreiken metterdaad de middelen en hebben ze het effect dat wij eraan toeschrijven? Zijn de onderwijsmethoden die wij aanbevelen in de opleidingen de meest efficiënte? Men kan het ganse veld van opvattingen en praktijken op deze wijze beschouwen en zich de vraag voorleggen of wij nog iets anders doen dan opvattingen met opvattingen en praktijken met praktijken bestrijden. Wie geeft mij bijvoorbeeld enige garantie dat de instellingen die zich met pedagogische en didactische evangelisatie-arbeid bezighouden, doelen nastreven en middelen hanteren die tot verbetering leiden? Wij herformuleren en herorganiseren doorlopend, maar nemen we ook toe in inzicht?

Waar in de opvoedkunde werkelijk sprake is van toename van inzicht heeft men meestal te doen met gezichtspunten of met empirisch materiaal, afkomstig van de antropologie, biologie, psychologie en sociologie. Is de opvoedkunde dan een wetenschap, die bestaat uit een taalvaardige compilatie van wat anderen beweerden of moeizaam onderzochten? Of moet deze wetenschap worden beschouwd als een vergaarbak van min of meer ethische principes voor verontruste zielen? Ik beschouw de opvoedkunde als een zelfstandige gedragswetenschap en meen op grond daarvan dat zij de in de opvoedings- en onderwijswerkelijkheid voorkomende pedagogisch-didactische verschijnselen met zo exact mogelijke methoden van onderzoek heeft te beschrijven, te analyseren, te begrijpen en te verklaren. Zij geeft geen normen, maar beschrijft de normen, die ze aantreft. Zij maakt geen propaganda voor nieuwe onderwijs- en opvoedingsmethoden, maar toetst ze op hun effect. Zij spreekt er zich niet over uit hoe de opvoeder behoort te zijn, maar gaat na welke invloeden van een bepaald opvoedersgedrag op de gedragingen van de

opvoeding uitgaan. Zij schrijft niet voor hoe gestraft dient te worden, maar onderzoekt bijvoorbeeld de frequentie der strafvormen. De opvoedkunde zal ons meer en meer inzicht moeten geven in de houdbaarheid van begripsomschrijvingen, in de frequentie van pedagogisch-didactische verschijnselen, in de samenhang ertussen, in de samenhang van pedagogisch-didactische verschijnselen met niet-pedagogisch-didactische verschijnselen en in het effect ervan. Het zou kunnen zijn dat een wetenschappelijke analyse van de opvoedings- en onderwijswerkelijkheid ons nog bewuster dan thans veelal het geval is tot verdere bezinning stimuleert op wat wij met onze kinderen willen en behoren te willen. De taak van de opvoedkunde is het behoren of het denken daarover te dienen door aan te tonen wat kan behoren. Zij heeft een ontdekkende, ontluisterende en een bevestigende opdracht.

Indien de taak der opvoedkunde zo kan worden gezien volgt daaruit consequent dat het vraagstuk van de methoden van onderzoek de hoeksteen van deze wetenschap is. Wij nemen in deze wetenschap alleen toe in inzicht als de beschikking kan worden verkregen over betrouwbare instrumenten. Vragen als: 'In hoeverre is kennen van het object mogelijk?' 'In welke mate zijn kwantificerende methoden van onderzoek toepasbaar?' rijzen onmiddellijk. Wat de eerste vraag betreft: het is in de vroegere en huidige opvoedkunde niet ongebruikelijk daarover te speculeren in de beste zin van het woord. Men wenst meestal niet de laagvlakten te betreden, maar vertoeft gaarne op de hoogvlakten. Men wil ten volle kennen of het wordt niet mogelijk geacht. Ik acht deze benaderingswijze in strijd met een normale wetenschapsbeoefening. Op de vraag of we kunnen kennen en in hoeverre is een duidelijker antwoord te geven met behulp van empirisch onderzoek. Langs die weg zullen we de mogelijkheden en de grenzen van ons kennen expliciet moeten maken. Indien de uniciteit grenzen stelt laten we dat dan aantonen. Indien het gedrag van opvoeders zover uiteenloopt dat generalisatie is uitgesloten, laten we dat dan niet alleen beweren. Indien het werken met controlegroepen bij effectmetingen niet mogelijk blijkt, laat het experiment dan uitwijzen waar de onoverkomelijke moeilijkheden schuilen. Ik zou graag afwillen van de huizenhoge diepzinnigheid en van al te praktisch gemompel over dit soort kwesties, maar gewoon aan het werk willen gaan.

De opvoedkunde is methodologisch beschouwd noch geesteswetenschap noch natuurwetenschap. Ik stel mij dan ook op pluralistisch-methodologisch standpunt. Bij voorbaat sluit ik derhalve geen enkele methode van onderzoek uit. Wij zullen met 'verstehend', fenomenologisch, dialectisch, hermeneutisch en historisch onderzoek voort moeten gaan, in-

dien mogelijk aangevuld met toetsende benaderingswijzen. Daarnaast hecht ik grote waarde aan de ontwikkeling van een *pedografie*<sup>1</sup>. Ik versta hieronder voorlopig een aanpak die de opvoedings- en onderwijswerkelijkheid zo exact mogelijk in kaart brengt met behulp van beschrijvend-statistische methoden, enquête- en interviewtechnieken. Ik meen dat wij dringend behoefte hebben aan een analytische beschrijving van deze werkelijkheid. Wij kennen veelal slechts de organisatorische aspecten ervan. Er zullen vele facetstudies nodig zijn. Voorts gaan mijn gedachten uit naar de ontwikkeling van een *pedometrie*<sup>2</sup>.

Het lijkt mij niet voldoende de experimenten uit te breiden, enquête- en interviewtechnieken op ruimer schaal toe te passen of het kwalitatief onderzoek op 'Ich-Du'-basis te verdiepen. Het zal bovenal nodig zijn dat onze vraagstellingen op zodanige wijze worden toegespitst dat operationalisering en modelontwerp mogelijk worden. Ik meen dat in hoge mate verbetering tot stand kan komen indien niet voorbij wordt gegaan aan methoden van onderzoek, die in de econometrie, psychometrie en sociometrie zijn en worden ontwikkeld. Misschien moeten we een eigen symbolensysteem ontwerpen, misschien moeten we met zeer complexe modellen werken, maar zeker is dat wij niet eerder tot afwijzing van een dergelijke aanpak kunnen overgaan alvorens deze te hebben beproefd. Als consequentie is aan deze benaderingswijze verbonden dat het mathematisch en taxonomisch denken over pedagogisch-didactische vraagstukken meer aandacht zal moeten ondervinden dan thans het geval is<sup>3</sup>. Het zou een waarlijk historisch moment in de ontwikkeling van de opvoedkunde zijn indien bestaande en nieuwe theorieën langs die weg zouden kunnen worden getoetst en indien door toenemende operationalisering onze effectmetingen en onze experimenten aan exactheid zouden kunnen winnen.

Dames en heren, ik ben mij ervan bewust slechts enkele aspecten van dit kardinale vraagstuk naar voren te hebben gebracht. Ik sta niet afwijzend tegenover het filosoferen over opvoeding en onderwijs, integendeel; ik heb ook geenszins behoefte aan nieuwe eenzijdigheden in de ontwikkeling van ons vak, maar ik ben er diep van overtuigd dat er voor de

<sup>1</sup> Indien het onderzoek betrekking heeft op onderwijsverschijnselen lijkt mij de invoering van de aanduiding *didaxografie* aan te bevelen.

<sup>2</sup> Indien het onderzoek betrekking heeft op onderwijsverschijnselen geef ik de voorkeur aan het gebruik van de term *didaxometrie*.

<sup>3</sup> In dit verband zij opgemerkt dat de oprichting van een Didactisch-Technologisch Laboratorium in Nederland wenselijk is. Vgl. van de schrijver: 'Over de noodzakelijkheid van een meer exacte onderwijskunde' Groningen 1966.

huidige en toekomstige generatie van opvoedkundigen in bijzondere mate aan de ontwikkeling van een methodologie moet worden gewerkt. Ik aarzel niet te stellen dat het voortbestaan van ons vak ermee gemoeid is. De pedagogisch-didactische technologie kan niet voldoende tot ontwikkeling komen zonder de steun van een opvoedkunde op empirische grondslag en de filosofie van opvoeding en onderwijs zou aan gerichtheid kunnen winnen indien zij over meer getoetst materiaal de beschikking kon krijgen. Er schuilt ook voor onze situatie veel waars in de volgende opmerking van Brezinka:

'Der vermehrte Anwendung empirischer Methoden, wo immer sie möglich ist, wird hoffentlich dazu beitragen, dass mehr und mehr pädagogische Probleme der blossen Spekulation, den ideologischen Kämpfen und der Tagespolitik entzogen werden. Auf diese Weise könnte die gemeinsame Basis von Erkenntnissen, die auch unabhängig von weltanschaulichen Bindungen gültig sind, weil ihre Logik für jeden nachvollziehbar ist, besser ausgebaut werden. Je rascher das unkontrollierte und tatsachenferne Denken verschwindet, desto besser wird sich die Pädagogik als Wissenschaft entwickeln können'.

*Enige literatuur:*

- I. M. BOCHENSKI, Die zeitgenössischen Denkmethode. Bern 1954.  
 N. L. GAGE, Handbook of Research on Teaching. Chicago 1963.  
 J. J. DE GELDER, Wetenschappelijke grondbeginselen der theoretische en historische pedagogie. Deventer 1854.  
 A. D. DE GROOT, Methodologie. 's-Gravenhage 1961.  
 H. G. HAMAKER, Over wetenschappelijke opvoedkunde. 's-Gravenhage 1924.  
 A. KAPLAN, The conduct of inquiry. Methodology for Behavioral Science. Chandler Publishing Company, San Francisco 1964.  
 G. J. KRUIJER, Observeren en redeneren. Meppel 1959.  
 M. J. LANGEVELD, Voorgeschiedenis en toekomstmuziek. Mededelingenblad van de N.V. v. Opvoedkundigen. Jrg. 1, nr. 1, 1965.  
 R. LOCHNER, Deutsche Erziehungswissenschaft. Meisenheim am Glan 1963.  
 A. G. M. VAN MELSEN, Natuurwetenschap en techniek. Een wijsgerige bezinning. Utrecht/Antwerpen 1960.  
 E. NAGEL, The structure of science. London 1961.  
 H. RÖHRS, Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit. Frankfurt a.M. 1964.  
 H. W. F. STELLWAG, Over theoretische pedagogiek en empirische opvoedkunde in: 'Album Prof. J. E. Verheijen'. Gent 1959.  
 E. V. W. VERCRUIJSSE, Het ontwerpen van een sociologisch onderzoek. Assen 1960.  
 E. VELEMA, Het oriëntatiejaar van het lager technisch onderwijs. Een empirisch-pedagogisch onderzoek. Groningen 1963.

## OVER DE WETENSCHAP DER OPVOEDING

J. BIJL

Als docent voor de theoretische pedagogiek te Utrecht, voel ik er wel iets voor om enige kanttekeningen te maken bij een artikel van Stellwag in *Pedagogische Studiën* 43 (1966) pag. 97 t.m. 119.

Omdat ik vermoed, dat er wel enkele studenten en andere pedagogisch geïnteresseerden in een kort wederwoord belangstellen, kom ik tot het volgende:

Wat Stellwag vooral duidelijk wil maken is, dat er wetenschappelijk (en ook anderszins uiteraard) verschil bestaat tussen een uitspraak als: „die japon is groen” en „die japon is geweldig”. Uitspraken van de eerste categorie kan ieder verifiëren door de japon te bekijken. Ze betreffen wat Duitsers wel noemen een: „objektiven Sachverhalt”. De tweede uitspraak behoort tot de categorie uitingen omtrent subjectieve gesteldheden. Zij bevatten: wensen, een voorkeur, zedelijke verplichtingen, enz. Nu is er over beide categorieën uitspraken nog ontzettend veel te zeggen. Wij doen dat niet omdat Stellwag dat principieel ook niet doet.

Het komt er op aan dat Stellwag worstelt met de algemeengeldigheid en met de status van de wetenschap. Wetenschappelijke uitspraken kunnen (zo krijgen we althans de indruk dat Stellwag denkt) slechts algemeen-geldende uitspraken zijn en dat zijn slechts de constatering van feiten. De wetenschap nu weet feiten te constateren, waar wij buiten haar niet toe komen en kan daardoor menselijke problemen helpen oplossen. Doordat ze (d.i. de wetenschap) dit vaak heeft gepresteerd heeft ze status verworven. Het is vervolgens een kwalijke zaak als iemand in wetenschappelijk kader sprekend geen uitspraken van algemene geldigheid doet, maar „subjectieve gesteldheden” poneert al hebben deze ook de eerbare status van uitingen van geloofsleven.

Wij lichten deze omschrijvingen van Stellwags positie toe met enkele citaten:

... „Zuiver wetenschappelijk, d.w.z. algemeen karakter” (pag. 101).

„de ontwikkeling van de opvoedkunde als een systeem van objectief en universeel geldende uitspraken, althans voorlopig algemeen aanvaardbare uitspraken” (pag. 105);

„wij moeten er voor oppassen, dat niet uitspraken waaraan met recht het sociaal prestige van wetenschap kan worden toegekend verward worden met andere, die principieel nooit dit algemeen geldend karakter als uitspraken over werkelijkheid hebben en kunnen hebben.” (pag. 105).



Is het waar dat wetenschap zich alleen kan bezighouden met algemeen geldende uitspraken? Dat is toch werkelijk onjuist en een onhoudbare stelling. Afziende van de zeer ingewikkelde problematiek van de z.g. algemeengeldigheid willen wij in het kader, waarin Stellwag haar betoog plaatst, opmerken dat het elk wetenschappelijk werker volkomen vrij staat een aantal postulaten te aanvaarden (zonder bewijs) en daarmee een ethisch, esthetisch of theologisch systeem op te bouwen. Dat is een algemeen geaccepteerd wetenschappelijk bedrijf. Daar danken wij ethieken, esthetica's, dogmatieken enz. aan.

Deze postulaten zijn dan subjectieve uitspraken, maar ieder die ze deelt kan de „leer” die er uit wordt opgebouwd delen of niet delen. Dat laatste hangt dan samen met de vraag of er goed, wetenschappelijk betrouwbaar, gebouwd is. Ook iemand, die de postulaten niet deelt kan dat „bouwwerk” naar zijn wetenschappelijkheid beproeven.

Ik vermoed nu dat Stellwag het met wat het laatst betoogd is, eens is. Zij erkent dat er „pedagogieken” zijn. Maar de *wetenschappelijke opvoedkunde* moet deze pedagogieken inventariseren en ordenen. (pag. 110).

Dat Stellwag allerlei „leren”, die van aanvaarde (niet in de werkelijkheid geconstateerde, maar ook niet met de werkelijkheid strijdige) postulaten uitgaan, afzonderlijk wil stellen van wat zij zuivere wetenschappen noemt is zeer begrijpelijk, en nagenoeg iedere wetenschapsbeoefenaar zal zich daarmee kunnen verenigen.

Het gaat echter niet aan om aan deze „leren” als ze de eerder besproken toets kunnen doorstaan de naam „wetenschap” te willen onthouden. Dan zouden wij b.v. de theologie van onze universiteiten moeten verwijderen en wie wil dat eigenlijk?

„Onze opvatting op dit punt is, dat de opvoedkunde, zowel genomen in de eerste zin als wetenschap der pedagogieken en in de tweede zin als beschrijving der pedagogische realiteit, een theoretisch-descriptieve wetenschap is en als wetenschap niet anders kan zijn.” (pag. 112).

Die opvoedkunde kent dus volgens Stellwag twee deeltaken. Over de eerste spraken we reeds. Over de tweede een enkel woord.

Stellwag meent dat deze opvoedkunde uit de praktijk voortkomt. „Prijmair komen de vragen uit de praktijk” (pag. 112). Maar dan volgt: „Zo werkt vanaf een zeker punt in haar ontwikkeling de wetenschap autonoom”. (pag. 113)

Jammer genoeg vernemen wij niet waar dat „zekere punt” ligt en wat Stellwag precies onder die autonomie verstaat. Ik veronderstel, dat het Stellwag heel moeilijk zal vallen deze bewering waar te maken.

In elk geval stelt ze ook, en daarin ligt een bedreiging voor de zo be-

geerde autonomie: „De opvoedkunde en andere sociale wetenschappen ontwikkelen zich in sterke mate in interactie met het door hen bestudeerde veld.” (pag. 114). Verder komt het probleem van de „leer”, zoals dat boven is besproken *weer* aan de orde.

De vrees (anders kan ik het niet noemen) voor het „opstellen” van „principes” (pag. 114) is bij Stellwag veel te sterk. De Groot heeft bij de bespreking van een mede door hem geëntameerd onderzoek, het „zitten blijven” als een kwaad gekwalificeerd. Is dat een „Sollens-uitspraak”, die niet uit de pen van een „zuivere” wetenschapsman mag vloeien? Gelukkig maar dat Stellwag op pag. 118 de wetenschapsbeoefenaar toestaat gewoon mens te blijven. Overigens neemt dat niet weg, dat de wetenschappelijke deskundige als hij een „Sollens-uitspraak” doet op zijn vakgebied meer zegt dan een willekeurige mijnheer X. Naar ik meen zal Stellwag dit niet willen bestrijden. Het is ondoenlijk in een wetenschappelijke verhandeling niet hier en daar „leer” (in Stellwagse zin) in te schakelen in een overwegend (of niet overwegend, maar *mede* constaterend) betoog. De wetenschappelijke werkelijkheid is niet zo rechtlijnig en eenkennig<sup>1</sup>. Bovendien is de scheiding tussen „leer” en zuivere wetenschap niet zo volstrekt als Stellwag de indruk wekt dat ze is, maar om dat in te zien moet men een dimensie dieper graven dan Stellwag doet. Binnen het vlak, waarin Stellwag betoogt, willen wij ook blijven.

Hoe verhoudt zich Stellwags betoog nu tot de theorie van Langeveld? Het enige verschilpunt dat de moeite van het noemen waard is, is het feit dat Langeveld een „leer” als waar boven over is gesproken, wel als wetenschappelijk werkstuk erkent en Stellwag dit niet ten volle doet. Dit verschilpunt blijkt dan indirect uit het volgende citaat:

„Men drukt dit op deze wijze uit: dat opvoedkunde c.q. didactiek, een normatieve wetenschap is, dat ze niet beschrijft alleen „hoe de dingen zijn, maar hoe gehandeld dient te worden.” (Langeveld) (pag. 99).

<sup>1</sup> Dat kan toegelicht worden ten aanzien van allerlei zaken, die Stellwag b.v. op pag. 114 ter sprake brengt: „het veranderen van de werkelijkheid, reeds door onderzoek”, „het conflict Oppenheimer” en het in de beleidsbeslissingen van politici treden door b.v. pedagogen”. Wij zijn het niet eens met de rechtlijnigheid waarmee Stellwag haar standpunt in deze zaken doortrekt. Kan b.v. een pedagoog als het „gezag” vraagt „meer individualisering bij het onderwijs te betrachten” deze wens niet overnemen en zien wat die wens impliceert. Dan ontstaat een praktische „leer”.

Als wij levensbeschouwelijke „leren” niet in de eerste plaats ter sprake brengen (daartoe diende voor Langeveld (mede) de fenomenologische methode) dan kunnen wij toch wel praktische „leren” opstellen. Niet Langeveld maar Stellwag maakt door haar dogmatisch „zuiver” willen zijn, de opvoedkunde het leven moeilijk.

Een „emotieve” (subjectieve) een „lerende” uitspraak van Langeveld schijnt volgens Stellwag te zijn:

„Slechts voor zover de opvoeder de waarden, die hij in de opvoeding nastreeft zelf heeft geïntegreerd, kan hij de verwezenlijking ervan verwachten.” Deze uitspraak is, naar haar mening, zeer moeilijk te verifiëren en zou een uitgebreid onderzoek vereisen.

„Maar de uitspraak zoals hij er staat is ook geen feitelijke constatering, maar doet dienst als adhortatief (vermaning. B.)” (pag. 108). Wij schreven zoëven „schijnt volgens Stellwag”. Want wat is er aan de hand? Als de uitspraak (hetzij dan zeer „moeilijk”) te verifiëren is, dan is het geen „emotieve” maar een „cognitieve” (constaterende) uitspraak. Maar dan komt toch de bewering dat Langeveld een vermaning neerschreef. Wij zijn het met deze bewering van Stellwag niet eens. Langeveld heeft in de eerste plaats willen constateren. Langeveld heeft echter daarmee naar mijn mening — in de lijn van de tijd denkend waarin de Beknopte Theoretische Pedagogiek „wortelt” — de periode tussen beide wereldoorlogen — niet volledig acceptabel geconstateerd. Te veel vanuit ervaring met de puberteitsopvoeding is deze constatering m.i. geplaatst. Men beweest zulke constateringen destijds vaak door de meningen van grote mensenkenners (b.v. beroemde auteurs) te citeren. Dat gold toen als een krachtig argument. Nu zou men een verificatie-onderzoek verlangen om zo'n uitspraak te bevestigen.

Maar — zo moet onze concluderende vraag zijn — zijn dit in onze tijd voor de pedagogiek zulke belangrijke zaken, dat over zo'n gering meningsverschil zo uitvoerig wordt geschreven? De pedagogiek maakt al maar „pas op de plaats”. Veertig jaar geleden toen schrijver dezes met de studie van de pedagogiek begon, werd er al over de „sein-sollen”-kwestie gediscussieerd. Hebben wij pedagogen niet belangrijker zaken te doen?

Om op deze vraag een antwoord te geven moeten wij nog eens terug komen op die statuskwestie van de wetenschap. Ongetwijfeld heeft met name de medische wetenschap in zeer brede kringen groot respect verworven. Het is best mogelijk, dat bij eenvoudigen alles wat zich als „wetenschap” aandient of „uit de universiteit” stamt, in dat respect deelt. Maar dat is niet het geval met degenen, die bewust het openbare leven bepalen. Die weten in grote lijnen wel het maatschappelijk belang der wetenschappen te onderscheiden.

De sociale wetenschappen in het algemeen en de pedagogiek in het bijzonder willen de gemeenschap dienen. Laat deze hun dienst duidelijk blijken, dan zijn geen verbanningen van nuttige „leren”, — geen pseudo-

formules — en andere imitaties van de natuurwetenschappen nodig en zullen de leiders in ons gemeenschapsleven de sociale wetenschappen naar hun waarde weten te schatten met of zonder „status”. Men vergeve mij een adhortatief:

Naar een wetenschap dus op weg, die duidelijk onze gemeenschappelijke zorgen verlicht en perspectieven opent.



SUGGESTIE VOOR EEN UNIVERSITAIR ONDERZOEK NAAR HET KIND, DAT,  
OPGEGROEID IN EEN ACHTERBUURT VAN EEN GROTE STAD  
SLAAGT OP SCHOOL.

Bernard Mackler, verbonden aan het „Teachers College” van de „Columbia University” heeft een schema gemaakt voor een beperkt maar diepgaand onderzoek naar het schoolsucces van jongeren, die in achterbuurten volwassen worden. In feite is daar weinig over bekend hoewel talrijke onderzoekingen hebben aangetoond, dat de leerprestaties van kinderen uit de sociaal lagere milieus significant minder zijn dan van jongeren, die tot de sociaal hogere milieus behoren. Eveneens is bekend dat kinderen, wier vader een beroep voor ongeschoolden uitoefent, minder punten scoren n.a.v. de hen voorgelegde intelligentietests dan kinderen, wier vader behoort tot de groep der academici.

Weinig weten wij ook over jeugdigen uit de achterbuurten der grote steden, die op scholen voor voortgezet onderwijs slagen. Ook is niet bekend, volgens Mackler, wie en hoevelen dit gelukt. Hij stelt daarom voor daar een onderzoek naar in te stellen en tevens na te gaan of, en zo ja in welke mate, er verband is tussen het slagen van het kind op school en de steun die het daarbij van het gezin ontvangt.

Aan de kwestie van het slagen of falen op school wil hij tevens de vraag verbinden hoe men als jongere zich uit de armoede van gezin en buurt zou kunnen losmaken en of überhaupt de cirkel van armoede, waarin men opgroeit, wel te doorbreken is.

Mackler acht het voorts mogelijk om op basis van een daartoe geëigend onderzoek een theorie te ontwerpen, waardoor het mogelijk zou worden de relatie tussen sociale krachten en persoonlijke motivatie te onderkennen en tevens te kunnen voorspellen of deze relatie leidt tot falen of slagen op school van het kind. Voorts meent hij dat een theorie kan worden ontwikkeld van „deprivation” zodanig, dat het mogelijk wordt te verklaren waarom de ene leerling wel op school slaagt en de ander niet ondanks eenzelfde sociale achtergrond.

Mackler haalt vervolgens een onderzoek aan van Davidson, Greenberg en Gerver dat is ingesteld om de relaties tussen de persoonlijke kwali-

teiten van kinderen, hun leerprestaties op school en de invloed van hun milieu, dat sociaal laag is, na te gaan. Het onderzoek is gehouden onder 20 kinderen, 10 met goede en 10 met slechte leerprestaties. De leerlingen zijn uit vijf klassen van het vierde leerjaar van een grote school, gelegen in een armoedige woonwijk. De leerlingen zijn negerkinderen. In ieder van de twee groepen zijn 5 jongens en 5 meisjes, allen ongeveer negen jaar oud.

Na een uitvoerig psychologisch onderzoek komen de onderzoekers tot de volgende twee conclusies:

„... the hypothetical good achiever from an underprivileged environment emerges as a child who is relatively controlled and cautious, often stereotyped and constricted, but who still retains a degree of originality and creativity. He seems more willing than his less succesful classmates to conform to adult demands, has a more positive view of authority figures and greater self-confidence. In cognitive functioning he excels chiefly in tasks requiring memory, attention and verbal abilities. He is also superior in analytical and organizational abilities and generally in processes that require convergent thinking.

In contrast, the composite picture of the poor achiever is that of a child burdened by anxiety, fearful of the world and authority figures and lacking in self-confidence. He is more apt to be impulsive and labile with relatively poor controlling mechanisms. His defenses against anxiety and feelings of inadequacy may be expressed in excessive talking and in uncritically favorable surface attitudes toward self and others. Nevertheless, the poor achiever still seems to have sufficient potential for adaptive behavior which the school could build upon. His cognitive activities are often quite similar in content, approach, and process to those of the good achiever and in fact, he demonstrates greater facility in divergent production. Many of his reactions give evidence of creative capacity which might be directed and controlled. From his social behavior in the testing situations and in tasks requiring social comprehension, the poor achiever seems less able to act upon this understanding than the good achiever”.

Hoe belangrijk deze conclusies op zichzelf ook mogen zijn Mackler acht het een nadeel dat deze meer beschrijven dan verklaren. Hij is van mening, dat wij onvoldoende notie hebben van de invloed van persoonlijke-, sociale-, gezins-, ras- en opvoedkundige factoren op het verrichten van de schooltaak.

Voorts is onder de titel „The Achievement Motive” verslag van een onderzoek gedaan dat is verricht door McClelland, Atkinson, Clark en Lowell. De resultaten acht Mackler niet doorslaggevend daar deze mede zijn bepaald door de gebruikte test. In het algemeen is de litteratuur over het kind, dat opgroeit in de achterbuurt, polemisch, onsystematisch en niet overtuigend. Sociale hervormingen zijn wel nodig maar het beeld van het kind uit de achterbuurt is éézijdig. Een theorie over maatschappelijke achterstelling dient ruim genoeg te zijn om zowel de kinderen met goede als met slechte leerprestaties te omvatten.

Daarom zijn voorbereidingen getroffen om een onderzoek in te stellen op drie lagere scholen met daaraan verbonden kleuterscholen: nl. een school voor negerkinderen, een school voor blanke kinderen en een school met een gemengde bevolking. Op deze scholen zullen de leerlingen worden verdeeld in hen die goede, middelmatige of slechte leerprestaties behalen. Deze kinderen zullen worden onderzocht t.a.v. karaktereigenschappen, hun opvattingen, motivatie, sociale relaties en de status van het gezin. Verder zal getracht worden om vast te stellen hoe en onder welke omstandigheden zij zijn opgevoed en wat de opvattingen van hun ouders zijn over het onderwijs en de school.

Mackler neemt ondermeer als werkhypothese aan dat schoolsucces zowel een onafhankelijke als een afhankelijke variabele is. Het is onafhankelijk daar schoolsucces het gedrag van het kind beïnvloedt en het is een afhankelijke variabele daar het ook wordt bepaald door het sociale gedrag van anderen, onder wier invloed het kind jarenlang kan verkeren en die mede de persoonlijkheidsontwikkeling van het kind bepalen.

#### HET TEKORT AAN ONDERWIJSKRACHTEN EN HET INSCHAKELEN VAN NIET-BEVOEGDEN

Ondanks de aangevoerde bezwaren, zijn in vele scholen, gevestigd in New York, onbevoegde assistenten voor part-time aangesteld om bevoegde leraren werk uit handen te nemen, zodat deze zich kunnen beperken tot hun eigenlijke onderwijstaak. Verscheidene jaren geleden is de New York City Board of Education begonnen deze zgn. „schoolhelpers” aan te stellen en zij hebben zich zo onmisbaar gemaakt dat leerkrachten, die oorspronkelijk veel bezwaar hebben gemaakt tegen het ontbreken van beroepsbekwaamheid, nu voorstanders van dit systeem zijn geworden en op uitbreiding aandringen. „Ik zou niet weten wat te moeten doen zonder de schoolhulpen”, wordt thans vaak gehoord van hen, die fervente tegenstanders zijn geweest van het nieuwe systeem. Er

blijkt nu meer tijd te zijn om te onderwijzen daar de dagen voorbij zijn dat onderwijzers voor melk moesten zorgen of voor de lunch op school, aanwezig moesten zijn voor toezicht in de school-cafetaria, studiezaal of speelplaats of hun werktijd moesten besteden aan het kaften van bibliotheekboeken, het stencillen van studiebladen en het toezicht houden bij aankomst en vertrek van de schoolbus. Door de extra tijd, die nu gespaard wordt, kan ieder kind meer persoonlijke aandacht krijgen van een onderwijzer, die tijd heeft gehad om z'n lessen voor te bereiden. Er is daarom geen twijfel meer, dat de samenwerking van onderwijzers en hulpen is verzekerd daar wantrouwen en achterdocht niet meer aanwezig zijn. Zelfs de United Federation of Teachers, een organisatie waar het merendeel der onderwijzers van de stad bij is aangesloten, is thans verheugd met de hulp die de part-time medewerkers op de school bieden. „We waren eerst wat op onze hoede”, verklaarde Mr. Ted Bleecker, een woordvoerder van de federatie, „we vonden het een noodoplossing in de grote behoefte aan bevoegde leerkrachten en we dachten, dat het onze kansen zou kunnen verkleinen om betere betaling voor onderwijzers te verkrijgen”.

De schoolhulpen worden aangetrokken uit de directe omgeving der scholen en zijn gewoonlijk moeders, wier eigen kinderen op school zijn en die een part-time baan welkom is welke hen niet ver van huis voert. Betaalde hulpen krijgen ongeveer \$ 1.65 per uur, wat minder is dan een kantoorbaan zou opleveren maar, zoals een hulp het stelde, „het werk is bevredigend”. Voorts zijn er een aantal vrouwen, die niet betaald wensen te worden en als vrijwilligsters werkzaam zijn. Veel schoolhulpen zijn aangesteld op elementary scholen en het merendeel van hun werk ligt bij jonge kinderen, die meer toezicht nodig hebben.

Thans wordt in New York een actie gevoerd om tweeduizend nieuwe hulpen aan te trekken om te helpen bij de uitvoering van het nieuwe „pre-kindergarten” programma, dat voor de niet-bevoorrechte kinderen uit de stedelijke achterbuurten is opgesteld.

Met deze zeer jonge kinderen kunnen de hulpen uitstapjes en tochten maken, die niet mogelijk zijn zonder een groot aantal volwassenen voor iedere groep. De enige bekwaamheid die nodig is voor een schoolhulp is een elementary opleiding maar voor alles moet de vrouw respectabel, welsprekend en een persoonlijkheid zijn.

Toen het programma begon voor de kleuters, werden de eerste hulpen slecht behandeld. Zowel de staf als de kinderen wantrouwden hen. Dit



is evenwel snel veranderd en zij worden nu zeer gewaardeerd en volkomen in het werk aanvaard.

Naast de hulpen worden, zij het nog incidenteel, high-school kinderen ingeschakeld bij het onderwijsbedrijf voor eenvoudige administratieve bezigheden, het toezicht op de gangen, het oversteken van verkeerswegen.

Ook worden oudere schoolmeisjes gevraagd om de kleuters te helpen bij aan- en uitkleden en bij de begeleiding naar de klaslokalen.

Het aanvaarden van deze verantwoordelijkheid is een belangrijk aspect van de sociale opvoeding. Wel moet er op worden toegezien dat deze bezigheden vallen in de vrije tijd van de student zodat deze niet haar studie verwaarloost.

Zo kan ook in deze tijd, ondanks het tekort aan leerkrachten, het kind verzekerd zijn van de aandacht van de leraar.

#### VRIJE WEEKEINDEN VOOR SCHOOLKINDEREN

Onder grote bijval van het parlement heeft Senator Luigi Mariotti, de Italiaanse minister van gezondheidszorg verklaard, dat het niet verantwoord is dat de scholen de kinderen huiswerk opdragen om in het vrije weekeind te maken. In een, in een nieuwsblad gepubliceerd, interview heeft Senator Mariotti zijn standpunt nader toegelicht. Hij is van mening dat het belangrijk is, willen de kinderen gezond blijven, indien zij minstens een volle dag per week rust van schoolwerk hebben.

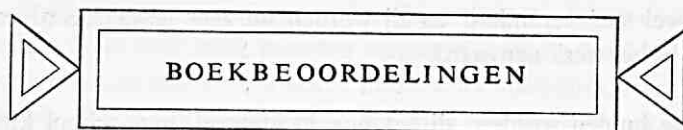
#### BESTRIJDING VAN VOORoorDELEN

Het Pedagogisch Instituut van de Unesco, Feldbrünerstrasse 70, Hamburg, heeft een rapport over het bestrijden van vooroordelen gepubliceerd onder de titel „Educational techniques for Combating Prejudice and Discrimination and for Promoting Better Intergroup Understanding”.

#### TECHNIEK EN EXAMENS

In Griekenland zijn rechercheurs bezig een onderzoek in te stellen naar de klacht, dat een amateurzender in Athene op een bepaalde golflengte alle antwoorden voor de eindexamens van een school heeft uitgezonden. De examencandidaten hebben deze antwoorden op kleine transistor radio's kunnen ontvangen.

Deze telastlegging is gedaan door de Griekse militaire politie, die de uitzending toevallig heeft onderschept en op de band gelegd.



BOEKBEoordelingen

J. F. CRAMER and G. S. NROWNE, *Contemporary Education*, a comparative study of national systems, sec. ed., Harcourt Brace and World Inc., New York 1965, 598 p.

Dit is een van de goede handboeken op het terrein van de vergelijkende opvoedkunde. Na een inleiding betreffende de factoren, die de onderwijsstelsels beïnvloeden, geeft het een overzicht van de administratieve structuur van het schoolwezen in een aantal landen en daarna een beschrijving van de pedagogische structuur in diezelfde landen met aanduiding van de ontwikkelingen, die erin gaande zijn. Dit laatste hoofdstuk bevat bijzonder verhelderende diagrammen, waaruit de opbouw der schoolsystemen en hun wijziging valt af te lezen. Het werk besluit met gegevens omtrent het onderwijs in een aantal Aziatische landen. De schets van het onderwijs in China is, vergeleken met de eerste druk een nieuw element. Zij betekent een te waarderen aanvulling. Er is sinds die eerste druk van 1956 heel wat in de onderwijswereld gebeurd. Ik heb door middel van steekproeven kunnen vaststellen dat het boek allerwegen bevredigend is bijgewerkt. Het is opnieuw een waardevolle gids!

PH. J. I.

RICHARD E. GROSS ed., *British Secondary Education*, Oxford University Press, Amen House, London E.C. 4, 1965, 589 p.

Dit dikke boek, samengesteld door een Amerikaans hoogleraar, is eerder naslagwerk dan studieboek. Zijn hoofdbestanddeel wordt nl. gevormd door beschrijvingen van 21 individuele Britse scholen door hun leiders. Daarbij zijn scholen voor voortgezet onderwijs van de meest uiteenlopende typen. Van de scholen in het Leicestershire plan is er een samenvattend overzicht. Terwijl ik nauwelijks kan geloven in de onderzoeker, die al deze opstellen achtereen gaat lezen, lijkt het mij dat degene, die met bepaalde inrichtingen van het voortgezet onderwijs in Groot Britannië wil kennismaken, dit werk gaarne zal benutten. Hij vindt er dan ook een of meer photo's van de scholen, die hij op 't oog heeft. Naast deze verscheidenheid brengt dit werk een historisch overzicht van E. H. Gwynne Thomas, voorheen inspecteur van het onderwijs. De heer Gross schreef een inleiding en een nabeschuwing, waarin hij zijn mening geeft omtrent de positieve en negatieve kanten van de scholen. Ik noteer er twee opmerkingen uit. Vooreerst, dat onderzoeken in de Verenigde Staten hebben vastgesteld dat de optimale grootte van een Amerikaanse *high school* tenminste 2000 leerlingen bedraagt. Het gegeven is van belang in verband met het probleem van de *comprehensive schools*. Over dezelfde scholen merkt hij op dat de democratische vernieuwing, die zij nastreven, moeilijk zal zijn te realiseren zolang het traditionele stelsel daarnevens blijft voortbestaan.

PH. J. I.

*Eighteen Plus, Unity and Diversity in Higher Education*, ed. Marjorie Reeves, Faber and Faber Ltd., 24 Russel Square, London W.C.1, 1965, 226 p.

De titel van dit boek rangschikt zich in de terminologie van het Engelse onderwijs. Men heeft in die wereld het bekende Crowther Report gehad, getiteld 'Fifteen to Eighteen', en het gonst er van discussies over 'Eleven plus'.

Dit boek behandelt het onderwijs aan de universiteiten. Het bevat de voordrachten, gehouden op een conferentie over dit onderwerp, elegant aangeschakeld door korte inleidingen en samenvattingen van de verzorger van deze uitgave. Het werk behandelt een aantal fundamentele problemen van het wetenschappelijk onderwijs, zoals ze zich in Engeland voordoen. Maar deze zijn slechts ten dele verschillend van de vraagstukken ten onzent. Ook daar worstelt men met de groei en de veranderende samenstelling van de studentenbevolking en ook daar kent men de spanning tussen de eisen van de industriële maatschappij en de academische traditie. Daarom is dit werk ook voor de Nederlandse lezer van belang. Mij troffen enkele uitspraken, die dieper graven dan wat men gewoonlijk in beschouwingen over de universitaire problematiek aantreft. Professor Herbert Butterfield van Cambridge schrijft: 'If the Fine Arts had a higher place in education, there might be more creative work even in the university world', en Professor Marjorie Reeves van Oxford betoogt in haar afsluitend betoog: 'Anyone who thinks deeply about the nature of the academic experience is likely to reach the conclusion that what one believes about oneself and about the world is central to one's purposes in study'. Daarmede stelt zij de 'search of meaning' aan de orde als een ernstige opdracht van de leden van de universitaire gemeenschap en zij weet deze gedachte voor te dragen als een onderwerp, dat niet heenwijst in de richting van gevestigde denkpatronen, door hun aanhangers voor te dragen: 'Real religious thought and experience are far more likely at present to be breakers of patterns'.

Een verzameling als de onderhavige mist de strikte opbouw en uniforme stijl van een zorgvuldig ontworpen boek. Daartegenover staat een directheid en levendigheid in de presentatie, die bekoort. 't Is alleen jammer dat men het werk geen zaakregister heeft meegegeven.

PH. J. I.

HANS ZULLIGER, *Genezende krachten in het spel van het kind*. Dia-reeks nr. 3, Nijkerk 1965. Vert. A. C. Th. Sikken. Oorspr. titel: Heilende Kräfte im kindlichen Spiel. 1952.

Zulliger's boek is terecht populair, want het weet mee te delen en inzicht te wekken, en wát het meedeelt is strikt ter zake. Maar het type van een mooi (studie)boek is het niet. Op de laatste bladzij zet de schrijver uiteen hoe eigenlijk de lijn is die door de zes hoofdstukken van het boek loopt (oorspronkelijk een serie lezingen op een kongres), en het is typerend voor zijn schrijfrant dat dat nodig was. Want een sluitend betoog vormt het boek helemaal niet.

Zulliger gaat ook niet recht op het onderwerp in de titel af, maar bereikt het langs op zichzelf interessante omwegen, die hij met merkbaar plezier beschrijft. Een tweede bezwaar is, dat Zulliger onkritisch kan zijn in zijn bestrijding van opponenten en in het gebruik van zijn bronnen. Eén heel voorbeeld van een mislukte kinderbehandeling volgens de klassieke psychoanalytische bestrijding is nauwelijks een afdoende, of zelfs maar een waardige bestrijding van die methode. En Zulliger heeft heus wel betere argumenten. Hij staat sterk, wanneer hij betoogt waarom hij in kindtherapieën de sexuele conflicten in Freudiaanse zin, die ook hij achter de gestoorde opvoeding ziet werken, niet aan het kind duidt. Tot de konklusie dat in kindtherapieën niet geduid moet worden, dat de oplossing van de conflicten binnen het spel gezocht moet worden, zijn trouwens ook niet-freudianen gekomen.

Zulliger heeft ook niet zo'n behoefte om zijn plaats te bepalen, omdat hij geen systematisch denker is. Hij is altijd meer opvoeder dan denker-over-opvoeden, en zijn denktrant is die van de geschoolde intuïtie — inclusief het stukje eigenzinnigheid dat daarbij hoort. Begaafde eigenzinnigheid, en overtuigende intuïtie in dit geval. Zijn verslag over de 'haneslachter' kan men klassiek noemen, de geschiedenis van de kleine jongen die de haan, die op een ogenblik voor hem het beeld is van zijn gewelddadige vader, de kop afslaat, prompt in de pot stopt en met zijn broertjes en zusjes opeet. En dat is niet alleen een incident: de jongen blijft ook als volwassene de 'haneslachter', voor zichzelf en voor de dorpsgenoten. Het kon een psychologische en kinderpsychologische herschrijving zijn van Freud's Totem und Tabu. Dat is namelijk geen psychologisch artikel, maar een litterair kunstwerk. Alleen, Zulliger zelf merkt niet dat hij een herschrijving maakt, hij houdt zijn geval voor een bevestiging van Freud's theorie. Daarbij ziet hij een paar dingen over het hoofd. Er is in zijn geval wel heel weinig wat er op wijst dat de inzet van het conflict het bezit van de 'wifjes' was, en verder is het hier één bijzonder dominant broertje dat het beeld van de vader attaqueert, en juist niet 'de broeders' in de oer-orde, wat bij Freud nogal essentieel is.

Zo gaat Zulliger zijn eigen weg, prend son bien où il le trouve, en laat stilzwijgend liggen wat hij niet als son bien beschouwt, het aan zijn lezers overlatend om hem te localiseren.

Geen mooi, maar wel een prikkelend en in zijn beperkte omvang ook wel een rijk boek, en in zoverre een vertaling waard. Maar zoals zo vaak: wie het boek kan verwerken, zou het ook wel in het Duits kunnen lezen. Daarom hebben vertalers toch zo zelden de vrijmoedigheid om wat wijdloppige auteurs kort te vertalen? Correct vertalen betekent heus niet: ieder woord door een aequivalent vervangen.

N. F. VAN DER ZEYDE

ROY HARRIS: *Angles, a clearway programmed book*. Methuen & Co., London 1964. 64 Pagina's, 226 Schakels.

Een geprogrammeerde instructie over 'Hoeken' ten dienste van de meetkunde. Het is geschikt voor kinderen vanaf 10 jaar. Het programma is in de

definitieve vorm tweemaal getest met gunstig resultaat. Voor het zijn definitieve vorm kreeg is het tweemaal veranderd. Aan het programma gaat een pretest vooraf, het wordt besloten met een posttest.

Wat moet men eigenlijk onder een pretest verstaan?

*Voor het gebruik van het programma* behoort een pretest de voorwaarden te stellen, waaraan de lezer moet voldoen om het programma met succes te kunnen volgen. Dat wil zeggen: de noodzakelijke voorkennis moet onderzocht worden en indien mogelijk het niveau, waarop deze kennis gehanteerd kan worden.

*Voor het evaluatieonderzoek* behoort een pretest een analogon van de posttest te zijn, om aan te tonen, dat men voor het gebruik van het programma bepaalde kennis en vaardigheid mist, waarover men na het gebruik van het programma wel beschikt.

De pretest in dit programma is er een terwille van het evaluatieonderzoek, dus niet op zijn plaats. Gaat men van de veronderstelling uit, dat dat men de lezer bewust moet maken van het feit, dat hij met zo'n programma iets geleerd heeft. Dan zou men het met deze pretest kunnen doen, maar men kan hem ook vòòr de eerste schakels uitnodigen de posttest voor en na het programma te proberen. Een pretest, die de noodzakelijke kennis en vaardigheden test om het programma te kunnen volgen, blijft evenwel hiernaast een noodzakelijkheid.

Eigenlijk zou men een programma opnieuw moeten testen als men zich aan een bespreking waagt. Voor een engels-talig programma voor kinderen vanaf 10 jaar is aan deze eis moeilijk te voldoen. Ik geloof echter, dat het in zijn soort (lineair programma) *een heel goed programma is, waarin geen stap te groot genomen wordt*. Het voldoen aan de posttest garandeert mijnsinziens, dat men de inhoud van het programma begrepen heeft. De aard van de schakels is die, welke men in het Ruleg-systeem vindt. Na een voorbeeld of een gestelde regel, wordt de lezer uitgenodigd een volgende zin aan te vullen. Dit laatste geschiedt geregeld met een keuze-mogelijkheid. Omdat men meestal eerst vanuit voorbeelden werkt, bereidt men een gestelde regel op inzichtelijke wijze voor en dit vind ik een didactische verdienste. W. J. BRANDENBURG

*School-Home Partnership in depressed urban neighbourhoods*, bij Gene C. Fusco, Specialist School and Community Relations. U.S. Department of Health, Education, and Welfare. Bulletin 1964, No. 20, U.S. Government Printing Office Washington. 74 pages, price 40 cents.

Een van de meest uitdagende en neteligste problemen in Amerika is wel het toenemend aantal grote-stadskinderen, die onvoldoende gebruik maken van de beschikbare onderwijsmogelijkheden zodat zij sociaal en cultureel achter blijven.

Vele onderzoekers — Havighurst, Deutsch, Goldberg, Conant, Sexton, Leacock, om enkele namen te noemen — hebben zich met deze problematiek bezig gehouden zonder veel meer te doen dan statistisch te bewijzen, dat kinderen uit de sociaal lagere milieus de hun in aanleg gegeven mogelijkheden zo weinig en onvolledig tot ontplooiing vermogen te brengen. Vandaar dat

een aantal scholen, gelegen in de achterbuurten der grote steden, het initiatief hebben genomen hun leerlingen te activeren de leerprestaties op te voeren en zich te bekwamen voor het volgen van voortgezet onderwijs door het gezinsmilieu waarin zij opgroeien te gaan beïnvloeden.

Fusco doet in deze publicatie verslag van de activiteiten van 20 scholen — 15 elementary en 5 secondary schools — die gelegen zijn in de steden Baltimore, Chicago, Detroit, Philadelphia en St. Louis.

De elementary schools hebben tevens kleuterklassen zodat de kinderen reeds op zeer jonge leeftijd met de sfeer van de school in aanraking komen. Aan de scholen zijn staffunctionarissen verbonden en maatschappelijke werkers(sters). Niet alleen wordt aan de kinderen extra aandacht besteed maar ook wordt getracht de ouders, indien dit nodig mocht zijn, een andere stijl van leven bij te brengen en hen toegankelijk te maken voor moderne opvattingen inzake de opvoeding en maatschappelijke toekomst van hun kinderen.

Vanuit de school wordt dan ook intensief aan huisbezoek gedaan om te worden geïnformeerd over de omstandigheden waaronder de leerlingen opgroeien. Verder worden op school bijeenkomsten belegd voor de ouders waar hen voorlichting wordt gegeven: de betekenis van het onderwijs, de mogelijkheden die het onderwijs het kind kan bieden, de wijze waarop in het gezin het kind kan worden gestimuleerd zijn huiswerk te maken, huwelijk, gezinsleven, gezinsgrootte, etc., de betekenis van het gezinsleven voor de emotionele en intellectuele ontwikkeling van het kind, hygiëne, voeding, besteding van gezinsinkomsten, het inrichten van de woning, het verhogen van het wooncomfort, de besteding van de vrije tijd door kinderen en volwassenen, etc.

Al deze problemen worden, indien daarvoor bij de ouders belangstelling kan worden gewekt, in discussievorm besproken.

Verder worden er voor de ouders praktische cursussen in de school georganiseerd waar zij leren met eenvoudige middelen hun woning op te knappen, gebruiksartikelen te repareren, etc. Ook worden voor jonge moeders, die hun kinderen naar de kleuterklas zenden, observatiemiddagen georganiseerd waar zij leren de kleuters in het spel te observeren en met deze jonge vrouwen wordt vervolgens besproken wat zij hebben gezien en in welk opzicht het waargenome van betekenis kan zijn voor de opvoedingssituatie. Voorts worden de ouders, indien zij dit op prijs stellen, opdrachten verstrekt inzake het besteden van de weekenden met het gezin, het maken van een uitstapje, het bezoeken van een bibliotheek of museum. De opgedane ervaringen worden dan daarna in praatkringen uitgewisseld.

Al dit werk wordt niet alleen verricht door de staffunctionarissen en maatschappelijke werkers(sters) van de scholen. Een groot aantal ouders wordt ook ingeschakeld, die op huisbezoek gaat, praatkringen leidt, etc. In feite gaat het nl. om de beïnvloeding van de volksbuurt s.q. achterbuurt, het gezin, de vader, de moeder en het kind dat leerling is of leerling wordt.

De kosten van het werk zijn niet gering maar er zijn in Amerika instellingen als „Ford Foundation”, „Wieboldt Foundation”, die daarvoor grote bedragen beschikbaar stellen en verder worden de uitgaven bekostigd uit openbare fondsen. Van betekenis is tevens dat zoveel burgers belangeloos aan deze omvangrijke en langdurige projecten meewerken en daarvoor hun tijd geven.

Voorts dat niet wordt gestreefd naar succes op korte termijn — hetgeen bij opvoedingswerk zoniet onmogelijk dan toch wel discutabel is — maar dat ouders, zeer geleidelijk en meer indirect dan direct, worden doordrongen van hun verantwoordelijkheid t.o.v. de opvoeding en maatschappelijke toekomst van hun kinderen. Zij leren daarmee zelf verantwoordelijk te zijn en worden voorts er toe gebracht zich mede verantwoordelijk te voelen voor de buurt waar zij wonen en de school, die door hun kinderen wordt bezocht. Het is bijzonder bemoedigend, na de tragische gebeurtenissen in Harlem en New Orleans, deze facetten van het Amerikaanse leven ook eens naar voren te kunnen brengen.

J. H. N. G.

DR. ROSEMARIE NAVE-HERZ, *Die Elternschule. Entwicklung und Stand im Rahmen der institutionalisierten Elternerziehung in Westdeutschland und Westberlin*. Hermann Luchterhand Verlag GmbH, Berlin, 1964, S. 160, DM 16,80.

Het geven van voorlichting aan ouders en het opvoeden tot het ouderschap is lange tijd incidenteel verricht door individuele personen en door instellingen als volkshogescholen en volksuniversiteiten. Langzamerhand zijn er echter instellingen gekomen, die zich uitsluitend met deze problematiek gaan bezighouden. Daarmede wordt de voorlichting aan ouders en de opvoeding tot het ouderschap geïnstitutionaliseerd. Van deze ontwikkeling in Westduitsland wordt in de onderhavige publicatie, waarop de schrijfster bij Prof. Dr. René König aan de Universiteit van Keulen is gepromoveerd, een overzicht gegeven. Het boekje bevat geen verslag van een terzake verricht sociologisch onderzoek. Het is een descriptieve studie. Het eerste stuk (26 pag.) biedt het sociologisch en sociaal-psychologisch kader van waaruit de problematiek wordt beschreven. Het tweede gedeelte (90 pag.) geeft een overzicht van de „Elternerziehung” in Westduitsland en Westberlijn.

In het derde en laatste stuk (12 pag.) wordt summier beschreven wat er op dit gebied in andere landen, o.a. Frankrijk, gebeurt. Het geheel wordt afgesloten met een uitgebreide literatuuropgave.

De historische ontwikkeling is als volgt geweest:

In 1906 is de eerste „Erziehungsberatungsstelle” ontstaan, waar ouders raad kunnen krijgen bij opvoedingsmoeilijkheden of wangedrag van hun kinderen.

In 1910 wordt de eerste „Mütterschule” opgericht waar cursussen gegeven worden voor jonge moeders over verzorging en opvoeding van hun kinderen.

In 1919 ontstaat dan de zgn. „Elternschule”, een instelling voor opvoeding en onderricht van ouders.

De uitvoerig gedocumenteerde en overzichtelijk ingedeelde studie is voor hen, die voor deze problematiek bijzondere belangstelling hebben, een goede bron voor nadere informatie.

J. H. N. G.

LUTZ RÖSSNER, *Schule und Schulpflichtverlängerung aus der Sicht jugendlicher Volksschüler*. (Reihe „Erziehung und Psychologie“, Nr. 32). Ernst Reinhardt Verlag, München/Basel, 1965, 104 Seiten, Kart. DM 8,80.

In deze studie wordt verslag gedaan van een empirisch, niet representatief, onderzoek om de pedagogische problematiek over het verlengen van de leerplichtige leeftijd voor jeugdigen, die niet naar het voortgezet onderwijs zijn gegaan, beter te onderkennen. Daarbij is er naar gestreefd om de mening over leerplichtverlenging te weten van de jeugdigen, die dit aangaan.

Aan het onderzoek hebben 106 leerlingen (47 meisjes en 59 jongens) deelgenomen uit de hoogste klassen van een school, gelegen in het centrum van een grote industriestad. De geënquêteerde leerlingen zitten in de zgn. „Volksschuloberstufe“ en zijn gemiddeld 16 jaar als zij hun negenjarige leerplicht hebben volbracht. Met deze leerlingen zijn gesprekken gevoerd over de school, de ideale leraar en de betekenis van het onderwijs. Ondermeer is gebleken, dat jongeren niet zozeer bezwaar hebben tegen de school en het onderwijs als wel tegen het feit, dat zij teveel als kinderen worden gezien en behandeld. Dit maakt hen wrevelig en balsturig waardoor zij er toe komen zich op negatieve wijze tegen de leraar te keren en te ageren tegen de schooldiscipline.

Voorts stelt de onderzoeker dat men vaak van pedagogen de opmerking kan horen, dat jeugdigen het negende schooljaar afwijzen omdat zij alleen maar geld willen verdienen en daarin worden zij gesteund door hun familieleden. Deze opmerking kan evenwel een stereotype zijn. Het onderzoek heeft nl. onvoldoende gegevens opgeleverd, die steun geven aan deze opvatting. De jeugd ziet nl. de betekenis van onderwijs terdege in en is niet materialistischer dan pedagogen die, en weinigen zullen hen dat kwalijk nemen, met onderwijs geven en adviezen verstrekken ook geld willen verdienen.

Het ideaal beeld van de leraar is voor de jeugdigen dat van een man, die ongedwongen met zijn leerlingen omgaat, met hen wil discussiëren en hen behandelt als grote mensen ook al zijn zij nog niet volwassen. Daarbij verlangen de jeugdigen niet, dat de leraar met hen op voet van gelijkheid omgaat. Zij wensen alleen in hun persoonlijkheid te worden gerespecteerd.

Voorts hebben de jeugdigen kritiek op het leerprogramma. Zij hebben sterk het gevoel te worden beziggehouden. De zin van de leerstof ontgaat hen en schijnt hen ook niet te worden bijgebracht.

Voorts wensen zij te worden geïnformeerd over het leven van de volwassenen en zij achten het verkeerd dat de school zo weinig contact heeft met het maatschappelijk leven. Welke problemen doen zich in het beroepsleven voor, hoe moet men zich gedragen in gezelschappen en wat kan men wel of niet doen, wat is de betekenis van het gezinsleven, welke mogelijkheden zijn er voor de besteding van de vrije tijd, wat is de zin van het leven, etc. zijn vragen, die de jeugdigen bezighouden en waarvan zij vinden dat de school daar ook een antwoord op dient te geven en in ieder geval dienen deze problemen gesprekstof voor de lessen te zijn.

Mede door de protocollen is deze studie een interessante publicatie geworden, die van sociaal-pedagogische betekenis is.

J. H. N. G.



## KEES BOEKE

L. VAN GELDER

De beweging van de vernieuwing van opvoeding en onderwijs is voortgekomen uit de daadkracht van enkele pioniers, die de tekortkomingen van de traditionele opvoedings- en onderwijsmethoden scherp onderkenden en die, door intuïtie en wetenschap geleid, vorm wisten te geven aan nieuwe opvoedingsidealen. In deze kring van de pioniers, waarvan ons de namen van Decroly, Montessori, Kerschensteiner, Dewey, Washburne, Ferrière, Cousinet als voorgangers aan het begin van deze eeuw gegeven zijn, heeft Kees Boeke door zijn persoon en door zijn werk voor ons land zijn plaats als radicale vernieuwer van opvoeding en onderwijs verworven. In een land waar traditionalisme, praktische nuchterheid en fantasieloze behoudzucht meer gewaardeerd wordt dan persoonlijke visie en stoutmoedige inventie, is de waardering voor een figuur als Kees Boeke steeds vermengd geweest met gevoelens van afwijzing: een utopist, wiens denkbeelden wel aangehoord werden, maar die men tenslotte niet uitvoerbaar kon achten. Zo is in Boeke veeleer de persoon te zien, die buiten de officiële wetenschap, buiten de officiële organisatie van het onderwijs, buiten de traditionele wegen, zijn denkbeelden heeft moeten ontwikkelen en realiseren. In die strijd heeft hij zich tot een unieke persoonlijkheid ontwikkeld, in wiens leven het geloof in de opvoeding van de mens en de arbeid aan de mens tot een eenheid konden worden.

Door deze wording van zijn persoon is Boeke niet de schoolhervormer geworden, die in systematische strakheid de basis gelegd heeft voor een navolgbaar opvoedings- en onderwijssysteem. Hij is ook niet de theoreticus geworden, die de grondslagen van de nieuwe opvoedingsidealen heeft vastgelegd.

Boeke is een symbool geworden van de eenheid van denken, geloven en leven, zoals die slechts in zijn persoon tot uiting kon komen. Deze „eenmaligheid” doet alle overwegingen over een algemene betekenis voor opvoeding en onderwijs maar betrekkelijk lijken. Deze betekenis kan niet ervaren worden in zijn geschriften of in de door hem gestichte school: De Werkplaats, maar bovenal in het directe contact met zijn persoon. Zo hebben velen van ons het ervaren.

Juist in een periode, waarin de institutionele vormen van vernieuwing van opvoeding en onderwijs door de herziening van het onderwijsstelsel, door het inrichten van pedagogische instituten, door het vormen van

overlegscentra, ook in Europees verband, de overhand gekregen hebben, is het bijzonder moeilijk de waarde van de persoon te blijven erkennen. En dit spreekt temeer waar Kees Boeke door zijn geestelijke houding wel een leermeester is geweest, doch geen leerlingen heeft gevormd, wel een school gesticht heeft, maar geen school die model is geworden voor het onderwijs; wel geïnspireerd heeft tot doordenking van de opvoeding en het onderwijs, maar geen theorie heeft opgebouwd; wel een pedagogische praktijk heeft laten zien, maar geen model dat direct navolgbaar is.

Deze gebondenheid van levenswerk en persoon had tot gevolg kunnen hebben, dat Boeke's werk slechts in een kleine kring invloed uitoefende, maar door de kracht van zijn overtuiging straalden zijn ideeën in een brede kring uit en appelleerde hij bij velen aan het pedagogisch geweten.

Uit een leven vol activiteit kunnen hier slechts enkele momenten aangeduid worden.

Opgegroeid in een milieu van predikanten en onderwijzers, was hem de verbinding tussen religie en onderwijs niet vreemd. Zijn studie voor ingenieur te Delft heeft een minder sterke invloed op zijn denken gehad. De jaren in Engeland na 1909 deden zijn religieuze gevoelens sterker ontwaken en na zijn huwelijk met Betty Cadbury stelden beiden zich in dienst van het missionaire werk der Quakers.

Zijn arbeid in Nederland op onderwijsgebied begint in 1926 met de oprichting van „De Werkplaats”. Gedeeltelijk voortbouwend op de nieuwe hervormingsbeweging, maar daar toch een eigen inhoud aan gevend, werd „De Werkplaats” na 1935 een centrum van vernieuwing. Toen kreeg Boeke ook de leiding van de Werkgemeenschap voor Vernieuwing van Opvoeding en Onderwijs, die in 1936 als Nederlandse afdeling van de New Education Fellowship werd erkend.

Na de oorlog, in 1946, legde Kees Boeke zijn Werkplaatsplan in het landelijke congres aan het Nederlandse onderwijs voor. In dit plan ontvouwde hij de gedachte van de Kindergemeenschap, waarin de kinderen van 3- tot 19 jaar een eigen milieu verkregen. De Kindergemeenschap moet een harmonische ontwikkeling waarborgen voor intellectuele arbeid, voor handarbeid, maar ook voor de esthetische en de lichamelijke vorming. De leerkrachten en andere opvoeders zullen medewerkers moeten zijn, die hun taak als vrienden in de gemeenschap vervullen.

In plaats van het gezag der ouderen, dient de ordening van dit gemeenschapsleven te berusten bij allen, door overeenstemming op grond van overleg.

De ontwikkeling van opvoeding en onderwijs is anders gelopen dan de hooggespannen verwachtingen van 1946 deden vermoeden.

De samenhang tussen de interne vormgeving en de vernieuwing van het systeem, tussen de vernieuwing van de pedagogische inhoud en de organisatorische vorm als algemeen principe voor het gehele onderwijs, zoals Boeke deze in zijn Werkplaatsplan voorstond, werd niet begrepen. Zijn arbeid aan „De Werkplaats” zette hij voort, maar de vernieuwing van het Nederlandse onderwijs moest op andere wijze, voorzichtiger en vooral geleidelijker op andere wijze worden voorbereid.

De noodzaak van een nieuwe ontwikkeling in de zin van een empirische, pedagogische wetenschap als basis voor deze vernieuwing wordt nu langzamerhand erkend. Maar het is juist op dit punt, dat wij de persoon van Kees Boeke steeds in gedachten willen houden. Het moderne wetenschappelijke onderzoek in opvoeding en onderwijs zal pas zin hebben, indien het gedragen blijft door de denkbeelden, die mede door Boeke tot uitdrukking zijn gebracht. In zijn arbeid beoogde Boeke meer dan een schoolhervorming, meer dan een vernieuwing van opvoeding en onderwijs: hij richtte zich op internationale verstandhouding, op mensenliefde en humaniteit, opdat de wereld tot vrede kon komen. Zij, die Kees Boeke in zijn arbeid ontmoet hebben, voelden zich door de confrontatie met zijn persoon opgenomen in de eeuwige pedagogische beweging, die gericht is op het ideale beeld van de mensvorming. Voortwerkend in onze dagelijkse arbeid is de pionier Boeke een blijvend appèl op onze pedagogische verantwoordelijkheid tegenover elk menskind.

## OVERGANGSBESLISSINGEN IN HET V.H.M.O.

A. D. DE GROOT

### *Vraagstelling*

Aan het einde van het schooljaar wordt in de overgangsvergaderingen op elke school, voor alle leerlingen van alle klassen, beslist of zij al dan niet zullen worden bevorderd. Zoals bekend bepaalt de vergadering hierbij haar eigen beleid. Verschillende scholen gebruiken de cijferlijsten en eventueel daarbij komende gegevens over de leerlingen dus niet noodzakelijkerwijze op dezelfde manier. In grote lijn is er echter vrij veel overeenstemming, voor zover het om hetzelfde schooltype en dezelfde klas gaat: er zijn zekere „belissingsregels” waar iedereen zich in feite aan houdt. Die beslissingsregels staan echter nergens te boek. Rectoren en ervaren leraren kennen ze natuurlijk wel maar zij publiceren ze helaas niet.

De eerste vraag, die in dit artikel aan de orde komt, is of wij op die beslissingsregels door een statistische studie van cijferlijsten vat kunnen krijgen. Daarbij sluit onmiddellijk aan de vraag in hoeverre wij bij verschillende scholen, langs de weg van de statistische analyse, overeenkomsten en verschillen in overgangsbeleid kunnen aantonen.

Een tweede vraag is, of het mogelijk is via de cijfers voor de verschillende vakken en de genomen beslissingen de „invloed” van een vak op de overgangsbeslissing te meten. Bekend is, dat sommige vakken — b.v. lichamelijke oefening — in dit verband niet meetellen, dat sommige andere „zwaar” en weer andere „lichter” worden gewogen; maar een statistische maatstaf ontbreekt tot dusverre. Het leek van belang te proberen er één te ontwikkelen en in zijn samenhang met andere variabelen te analyseren, om daardoor meer inzicht te verkrijgen in de beoordelings- en beslissingsprocessen in de school — die voor de leerlingen van zo groot belang zijn.

### *Materiaal*

Prof. Dr. R. Vuyk was zo vriendelijk ons, na verkregen toestemming van de Rectoren, het volledige materiaal aan eindrapportcijfers en genomen overgangsbeslissingen over twee jaargangen leerlingen der eerste klassen van zeven Amsterdamse openbare Lycea voor een analyse ter beschikking te stellen. In totaal ging het om:

- 2 jaargangen (1963-64 en 1964-65) van
- 7 lycea, met tezamen, over 2 jaar gerekend,

57 eerste klassen, met in totaal  
1479 leerlingen.

Het aantal leerlingen per klas varieerde van 18 tot 30 met als gemiddelde 26 en mediaan 27; het aantal in de analyse opgenomen klassen per school varieerde van 5 tot 11. De zeven scholen zijn niet in alle opzichten vergelijkbaar — o.m. doordat op twee van de zeven scholen Latijn wordt gegeven, op de andere vijf niet — maar wij kunnen voor de meeste van de volgende bewerkingen wel van deze verschillen afzien. In de bewerking werden opgenomen de rapportcijfers voor acht „meetellende” vakken, namelijk: Nederlands (N), Frans (F), Engels (E), Algebra (A), Meetkunde (M), Biologie (B), Aardrijkskunde (Ar) en Geschiedenis (G), alsmede de door de vergadering genomen beslissing: bevorderd of niet. Uitslagen van herexamens waren bekend, zodat de laatste variabele strikt dichotoom kon worden opgevat — ongeacht het V.H.M.O.-schooltype waartoe de leerling na bevordering werd toegelaten.

#### Variabelen:

Per leerling werd gewerkt met de volgende variabelen:

- het gemiddelde cijfer, over de acht vakken,  $\bar{c}_i$ ;
- het aantal onvoldoende cijfers op de lijst — waarbij de 5 als een halve onvoldoende werd gerekend —  $n_i$ ;
- de genomen beslissing, bevorderd of niet bevorderd.

Per klas werden de volgende „klasse-variabelen” bepaald:

- het gemiddelde van alle gegeven cijfers, voor de 8 vakken tezamen  $\bar{c}_k$ ;
- het aantal onvoldoende cijfers, per vak,  $n_{vk}$ ;
- het gemiddelde aantal onvoldoendes, over alle vakken en alle leerlingen,  $\bar{n}_k$ .

Naast bovengenoemde variabelen werden in de loop van de analyse nog verscheidene andere ontwikkeld, deels leerling-, deels klasse- en deels vak-variabelen. Deze komen in het volgende nader ter sprake.

#### Op zoek naar een „kritische score”; $n_i$ of $\bar{c}_i$ ?

Bij het nemen van beslissingen over de bevordering let de vergadering ongetwijfeld op het aantal onvoldoendes,  $n_i$ , van een leerling. Ook wordt stellig wel eens — in grote trekken — gekeken naar het gemiddelde cijfer,  $\bar{c}_i$ . Geen van beide variabelen hebben echter beslissende betekenis; althans niet in „grensgevallen”. De eerste vraag is nu, bij hoeveel onvoldoendes (of bij welk gemiddelde) die grensgevallen beginnen. Uit de gegevens blijkt, dat — in ons materiaal — de beslissing van de vergadering *altijd*:

negatief uitvalt bij  $n_i \geq 3$  (drie onvoldoendes is te veel).

positief uitvalt bij  $n_i \leq 1\frac{1}{2}$ .

Alle „grensgevallen” hebben dus — op al deze verschillende scholen — of 2 of  $2\frac{1}{2}$  onvoldoendes.<sup>1</sup>

Voor verschillende doeleinden zou het prettig zijn om een nauwkeuriger schatting te verkrijgen van de plaats waar de grens tussen slagen en zakken wordt gelegd, zo mogelijk per klas en in ieder geval per school. De vraag is hoe men die grens moet bepalen; en of men daartoe van  $n_i$  of van  $\bar{c}_i$  moet uitgaan.

Allereerst: aantal onvoldoendes ( $n_i$ ) en gemiddeld cijfer ( $\bar{c}_i$ ) zijn natuurlijk sterk (negatief) gecorreleerd. Tussen deze twee (leerling-)variabelen mag men, blijkens een paar steekproefberekeningen van de rangcorrelatie binnen een klas, zeker een correlatie van ongeveer:  $r(n_i, \bar{c}_i) = -0,80$  verwachten. Correleert men de klassegemiddelden, dus  $\bar{c}_k$  en  $\bar{n}_k$  — twee maten voor het niveau van een klas — dan komt men uiteraard hoger uit. Over alle 57 klassen vonden wij (mintekens weggelaten):

$r_r(\bar{n}_k, \bar{c}_k) = 0,88$ . Berekend per school, liepen de zeven (rang-) correlaties van 0,79 tot 1,00 met als gemiddelde  $\bar{r}_r = 0,91$ . Toch betekent dit niet dat  $n_i$  en  $\bar{c}_i$  hetzelfde meten; zeker niet voorzover wij in het grensgebied opereren waar de spreiding van beide maten klein is. Waarschijnlijk let de leraarsvergadering meer op het aantal onvoldoendes,  $n_i$ ; maar daar staat tegenover dat  $\bar{c}_i$  minder grof en ongetwijfeld betrouwbaarder is.

Wij hebben getracht voor  $n_i$  en  $\bar{c}_i$  apart een „kritische score” per klas te definiëren — tweeërlei antwoord dus op de vraag waar bij de beslissingen in deze klas de grens lag tussen bevorderd en gezakt.

#### *Kritische waarden voor $\bar{c}_i$ en $n_i$ : $c_{ck}$ en $n_{ck}$*

De voor een klas kritische waarde van het cijfergemiddelde,  $c_{ck}$ , werd gedefinieerd als gemiddelde van de twee laagste  $\bar{c}_i$ -scores van geslaagden en de twee hoogste  $\bar{c}_i$ -scores van gezakten. Er werd met tweemaal twee scores gewerkt om de betrouwbaarheid van de grensbepaling althans iets te verhogen.

Op dezelfde wijze werd het „kritische aantal onvoldoendes”,  $n_{ck}$ , be-

<sup>1</sup> Dit is natuurlijk alleen een empirisch feit. Gaarne zou men een onderwijskundige, pedagogische of psychologische basis geven aan het feit, dat (b.v.) drie onvoldoendes „te veel” blijkt — maar daar zie ik geen kans toe. De beslissingsregel leidt in de praktijk tot ca. 25 % doublures, dat wel; maar, hoe „time-honoured” dit laatste getal ook is, een rechtvaardiging kan men er moeilijk aan ontnemen.

rekend — met dien verstande, dat bij deze berekening  $n_i$ -scores groter dan 3 en kleiner dan  $1\frac{1}{2}$  vervangen werden door 3 respectievelijk  $1\frac{1}{2}$ .

De variabelen  $c_{ck}$  en  $n_{ck}$  kunnen beide, door hun afhankelijkheid van de „ligging” der grensgevallen, als klasse-variabelen maar matig betrouwbaar zijn. Weliswaar is hun onderlinge correlatie nog vrij substantieel — per school  $r_r$ -waarden over de klassen van -0,16 tot -0,97 met als mediaan  $r_r = -0,67$  — maar dit kan ook betekenen dat zij voor een deel dezelfde toevalsfluctuaties meten. Dat de verschillen in „grensbeleid” tussen de scholen (en de klassen) subtiel moeten zijn — als ze meetbaar zijn — blijkt uit de verdelingen van  $c_{ck}$  en  $n_{ck}$ :

Over alle (57) klassen gerekend, varieert:

$c_{ck}$  van 5,1 tot 6,1; mediaan 5,66; en

$n_{ck}$  van  $1\frac{3}{4}$  tot  $2\frac{3}{4}$ ; mediaan  $2\frac{1}{4}$ .

Over 7 scholen gerekend, variëren de medianen van:

$c_{ck}$  van 5,5 tot 5,8; en

$n_{ck}$  van 2,12 tot 2,44.

De geringe variatie van deze schoolmedianen vooral maakt het onwaarschijnlijk, dat er (op deze wijze betrouwbaar meetbare) systematische verschillen zouden bestaan tussen de scholen in hun „grensbeleid”.<sup>1</sup>

#### Formule in plaats van vergadering?

Interessant is de volgende interpretatie van de algemene medianen:

„Indien men alle vergaderingen over de bevordering van eerste klassers zo goed mogelijk zou willen vervangen door een algemene, Amsterdamse formule, gebaseerd op het cijfergemiddelde, dan zou men als kritische waarde 5,66 moeten nemen; d.w.z. leerlingen met een hoger cijfergemiddelde worden wel, leerlingen met een lager gemiddelde worden niet bevorderd”.

Of: Voor een formule gebaseerd op het aantal onvoldoendes:

„Ieder die niet meer dan 2 onvoldoendes heeft, gaat over; wie  $2\frac{1}{2}$  of meer onvoldoendes heeft, doubleert”.

Voor de tweede formule hebben wij nagegaan in hoeverre de uitkomsten afwijken van de in werkelijkheid genomen beslissingen, met als resultaat dat in totaal:

16 leerlingen met  $n_i = 2$  niet bevorderd werden, en

13 leerlingen met  $n_i = 2\frac{1}{2}$  wel bevorderd werden.

<sup>1</sup> Niettemin zijn er wel aanwijzingen: dat één school hogere (gemiddelde-) eisen stelt dan alle andere; dat een andere school van 1964 op 1965 milder is geworden; dat twee andere scholen strenger zijn geworden.

Daarbij moeten wij bedenken, dat deze procedure nog bijzonder grof is; niet alleen houdt de formule geen rekening met mogelijke beleidsverschillen tussen de scholen maar ook werden voor de twee scholen met Latijn als extra vak op het programma de onvoldoendes voor dit vak gewoon meegerekend. Niettemin vallen slechts in 29 van de 1479 gevallen (d.i. 2 %) de formulebeslissingen in werkelijkheid anders uit — slechter? — dan in de vergadering het geval was. Per twee klassen één geval dus. Op één der scholen (zonder Latijn), met acht klassen in het materiaal, vielen zelfs alle beslissingen conform de formule uit. Dit kan dus ook. Op grond hiervan is men geneigd zich af te vragen of het wel zo nodig is om te vergaderen — hierover. <sup>1</sup>

### *De invloed van een vak op overgangsbepalingen*

Men kan op verschillende manieren trachten de „invloed” die een vak heeft op de overgangsbepalingen langs statistische weg te achterhalen.

1. Gegeven het feit dat  $n_j$  — met de grens tussen 2 en  $2\frac{1}{2}$  — een zo goede maatstaf is, kan men stellen dat een vak waarvan de cijfers weinig of niet bijdragen tot de variantie van  $n_j$ , niet veel invloed kan hebben. Dit komt in de praktijk neer op iets dat we al weten: wie geen onvoldoendes geeft oefent nauwelijks invloed uit op de bepalingen van de vergadering. Als eerste benadering van de invloed van een vak nemen we derhalve: het *percentage onvoldoendes*.

2. Een tweede mogelijke maatstaf, die althans ons gevoel wel aanspreekt, is het *percentage overeenstemming*. Van „overeenstemming” spreken we in twee gevallen:

- (1) als een leerling die voor vak V een voldoende heeft gekregen, slaagt;
- (2) als een leerling die een onvoldoende heeft gekregen, zakt.

In de twee-bij-twee-tabel hieronder is het „percentage onvoldoendes”

<sup>1</sup> Natuurlijk moeten wij rekening houden met de mogelijkheid van een vergaderingsbeleid, dat de ingediende cijfers *niet* — zoals vroeger vrij algemeen gebruikelijk was — beschouwt als *vaste* (sacrosancte) *gegevens*, die uitdrukken wat de leerlingen voor de vakken „waard zijn”.

Het komt ook voor — tegenwoordig vrij veel, naar het schijnt — dat de gegeven cijfers ter vergadering gewijzigd kunnen worden, d.w.z. dat de cijferlijst enigszins wordt aangepast aan een op „psychologische” gronden gewenste beslissing. Of dit een verbetering is, is echter op zijn minst dubieus. Wij kunnen daarop nu niet ingaan.



gelijk aan  $c + d$ , het „percentage overeenstemming” gelijk aan  $b + c$ .

	gezakt	geslaagd
vold.	a	b
onvold.	c	d
	100 %	

A priori mogen we van  $b + c$  — al geeft dat psychologisch ongeveer aan, hoe vaak men „gelijk gekregen” heeft — niet veel verwachten. Deze maatstaf kan weinig differentieren; aangezien (bijvoorbeeld) de „veilige” strategie, die iedere leerling een voldoende geeft, bij een 25 % doublerders al 75 % overeenstemming (= b) oplevert. Het is moeilijk daar boven te komen; maar wij zullen  $b + c$  toch in de analyse opnemen.<sup>1</sup>

3. Wil men de *samenhang* tussen de vak-cijfers (alleen verdeeld in voldoende en onvoldoende) en de overgangsbeslissingen meten, dan kan men het beste op de gegevens van de tabel een tetrachorische correlatiecoëfficiënt berekenen ( $r_t$ ; men kan grofweg stellen dat de uitkomst monotoon oploopt met  $bc/ad$ ). Daarmee meet men echter niet (alleen) de invloed, maar (vooral ook) de mate waarin de vak-cijfers de vergaderingsbeslissingen voorspellen. Ook een vak, dat niet meetelt — dus bij definitie géén invloed uitoefent — kan cijfers opleveren, die hoog met de eind-beslissingen correleren: dus met een hoge  $r_t$ .

4. Neemt men in aanmerking dat de negatieve beslissingen (zakken, doubleren) feitelijk de belangrijkste zijn, dan kan men vragen: hoe vaak doet dit vak de gezakten mede de das om? Men verkrijgt dit als *percentage voorspelde doublures* uit de  $2 \times 2$ -tabel door te bepalen:  $100 \times c/(a + c)$ . Deze maatstaf is waarschijnlijk niet slecht, maar toch wel eenzijdig: een leraar die uitsluitend onvoldoendes zou geven zou namelijk altijd 100 % scoren. Die veronderstelling is niet realistisch; maar een zwakheid van de maatstaf is toch dat men hem doet toenemen door „domweg” het percentage onvoldoendes op te voeren.

5. Om een (nog) betere maatstaf voor „uitgeoefende invloed” te verkrijgen kan men niet met de gegevens van een  $2 \times 2$ -tabel volstaan. Men zou moeten weten, in hoeveel gevallen men kan volhouden, dat het

<sup>1</sup> Stellwag's „selecterende waarde” van een vak lijkt hier veel op; uit de tekst (STELLWAG 1955, p. 332-334) is echter niet duidelijk of met deze grootheid bedoeld wordt  $b + c$ , of  $100 b/(b + d)$  of  $100 c/(a + c)$ .

cijfer voor een bepaald vak (mede) *de doorslag heeft gegeven*. Leerlingen zeggen vaak: „Ik ben op die ene 4 gezakt”, of: „Als ik voor dat vak een (twee) punt(en) meer had gehad, zou ik geslaagd zijn”. Hierbij aanknopend kan men als maatstaf voor de invloed van een leraar (of een vak) nemen: het percentage van alle gezakten, dat met (b.v.) 2 punten meer voor het vak in kwestie zou zijn geslaagd. Deze maatstaf is ook wat eenzijdig — hij gaat evenals de vorige van de gezakten uit — maar die eenzijdigheid is tamelijk reëel. Deze grensgevallen zijn het onaangenaamst — en in principe, met bijlessen of andere hulpmiddelen, het beste te voorkomen. Wij noemen dit het *percentage (v + 2)-redbaren*; d.w.z. het percentage niet bevorderde leerlingen, dat met een cijfer  $v + 2$  (in plaats van  $v$ ) voor vak V wèl zou zijn bevorderd.

De vraag of die 2 punten meer, voor één van de 8 vakken, zouden hebben geholpen hebben wij iets subtieler trachten te beantwoorden dan door alleen op het na de verhoging resulterende aantal onvoldoendes,  $n_i$ , te letten (als het oorspronkelijke aantal  $n_i$  was). Wij hebben de volgende beslissingsregels aangehouden. Als *na* de verhoging voor een vak:

- a)  $n_i \geq 3$ , dan: „niet gered”;
- b)  $n_i \leq 2$ , dan: door deze (V-)verhoging „gered” — wat o.a. betekent, dat een leerling met  $n_i = 2$ , die niet bevorderd werd, geacht wordt door 2 punten winst in onverschillig welk vak te zijn gered;
- c)  $n_i = 2^{1/2}$ , dan: alléén „gered”, indien in de vijf vakken N, F, E, A, M compensatie aanwezig is voor de in die vakken voorkomende onvoldoendes; daarbij wordt onder „compensatie” verstaan: minstens één 7 tegenover een 4 als laagste onvoldoende, of een 8 of twee 7's tegenover een 3; enz.

Deze laatste regel is waarschijnlijk gecompliceerder dan nodig is — maar zo is het berekend.<sup>1</sup>

#### *Vergelijking van invloedsmaatstaven: resultaten*

De uitkomsten van deze berekeningen zijn te vinden in onderstaande

<sup>1</sup> De talloze berekeningen waarvan de resultaten hier worden weergegeven, waren voor een klein deel reeds door de medewerkers van Prof. Vuyk verricht; voor het grootste deel werden zij uitgevoerd door mevr. D. A. van Nâcrssen-Court, voor een ander deel door de schrijver zelf.

Tabel: Invloed op overgangsbepalingen; diverse maatstaven en uitkomsten voor 8 schoolvakken in de eerste klas V.H.M.O.

	N	F	E	A	M	B	Ar	G
1. % onvoldoendes: c + d	21	31	30	34	26	14	15	15
2. % overeenstemming: b + c	84	85	83	81	79	81	83	84
2a. Mdn (b + c), 57 klassen	85	85	84	80	80	82	82	83
3. correlatie: $r_t = f(bc/ad)$	.82	.87	.82	.81	.79	.78	.84	.86
3a. % $r_t$ (per kl.) < 0,50	11	2	4	2	7	16	18	14
3b. % $r_t$ (per kl.) $\geq$ 0,70	86	89	88	80	79	79	72	77
4. % vsp. dbl.: 100 c/(a + c)	59	79	74	78	79	41	45	48
4a. Mdn. 100 c/(a + c), 57 kl.'en	64	81	77	81	78	51	49	44
5. % (v + 2)-redb., v. alle dbl.	14	19	19	18	18	8	9	10
5a. % (v + 2)-redb., v. alle redb.	42	59	58	59	56	25	27	31

Het is verleidelijk deze uitkomsten nader te analyseren — b.v. door correlaties tussen de rijen te berekenen — of ze, geheel of gedeeltelijk, in een grafiek weer te geven. Wij laten dat echter aan de lezer over; de voornaamste conclusies kunnen ook direct uit de tabel worden getrokken.

Allereerst blijkt, dat de variabelen 2, 2a, 3 en 3b weinig differentiëren tussen de vakken. Van 2 en 2a (percentage overeenstemming) was dit te verwachten. Wat de correlatie-maten betreft (3 en 3b) is het tamelijk verrassend. Het betekent, dat *alle acht vakken in hun voldoende/onvoldoende-verdeling de eindbeslissing zakken/slagen ongeveer even goed „voorspellen”*. De correlaties zien er zeer hoog uit; maar daarbij moeten wij in het oog houden dat de tetrachorische correlatiecoëfficiënt vaak nogal geflatteerd is, vooral bij sterk van 50-50 afwijkende tweedelingen (dus bij weinig onvoldoendes en weinig gezakten).<sup>1</sup>

Als *invloedsvariabele* leent zich variabele 5 het beste tot een directe, „absolute” interpretatie: het percentage van alle (381) zittenblijvers, dat met twee punten méér voor het betreffende vak gered zou zijn. Voor *Frans, Engels, Algebra en Meetkunde* is dit een kleine 20 %; voor *Biologie, Aardrijkskunde en Geschiedenis* een kleine 10 %. De eerste groep — die van de echte selectievakken — heeft, zo bekeken, *minstens twee-*

<sup>1</sup> Berekent men *phi-coëfficiënten* voor dezelfde overall twee-bij-twee-tabellen, dan zijn de uitkomsten respectievelijk: phi (N) = 0,55; phi (F) = 0,62; phi (E) = 0,58; phi (A) = 0,54; phi (M) = 0,53; phi (B) = 0,45; phi (Ar) = 0,51 en phi (G) = 0,53. Ook zo is de differentiatie gering. Frans is weer de beste en Biologie de slechtste voorspeller. Verder zijn de vakken B, Ar en G (met lage onvoldoende-percentages) nu tot de onderste drie plaatsen afgezak.

maal zo veel invloed op grensbeslissingen als de tweede. Het vak *Nederlands* ligt daar tussenin.

Vraagt men, hoeveel van de leerlingen die zijn blijven zitten, in totaal gered hadden kunnen worden door twee punten meer — op de juiste plaats, d.w.z. voor het vak waarbij dit het meeste zou hebben geholpen — dan komt men op 123 van de 381. *Bijna één derde van alle doubleerders zou met twee punten meer* — het effect van een goede bijles? — *zijn overgegaan*. Van deze groep, de „redbaren”, zou, blijkens de laatste rij van de tabel, telkens een kleine 60 % gered zijn met 2 punten meer òf voor Frans, òf voor Engels, òf voor Algebra òf voor Meetkunde. Enz.

Nemen wij variabele 5 of 5a als uitgangspunt voor de bepaling van de bruikbaarheid van de *andere, gemakkelijker te berekenen invloedsvariabelen*, dan blijkt het volgende:

Variabele 4, het percentage voorspelde doublures, vertoont *vrijwel hetzelfde profiel* als de beste invloedsmaat, namelijk variabele 5. Het lijkt dus een goede vervanger. Een bezwaar is echter dat bij kleinere aantallen, bijvoorbeeld bij gebruik in één klas, een breuk als  $c/(a + c)$  een onbetrouwbare grootheid is.

Variabele 1, het percentage onvoldoendes, vertoont echter óók vrijwel hetzelfde profiel als 5. De overeenstemming is iets minder mooi dan bij variabele 4; maar toch nog groot genoeg om te stellen, dat *de invloed van een vak op overgangsbepalingen vrijwel evenredig is met het percentage onvoldoendes*, die in dat vak vallen.

Een verdere analyse van de tabel — b.v. van de relatieve uitzonderingspositie van Meetkunde onder de selectievakken — laten wij nu achterwege. Alleen nog één vraag. Mag men uit deze laatste bevinding afleiden: Hoe meer onvoldoendes (*een leraar geeft*), des te meer invloed (kan hij krijgen)? Wij gaan dit niet meer analyseren; wij stellen alleen, dat het antwoord binnen zekere grenzen en in bepaalde vakken (b.v. Nederlands) helaas zonder meer bevestigend luidt.

## VROEG LEREN LEZEN?

W. E. Vliegenthart

Nu dit artikel geschreven wordt, is de sensatie rondom de introductie in Nederland van Domans leesmethode „How to teach your baby to read” weer weggeëbd. De herinnering daaraan geeft niettemin aanleiding tot een enkele opmerking vooraf.

Terwijl wij aan de mensen die onderwijsmethoden *gebruiken* strenge eisen van bevoegdheid stellen, is iedereen vrij om een methode voor welk vak dan ook uit te geven. Waarschijnlijk heeft dat meer positieve dan negatieve kanten. In dit geval springen de laatste sterk naar voren. Een uitgever, niet geremd door nauwe banden met de pedagogische wereld of door kennis van de problemen op het gebied van leesmethodiek, lanceert een bewerking van een Amerikaanse methode, daarbij blijk gevende van een bewonderenswaardig-efficiënte beheersing van reclametechniek. Een persconferentie, die resulteerde in uitgebreide en weinig distantie-nemende verslaggeving; een stand en demonstraties in een groot warenhuis; een T.V.-uitzending. Tot in de T.V.-uitzending had men kans gezien, iedere pedagogisch deskundige, van wie eventueel kritische opmerkingen verwacht konden worden, buiten spel te houden. Een weinig bevredigend gebeuren.

Later zijn kritische artikelen in de pers op gang gekomen. Het volgende poogt aan het „wegen” van Domans werkwijze nog eens een andere vorm te geven. Daartoe eerst een overzicht van de methode, ontleend aan twee boekjes: „Kleine kinderen kunnen lezen” van Doman en „Korte handleiding voor ouders” door Doman en Delacato. Het eerste een boek dat met veel vertoon van quasi-wetenschappelijkheid de werkwijze aanprijst, het tweede een veel zakelijker geschrift. Op sommige punten verschillen de aanwijzingen in beide boekjes. Waar dit essentieel lijkt, zullen verschillen worden gesignaleerd.

Volgens de auteurs moet met lesonderwijs heel vroeg begonnen worden; rond het tweede jaar. Aangezien geen kind dan nog een school bezoekt, is de aangewezen onderwijzeres de moeder. Zij moet beginnen met haar peuter een los woord, groot gedrukt op een kaart van 34 x 13 cm., te laten zien en te zeggen „hier staat mama”. Dit moet 3 à 4 maal per dag worden herhaald, waarbij moeder 2 tot 5 minuten in een rustig hoekje ontspannen met haar kind bezig dient te zijn. Met nadruk wordt er op gewezen, dat er geen dwang mag worden geoefend, geen teleur-

stelling getoond wanneer het kind ongeïnteresseerd is of fouten maakt. Bij een juiste reactie hoort vertoon van grote blijdschap en waardering. (Doman schijnt de ervaring te hebben dat moeders weinig kans zien om op andere wijze leuk met hun kindje bezig te zijn, want hij schildert dit samen-bezig zijn met de leeskaarten als de gelegenheid om een goed contact tussen moeder en kind op te bouwen.)

Als het eerste woord goed herkend wordt, komt als tweede „papa”. Wanneer beide kaarten goed benoemd worden, worden ze afwisselend gevraagd.

Na de eerste twee woorden volgen er een aantal die lichaamsdelen aanduiden. In de „korte handleiding voor ouders” wordt met die lichaamsdelen dadelijk begonnen, omdat, naar de schrijvers meedelen, „de aller-eerste ervaringen van het kleine kind om zijn eigen lichaampje draaien”, hetgeen hoogst aanvechtbaar is. Met uitsluitend zelfstandige naamwoorden wordt voortgegaan tot het kind ca. 80 woorden kent. Ook daarna wordt de aanbieding van nieuwe woorden als geheel voortgezet, waarbij ook andere woordsoorten voorkomen. Daarbij worden geleidelijk kleinere kaarten gebruikt.

Na deze vele losse woorden komen er zinnnetjes in een leesboek. Deze bevatten de reeds bekende woorden naast enkele nieuwe. Is men zover gevorderd, dan leest moeder het eerste zinnnetje voor, elk woord aanwijzende: „Dit is mijn neus”. Ze laat de kleine het woord „neus” nog eens aanwijzen en vervolgens mag hij of zij het zinnnetje „lezen”, daarbij elk woord aanwijzend. Dat gaat het hele boek zo door. Zijn moeder en kind aan het einde, dan wordt de tekst opnieuw doorgewerkt, waarbij dan bladzij voor bladzij met dezelfde zinnnetjes, maar extra op losse vellen gedrukt een „eigen boek” voor het kind wordt gemaakt. Gedurende deze tweede ronde wordt veel aandacht besteed aan de woorden uit het boekje die nog niet tevoren van de losse kaarten waren geleerd. (Een jongetje van een jaar of vier, dat in de boven vermelde T.V.-uitzending zijn kennis moest etaleren, maakte op vele toeschouwers de indruk, het stukje dat hij voorlas uit zijn hoofd geleerd te hebben. Na het voorgaande is dat wel begrijpelijk.)

Merkwaardig is, dat hetgeen verder volgt in het boekje van D. en D. onder de titel „nawoord” staat, en ook in dat van Doman slechts enkele bladzijden (129-132) beslaat. D.w.z.: het aanvankelijk leesonderwijs is naar het oordeel van de schrijvers afgelopen. Wie op dit punt is, *kan in principe lezen* volgens hen. In de laatste drie bladzijden van het „nawoord” staat, dat de kinderen gewoonlijk al bij de eerste serie woorden ontdekken „dat „ee” in het woord „been” dezelfde vorm heeft als „ee”

in „teen”, evenals „and” in „hand” en in „tand”? Moeder hoeft dan (in het geval van de ee), na deze ontdekking van haar kind, niets anders te doen dan te zeggen: „luister maar goed — „ee”; „been”; „teen”.” Doet zij dat consequent, dan zal het kind geleidelijk aan in negen van de tien gevallen spontaan tot „spellen” komen. In „Kleine kinderen leren lezen” wordt de moeder echter aangeraden om actief in te grijpen in het onwaarschijnlijke geval, dat zulks niet gebeurt. Daarbij schiet althans de bewerkster van het boek voor Nederland vervaarlijke bokken. Zij neemt aan dat het woord „hand” als eerste opzettelijk geanalyseerd wordt; ze laat moeder beginnen om de moeilijk losbenoembare h van een woordkaart waarop „hand” staat, af te knippen en schat de kans tien tegen één, dat het kind op de vraag „wat knipt moeder nu af” zal antwoorden „de h”; ze gaat vervolgens door tot en met de d — en zal dan wel verheugd moeten zijn als het kind zegt dat ze nu de „t” afknipt! Op dit niveau van deskundigheid staat er meer in de blz. 129 t/m 132. Durft men het aan, leken onderwijs te laten geven, dan is een perfecte schriftelijke instructie toch wel het minste dat men verlangen mag! En wat de kern van de zaak betreft: iets dat door anderen als zeer centrale opgave van het leesonderwijs wordt gezien, de-globalisatie, wordt hier als bijkomstigheid behandeld.

Proberen we deze methode nu te beoordelen, dan is het in de eerste plaats duidelijk: het is een globaal methode in de oorspronkelijke betekenis van het woord. Men gaat uit van de betekenisvolle wordeenheid en er wordt op vertrouwd, dat het kind met zeer weinig hulp tot analyse en synthese, tot „lezen uit de letters” zal komen. Die verwachting is in de beginperiode van het globaal-lezen met 6 à 7 jarige eerste klassertjes in ons land niet juist gebleken. Ook in de V.S. niet. Bij Dolch vind ik op blz. 216 van zijn „teaching primary reading” de volgende opmerking over de praktijk in de vierde klas van „vele scholen”: „In every lesson in every subject the teacher tells what the new words are. As she says the word, most of the children look at it intently and a good many of them learn it as a sightword”. De kinderen blijken woorden als continent, colonial e.d. niet uit de letters te kunnen opbouwen. Dolch — die de bijzonder grote moeilijkheden die de onfonetische spelling van het Engels oplevert, erkent — schrijft dit toch vooral toe aan de te geringe aandacht, aan systematische woordanalyse besteed.

Het is tegen deze achtergrond van ervaringen in verschillende landen bijzonder opvallend, dat D. en D. meedelen geen moeilijkheden van deze aard te kennen bij 90 % van de kinderen, die volgens hun „ortho-

doxe globaal-methode" leren lezen. Gezien de weinig wetenschappelijke wijze, waarop in Domans boek de resultaten geëtaleerd worden, is het uitgesloten om zijn getal te controleren. Wanneer wij echter aannemen dat het cijfer juist is, is het succes dan verklaarbaar?

Dat zou moeten betekenen: of er is een „gevoelige periode" in de zin van Montessori voor lezen-leren, die ligt tussen 2 en 5 jaar, of de methode van D. en D. is zo speciaal gebouwd, dat de oude moeilijkheden die vroeg-lezen-leren belemmerden, niet optreden. De schrijvers verdedigen in principe het eerste standpunt; enerzijds in zeer algemene zin: „het neurologisch systeem" is tussen 2½ en 4 jaar veel beter in staat om informatie op te nemen dan daarna; verder verdedigen zij het specifiek t.a.v. taal: in die periode kunnen kinderen veel gemakkelijker leren praten (hun moedertaal zowel als „nieuwe" talen) en *aangezien er geen verschil is tussen „leren praten" en „leren lezen"*, gaat het laatste in die vroege periode óók veel beter.

Er zijn zeker argumenten te vinden voor de stelling, dat er iets als een gevoelige periode voor de taalwerving in een kinderleven is. In het bijzonder de ervaring met zwaar-slechthorende kinderen wijst in die richting. Geeft men hun zeer vroeg versterkingsapparatuur, dan verloopt de taalwerving aanmerkelijk vlotter dan wanneer dit omstreeks 4, 5, 6 jaar gebeurt.<sup>1</sup> T.a.v. de stelling „er is een gevoelige periode voor leren-praten", moeten wij Doman en Delacato wellicht gelijk geven. Onze beschouwing richt zich dan verder op de vraag, of praten-leren en lezen-leren inderdaad gelijkgesteld mogen worden, zoals in de boven gecursiveerde uitspraak van D. en D. wordt gedaan. Alleen dan immers is aan te nemen, dat een „gevoelige periode" voor het eerste tevens extra gunstig is voor het tweede. Reeds de ervaring (o.a. door Wiegersma in een onderzoek opgedaan), dat lezen-leren beter gaat als de kinderen er na het 6e jaar mee beginnen (althans na het bereiken van een „Mental Age" van 6 jr.); doet twijfel rijzen. Eerst moet dan worden vastgesteld, dat D. en D. over praten-leren — gezien een passage op pag. 11 en 12 van de beknopte handleiding — zo hun eigen opvatting hebben. Een kind onder de 6 maanden produceert allerlei geluiden, die niet in de eigen

<sup>1</sup> Tegen deze interpretatie van het moeilijk leren van gesproken taal van zwaar-slechthorenden kunnen overigens bedenkingen worden ingebracht. Er zijn enige aanwijzingen, dat dit sterk beïnvloed wordt door het feit, dat de kinderen zich al vroeg zo zeer op andere dan auditieve indrukken gaan oriënteren, dat zij aan gehoorsprikkels geen aandacht meer schenken. Traint men dat gehoor met uitsluiting van andere prikkels, dan worden de resultaten beter. Onderzoek is gaande onder leiding van Huizing te Groningen.



moedertaal voorkomen. Omstreeks die tijd verdwijnen de moedertaalvreemde klanken, die welke als foneem in de eigen taal voorkomen blijven behouden. Tot zover klopt de redenering met de gegevens van veler empirisch onderzoek. Maar dan: nu „leert hij deze klanken samen te voegen tot woorden en zelfs tot zinnen”. Dat is een volstrekte vertekening van het gebeuren, die een overeenstemming met zelfstandig lezen-uit-de-letters suggereert. (Overigens een overeenstemming, die eerder tot een synthetische methode voor lezen zou moeten leiden dan tot een globaal methode.) Wij weten dat de werkelijkheid anders is. De eerste woorden komen als totaliteit. Fonetisch juist, of fonetisch gebrekkig. Van een „opbouw uit fonemen” is het kind zich in die periode volstrekt niet bewust. Hoewel intelligente kinderen in de kleuterperiode blijken te kunnen letten op juistheid of onjuistheid van het klankpatroon dat zij voortbrengen<sup>1</sup>, is dit een verovering achteraf, en lang niet algemeen.

Hiermee raken wij een fundamenteel verschil tussen het opvatten van gesproken taal en dat van geschreven taal, een verschil dat na de periode van het eerste leren blijft. Hoor ik iemand spreken, en constateer ik dat ik een bepaald woord niet verstaan heb, dan zal ik dat nooit kunnen achterhalen door te zeggen: hij sprak die en die fonemen uit, dus het woord was dat. Taal verstaan is en blijft „opvatten van gehelen”. Daarentegen: bij een woord, dat ik snel lezende niet herken — of kennelijk fout las, concentreer ik mij wel op de foneemopbouw, zoals die door de letters wordt gerepresenteerd. In dit opzicht blijft „lezen” in principe iets anders dan „woorden verstaan in gesproken taal”. Daardoor is lezen het hanteren van een abstract tekensysteem dat de goede lezer weliswaar voortdurend „depasseert” in zijn lezen, maar dat hij bewust kent — hy moet er op terug kunnen grijpen. Bij het leren-lezen behoort het een duidelijk accent te krijgen en men mag het niet aan het relatieve toeval overlaten dat het bekend wordt, zoals Doman en Delacato doen.

Verschillen tussen de „leersituatie” bij praten-leren en lezen-leren overzien D. en D. m.i. tengevolge van hun opvatting, dat „het neurologisch systeem” informatie opneemt, dat het kind vergelijkbaar is met een computer, waar men willekeurig welke informatie „in kan stoppen”. Zij hebben daardoor toch in wezen te weinig aandacht voor het feit dat er een *kind* rondom en achter dat neurologisch systeem zit — al wéten zij dit toch ook weer wel, gezien hun aanwijzingen die de prettige stemming tussen moeder en kind moeten bevorderen. Mede op grond van dit verkeerde uitgangspunt, hebben D. en D. een minieme belangstelling voor

<sup>1</sup> Men zie W. Kaper, *Kindersprachforschung mit Hilfe des Kindes*, Groningen '59.

verschillen in de totale leersituatie — al is hun (primitief) neurologisch redeneren daar ook in hoge mate schuldig aan. „Voor de hersenen maakt het geen verschil of ze nu dingen „zien” of geluiden „horen”. De hersenen begrijpen beide even goed. Het enige vereiste is dat de klanken luid en duidelijk genoeg zijn voor het oor om te horen en dat de woorden groot en duidelijk genoeg zijn voor het oog om te zien zodat de hersenen ze kunnen verwerken . . .” (blz. 15). Dat babies wèl leren praten, maar niet leren lezen — aldus Doman — komt vooral, omdat we hard tegen ze praten (schreeuwen eigenlijk!), terwijl we ze allen maar kleine letters laten zien. Als we ze nu maar groot geschreven woorden voorzetten, dan komt alles in orde. Deze redenering, die ook een fysicus de haren te berge moet doen rijzen, slaat natuurlijk nergens op. Er wordt volkomen voorbijgezien aan de totaalsituatie van het kind dat praten, resp. lezen leert. Over de grote verschillen tussen beide heb ik elders uitvoerig geschreven<sup>1</sup>. Kort samengevat komt dit hier op neer: praten wordt geleerd in situaties, die voor het jonge kind volstrekt zinvol zijn en die het daardoor sterk motiveren tot leren. De sprekende moeder lokt uit tot óók geluid produceren; als het gesprokene niet helemaal begrepen wordt, verheldert de totaalsituatie voor het kind de bedoeling van de woorden die geklonken hebben; spreektoon en mimiek van moeder helpen mee. Langzamerhand krijgen de woordgehelen hun zelfstandige betekenis, maken zich los van al deze concrete steunpunten, worden gebruikt als geluiden met algemene betekenis. Bij het echte lezen, d.w.z. vinden van nog niet bekende woordgehelen uit letters, zijn alleen de „naakte tekens” als uitgangspunt gegeven. Vandaaruit terugkomen naar de „betekenis” vraagt een geestelijke activiteit van hoog niveau. Lezen-leren vraagt van het kind een belangrijk grotere mate van vrijheid t.a.v. de gebondenheid aan het concrete beleven.

Mijn conclusie: de gelijkstelling van praten-leren en lezen-leren is niet verantwoord. Daarmee valt de theoretische basis van de methode-Doman weg. Blijft een andere vraag: is de wijze waarop D. en D. de geschreven taal aanbieden misschien zó bijzonder, dat door die aanbiedingswijzen de grote verschillen tussen de leersituaties worden opgeheven? Gezien de gegeven beschrijving kan het antwoord slechts zijn: er is geen voldoende aanwijzing, dat de door de schrijvers gepropageerde wijze van aanbieding deze verschillen werkelijk opheft of belangrijk vermindert.

Wanneer wij het, gezien het voorgaande, onwaarschijnlijk achten dat peuters en kleuters veel gemakkelijker tot spontane analyse van globaal

<sup>1</sup> Op gespannen voet, Wolters, Groningen.

woorden komen dan 6 à 7 jarigen, dan is het de moeite waard om na te gaan, hoe zorgvuldig een goede moderne leesmethode voor kinderen van lagereschoolleeftijd die overgang van globaal-lezen naar „echt lezen” doet verlopen. Dan blijkt, hoe D. en D. te kort schieten. We kiezen „Zò leren lezen” van F. B. Caesar. Gedurende vrij lange tijd blijft het gehele woord bij hem uitgangspunt, maar er wordt zo spoedig mogelijk naar gestreefd om de Gestalt te differentiëren, zodat er een gestructureerd geheel ontstaat. Daarvoor moet het kind leren om bij een woord niet alleen te denken aan de betekenis — dit wèl te doen is helemaal „des kleuters” — maar het moet aandacht gaan schenken aan het woord-als-klankgeheel. D.w.z. het moet een volstrekt andere instelling tegenover woorden aannemen. Caesar formuleert: van taalgebruiker moet het kind taalbeschouwer worden.

Omdat het bereiken van deze andere instelling tegenover het woord zo belangrijk is, gaan moderne methoden dan ook snel over tot een zeer systematische analyse. Caesar zegt: aanleren van globaalwoorden, de analyse en synthese komen in mijn methode niet nà elkaar, maar meer naast elkaar. En reeds met de eerst-geleerde globaalwoorden worden dan ook oefeningen gedaan: woorden zoeken waar dezelfde letter in staat; welk woord hoor je het eerst — het laatst — in een voorgezegd zinnetje; woorden laten nazeggen met verlengde klankwaarden; in een later stadium op het gehoor gelijke fonemen herkennen e.d.

Het is wel begrijpelijk, dat Doman dit soort oefeningen weglaat. Het zou met géén van de hele kleintjes, met vele van de 3- en 4-jarigen, niet lukken. Daarom echter beperkt zijn „methode” zich er toe, de kinderen te conditioneren op het herkennen van totale woordbeelden. Dàt zal wel slagen als moeder de verstandige aanwijzing volgt, om het „spel” telkens heel kort te spelen, zonder enige dwang, zonder enige bestraffing van slechte prestaties en met veel lof voor succes. Maar het restant, het eigenlijke lezen-leren, wordt overgelaten aan de eigen ontdekkingskracht van het kind, gesteund door enkele terloopse aanwijzingen van moeder — althans door de Nederlandse bewerkster dan bovendien nog fout gegeven. In het overlaten aan de ongeschoolde moeders schuilen op zichzelf natuurlijk al grote risico's. Zelf heb ik bovendien enkele malen de gevaren, verbonden aan te laat deglobaliseren bij kinderen in de adviespraktijk kunnen opmerken: op zeker moment menen ze te kunnen lezen; ze herkennen immers de woorden uit de bekende lesjes? En dan opeens wordt er iets heel nieuws ingevoerd — nu lukt het niet meer met de voortgang, het kind raakt ontmoedigd en „doet maar wat”.

Men kan de opmerking maken dat het onbillijk is om D. en D. niet

op hun woord te geloven als zij zeggen dat 90 % van de kinderen die vroeg leren lezen volgens hun methode de functie van het schriftsysteem zelf ontdekken, en dat men anders controle-experimenten moet verrichten.

Wat het eerste aangaat: Er staan vooral in het uitvoerige boek van Doman zoveel kromme redeneringen en kritiekloos neergeschreven kretten, dat er weinig aanleiding is om een niet door controleerbare feiten geadstrueerde mededeling te accepteren. (Enkele staaltjes: De aangeboden woorden moeten groot geschreven zijn; dat spreekt vanzelf, we praten immers ook altijd hard tegen een baby?; kleine kinderen leren snel een vreemde taal, maar vergeten die ook weer snel omdat zij hem niet kunnen onderhouden door gebrek aan leesvaardigheid; een steeds verdergaande taalbeheersing is een van de voornaamste oogmerken bij kinderspel; het lezen van de taal is een hersenfunctie evenals het horen van de taal, maar dictee en spelling vormen een onderwerp waar men bepaalde regels voor heeft vastgesteld. Nadrukkelijke vermelding verdient de schandelijke en misleidende generalisatie, waar zeer veel nadruk op gelegd wordt, dat „kinderen met hersenbeschadigingen” zo hard vooruitgaan wanneer men ze volgens deze methode leesonderwijs geeft — eventueel zelfs als ze nog niet kunnen praten). Wat het tweede betreft: Zouden wij nu een controle experiment moeten opzetten? Wanneer ik dat persoonlijk niet wens te beginnen, dan is daar de volgende reden voor. Volgens alle ter beschikking staande gegevens ontwikkelen peuter en kleuter zich uitstekend, wanneer zij ruim gelegenheid hebben om, al spelende, veel gevarieerde ervaringen met de concrete wereld op te doen. Er is een grote kans, dat de basisontwikkeling die dat geeft, ernstige schade oploopt, wanneer met leren op zo abstract niveau als lezen vraagt, te vroeg begonnen wordt. Daarom lijkt een groot onderzoek nauwelijks verantwoord. Bovendien, waarom? De argumenten die D. aanvoert voor de stelling, dat kinderen die vroeg hebben leren lezen *daardoor* intelligenter zijn dan andere, zijn stuk voor stuk schijnargumenten. En op school, na het zesde jaar, gaat het lezen veel sneller, mits goed onderwezen natuurlijk. Er is dan geen jarenlange „conditionering” nodig om tot zelfstandig lezen te komen.

Tot slot enkele algemene opmerkingen. Reeds uit de genoemde waarnemingen van Kaper bleek, dat sommige kinderen al vroeg een begin maken met „taalbeschouwing” in de zin van Caesar. Wat men opmerkt bij uitgesproken intelligente kleuters in hun belangstelling voor geschreven taal wijst hier ook op. En daarbij moet worden opgemerkt, dat er dan bij die kinderen veelal aanwijzingen zijn, dat niet het totale woordbeeld,

maar afzonderlijke letters hen interesseren. Men kan ze dan een grote belangstelling zien ontwikkelen voor schrift, waarbij ze — nadat ze een enkele keer de aanwijzing hebben gehad, dat „dat figuurtje „m” heet” — overal die „m” opzoeken, en ook uit zichzelf iets zeggen als: „de „m” van mama, en ook van Miesje hè, en van . . .”. Veelal gaat het om beginletters, echter niet uitsluitend. Voor die heel intelligenten is „globaal beginnen” niet nodig op het moment dat lezen leren echt aan de orde komt. Voor de grote groep met normale begaafdheid ligt dit anders.

Verder is het mijn ervaring, dat er ook onder de oudere, heel moeilijk lezende kinderen een aantal zijn, die zelfs het meest gebaat zijn met een vrijwel synthetische methode: losse letters leren, woordjes beluisteren, en dan die woordjes leggen van losse letters. Daarna lezen. Dat is dus eigenlijk de weg die Montessori aangaf. Daarbij kan er een vrij lange periode liggen tussen het „woordjes kunnen leggen” en het „woordjes kunnen teruglezen”. Ook dat wist Montessori. Me dunkt, dat daar het oude probleem van het „aan-elkaar-spreken” van de losse letters om de hoek komt, een sterk argument voor een verstandige globale aanpak bij vele kinderen, zeker bij niet-strikt individueel onderwijs.

Voor het klasse-gewijze werken met gemiddelde kinderen lijken die methoden, welke de les prettig maken door van een globaalwoord uit te gaan, maar dadelijk daarnaast analyseren — deed de geniale Hoogveen dat al niet op zijn wijze? — het meest aangewezen. Voor het streven, zeer jonge kleuters te leren lezen, voeren Doman en Delacato geen overtuigende argumenten aan terwijl zij voorbijzien aan ernstige bezwaren; hun werkwijze is op ontwikkelingspsychologische en leesdidactische overwegingen zeer aanvechtbaar.

# ASPEKTE VAN DIE ONTMOETING TUSSEN DIE INHEEMSE BANTOE STELSEL EN DIE WESTERSE STELSEL VAN OPVOEDING EN ONDERWYS

P. A. DUMINY

(Universiteitskollege Fort Hare, Suid-Afrika)

## A HISTORIES

Ten einde 'n behoorlike indruk te kry van die probleme waardeur opvoedkundiges, dosente en onderwysers gekonfronteer word wat teenswoordig gemoed is met die onderwys van die Bantoe in Suid-Afrika, is dit belangrik om ook kennis te dra van die heersende pedagogiese strominge in Wes-Europa ten tyde van die invoering en vestiging van 'n Westerse skoolsisteem vir die Bantoe. Dit is 'n aanvaarde feit dat die denke oor opvoeding en onderwys in enige besondere tydperk steeds 'n neerslag is van die heersende filosofiese, psigologiese, volkekundige en ander insigte. Prins skryf in die verband: „Zo zal het geen verwondering wekken dat in een zekere periode een bepaalde golfbeweging op filosofisch en psychologisch terrein tevens beslag legt op het denken en het handelen van de mens in het algemeen en op het denken en het handelen van de opvoeder c.q. de didacticus in het bijzonder.”<sup>1</sup>

Die eerste skool vir Bantoe in Suid-Afrika is gestig in 1799<sup>2</sup> en vir die daaropvolgende eeu-en-'n-half was die persone wat hoofsaaklik verantwoordelik was vir die ontwikkeling van 'n eie skooltradisie vir die Bantoe, Europese (hoofsaaklik Britse) sendelinge en sendeling-onderwysers wat gewoonlik steeds kennis geneem het van dit wat op pedagogiese terrein in die moederland aan die orde was. Dit sal dus sonder meer aanvaar kan word dat die 18de en 19de eeuse Europese filosofiese, psigologiese en pedagogiese insigte direkte invloed uitgeoefen het op die onderwys van die Bantoe in Suid-Afrika.

Die 18de en 19de eeue is bekend as die periode van die rasionalisme, die periode van „het onbeperkt vertrouwen in de macht van de menselijke rede. De mens gaat zijn eigen toekomst in handen nemen en laat zich bij deze daad van nu af aan uitsluitend leiden door zijn eigen rede.”<sup>3</sup>

'n Gevoel van sekerheid en van self-versekerdheid het begin posvat. Die mens kom tot die oortuiging dat hy eventueel die ganse wêreld met

sy veelheid van probleme sal kan bemeester deur middel van sy pogings en suksesse op wetenskaplike terrein. 'n Ongekende, byna naïewe optimisme breek op allerlei terreine deur. Kennis lei tot mag en word beskou as die sleutel, nie alleen tot die intellektuele lewe van die mens nie, maar ook tot die wil en die emosies. Die bekende, oormoedige slagkreet word aangehef: 'Gee ons die geleentheid en vir elke skool wat ons kan bou, kan 'n gevangenis afgebreek word.'

Op die pedagogiese front word hierdie periode o.a. gekenmerk deur die opkoms van die Filantropisme, 'n beweging wat volgens Waterink<sup>4</sup> belangrik is weens sy onbelangrikheid en grenslose oppervlakkigheid. Hierdie groep, onder leiding van Johann Basedow (1723-1790) glo onvoorwaardelik aan die goedheid en die deugdelikheid van die menslike natuur. Die geluksaligheid van die staat is direk afhanklik van die burgerlike deug, en deug berus op opvoeding en onderwys. Hoe groter die voorraad van kennis, hoe nader word daar beweeg aan hierdie ideaal. In 1774 verskyn Basedow se „Elementarwerk” met die insiggewende subtitel: „De vollen voorraad van de nodige kennis voor het onderricht der jeugd van het begin der opvoeding tot aan de academie.”<sup>5</sup>

Dit was egter die assosiasieteorie soos ingevoer deur John Locke<sup>6</sup> en deegliker uitgewerk deur Herbart wat die mees fundamentele invloed uitgeoefen het op die 18de en 19de eeuse pedagogiese en didaktiese aktiwiteite. Gestimuleer deur die belangrike suksesse en vooruitgang van die natuurwetenskappe in dié tyd, word 'n poging aangewend om dieselfde matematies-fisiese wette aan te wend by die ontrafeling van die 'wetmatighede' wat die geheimenisse van die menslike gees sou beheer. Herbart was eweneens gedetermineer om sy leerteorie, die sogenaamde voorstellingsteorie, op 'n volledige matematies-fisiese basis te plaas deur gebruik te maak van die element 'voorstelling' as die basiese eenheid.<sup>7</sup>

In Brittanje, die Europese moederland wat die grootste invloed uitgeoefen het op die onderwys van die Bantoe, oefen (afgesien van John Locke) David Hartley en James Mill, met hul assosiasie-psigologie, in hierdie tyd waarskynlik die grootste invloed uit op onderwysterrein. Dit blyk dat hulle, volgens Curtis en Boulwood, nog meer meganies was in hulle opvattinge as Herbart self.<sup>8</sup>

Onses insiens interpreteer Curtis en Boulwood die konsekwensies van die assosiasieteorie reg as hulle verklaar: „if we grant that the association of ideas is the fundamental principle of mental activity, by

obeying this law, it would seem possible to control the whole development of the individual from the cradle to the grave.”<sup>9</sup>

Elders het ons die volgende opmerkings gemaak oor die 19de eeuse assosiasie-psigologie<sup>10</sup>: Volgens dié psigologie bestaan die denke hoofsaaklik uit 'n reeks van voorstellings wat met mekaar verbind is deur middel van assosiasie. Die een voorstelling roep die ander automaties na vore, min of meer in 'n soort stroombeweging. Die logiese, didaktiese konsekwensies hiervan is: Daar moet soveel as moontlik voorstellings in die bewussyn aangebring word. Hoe meer voorstellings beskikbaar is en deur die skool aangebring kan word, hoe gladder en meer effektief sal die denke van die kind kan verloop. Dit is veral belangrik dat veel edele verdienstelike en korrekte idees deur middel van die voorstellings gevorm moet word aangesien dit die onedele, onwaardige en foutiewe idees moet verdryf en vervang. Die interpretasie is verder dat die assosiatiewe band tussen die verskillende voorstellings geïntensiveer of versterk moet word deur middel van veelvuldige herhaling. Enige opdrag (in verband met 'n stuk skoolwerk byvoorbeeld) word gewoonlik gemik op 'n redelik presiese weergawe, indien nie 'n woordelike herhaling nie, van dit wat geleer moet word. Leeraktiwiteite bestaan hoofsaaklik uit die inoefening deur herhaling, van sekere assosiatiewe kombinasies wat vooraf 'gegee' is, in die skoolsituasie deur die onderwyser, wat wel in besit sal wees van 'de vollen voorraad van de nodige kennis'. Die leertrappe, volgens hierdie psigologie, is steeds: die verstreking van die voorbeeld, 'n herhaling daarvan en herhaaldelike inoefening om dit deeglik in die bewussyn te veranker.

Die verwysing hier na die 19de eeuse assosiasiepsigologie en sy invloed op didaktiese teorie en praktyk is nie bloot omdat dit van geskiedkundige belang sou wees nie; dit is ook omdat dit, tot op die hede, steeds 'n diepgaande invloed uitoefen op ons onderwys in die algemeen en die onderwys van die Bantoe in die besonder.

## B. DIE ONTMOETING

### 1. Algemeen

Opvoeding en onderwys is maar een faset van die kulturele kontak tussen Afrika en Europa. (Vir 'Europa', lees ook: Europa in Afrika.) Herskovits — hy noem herdie verskynsel van kulturele kontak ákkulturasie — verduidelik dit soos volg: „In essence it means that whenever



peoples having different customs come together, they modify their ways by taking over from those with whom they newly meet. They may take over much or little, according to the nature and intensity of the contact, or the degree to which the two cultures have elements in common, or differ in basic orientations. But they never take over or ignore all; some change is inevitable." 11

Opvoeding en onderwys is daardie aspek van die algemene proses van kulturele kontak wat hier van belang is. 'n Reeks van besondere komplekse motiewe is altyd verantwoordelik daarvoor dat 'n besondere gemeenskap die opvoeding en onderwys voorstaan wat dit wel voorstaan. Elke stam of groep het steeds daarna gestrewe om die jonger lede in hul midde tot op 'n sekere lewenstandaard te voer. Elke gemeenskap, op watter vlak van ontwikkeling dit ook al verkeer het, was nog altyd gemoeid met die voorbereiding op die sosiale rol wat die individu aanstonds in die gemeenskap sou moes vervul. Omdat opvoeding en onderwys altyd verband hou met 'n voorbereiding vir die toekoms, is dit ook onlosmaaklik verbind met dit wat beskikbaar is aan vorige ervaring, sowel as met gevoelens van die diepste besorgdheid oor die nasionale bestemming. Dat dit ook steek hou vir die Bantoe gemeenskap is nie altyd deur hul koloniale meesters, met hul etnotosentriese idees van reg en verkeerd, ingesien nie. Die oortuiging van die geldigheid en draagwydte van hierdie waarheid het relatief laat eers deurgebreek. Tempels sien dit as 'n verskynsel wat verontrustend behoort te wees vir almal wat op die terrein van die onderwys van die Bantoe werkzaam is. Hy gaan voort: „We have had the idea that we stood before them like adults before the newly born. (Nederlands: „Als het alles teenover het niet”). In our mission to educate and to civilize we believed that we started with a „*tabula rasa*”, though we also believed that we had to clear the ground of some worthless notions, to lay foundations in a bare soil. We were quite sure that we should give short shrift tot stupid customs, vain beliefs as being quite ridiculous and devoid to all sound sense.

We thought that we had children, „great children”, to educate and that seemed easy enough. Then all at once we discovered that we were concerned with a sample of humanity, adult, aware of its own brand of wisdom and branded by its own philosophy of life.” 12

Wie 'n studie maak van inheemse Bantoe opvoeding en onderwys, 13 sal tot die oortuiging kom dat Fr. Tempels, wat self 'n lewe in die destydse Belgiese Kongo gesluit het, se opvatting nie anders as onder-

skryf kan word nie. Trouens, dit is nou duidelik dat veel misverstand en ellende in verband met die onderwys van die Bantoe, met hierdie punt in verband gebring kan word. Die voortdurende kontak wat in Suid-Afrika plaasvind op die gebied van onderwys moet nie beskou word as kontak tussen die ‚volwassene’ en die ‚pasgeborene’ nie, al sou ons in hierdie konteks wou praat van ’n dominante Westerse kultuur en ’n ontvangende tradisionele kultuur. Laasgenoemde omskrywing word aanvaar aangesien dit duidelik is dat, hoe belangrik die inagneming van die kulturele agtergrond van die Bantoe by sy onderwys ook al is, ’n modernisering van sy kultuur in ooreenstemming met die Westerse kultuurtradisie tog nie vermy kan word nie. In Afrika sal dan hoogswaarskynlk iets nuuts tot stand gebring word, iets eie aan Afrika; ’n moderne Bantoebeskawing in die ware sin van die woord.

Om terug te keer tot die kulturele kontak op die gebied van veral die onderwys, blyk dit moontlik te wees om, vir ons doel altans, drie hipotetiese stadia daarin te onderskei. Hierdie stadia het ’n kronologiese volgorde maar dit beteken nie dat alle Bantoe in Suid-Afrika gelyktydig deur hierdie stadia gegaan het of nog gaan nie. Dit beteken selfs nie dat alle stadia in werklikheid oral deurgegaan is of ondervind word nie. Dit dien hoofsaaklik om die verskillende reaksies by die Bantoe, in sy situasie van konfrontasie met die dominante Westerse kultuur en sy ge- paardgaande onderwysstelsel, te klassifiseer.

Aanvanklik is die onderwys van die Witman met groot teensin, huiwerigheid en skeptisisme bejeën. Raum wys daarop hoe die eerste sendelinge hard probeer het, met min sukses aanvanklik, om belangstelling te probeer wek vir die soort onderwys wat hul kom aanbied het. „Bribes in the form of food, clothes, even money payments, were common; chiefs and parents had to be persuaded to accept education for their children. In those days a chief might send the most stupid children of an unimportant wife for a trial period by way of experiment, and not find it worth while to continue it for long... Frequently (the missionaries’) first clients were victims of the disturbed tribal conditions.”<sup>14</sup> Uit getuienis van verskillende ander bronne was dit duidelik dat dit ’n geweldige prys is wat hierdie bekeerlinge, wat die Blankes se eerste leerlinge was, in die vorm van isolasie van familie, stam en alles wat eie en inheems aan hulle was, moes betaal. Dit was as gevolg van hierdie feit dat die voorkoms van die sogenaamde ‚backsliding of pupils’ geensins uitsonderlik was nie.

Om te demonstreer dat hier nie bloot van 'n 'historiese' fase sprake is nie en dat hierdie weerstand ten opsigte van die Witman se onderwys nog steeds in sekere kringe voortbestaan, word die ervaring van die Venda meisie Doris Magidi, soos opgeteken in die boek *Black Background* wat in 1964 verskyn, hier weergegee. Sy skryf oor haar eerste skooldae die volgende: „Ek het vir Musandiwa en Luvhengo gaan sê dat ek die volgende dag sou skooltoe gaan. Musandiwa het vir haar ouers gaan vertel daarvan en hulle het ingestem om haar ook te laat gaan. Maar Luvhengo se vader het geweier. ‚Skool maak kinders mal’ het hy gesê. ‚Meisies leer net daar om briewe te skryf vir seuns en dan beland hulle in die moeilikheid voor hulle getroud is. Skoolkinders respekteer nie hulle ouers nie.”<sup>15</sup>

Die tweede stadium word gekenmerk deur 'n aanname van die nuwe onderwys, eers geleidelik maar spoedig oor 'n breë front en saam daarmee die verontagsaming en verwerping van die tradisies en gebruike wat vir eeue in hul onderskeie stamme die maatstawwe vir die sosiaal aanvaarbare was. Dit het onder andere ook aanleiding gegee tot die onderskeiding tussen ‚school people’ en ‚red people’, kategorieë wat deur die Bantoe self ingevoer is. Die opgeleide Bantoe wil homself onderskei van sy heidense en veral *ongeskoolde* stamgenote. Die Bantoe het vertroue verloor in byna alles wat sy eie was. Die meeste skole uit hierdie tydperk — Lewis beskryf 'n paar uitsonderings in Wes-Afrika<sup>16</sup> — was noukeurig geskoei op die model van soortgelyke skole in Europese lande, terwyl vooraanstaande Bantoes veral angstig was dat hulle kinders op skool 'n onderrig ontvang wat 'n presiese kopië is van dit wat in die moederland aangebied word. Hierdie verskynsel hang nou saam met die oormatige selfvertroue van die vroeë sendelinge en onderwysmense wat oortuig was daarvan dat hulle 'n meerderwaardige kultuur verteenwoordig, en dat dit bloot 'n kwessie van tyd en geleentheid was alvorens die volkome oordrag van die kultuur verseker kan word, tot die ewigduurende wins van hulle wie se voorreg dit was om dié onderwys te ontvang.

Bekende voorbeelde wat verteenwoordigend is van hierdie fase is die Jabavu's, Soga's en andere, wat almal 'n belangrike rol gespeel het in die onderwys van die Bantoe gedurende die eerste helfte van hierdie eeu. Tipies van die nuwe hoop en vertroue in die toekoms is die Bantoe-digter Jalobe se gedig ‚To Light’:<sup>17</sup>

„In dimming darkness that enfolds the mind,  
As men would find new laws and truths that build,  
If Thou, God's Spirit, broodest on mankind,  
And if Thee, Omniscient One, is willed,  
That there be light is this darkness blind,  
Shall not new worlds be seen and dreams fulfilled.”

Die derde fase waarvan melding gemaak is, word gekenmerk deur die besef dat, ofskoon 'n wysiging en modernisering van sy kultuur onvermydelik is, die Bantoe tog ook 'n kultuurerfenis besit waarop hy kan trots wees. Deur 'n proses van noukeurige seleksie vorm elemente van die tradisionele kultuur nou saam met elemente van die Westerse kultuur die inhoud van hul onderwys. Van hierdie fase van rekonstruksie, nou in sy aanvangstadium, het nog nie veel tereggekome nie, ofskoon daar belowende voortekens is. Herskovits skryf: „And in time, as Africans began to search for and re-examine the values in their own cultures, their schooling enabled them to weigh the elements derived from both the worlds from which they had been trained.”<sup>18</sup> En Tempels maak die volgende betekenisvolle opmerking: „If the Bantu have a definite philosophy, a profound corpus of wisdom and an established code of behaviour, we can, perhaps, find in it a real foundation on which the Bantu peoples will be able to build their civilization. Perhaps we may say that hitherto we have been building on sand and we can grasp the several reasons why our educational work so far has failed to exercise as deep an influence as we wished. Possibly we shall feel regret for all the time and valiant endeavour that have been in vain, but we shall have the joy of cherishing the hope that we have at length discovered the true point of departure.”<sup>19</sup>

Soos reeds gemeld het hierdie derde fase nog pas 'n aanvang geneem en word dit nog met 'n mate van agterdog vanuit sekere oorde bejeën. Ons beperk ons hier tot die volgende opmerking: Hierdie benadering, veral as dit gepaard kan gaan met 'n nuwe didaktiese reoriëntasie, kan die aanvang beteken van die mees gunstige en betekenisvolle omwenteling wat nog in Suid-Afrika, en miskien in die hele Afrika, op die gebied van onderwysvoorsiening vir die Bantoe plaasgevind het.

In die diskussie wat volg, word twee van die belangrikste kenmerke van die Bantoe se inheemse opvoeding en onderwys as voorbeelde geneem om dan kortliks te probeer aandui wat die effek van die aanslag van die vreemde onderwys van die Witman daarop was en nog steeds is.

Hierdie twee kenmerke is:

1. Die noue onderlinge verhouding tussen gemeenskapslewe en opvoeding en onderwys en
2. Die relatief groot klem op die memorisering van parate kennis.

*2. Die noue onderlinge verhouding tussen gemeenskapslewe en opvoeding en onderwys*

In hul stamverband was dit die alledaagse lewe self wat verantwoordelik was vir die verskaffing van byna die totale inhoud van opvoeding en onderwys wat die kind moes ontvang. Kinders is byna uitsluitlik in en deur verskillende werklike, konkrete situasies onderwys. Formele onderwys (gedurende die inisiasieperiode byvoorbeeld) het eintlik 'n beperkte rol gespeel en volgens Dougall<sup>20</sup> het dit in werklikheid net gedien as die uitsondering om die reël te beklemtoon — die reël naamlik dat dit steeds gegaan het om persoonlike verhoudinge met as metode wat gebruik is die van die benutting van werklike situasies soos dit voorkom in die normale lewe van die stam. Dit is nie geleë om nou verder hierop uit te brei nie. Van belang is egter dat hierdie opvoedings- en onderwyssisteem wat, gesien in die lig van die vooropgestelde doel, uitstaande suksesvol was, tot in sy fundamente geskud is met die invoering van Westerse skoolonderwys as konkurrent.

Dit is reeds gestel dat die 18de en 19de eeuse Europese skool hom juis daarin onderskei het dat dit grootliks van die alledaagse, informele lewe gedistansieer is. Hierdie skool — wat ook die tradisionele skool genoem kan word — het 'n definitiewe kloof gehandhaaf tussen, enersyds, onopsetlike, onsistematiese leer en beïnvloeding in die huiskring en oor die algemeen buite die skool, en andersyds die opsetlike, opvallend-onaliedaagse, skolastiese benadering wat in die skool gehandhaaf is. Hierdie kloof, nieteenstaande gedetermineerde pogings om dit uit te skakel, skep tot vandag toe nog byna orals probleme vir die moderne skool en gemeenskap. Die eerste Westerse tipe skole vir die Bantoe het hierdie gebreke onbeskaamd geduld. Boonop moet onthou word dat, hoe ernstig hierdie kloof of breuk ook al tussen skool en gemeenskap in Westerse verband was, hierdie vervreemding nooit so volledig kon wees soos in die geval van die ontmoeting tussen die Bantoe se opvoeding en Westerse onderwys nie.

Dis nie sonder rede dat die uitdrukkings 'Bantoe-opvoeding' en 'Westerse onderwys' in die vorige sin gebruik is nie. Veral in die Engelse taal-

gebied word gans te min aandag bestee aan die verskille (en ooreenkomste) tussen opvoeding en onderwys. *Opvoeding* word aangetref in alle gemeenskappe — oral waar daar besorgdheid bestaan oor die voorbereiding van die jonger lede van die familie, stam of volk vir latere volle lidmaatskap van die groep. Aan die ander kant staan georganiseerde, formele skoling, waar professionele onderwysers die leerlinge inlei in vaardighede soos lees en skryf en waar sistematiese oordrag van kennis in verband met die Bybel, die moedertaal en ander tale, geskiedenis, natuurstudie ens. plaasvind, in ons dag bekend as *onderwys*. Om toe te laat dat beide hierdie reekse van aktiwiteite — hoeveel punte van ooreenkoms daar ookal mag wees — sonder meer met die woord 'education' aangedui word, skep ernstige probleme en verwarring.

Dit skep nie alleen 'n teoretiese' probleem van begripsverwarring nie maar ook 'n aktuele praktiese probleem, soos ook deur Malinowski aangevoel is as hy skryf: „The difficulties and dangers, however, increase immensely when education is given by a highly differentiated, industrially advanced culture, such as that of Europe, to peoples living in the simple tribal conditions of Africa. Here schooling is mechanically thrust into a culture where *education* has gone on for ages without the institution of professional *schooling*. Here also the rift between school and home, between training and the influences of tribal life, must remain even more profound. For here the schooling given is based entirely on systems developed in the Western-European civilization. Yet schooling of unblushingly European type which even to us has now become almost obsolete, has been pressed upon native races all the world over by missionaries and enthusiastic educationists, by governments and by economic enterprise.”<sup>21</sup>

Dit alles dui op die ontstaan van die mees gunstige omstandighede vir 'n vervreemding tussen 'education' (opvoeding) soos die Bantoe dit geken het en 'education' (onderwys) soos dit aangebied is in die Witmanse klaskamers.

Verskeie redes kan hiervoor aangevoer word.

Met verwysing na die didaktiese situasie, soos gekenmerk deur 'n driepolige struktuur, gevorm deur die ontmoeting tussen leerling, onderwyser en leerstof, enkele opmerkings in dié verband:

In moderne didaktiese literatuur word soms verwys daarna dat ons studie-objek in die onderwyssituasie nie 'die kind' as sodanig, of as abstrakte begrip is nie, maar wel die (lerende) kind *in sy spesifieke kultuursituasie*.<sup>22</sup> Die ware vorming van die kind vind plaas in sy ontmoetinge met die leerstof of vormsisteme, soos dit in die kultuursituasie waarin hy hom bevind, gekonkretiseer is. Vir die jong kind om enige plan, enige sin te beleef, veral in sy aanvangsonderwys, is dit noodsaaklik dat die aanbieding op skool nou verband sal hou met die totale wêreld van die kind se persoonlike ervarings in die kultuursituasie waarin hy hom bevind.

Die gedagtes, emosies, begeertes en aktiwiteite van die jong kind is gedurig gerig op en grootliks afhanklik van sy omgewing of 'Umwelt'. Vir werklike en bestendige leer om plaas te vind is dit belangrik dat die stof in funksionele verband geleer word — dit is, in sinvolle situasies. Gebeur dit nie, word leer die memorisering van parate kennis, d.w.s. kennis wat slegs vlot *gereproduseer* kan word maar nie kan *funksioneer* in 'n ander verband as waarin dit opgeneem is nie. Kortliks: Onderwys word sinvol vir die kind as dit in verband gebring word met vir hom vertroude en bekende dinge uit sy omgewing.

'n Rekonstruksie van die heersende didaktiese situasie in die eerste skole vir Bantoe toon aan dat die klem sterk geval het op die leerstof en in 'n sekere mate op die onderwyser en die 'metodes' wat hy moes gebruik, maar dat die leerling en sy behoeftes grootliks uit die oog verloor is. In die onderwysproses is die rol van die kind as sodanig skaars gereken; 'n waardering van die kind in sy spesifieke kultuursituasie was haas ondenkbaar.

Alle *leerstof* bestaan basies uit kennis omtrent die kultuurbesit van die betrokke groep. Hierdie kennis word, volgens Langeveld, gerangskik in sekere denksisteme soos godsdiens, taal, geskiedenis, ekonomie ens.<sup>23</sup> Een belangrike aspek van die moderne didaktiese aktiwiteit in die verband, is om te bepaal in watter mate hierdie denksisteme, hoewel nog in 'n growwe, onafgewerkte, rudimentêre vorm, tog reeds deur die kind sy eie gemaak is en vaagweg deur hom aangevoel word reeds voor sy formele onderwys 'n aanvang neem. Die moderne skool poog om so nou as moontlik sy eie opsetlike onderwysaktiwiteite te laat aansluit by die kind se onopsetlike, informele leeraktiwiteite. Laasgenoemde aktiwiteite bring die kind op 'n spontane wyse in aanraking met die onderskeie denk-

sisteme wat in sy omgewing verteenwoordig word. Hierdie natuurlike, ongedwonge ervaring vorm vir die onderwyser die uitgangspunt vir sy hulp aan die kind om dieper deur te dring ten einde die denksisteme meer volledig te bemeester, en om *daarop* voort te bou in sy aanbieding van nuwe kennisgebiede — een van die vername take van die skool.

Die leerstof wat aangebied is in die eerste skole vir Bantoe was byna uitsluitlik gebaseer op Wes-Europese kultuurinhoud en denksisteme. Die leerling se voorskoolse ervarings sowel as sy ervarings buite die skool vir negentien uur per dag, is in die klaskamer summier buite rekening gelaat. Onderwys het hoofsaaklik gehandel oor verafgeleë en onbekende dinge terwyl die basiese boumateriaal in die onderwysproses, dit wat die kind in sy eie omgewing ervaar en die dinge wat hom van sy prilste jeug af omring het, selde die moite van noem werd geag is binne die mure van die klaskamer. Hierdie verskynsel, tesame met die tradisionele visie dat in die keuse van leerstof die eiese en behoeftes van die wêreld van die volwassene die deurslag moet gee, het uitgeloop op die byna volledige splitsing tussen die Bantoe-kind se *lewe* in die gemeenskap en die *onderwys* wat hy op skool ontvang het.

Soos dit byna orals in Afrika Suid van die Sahara die geval is, was Christelike sendelinge die eerste Westerse onderwysers van die Bantoe van Suid-Afrika. Vanselfsprekend was hul eerste en vernaamste doel die onderrig in die Christelike leer. Lees, skryf en basiese rekenkunde was essensieël, ook met die oog op die opleiding van inheemse geestelikes. Van die begin af was daar 'n behoefte aan 'n sekere mate van algemeen vormende onderwys met die klem swaar op die literêre aspek. Volgens Wilson: „The three R's became the paramount pre-occupation of the nineteenth century schools in Africa and to this day claim the main attention. This left a bookish imprint on the whole curriculum. Secondary schools of the English grammar-school style soon followed elementary education into Africa.”<sup>24</sup> Later, met die invoering van staatsteun, kom daar ook min verandering in die toestand: „It is worth noting that the government backing of mission education, late though it was, had the effect of confirming and perpetuating the curriculum in its bookish concentration on the three R's...”<sup>25</sup> Belangrik is, wat die leerplan betref, dat dit sterk in die rigting van 'n literêre, on-praktiese inhoud geneig het, met die hoofklem op 'n boeke-onderwys; 'n toestand wat steeds 'n vervreemding en 'n distansie tussen *lewe* en *onderwys* beklemtoon het.



Die rol van die *onderwyser* in die eerste skole vir Bantoe en in die skole wat later daardie tradisie sou navolg, moet ook gesien word teen die agtergrond van die destyds heersende Europese onderwystradisie. Die 'onderwyser-opvoeder' van die moderne skool was toe nog die 'onderwyser-masjien' van die 18de en 19de eeue. So afgebaken, gereguleer en formeel was die tegniese prosedures en metodes wat in die klaskamer gevolg moes word, dat die persoonlikheid van die onderwyser vanself op die agtergrond gedwing is. Op die westers-georiënteerde leerstof, vreemd soos dit die Bantoe-kind aangedoen het, het die volle klem geval.

Die onderwyser was basies daarin geïnteresseerd dat die leerstof *geken* moes word, dit is, gememoriseer moet wees, paraat gehou moes word vir reproduksiedoeleindes. Waar die onderwys aan die Bantoe gewoonlik in 'n taal wat vir die kind vreemd is moes geskied, was 'n woordelike reproduksie van die leerstof soos deur die onderwyser aangebied, steeds die weg van die minste weerstand.

Indien die moontlikheid nou nagegaan word of die posisie van die onderwyser in hierdie 'tradisionele' didaktiese situasie aanleiding gegee het tot 'n vervreemding tussen lewe en onderwys, kan aangeneem word dat hierdie onderwysers oor die algemeen nie veel werklike insig kon hê in gedragsverskynsels soos luiheid, domheid, gebrek aan belangstelling, onoplettendheid en gebrek aan konsentrasie by die kinders in hul sorg nie — veral waar genoemde verskynsels, soos gemanifesteer in die kultuurofset van die Bantoe, as sodanig geïnterpreteer moet word.

Die Bantoe-onderwyser, alhoewel hy sy leerlinge waarskynlik intuïtief beter kan peil, skep 'n ander probleem. Aangesien hy sy skoling ontvang het in die soort inrigtings waarna hier konstant verwys is — inrigtings waar meganisering aan die orde van die dag was — gebeur dit soms dat hy self skuldig is aan die roetine-tipe onderwys wat ons hierin gedagte het. Vir 'n sekondêre-skool onderwyser, byvoorbeeld, sal dit beteken die hantering van moeilike leerstof, bestaande uit denksisteme wat oorspronklik ontwikkel is in 'n kultuursituasie vreemd, of relatief vreemd, aan onderwyser en kind. Dit kan gebrekkige insig tot gevolg hê en lei tot onsekerheid aan die kant van die onderwyser. Meganiese onderwys en die presiese herhaling jaar vir jaar van sekere geïkete stappe volg dan byna outomaties, veral wanneer onderwysers noodgedwonge vakke moet doseer waarvoor hul nie opgelei is nie, soos dit dikwels die geval was en steeds is by die onderwys hier ter sprake.

In dié geval is die hulp en bystand wat die onderwyser sy leerlinge kan aanbied, beperk. Daar is aanduidings dat dit 'n situasie is wat vandag nog vry algemeen voorkom. Dit blyk ook uit 'n ondersoek wat deur ons in Oos-Kaapland uitgevoer is met Transkeise en Ciskeise sekondêre (middelbare) leerlinge. Die leerlinge moes die onderwyser (hierdie 'onderwyser' staan in Nederland bekend as 'leraar') beskryf waarvan hul die meeste gehou het (aangedui as 'Onderwyser A') sowel as die onderwyser waarvan hul die minste gehou het ('Onderwyser B'). Die ondersoek is elders volledig beskryf<sup>26</sup> en slegs enkele uittreksels uit protokol-opstelle word hier ter demonstrasie aangehaal. 'n Meisie van 17 jaar, in standerd X — die finale jaar voor toelating tot die Universiteit — beskryf haar 'Onderwyser B' soos volg:

„Ek het van hom die minste gehou as gevolg van die wyse waarop hy klas gegee het. Hy het bloot 'n boek geneem en daaruit begin lees sonder enige verduidelikings. Vra ons vrae, het hy nie die antwoorde geken nie. Soms moes ons self 'n hoofstuk lees wat vir ons moeilik was om te verstaan. Woorde wat vir ons onbekend is moes deur onself in die woordeboek nageslaan word. Ons was dwars deur die leerplan voor die end van die jaar, sonder om maar èn hoofstuk daarvan te verstaan.”

'n Ander sewentienjarige meisie, ook in standerd X, waardeur haar 'Onderwyser A' juis omdat hy in staat is en bereid is om te help en helder te verduidelik:

„Sommige vakke moet baie deeglik verduidelik word omdat hulle moeilik is om te verstaan. Ek hou van 'Onderwyser A' omdat hy die lesse verduidelik het... Die hoofsaak is dat die onderwyser in staat moet wees om enigiets in die boek te verduidelik vir die leerlinge wat dalk nie mag verstaan nie.”

En 'n seun van negentien in standerd X waardeur sy onderwyser omdat:

„Hy in staat is om alles haarfyn te verduidelik. Hy doen nie die werk grof en onafgewerk nie. Hy gaan altyd in op besonderhede, ook wat die geringste onderdeel betref. Hy gee eenvoudige en logiese voorbeelde en verhelder die vak so dat selfs sonder om dit te bestudeer, jy in staat is om enige vraag te beantwoord wat daarvoor gevra kan word.”

Dit is insiggewend om in verband met die laaste gedeelte van die vorige aanhaling op te merk hoedat leer en die versameling van kennis en insig steeds gesien word teen die agtergrond van die moontlike vrae (toetse, eksamens) wat daarvoor gevra kan word en die kanse van die leerling om korrekte antwoorde daarop te kan verskaf.

Die enkele aanhalings uit protokolopstelle dien om aan te dui hoe Bantoe Sekondêre Skoolleerlinge veral daarop gesteld is dat hul onderwysers vakkundige leiding moet kan gee en veral deeglik moet kan verduidelik. Dit wek origins geen verwondering nie, gesien in die lig van die feit dat leerlinge so dikwels gekonfronteer word met leerstof wat min of geen plek het in hul eie kultuuragtergrond nie. Gevolglik word deeglike, simpatieke en kundige leiding in en verduideliking van die leerstof besonder hoog waardeer.

'n Verdere gevolg van die onsekerheid wat by 'n onderwyser kan heers as hy sy vak nie ten volle beheers nie, is dat hy 'n gebrek aan vertroue in sy eie moontlikhede as onderwyser begin toon en al meer die werklike didaktiese ontmoeting met sy leerlinge begin vermy. Hiervan was daar ook ruim aanduidings in ons protokolopstelle. 'n Seun van twintig jaar skryf:

„Onderwyser B kom net in die klaskamer in en beveel die leerlinge om van bladsy soveel tot bladsy soveel te lees. Hy is gladnie daarin geïnteresseerd of hulle volg wat in die boek staan nie. As jy durf 'n vraag stel, soek jy na oorlog en sy antwoord is dat jy jou handboek en jou woordeboek tot jou beskikking het en dat jy nie 'n gek van hom moet kom maak deur jou vraestellery nie.”

Ook die oormatige klem op die gebruik van 'n klashandboek hang hiermee saam. 'n Leerling van 22 jaar skryf soos volg:

„... daarna beveel hy ons om ons handboeke oop te maak en hy lees daaruit asof dit 'n gewone biblioteekboek is. Hy lees dwars deur die periode en gewoonlik word party leerlinge vaak en val aan die slaap. Dan sê hy ons moet huistone gaan en ons eie aantekeninge gaan maak. As mens enigiets vra, sê hy bloot: „Raadpleeg julle woordeboeke en gebruik jul verstand”. Hy lees dwars deur die handboek en lei dan daarvan af dat ons die leerplan deurgewerk het... wat nie so is nie”.

En 'n seun van negentien skryf:

„Wat hy doen is, hy beveel ons om ons boeke op 'n sekere bladsy oop te maak en vra een van ons om te lees. As die betrokke stuk klaar gelees is stap hy uit die klaskamer.”

'Onderwyser A' word weer vir die volgende rede waardeer:

„As hy klasgee lees hy selde uit die handboek, wat 'n aanduiding is dat hy weet waarvan hy praat en dat die vak vir hom kinderspeletjies is.”

Dit wil byna voorkom alsof dieselfde onderwysers telkens beskryf word, maar die aangehaalde protokolopstelle is in alle gevalle uit verskillende skole afkomstig.

Verder is dit 'n kenmerk van die onderwyser wat weens 'n gebrek aan voldoende insig in die logiese strukturering van sy vak onseker voel, dat hy ongraag vrae beantwoord in die klas en vrye diskussie oor die werk ontmoedig. Hierdie klaskamersituasie word deur Butler soos volg getipeer: „Learners are not, as a rule, given the opportunity to do things for themselves. They are told, or made to feel, that their opinions are worthless; that they should follow, not lead; listen and remember, not work things out for themselves.”<sup>27</sup>

Daar is sterk protes by ons proefgroep van Bantoe-leerlinge teen die onderwyser wat nie bereid is om vrae te beantwoord of bespreking toe te laat nie:

„... wanneer hy besig is die klas en jy vra'n vraag oor iets wat jy nie verstaan nie, klap en skop hy jou en sê dat jy nie geluister het terwyl hy besig was met die les nie. Hy gee geen agtergrond nie. Hy sê net dat jy die ding behoort te ken.”

„As jy nie verstaan het nie het hy net gesê jy moet van jou maats vra om vir jou te verduidelik. Hy het niemand toegelaat om vrae te stel oor sy eie vak nie.”

En waardering vir die onderwyser wat wel vrae en diskussie toelaat:

„Sy het nooit kwaad geword as leerlinge vrae stel oor sekere dinge wat hul nie verstaan nie... Selfs al vra jy dieselfde vraag twee keer, het sy nog nie kwaad geword nie.”

Onderwys (Education?) was, en is steeds, vir menige Bantoe-onderwyser iets wat hoofsaaklik opgesluit lê in die bladsye van boeke; iets wat in elk geval totaal verskil van die onskoolse, onakademiese wêreld van sy leerlinge. So is dit byvoorbeeld baie moeilik om menige laerskool onderwyseres van die noodsaak te oortuig dat haar onderrig in rekenkundige bewerkings ontwikkel moet word vanuit die numeriese probleme wat eie is aan die kind se kultuuragtergrond.<sup>28</sup> Onderwys word beskou as 'n soort kunsgreep wat net aangeleer kan word binne die mure van 'n klaskamer, iets wat in verband staan met die verafgeleë en die vreemde, byna met die magiese.

Dit dui alles op 'n didaktiese situasie wat nie anders kan as om 'n distansie, 'n vervreemding tussen lewe en onderwys te begunstig nie. Ons opmerkings so ver word nie as 'n kritiek bedoel of 'n verwerping van die wyse waarop Westerse onderwys by die Bantoe ingevoer, of aan

hom voorgestel is nie. Dit is bloot 'n beskrywing van 'n feitelike situasie en 'n poging om die oorsake wat daartoe aanleiding gegee het, te ont-rafel. Intendeel, vir sover ons beskrywing tog na 'n kritiek mag lyk, wil ons met Wilson<sup>29</sup> saamstem dat kritiek op die wyse waarop Westerse onderwys in Afrika ingevoer is, gebaseer is op 'the wisdom of hindsight'. Dit is moeilik om te begryp hoe hierdie Afrika-gemeenskappe in hul heel eerste kontak met die Weste anders 'n begin sou kon maak met die opbou van 'n ekonomiese en administratiewe basis, afgesien nog van die verspreiding van die Christelike leer, as die klem nie so sterk op die literêre, 'boekagtige' onderwystradisie laat val is nie.

### 3. *Die klem op die memorisering van parate kennis*

Verskeie ondersoekers het reeds gewys op die klem wat in die tradisionele Bantoe-gemeenskap op die memorisering van parate kennis geval het.<sup>30</sup>

Aan die begin van hierdie artikel is ook daarop gewys dat Europese onderwys ten tyde van sy oorplanting na die Afrikaanse kontinent Suid van die Sahara geensins vry was van formalisme en die starre gebruik van leë formules en verbalismes nie. Geheuewerk is sentraal gestel. Leer het beteken die aanbring van korrekte assosiasies en die ideaal was die snelle en foutlose reproduksie van die geleerde stof.

Die gevolg van die ontmoeting tussen Afrika en Europa in dié verband is dat die klem nog sterker gaan val het op die memorisering van parate kennis — sterker as wat dit by enige van die twee opvoedkundige tradisies die geval was. Enkele belangrike punte moet in dié verband beklemtoon word:

a) Daar is gedurende die eerste jare van onderwys-oorplanting op Afrikaanse bodem weinig gedoen om die oormatige klem op 'n literêre onderwys en die daarmee saamhangende nadruk op die memorisering van parate kennis, in Bantoe-skole te bekamp. Dit was in belang van die Westerse heersers om op te lei vir die besetting van mindere administratiewe poste. Dit is persone: "... whose task tended to be routine and repetitive and the memory and imitative faculty were not unsuitable to such work."<sup>31</sup> Veral in Suid-Afrika met sy relatief groot Blanke gemeenskap was hierdie vakatures selfs minder as in die res van Afrika en vir gou was die onderwysmasjien besig om maar voort te draai en mense voor te berei vir poste wat nie bestaan het nie.<sup>32</sup>

b) Selfs al sou die doel van die begin af gewees het om die oordrewe nadruk op parate kennis in die skole uit te skakel, sou daar nog onoor-komelike probleme in die weg wees. Dikwels moes onderwysers hul onderwystaak verrig met min of geen onderwysopleiding nie, wat meesal gepaard gegaan het met min of geen insig in die sosiale en kulturele agtergronde van die lande van herkoms van die inkomende Westerse onderwys. Die gevolg was dat die Bantoe-onderwysers gedoen het wat enige ander groep onderwysers onder dieselfde omstandighede sou doen — hulle het teruggeval op roetine- en sleuronderwys wat gepaard gegaan het met 'n hoë premie op die presiese reproduksie van parate kennis.

c) Die voortsetting van hierdie 'tradisie' onder bespreking is in die laaste jare uit 'n nuwe oord gestimuleer. Dit betref hier die resente ge-weldig snelle toename van leerlinggetalle. In die Republiek van Suid-Afrika was die totale aantal Bantoe primêre skool-leerlinge in 1955, 970.239. In 1963 was dit 1.770.371. Vir dieselfde periode was die toe-name in die sekondêre skole van 34.983 na 53.444.<sup>33</sup> Al sou die posisie in Suid-Afrika ten opsigte van personeelbesetting beter wees as in die meeste ander Afrika-lande,<sup>34</sup> is dit tog so dat die onderwysopleiding nie kan tred hou met die verbasend snelle uitbreiding (soms om poli-tieke en prestige redes) wat op dié terrein plaasvind nie. Dit het tot gevolg dat skole vir 'n groot gedeelte beman word deur onopgeleide, of soos dit veelal in Suid-Afrika die geval is, nie voldoende opgeleide, per-soneel. Dit verskuif, soos reeds betoog is, noodwendig weer die klem na metodes wat die memorisering van parate kennis begunstig.

d) Die rede wat egter die mees deurslaggewende sou wees vir die opbou en instandhouding van die memoriseer-tradisie is die diskontinuiteit, die afstand tussen die skool enersyds en die kind se sosiale en kulturele leef-wêreld andersyds. Herskovits skryf hieroor: „This, perhaps more than anything else, accounted for the stress on rote memory which came to characterize the schooling of Africans, and which gave rise to the charge that Africans were unable to do creative and critical thinking. In terms of the transfer of culture, however, it is self-evident that the schooling of Africans under these conditions could be no more than exercise at memorising facts.”<sup>34a</sup>

Waar hierdie diskontinuiteit tussen die skool en die kind se sosiale en kulturele wêreld voorkom, ontvang die kind sy onderwys in 'n skool-situasie waarvoor hy geen plek vind in sy 'ander' wêreld van nie-

skoolse ervarings nie. Skoolonderwys en die lewe daarbuite bly apart, en geskei in waterdige kompartemente. As die ontmoeting tussen leerling en leerstof dan nog bewerkstellig moet word deur 'n onderwyser wat nie in staat is tot, of belangstel in 'n opheffing van hierdie diskontinuiteit nie, is die onomwonde memorisering van parate kennis onvermydelik. Die kind mis dan die intrinsieke, wesentlike, intellektuele kontrole oor die nuwe kennis en ondervind probleme met die assimilasië daarvan as deel van die strukturele eenheid of kognitiewe struktuur wat reeds sy eie is en opgebou is op grond van ervaring opgedoen in sy leefwêreld.

'n Belangrike gevolg hiervan is die sterk neiging om stellings op gesag te aanvaar sonder om self krities en onder eie verantwoordelikheid daarvoor na te dink. Die woord van die onderwyser sowel as dié van die handboek word sonder meer as gesaghebbend aanvaar. Boek-geleerdheid en die versameling en opberging van veel feitekennis en informasie, ongeag insig in samehang, word sentraal gestel. Ekere wys daarop hoe dié gedagte selfs in die inheemse Nigeriese tale vasgelê is.

„In the vernacular language of Nigeria the words for education convey an entirely misleading idea of what education is. The word for education in any of these languages connotes booklearning or knowledge. In Ibibio for example, 'education' is rendered *udiönö-nwed*, which means 'the knowing of book'. In Ibo it is rendered *emo-ekwokwo*, which may be translated 'book-learning'.”<sup>35</sup>

Tog is dit interessant om op te merk dat die leerlinge van die proefgroep in ons ondersoek waarna reeds verwys is, deurgaans blyke gee van 'n besef dat dit onwenslik is om grootliks of uitsluitlik staat te maak op die memorisering van parate kennis en slaafse woordelike herhaling uit handboeke. Die feit dat soveel leerlinge die onderwyser waardeer wat hom in sy metodes van onderwys nie hieraan skuldig maak nie, is 'n aanduiding dat laasgenoemde onderwyser waarskynlik nog eerder die uitsondering as die reël verteenwoordig.

Vergelyk die enkele uittreksels uit protokolopstelle:

„Ek het van 'Onderwyser A' in my sekondêre skool gehou omdat hy nie van ons verwag het om ons werk te memoriseer nie, maar met begrip (understanding) te leer. Hy het ons, behalwe natuurlik as ons gedigte moes leer, aangemoedig om ons eie woorde te gebruik en veral te sorg dat ons hom nie slaafs navolg nie.”

„Hierdie onderwyser wou nie hê ons moet 'blok' (cram) nie maar hy wou

hê ons moet studeer sonder die doel om die werk te memoriseer. Hy het ons aangemoedig om diep te dink en te redeneer."

„Wat ek van hom gehou het is dat hy nooit onvoorbereid klas toe gekom het nie. Hy het ons nooit gedwing om te memoriseer wat in die boek is nie en ook nooit verwag dat ons sy vrae moet beantwoord presies soos die besondere antwoord in die boek voorkom nie."

En nog 'n laaste merkwaardige aanhaling:

„As hy 'n probleem doen (hy het Wiskunde doseer) skryf hy dit op die bord neer sonder om te praat en beveel ons daarna om dit af te skryf en te leer."

Nêrens, in enige van die protokolopstelle kla leerlinge dat te min tyd en geleentheid gegun word om sekere dele van die werk te memoriseer nie.

Verskeie ondersoekers het reeds daarop gewys dat Bantoe-leerlinge te veel op hul geheue staatmaak, dat hul 'n geneigdheid en voorliefde toon vir die memorisering van boeke-kennis maar dat hul geen raad weet as die toepassing van die kennis op aanverwante terreine aan die orde kom nie. Dit is 'n veralgemening waarin daar tot op 'n sekere hoogte, as veralgemening, waarheid steek. Dit moet net nie so geïnterpreteer word asof dit sou dui op 'n biologiese begrensing van die moontlikhede van die Bantoe-leerling as sodanig nie, aangesien enige ander groep leerlinge behorende tot 'n verskillende kultuurgroep, onder dergelyke omstandighede, waarskynlik net so sou reageer.<sup>36</sup> Betreffende Afrika Suid van die Sahara het sekere omstandighede in die verlede meegewerk, is dit steeds besig om mee te werk en sal dit waarskynlik nog vir 'n geruime tyd meewerk ten einde die tradisionele opvatting te laat voortduur dat leer grootliks sentreer om geheue-inspanning en neerkom op die opeenhoping van brokke kennis van 'weetjies', ongeag aanwendingsmoontlikhede.

Van die allergrootste belang is egter dat dit nie hier gaan om 'n metode van leer wat 'n soort inheemse, ingeskape, spontane leermetode vir die inheemse inwoners van Afrika is nie; 'n wyse van leer wat 'natuurlik' kom by dië mense en dus ook goed genoeg is vir Afrika. Dit is waar dat die memorisering van parate kennis in hul inheemse opvoeding en onderwys soms 'n besonder prominente rol gespeel het, maar dit was, en is, eweneens waar dat dit ook 'n vername onderdeel van byvoorbeeld die Westerse onderwystradisie vorm. Daarom kan Nieuwenhuis skryf: „Soms krijgt men de indruk dat deze houding tot de erfsubstantie van het Nederlandse volk, of van de mensheid in haar geheel is gaan horen,



want niets is gemakkelijker dan een willekeurige klasse . . tot deze houding te brengen, terwijl pogingen de leerling te brengen tot een actief, zelf veroveren van de leerstof op allerlei moeilijkheden stuiten." <sup>37</sup> By die Bantoe, soos by ander ontwikkelende nie-tegnologiese gemeenskappe, is, om redes wat reeds aangestip is, sedert die invoering van Westerse onderwys, genoemde leermetodes sterk begunstig.

Die Bantoe slaan vandag nog 'n redelik power figuur op onderwysgebied. Die aanhaling van enkele statistiese gegewens sal dié bewering staaf: Uit 'n totale Bantoebevolking van 11.648.000 was daar in 1963, 1.770.371 of 15.20 % op skool. Dit is 'n prysenswaardige toestand en vergelyk gunstig met dié in alle ander state in Afrika. <sup>38</sup> Heelwat minder gunstig is egter die feit dat uit die totaal van 1.770.371 skoolkinders daar maar 10.413 in St. VIII (die derde leerjaar van die sekondêre skool) en slegs 1.040 in St. X was. In daardie jaar was 301 voltydse eerstejaarstudente aan die drie Universiteitskolleges vir Bantoe ingeskrif. <sup>39</sup> Èrens langs die pad sak die honderdduisende uit.

'n Netwerk van faktore, die vernaamste waarna reeds verwys is, speel 'n rol hier mee. Dat sal veel inspanning en heelwat tyd verg ten einde die vernaamste van die ongunstige invloede wat voortgespruit het uit hierdie aspek van die ontmoeting tussen Bantoe en Westering, die hoof te bied. Hierdie invloede *kàn* egter bekamp word, en niks is meer bemoeigend as dit nie, wanneer in aanmerking geneem word die toenemende verantwoordelikheid wat die Bantoe moet aanvaar en funksies wat in die toekoms in hul eie samelewing vervul sal moet word. Die sukses met hierdie pogings sal saamhang met faktore soos die beskikbare finansies, kundigheid waarmee in die toekoms leiding op Bantoe-onderwysgebied gegee kan word en die mate waarin die ouer-publiek oortuig kan word dat pedagogiese, en nie byvoorbeeld suiwer ekonomiese of politieke beginsels nie, die deurslag moet gee.

#### *Bibliografie en aantekeninge*

<sup>1</sup> PRINS, F. W.: *Opvoedkundige Voordragte in Verband met Onderwysvernuwing*, Pretoria, 1959, 1.

<sup>2</sup> KGWARE, W. M.: *In Search of an Educational System*, Pietersburg, 1961, 4.

<sup>3</sup> PRINS: *a.w.*, 2.

<sup>4</sup> WATERINK, J.: *Inleiding tot de Theoretiese Paedagogiek*, Deel II, Vierde Stuk, Kampen, 809.

<sup>5</sup> Aangehaal deur Waterink, *a.w.*, 809.

- 6 CURTIS, S. J. en BOULTWOOD, M. E. A.: *A Short History of Educational Ideas*, Londen, 1963 (3), 232 e.v.
- 7 SIEN LANGEVELD, M. J.: *Inleiding tot de Studie der Paedagogische Psychologie . . .*, Groningen, 1957 (6), 16.
- 8 CURTIS en BOULTWOOD, 367.
- 9 *Ibid.*, 407.
- 10 DUMINY, P. A.: The Desirability of Renewed Didactical Reflection, *Fort Hare Papers*, 1963, 4—5.
- 11 HERSKOVITS, M. J.: *The Human Factor in Changing Africa*, Londen, 1963, 6.
- 12 TEMPELS, P.: *Bantu Philosophy*, Paris, 1952, 110-111.
- 13 Vergelyk DUMINY, P. A.: *African Pupils and their Teachers*, Associateship Report, Universiteit van Londen, 1966, Hoofstuk I, 1-69 en die literatuur waarna daar verwys word. Trouens hierdie artikel is 'n weergawe, in enigsins gewysigde vorm, van Hoofdstuk II van dieselfde, ongepubliseerde stuk.
- 14 RAUM, O. F.: The Demand for and Support of Education in African Tribal Society, *1965 Yearbook of Education*, 540.
- 15 BLACKING, JOHN: *Black Backruond, The Childhood of a South African Girl*, New York, 1964, 87. (Vertaling van my).
- 16 LEWIS, L. J.: *Educational Policy and Practice in British Tropical Areas*, Londen, 1954, 60-61.
- 17 JALOBÉ, J. J. R.: *Poems of an African*, Lovedale, 1946, 1.
- 18 HERSKOVITS, 223.
- 19 TEMPELS, 111.
- 20 DOUGALL, In, *Africa*, 1938, 322.
- 21 MALINOWSKI, B.: Native Education and Culture Contact. In: *International Review of Missions*, Vol. 25, 1936, 481.
- 22 VAN GELDER, L.: *Vernieuwing van het Basisonderws*, Groningen, 1958, 58.
- 23 LANGEVELD, M. J.: Algemene en Speciale Didactiek . . ., *Paedagogische Studiën*, Nr. 7-8, Augustus 1959.
- 24 WILSON, JOHN: *Education and Changing West African Culture*, New York, 1963, 23.
- 25 *Ibid.*, 25.
- 26 SIEN DUMINY: *African Pupils and their Teachers*. Die oorspronklike protokolle is in Engels maar is deur ons vry vertaal.
- 27 BUTLER, 119.
- 28 Vergelyk byvoorbeeld RAUM, O. F.: *Arithmetic in Africa*, Londen.
- 29 WILSON, *Ibid.*, 25.
- 30 In verband met die Xhosa sien byvoorbeeld: SOGA, J. H.: *The Ama-Xosa: Life and Customs*, Lovedale, 1931, 88.
- 31 WILSON, 27.
- 32 WILSON, 29.
- 33 SIEN HORRELL, M.: *A Decade of Bantu Education*, Johannesburg, 1964, 70-71 sowel as *1963 Jaarverslag van die Departement van Bantoe-Onderwys*.
- 34 Vergelyk hier WILSON, 28.

34<sup>a</sup> HERSKOVITS, 223.

35 EKERE, C. A.: *Education in Nigeria*, M.A.-Thesis, Londen, '45, 116.

36 Vergelyk DUMINY, P. A.: Die Invloed van Ras op Begaafdheid, *Paedagogische Studiën*, XXXVII, 1960.

37 NIEUWENHUIS, H.: *Grondslagen en Grondbegrippen van Vernieuwing . . .*, 1964 (3), 114.

38 In 1965 was 83 % Bantoe-kindere tussen die ouderdomme van 7 en 14 jaar op skool. Vergelykende gegewens vir elders in Afrika is: Ghana: 29 %; Ethiopië: 18 %; Kenia: 49 %; Liberië: 17 % en Nigerië: 34 %. Hoofartikel, *Die Vaderland*, 12 Okt. 1965).

39 1963 Jaarverslag, Departement van Bantoe-Onderwys.



BOEKBEOORDELINGEN

Council for Cultural Coöperation, *School Systems, a guide*, Council of Europe, Strasbourg 1965, 350 p.

Dit is een gids van de Europese schoolstelsels, omvattende de leden van de Council for Cultural Coöperation plus Finland. Elk van de 18 hoofdstukken geeft een korte beschrijving van het schoolstelsel in een van deze landen, vergezeld van diagrammen en statistieken. De schoolsoorten zijn er terecht in de nationale terminologie vermeld met een interpretatie in het Engels. Dezelfde uitgave bestaat in 't Frans. Een bijzonder nuttig werk. Alleen: in World Survey of Education van de Unesco vindt men soortgelijke gegevens. Ze zijn niet zo up to date als in dit werk. Ik maak mij echter zorgen over het gebrek aan samenwerking tussen de verschillende internationale lichamen.

PH. J. I.

P. W. MUSGRAVE, *The sociology of education*. Methuen and Co., 11 New Fetter Lane, London E.C.4, 1965, 278 p.

Dit is een leerboek. Het didaktische doel heeft er zijn stempel op gezet. Het werk begeeft zich niet in speculaties. Het vermijdt waardeoordelen voorzover zulks mogelijk is. Het laat doeleinden onbesproken. Het doceert de theorie, zoals zij er vandaag uitziet, en de feiten, die door onderzoek naar voren zijn gebracht. Daarbij richt het zich tot Engelse lezers, die in de eerste plaats geïnteresseerd zijn in hun eigen schoolwezen.

Ik heb voor dit werkstuk grote bewondering. Het is helder, volstrekt ordelijk, zo boeiend als een leerboek kan zijn en het verstrekt een grote hoeveelheid nuttige informatie.

Een voorbeeld van de gevolgde werkwijze ontleen ik aan het eerste hoofdstuk, waar het onderwijs in zijn maatschappelijk kader wordt geplaatst. Hier worden behandeld: het gezin, de sociale klasse en de volkshuishouding. De auteur doet dit zo dat hij eerst de algemene sociologie van deze begrippen geeft en telkens nadat dit is geschied het verband van deze *institutes* met het onderwijs uitwerkt. Het tweede hoofdstuk bespreekt vier functies van het onderwijs: overdracht van traditie ener- en bevordering van vernieuwing anderzijds, de politieke functie, de selectiefunctie en de economische functie. Het derde en laatste hoofdstuk is aan het beroep van onderwijzer en leraar gewijd. Slechts een enkele maal faalt de auteur. Hij heeft reeds moeite met het begrip *social class*, ook al omdat zijn begrippenstelsel hem geen gelegenheid biedt tot het onderscheiden tussen klassen en standen. In de paragraaf, *Social class and education* gebruikt hij daarna bekende termen als *upper middle class*, *lower middle class* en *lower workingclass*, die evenwel niet eerder zijn geïntroduceerd. Dat is in de zorgvuldigheid, die het boek overigens siert, niet passend. De uitvoerig besproken vraag of *teaching* een *profession* is behoort thuis in de Engelse cultuur en denkwijze, waar het begrip *profession* veel gewicht in de schaal legt.

De discussie is voor de niet-Engelse lezer minder relevant. Dit is een uitzondering op mijn algemeen oordeel dat het boek ook in ons land met vrucht bij de opleiding zal kunnen worden gebruikt. Voor voortgezette studie zijn er bij elk onderdeel beknopte literatuuropgaven. Een bruikbaar register besluit het boek.

PH. J. I.

W. HORNSTEIN, *Vom „Jungen Herrn“ zum „Hoffnungsvollen Jüngling“*. Quelle U. Meyer, Heidelberg, 1965.

Dit boek behandelt de geschiedenis van de „galant homme”, die een verstandig en rechtschapen burger wordt.

Hornstein baseert zijn studie vrijwel uitsluitend op 18e eeuwse literaire bronnen. Zo ontstaat uiteraard een bepaald, wil men eenzijdig, portret van een deel van de jeugd: de „literaire”. Daarvan is hij zich wel bewust, maar hij houdt het niet steeds genoeg in het oog, want kennelijk gaat zijn liefde naar andere jeugd (de piëtistische, de jeugd uit het ambacht b.v.) niet of minder uit. Dit zou niet erg zijn als het zijn waardering niet beïnvloedde. Zo kan hij komen tot de stelling, dat bij de adel van een eigenlijk jeugd-leven meer terecht komt dan bij de gilden, daar is alles meer traditioneel, minder individueel en krijgt de jeugd ook minder kans zich te ontplooiën. Dit kan alleen zeggen wie voor het bewegelijke adelsideaal opteert.

Evenals Muchow schijnt Hornstein juist die jeugd belangrijk te vinden, die uit het oude cultuurpatroon valt en een nieuwe cultuur inluidt. Waarom dan echter de vaganten niet besproken? Hij spreekt met opzet ook niet over de jeugd in de realiteit, maar alleen over de idealen en de Leitbilder. Weet men dit alles, dan kan men aan dit boek veel hebben, als men zich tenminste voor de Duitse jeugd interesseert. Of het met de Franse en de Engelse ook zo was, blijft in het midden. Was de Duitse jeugd in de 18e eeuw typerend voor „de” jeugd? Hornstein schijnt dit te veronderstellen. Erg waarschijnlijk lijkt me dit niet, al moet erkend, dat voldoende Franse en Engelse gegevens ontbreken. Ook ten opzichte van de Nederlandse jeugd klopt zijn portret niet: zeker de „Junge Herr”, maar ook de verstandige en rechtschapen burger is hier anders.

Deze kritische opmerkingen mogen er niet toe leiden, dit boek te verwerpen als onbelangrijk, onnauwkeurig of te eenzijdig. Ook al roept het vele vragen op, het behoort met de boeken van Muchow tot een gering aantal werken, dat zich met het boeiende onderwerp van de geschiedenis van de jeugd bezig houdt en het doet dit op verantwoorde wijze.

N. F. NOORDAM



Ingaande 1 juli 1966 is Dr. G. Th. M. Verhaak, leraar Nederlands en onderdirecteur van het Van der Puttlyceum te Eindhoven, benoemd tot gewoon hoogleraar in de faculteit der sociale wetenschappen te Nijmegen. In de subfaculteit der opvoedkunde zal hij onderwijs geven in de praktische pedagogiek, met name wat betreft de schoolvraagstukken. Van harte wordt Dr. Verhaak met deze eervolle benoeming geluk gewenst.

#### VAN DE INSTELLINGEN

Overzicht geslaagden aan het Nutsseminarium voor Pedagogiek aan de Universiteit van Amsterdam — 28/29 april 1966.

voor de *Middelbare Akte Pedagogiek A*:

G. Duivesteijn (scriptie: 'Een bezinning op het werken met groepen in de inrichting').

C. H. du Gardijn (scriptie: 'Het effect van de beoordelingsvergadering op het beoordelingsresultaat. Een kritische beschouwing over de oordeelsvorming in de kleine groep binnen het kader van systematische personeelsbeoordeling').

G. de Haan (scriptie: 'Natuurkunde . . . een vergeten vak op de lagere school?').

W. Hulskamp (scriptie: 'De sociale aanpassing van cerebraal gestoorde kinderen. Een verkennend onderzoek naar de meetbaarheid van de invloed van een lichamelijke handicap op de sociale aanpassing').

A. G. G. Kappenburg (scriptie: 'Via geleide Inductie tot Deductie met betrekking tot de werkwoordsvormen').

Mevr. E. v. Ossenbruggen (scriptie: 'Een onderzoek naar de behoefte van orthopedagogische hulp bij de schoolbevolking van een kleuterschool in de z.g. Indische Buurt van Amsterdam').

R. de Nie (scriptie: 'De invloed van het Sociaal-Economisch milieu op de taalbeheersing van de leerlingen in de vijfde klas van de lagere school').

W. van Plateringen (scriptie: 'Kontakt-Ontwijkend Gedrag').

G. J. Rozeboom (scriptie: 'Toetsing van: Leesvaardigheidstest voor het onderzoek van de mechanische leesvaardigheid. S. Wiegiersma').

K. van Unen (scriptie: 'Het evalueren van bedrijfskadercursussen').

G. J. Vrieler (scriptie: 'Enkele schoolorganisatorische aspecten van de vernieuwing op de lagere technische school').

Mej. I. v. d. Wal (scriptie: 'Beoordeling van enkele kindertekeningen naar de opvatting van Viktor Löwenfeld').

#### NEDERLANDSE VERENIGING VAN OPVOEDKUNDIGEN

De Nederlandse Vereniging van Opvoedkundigen houdt haar najaarsconferentie op *zaterdag 5 november a.s.* te Enschedé. In het kader van deze dag zal een bezoek gebracht worden aan de Technische Hogeschool Twente.

Hierbij zal in het bijzonder ingegaan worden op de betekenis van de campus. Nadere inlichtingen zijn te verkrijgen bij het secretariaat van de N.V.O., p/a Nutsseminarium voor Pedagogiek, Oranje Nassaulaan 51, Amsterdam, tel. 714489.

DE KONINKLIJKE NEDERLANDSCHE TOERISTENBOND  
en de  
NEDERLANDSE SPORTFEDERATIE

zullen dit jaar gezamenlijk de RECREATIESTUDIEDAG organiseren. Deze dag, welke zal worden gehouden op woensdag 30 november 1966 in het Congrescentrum te Amsterdam, zal gewijd zijn aan het onderwerp:

*RECREATIE, BEWEGING, SPORT*

Het voorlopige programma voor die dag luidt als volgt:

10.00 uur Welkomstwoord door Ir. F. H. van der Linde van Sprankhuizen, voorzitter van de ANWB.

Officiële opening door Z.E. Mr. M. Vrolijk,

minister van Cultuur, Recreatie en Maatschappelijk Werk.

Prof. dr. J. Bastiaans, hoogleraar in de psychiatrie aan de Rijksuniversiteit te Leiden en hoofd van de Jelgersmakliniek te Oegstgeest,

*'DE MENS IN ZIJN DYNAMISCH EVENWICHT'*

De gezonde mens leeft voortdurend in een bepaalde vorm van dynamisch evenwicht, dat gekenmerkt is door zowel stabiliteit als elasticiteit. Dit evenwicht kan slechts worden bereikt door een voortdurende training van de vele functies van zijn socio-psychosomatische persoonlijkheid, waaronder die van activiteit en passiviteit, van inspanning en ontspanning. Tegen deze achtergrond hebben sport, spel en recreatie een centrale betekenis voor het in stand houden van zowel de geestelijke als de lichamelijke volksgezondheid.

Dr. C. J. B. J. Trimbos, directeur van het Instituut voor Psychische Hygiëne van het Katholiek Nationaal Bureau voor Geestelijke Gezondheidszorg te Utrecht,

*'VRIJE TIJD, NU EN MORGEN'*

De verwachte sterke afname van de tijd besteed aan beroepsarbeid betekent een gave (n.l. van veel meer, d.w.z. zelf te besteden, vrije tijd), maar tevens een geweldige opgave, die nieuw is in de geschiedenis der mensheid. Het sterk afnemen van de voor het bestaan noodzakelijke creatieve en beroepsarbeid maakt het recreatieve aspect van de vrije tijd tot een grondbehoefte van het normale bestaan. Recreatie is niet langer iets vrijblijvends of een luxe.

Deze ontwikkeling voltrekt zich in een tijd van zeer snelle maatschappelijke ontwikkeling en van individuele ontwikkeling en verandering van de mens en zijn behoeftenpatroon. De noodzakelijke planning en investeringen t.b.v. recreatie zullen reeds nu rekening moeten houden met de samenleving van morgen en de bestaansbehoeften van de nieuwe mens.

Drs. J. C. C. Rupp, medewerker van het Pedagogisch Instituut der Rijksuniversiteit te Utrecht,

*'SPELEN EN LEREN SPELEN'*

Exploreren is een levensbehoefte van het kind. Voorwaarde voor het exploreren is, naast een veilig thuis, een omgeving die het kind de

mogelijkheden biedt tot ontdekkingen. Een omgeving die, zoals in onze steden maar ook op andere plaatsen veelvuldig voorkomt, *niet* uitlokt tot exploratie, veroorzaakt spanningen in het kind en in het gezin.

Suggesties worden gedaan hoe op gemeenschapsniveau: 1. omgevingen (woonbuurten etc.) in dit perspectief gestructureerd kunnen worden; 2. ouders, in het bijzonder uit de kwetsbaarste groep van onze maatschappij, geholpen kunnen worden de exploratie van hun kinderen te stimuleren.

12.30 uur Koffietafel

14.00 uur De deelnemers aan de studiedag worden ingedeeld in gespreksgroepen, ieder onder leiding van een voorzitter en een rapporteur.

15.00 uur De algemene rapporteur legt zijn samenvatting van de ontvangen vragen en opmerkingen ter discussie voor aan de drie inleiders.

Dr. K. Rijdsdorp, rector van de Haagse Academie voor Lichamelijke Opvoeding, zal de studiedag leiden en aan het einde daarvan een conclusie formuleren.

Dr. W. van Zijll, algemeen secretaris van de Nederlandse Sport Federatie zal de studiedag sluiten.

De kosten voor deelname aan de studiedag bedragen f 10,—, waarin begrepen zijn het verslag van de dag en enige consumpties. Voor de deelnemers bestaat gelegenheid, aan te zitten aan een gezamenlijke koffietafel, waarvan de prijs f 7,50 (inclusief) bedraagt.

Opgave voor deelname aan de studiedag en eventueel aan de koffietafel kan geschieden door storting van de betreffende bedragen op postrekening 4880 ten name van de A.N.W.B., Den Haag, onder vermelding van „Recreatiestudiedag”.

#### Mededeling van de Werkgroep „Remedial Teaching”.

Op woensdag 2 november a.s. wordt te Amersfoort een vergadering gehouden van de Werkgroep.

Het voorlopig bestuur heeft in dit jaar verschillende contacten gehad met o.a. de A.N.O.F. en de drie landelijke Pedagogische Centra.

Als resultaat van deze besprekingen, kan het voorlopig bestuur aan alle betrokkenen voorstellen doen over de wijze waarop de Werkgroep het beste kan functioneren.

Het is belangrijk, dat alle remedial teachers op deze vergadering aanwezig zijn.

Degenen, die zich reeds aangemeld hebben als lid van de Werkgroep, ontvangen reeds een uitnodiging tot het bijwonen van bovengenoemde vergadering.

Wie zich nog niet heeft aangemeld, wordt uitgenodigd zich z. s. m. op te geven bij de Werkgroep „Remedial Teaching”, p.a. Ped. Centrum, Marthalaan 14, Enschede.

Een agenda van deze vergadering zal U daarna worden toegezonden.

Het voorlopig bestuur



## EFFECTIEF BEROEPSBEGELEIDEND ONDERWIJS II

*beknopt verslag van het tweede onderzoeksjaar*<sup>1</sup>

J. H. P. BRUINSMA, Q. L. TH. V.D. MEER

### 1. VOORAF

In 1963 werd onder supervisie van Prof. Dr. N. Perquin door wetenschappelijk medewerkers van het Pedagogisch Instituut en het Instituut voor Sociale Psychologie van de Rijksuniversiteit te Utrecht gestart met het onderzoeken van een nieuwe opzet van het part-time onderwijs op zijn pedagogisch-didactische effectiviteit. De nieuwe opzet heeft betrekking op het leerplan, de lestijden, het programma, de lesmethodiek en het pedagogisch klimaat van het onderwijs op een drietal zelfstandige scholen voor part-time beroepsonderwijs. De leerlingen van deze scholen ontvangen, in het algemeen na hun L.T.S., een tweejarige opleiding in leerlingstelselverband voor banketbakker, automonteur, schilderen, timmeren of metaalbewerken. Zij werken vier dagen per week in het bedrijf en gaan één dag per week naar school. Een studiecommissie van de Katholieke Raad voor Vakopleiding bereidde deze proef voor.

Van het eerste onderzoeksjaar (1963-1964), dat gewijd was aan vóór-onderzoek, werd beknopt verslag gedaan in Paed. Stud. van sept. 1965. Het eerste verslag rapporteerde de probleemstelling en opzet van het actie- en effectiviteitsonderzoek, alsook de verschillende vooronderzoeken. Dit artikel is daarop een logisch vervolg. Vier van de zes deelonderzoeken zijn in de loop van het tweede onderzoeksjaar (1964/1965) afgesloten. Als vervolg op het bedrijfsonderzoek is een onderzoek verricht naar de *opleidingsprogramma's* van de bij de nieuwe opzet betrokken *leerlingstelsels*. Als vervolg op het schoolprogrammaonderzoek is door de leerkrachten systematisch gerapporteerd welke bevindingen men tijdens het tweede jaar op het gebied van *doelstelling, leerstof, lesplan en lesmethodiek* heeft opgedaan. Er werd onderzoek gedaan naar het *effect van een vormingsweek*, welke beoogde de wederzijdse bekendheid, de

<sup>1</sup> Zie ook: Rapport Effectief Beroepsbegeleidend Onderwijs II, Utrecht 1966. In het tweede jaar werd aan het onderzoek meegewerkt door: Mevr. M. Brouwers-van der Venne, M. Burggraaf, J. F. Edixhoven, Mej. M. Gielen, Drs. B. Tellingen, J. Versantvoort, Mej. L. Zwitser. Leiding: Drs. Q. L. Th. v. d. Meer, Dr. J. M. Rabbie. Dit verslag is eerder verschenen in het tijdschrift „*Het Schoolbestuur*”, 34e jrg., nr. 7, juli 1966. Het is samengesteld door de in de aanhef genoemde personen.

teamgeest en de eigenwaarde bij de jongens te bevorderen. Ook de *leerkrachtendagen*, waarbij voor het eerst functionarissen van het leerlingstelsel en het vormingswerk werden betrokken, worden hier beknopt gerapporteerd en geëvalueerd.

Van het *didactisch onderzoek* en het *leerlingenonderzoek* worden eerst tegen het einde van 1966 de resultaten verwacht.

De onderzoekers hebben opnieuw gestreefd naar een snelle rapportering, met alle nadelen vandien, omdat op deze wijze concreet en actueel discussie- en studiemateriaal voor alle betrokkenen (beleids-, onderwijs- en leerlingstelsel functionarissen, directeuren, leerkrachten, consultants, e.d.) ter beschikking komt.

## 2. DE LEERKRACHTENDAGEN

Om verschillende redenen werd de organisatie van de leerkrachtendagen gewijzigd. De verantwoordelijkheid rust nu bij alle betrokkenen: er werd een contactcommissie samengesteld, bestaande uit afgevaardigden van de leerkrachten, de onderzoekers en de Studiecommissie Raad Vakopleiding. Deze contactcommissie zorgde voor de voorbereiding van de dagen. Een positief punt van de nieuwe organisatie is, dat duidelijker door de leerkrachten werd beleefd, dat vernieuwing in het onderwijs niet door onderzoekers, een Onderwijsbureau of een Ministeri, maar uiteindelijk door de scholen wordt verricht.

Tijdens de leerkrachtendagen zijn vele onderwerpen ter sprake gekomen: *didactische training*, *lesplanning*, *werkgroepenplanning*, de vormende waarde van het beroepsbegeleidend onderwijs, communicatie tussen school, bedrijf en leerlingstelsel, samenhang tussen school- en bedrijfsopleiding, enz. Dit alles geschiedde in het kader van vier functies van de leerkrachtendagen:

a) het werken aan een gemeenschappelijke pedagogische doelstelling. De deelnemers zijn gekomen tot het nauwkeuriger formuleren en operationaliseren van wat men met het beroepsbegeleidend onderwijs wil bereiken. De resultaten daarvan zijn te merken in de programma's van de scholen. Begrippen die tot nu toe bijna alleen theoretisch waren, zoals *leren luisteren*, *leren oplossen van praktische problemen*, *werkmethoden leren vergelijken*, *in teamverband leren werken* etc. hebben een meer praktische inhoud gekregen.

b) het scheppen van een gunstig sociaal klimaat, waarin de betrokkenen contact met elkaar hebben en elkaar ondersteunen door in teamverband te werken. De leraren op de scholen werken onder invloed van het exper-

riment meer samen: zij raadplegen elkaar, verwijzen naar elkaar. Het gezamenlijk werken van de leerkrachten aan bepaalde projecten neemt toe.

c) het ontwikkelen van een hypothetische attitude, een ondervragende en kritische houding, die de betrokkenen ertoe brengt nieuwe mogelijkheden te beproeven en te evalueren. Diverse nieuwe vaardigheden en inzichten, die tijdens de didactische training zijn aangeboden en geoefend, worden door het merendeel van de leerkrachten toegepast. In vergelijking met het vorig jaar valt het op, dat de aandacht die de leerkracht heeft voor het klasgebeuren als *groepsgebeuren*, is toegenomen. De informele leiders, de uitgestotenen, de probleemleerlingen en het eigen functioneren van de leraar worden duidelijker onderkend. Het blijkt, dat de leerlingen meer en meer bij de leerstof- en methodeplanning worden betrokken. De bandrecorder blijkt een hulpmiddel bij uitstek voor het beoordelen van de eigen les, terwijl uit de door de leerkrachten geschreven jaarverslagen blijkt, dat de didactische categorieën, die in de didactische training werden gelanceerd, kennelijk bruikbare aanknopingspunten en oriëntatiepunten voor de leraren zijn om hun ervaringen en bevindingen te benoemen en te ordenen.

d) het gemeenschappelijk werken aan het onderzoek door leerkrachten en onderzoekers, waarbij de eerste problemen overleggen aan de onderzoekers, die op hun beurt de resultaten weer voorleggen aan de leerkrachten. Het eerste onderzoeksverslag heeft vele activiteiten, die in de periode daarvoor door de onderzoekers bedreven zijn, verhelderd. Uitgebreide discussie van het rapport heeft weer nieuwe onderzoeksvragen opgeleverd. Tijdens de didactische training werd gebruik gemaakt van het materiaal en de voorlopige inzichten tijdens het eerste jaar van het didactische onderzoek opgedaan.

### 3. PROGRAMMA-ONDERZOEK SCHOLEN.

De evaluaties van de onderzoekers, die het vorig jaar gepubliceerd werden met betrekking tot de lesstof en de lesmethodiek van de leerkrachten, werden door de betrokkenen met gemengde gevoelens ontvangen.

Sommigen voelden zich geïnspecteerd en beoordeeld, resp. veroordeeld, anderen stelden het op prijs te vernemen hoe kritische onderzoekers over hun werkzaamheid dachten. Op deze punten is dit jaar door de onderzoekers afgezien van evaluatie en is de leerkrachten gevraagd tot zelf-evaluatie te komen.

In verband met de vergelijkbaarheid van deze gegevens werd een

leidraad opgesteld, met behulp waarvan de leraren hun activiteiten gedurende de periode september 1964/juli 1965 in een rapport konden vastleggen en evalueren. Er werd hierbij door de onderzoekers verondersteld, dat dit zelfonderzoek het onderwijs, zoals dit op de betreffende scholen wordt gegeven, direct ten goede komt. Bovendien was hier de gelegenheid om een jaar beroepsbegeleidend onderwijs, zoals dit in de nieuwe opzet wordt gegeven, door de betrokkenen nauwkeurig en kritisch te laten registreren ter informatie aan anderen, die zich met dit onderwijs in praktijk of beleid bezig (gaan) houden.

Enige van de opvallende veranderingen zijn al vermeld in de paragraaf over de leerkrachtendagen, enige andere laten wij hier volgen:

- de leerkrachten sluiten onderling meer op elkaar aan;
- de leerkrachten bespreken vaker onderwerpen uit de actualiteit en steeds meer komt het voor, dat onderwerpen door de leerlingen ter sprake worden gebracht;
- meer en meer wordt door de leerkrachten gebruik gemaakt van moderne lesmethodieken (verschillende vormen van vergadertechniek, rolspel, excursie) en van didactische hulpmiddelen (bandrecorder, projectie, tijdschriften).

#### 4. PROGRAMMA-ONDERZOEK LEERLINGENSTELSLS

Als vervolg op het onderzoek van het vorig jaar, toen vanuit de bedrijfs-situatie het schoolonderwijs onder de loupe werd genomen, werd in het tweede jaar contact opgenomen met programmadeskundigen van de bij de nieuwe opzet betrokken leerlingstelsels: SLVS (schilders), VAM (automonteurs), VBOV (banketbakers), BEMETEL (metaal) en SVB (bouw).

De vragen die aan de programmadeskundigen werden gesteld, hadden betrekking op de opleiding, het programma, de aanvullende praktijk, de algemene vakken, de leerkrachten en de bedrijfsopleiding. Aan de orde kwamen zowel de feitelijke, formele situatie met betrekking tot de opleiding (jaarindeling, examenregeling, e.d.), alsook de doelstellingen, de wensen, de verwachtingen en de problemen, die zich in de praktijk voordoen.

Opvallend is, dat de vijf leerlingstelsels onderling grote verschillen vertonen. Niet alleen is de terminologie voor de verschillende graden van vakmanschap verschillend, maar ook het opleidingsdoel. De hoogste beroepsgraad vormt bij enkele stelsels het meester- of patroondiplo-

ma (schilders; bakkers), andere monden uit in een specialisatie (automonteurs, bouw).

Het aantal keuzemogelijkheden, als men eenmaal een bepaald leerlingstelsel gekozen heeft, varieert. Sommige stelsels leiden op voor meerdere beroeps categorieën, andere voor één.

De wensen met betrekking tot de opleidingsvorm liggen bij de onderscheiden stelsels verschillend. De VAM bijvoorbeeld streeft naar een zo uitgebreid mogelijke kennismaking met de beroepsmogelijkheden en staat een geleidelijk inbrengen in het vaktechnische voor via een zo breed mogelijke opleiding. De VBOV prefereert een twee- of driejarige opleiding aan een LTS boven de A-opleiding, die een gelijkwaardig diploma oplevert, daar men een schoolse opvang, aansluitend op het lager onderwijs, beter acht.

Over de kwestie dag- of avondonderwijs wordt in de 5 stelsels nogal controversieel gedacht. Verschillende combinaties van dag- en avondonderwijs worden voorgestaan. Tegenstanders van dagonderwijs zeggen, dat het pedagogisch niet verantwoord is de leerlingen te veel te verwenen, terwijl voorstanders menen, dat de vermoeidheid een remmende factor is voor de effectiviteit van het avondonderwijs, terwijl er door dagonderwijs meer tijd open blijft voor eigen studie, sport, hobby en verenigingsleven.

De realisering van een tweede schooldag is in de ogen van alle leerlingstelsels onmogelijk. De meest voorkomende motivering is, dat de tweede schooldag een te grote belasting voor het bedrijf zal zijn en dat de leerlingen zelf ook iets voor hun opleiding over moeten hebben. Ook wordt verondersteld, dat de school niet in staat zal zijn de tweede schooldag te 'vullen'.

De vragen over de schoolopleiding belichtten vele aspecten. Enkele daarvan zullen wij onder de loupe nemen.

De aansluiting van de leerstof aan de bedrijfsopleiding wordt door de programmadeskundigen van de leerlingstelsels in het algemeen onvoldoende geacht. Onder meer meent men, dat de leerstof te theoretisch is en dat deze vaak achter loopt bij de technische ontwikkeling. De schoolpraktijk is niet altijd afgestemd op die in het bedrijf omdat de school niet altijd de (dure) machines kan aanschaffen, die in het bedrijf gebruikt worden.

De samenwerking tussen leerlingstelsel en onderwijs wordt nog niet voldoende geacht. Er is in de laatste jaren sprake van groeiend contact

onder meer met betrekking tot de examencommissies en het opstellen van leerplannen en leerboeken.

Wat betreft de algemene vakken (Nederlandse taal, maatschappelijke begeleiding en vrijetijdsbesteding) bestaat er een algemene consensus, dat deze vakken moeten worden gedoceerd op een wijze, dat zij aansluiten bij de leefwereld van de leerlingen. De meningen over wat daar dan onder verstaan moet worden zijn verdeeld.

In het algemeen is het beeld bij de programmadeskundigen van de leerlingstelsels het volgende:

Nederlandse taal: een brief kunnen schrijven zonder taalfouten, invullen van formulieren en het oefenen in het zich verbaal uitdrukken op een wijze, die in het dagelijks leven wordt gevraagd.

Maatschappelijke begeleiding: sociale wetgeving en verzekering, de vakbond etc.

Inleiding in de vrijetijdsbesteding: kunstbeschouwing, woninginrichting, toneel. Eénmaal spreekt men zich uit tegen de inleiding in de vrijetijdsbesteding, omdat de interessen van de leerlingen té ver uiteen zouden liggen. Lichamelijke oefening wordt in het algemeen wenselijk geacht, behalve in één geval, waar de programmadeskundige van mening is, dat jongens die voor sport voelen daar toch wel aan doen, terwijl het aan de anderen niet besteed is.

Volgens allen is de aansluiting van de leerstof in de „algemene vakken” aan de bedrijfsopleiding, het werk dat de jongens doen en de toekomstige ontwikkeling in de bedrijfstak, zeer gering en wordt in dit verband de wens naar voren gebracht naar meer en nauwer contact tussen leerlingstelsel en onderwijs. Drie leerlingstelsels vinden „aanvullende praktijk” op school noodzakelijk, terwijl twee stelsels dit principieel onjuist vinden.

De ideale leraar voor het part-time onderwijs is volgens de programmadeskundigen van de leerlingstelsels: een „onderwijzend technicus”; in plaats van de „technisch onderwijzer” van de I.t.s. De programmadeskundigen geven de voorkeur aan leraren, die uit het bedrijfsleven afkomstig zijn, zonder dat zij hooggespecialiseerde vaklieden zijn. Van de AVO-leraren verwacht men, dat zij van de bedrijfssituatie op de hoogte zijn. Men spreekt zich uit voor bijscholing, die op het bedrijf gericht is d.m.v. studiemiddagen, stages, meegaan met de consulent e.d. In dit verband wenst men ook intensiever contact tussen leerlingstelsel resp. vakconsulent en leerkrachten.

## 5. VORMINGSWEEK

Er werd tenslotte een oriënterend, systematisch onderzoek gedaan naar het effect van een vormingsweek voor leerlingen van Bouw en Bemetel van één school.

De doelstellingen van de vormingsweek, zoals die geformuleerd werden door de directeur van het vormingscentrum en de staf, waren de volgende:

1. de jongens leren elkaar en de leerkrachten beter kennen;
2. de week bevordert de teamgeest in de klassen;
3. meer eigenwaarde wordt de leerlingen bijgebracht;
4. de leerlingen worden meer vormingswerk-minded gemaakt.

Deze doelstellingen werden in het programma van het centrum o.a. gerealiseerd door de deelnemers in kleine groepen met obstakels te confronteren. (Oriëntatietochten met opdrachten, groepswork, sportactiviteiten, avondspelen e.d.). Ook werden er inleidingen en excursies gehouden.

De doelstellingen 1 en 2 werden met behulp van twee onderzoekstechnieken: sociometrie en semantisch differentiaal onderzocht. In plaats van het begrip teamgeest, dat in zijn algemene, vage betekenis niet in onderzoek te gebruiken is, hebben de onderzoekers het begrip groepscohesie gebruikt. Dit werd globaal gedefinieerd als „de mate waarin de groepsleden zich tot de groep voelen aangetrokken”. Op verschillende wijzen is dit begrip voor onderzoek toegankelijk gemaakt. Een week vóór en een week ná de vormingsweek werden de leerlingen in de klas de volgende vragen voorgelegd:

- a) Met welke 3 klasgenoten zou je het liefst op je werk samenwerken. („bedrijf”).
- b) Met wie samen in een discussiegroep op school? („school”)
- c) Met wie zou je thuis je verjaardag vieren? („vrijtijdsbesteding”)

De bedoeling was om na te gaan of de vormingsweek van invloed zou zijn op de keuze van de leerlingen.

Verschillende studies hebben aangetoond, dat dergelijke sociometrische tests vrij betrouwbaar zijn. Wanneer men na enige tijd nog eens om de keuze vraagt, kiest men meestal dezelfde groepsleden. Vinden we nu in ons onderzoek verschillen tussen de eerste afname (vóór) en de tweede (ná), dan kunnen we die verschillen toeschrijven aan de invloed van de vormingsweek. De hypothese dat de groepscohesie toeneemt, werd in de volgende drie subhypothesen gespecificeerd.

Hypothese 1: *Na de vormingsweek zijn er minder subgroepen of andere subgroepen.*

Groepscohesie komt meer tot uiting in het teniet doen van vroegere subgroepvorming dan in een versterking van de bestaande subgroepen. De cohesie heeft betrekking op de gehele groep, niet alleen op de bestaande vriendengroepen. De cohesie wordt groter wanneer de groepsleden meerdere andere groepsleden gaan kiezen.

Deze hypothese kon worden bevestigd. Geen enkele subgroep bleef onveranderd.

Hypothese 2: *Na de vormingsweek zijn de groepsleden beter geïntegreerd; er komen minder geïsoleerde leerlingen voor.*

In cohesieve groepen zijn minder geïsoleerde groepsleden. De integratie van de groepsleden kan gemeten worden door het aantal keuzen, dat elk groepslid op zich verenigd heeft, te tellen. Deze hypothese bleek in één van de twee deelnemende klassen bevestigd te kunnen worden.

In hoeverre de vormingsweek invloed uitoefende op geïsoleerde en populaire leerlingen werd nog op een andere wijze bestudeerd. Er werd een driedeling aangebracht: laagste groep leerlingen, middengroep, topgroep (aantal keuzen). In de beide klassen werden, ruwweg aangegeven, de „laagste groep” en de „topgroep” ná de vormingsweek groter (*polarisatie*)

Wanneer men tot toename van de groepscohesie besluit, wanneer alle leden van de groep zich tot elkaar aangetrokken voelen (iedereen kiest iedereen), dan houdt de geconstateerde polarisatie géén toename van de groepscohesie in.

Wanneer men tot toename van de groepscohesie besluit wanneer de leden duidelijker hun keuze hebben bepaald wie zij wel en niet aardig vinden, wanneer hun voor- en afkeuren scherper worden, dan houdt de geconstateerde polarisatie wél toename van de groepscohesie in. Na de vormingsweek weet men beter wat men aan elkaar heeft, de groep heeft duidelijker structuur gekregen.

Hypothese 3: *Na de vormingsweek neemt het aantal wederkerige keuzen af.*

In een cohesieve groep komen meer groepsleden in aanmerking voor een keuze, er worden meer leden in het keuzeveld betrokken, waardoor de kans op wederkerige keuzen kleiner wordt.

Deze hypothese kon worden bevestigd.

Ten aanzien van de geconstateerde polarisatie kan nog het volgende



worden opgemerkt. Het programma van de vormingsweek lag sterk in de competitie sfeer: de groep werd telkens opgesplitst in (andere) coöperatieve groepjes, die *tegen* elkaar in actie werden gezet. Hiermee bevordert men wel iedere keer de teamgeest binnen een subgroep, maar niet die binnen de groep als geheel. Wat men dus met de éne hand opbouwt (kleine groepjes, men moet samenwerken om opdrachten te vervullen), breekt men met de andere af (het competitie-element werk isolerend op zwakke groepsleden)!

Door de tweede onderzoeksmethode, het semantisch differentiaal, werd de houding van de leerlingen tegenover de klas, de leraar, de maats (collega's) en de baas (directe chef) onderzocht. De leerlingen dienden hun houding tot hun klas, leraar, maats en baas aan te geven aan de hand van een reeks contrasterende paren bijvoeglijke naamwoorden (streng-niet streng, vervelend-fijn, verantwoordelijk-onverantwoordelijk, praktisch-theoretisch). Klas, leraren en maats bleken hierbij volgens de leerlingen minder *streng* dan baas of chef. Ze voelden zich bij hun baas chef ook minder *thuis*, dan bij hun klas, leraren en maats. Zij zagen de baas als meer *verantwoordelijk* dan hun maats en leraar. Deze laatste waren dan weer meer verantwoordelijk dan de klas.

Helaas heeft deze onderzoeksmethode geen resultaten opgeleverd, die een aanwijzing zouden zijn voor *veranderingen* in houding als gevolg van de vormingsweek. Dat geen veranderingen geconstateerd konden worden, hangt wellicht samen met de geringe grootte van de onderzoeksgroepen en het ontbreken van vergelijkbare leerlinggroepen die niet aan de vormingsweek deelnamen.

## 6. VOORUITZICHTEN

Zoals al gezegd is in de inleiding wordt aan twee deelonderzoekingen: het didactisch onderzoek en het leerlingonderzoek nog gewerkt. De onderzoekers hopen de resultaten daarvan tegen het einde van dit jaar ter beschikking te hebben.

In het komende jaar zal een begin gemaakt moeten worden met het onderzoek naar de mogelijkheden om de op gang gekomen vernieuwing van het beroepsbegeleidend onderwijs op de drie scholen te bekrachtigen en vervolgens uit te breiden tot de schoolklassen, die niet aan het experiment deelnamen en wellicht ook tot andere scholen voor beroepsbegeleidend onderwijs. Met name dient te worden gezien of de leerkrachtendagen in dit consolidatie- en overdrachtproces bruikbaar zijn of gemaakt kunnen worden.

# DE IN CIJFERS UITGEDRUKTE RESULTATEN VAN HET VAK NEDERLANDS OP DE EINDEXAMENS GYMNASIUM EN H.B.S. IN 1965

JACOB HOOGTEIJLING

## INLEIDING

Uit het nadere antwoord van de staatssecretaris van onderwijs en wetenschappen van 27 september 1965 op de vragen van de leden van de Tweede Kamer der Staten-Generaal dr. J. A. G. Tans en dr. H. A. Schuring naar een vergelijking van de eindexamenresultaten van 1961 t/m 1965 blijkt, dat deze gegevens slechts voor deze gelegenheid in een overzicht zijn verwerkt. Weliswaar verschaffen ze enig inzicht in de resultaten in verhouding tot die van vorige jaren, maar van een analyse van het examen is nog geen sprake, want daarvoor moeten er meer gegevens beschikbaar zijn. Voor een beoordeling van het examen en van de examenresultaten van het vak Nederlands bevatten de examenlijsten stellig onvoldoende gegevens. Hierop is het plan gerezen alsnog door middel van een enquête te trachten de beschikking over de in cijfers uitgedrukte resultaten te verkrijgen. Prof. dr. J. Koning, directeur van de afdeling leraarsopleiding van het Pedagogisch-didactisch Instituut van de Universiteit van Amsterdam bleek bereid zijn medewerking te verlenen. Voor zijn steun en die van de medewerkers op het instituut spreek ik hier graag mijn dank uit.

## DE ENQUETE

In december 1965 — dus net op de valreep, want zes maanden na het examen mag het gemaakte werk vernietigd worden — ging deze proef-enquête uit naar 200 scholen, om de ander gekozen uit het *Jaarboekje 1965* van de Raad van Leraren. In de daarop volgende twee maanden kwamen van 175 scholen reacties. In een aantal gevallen bleek het niet meer mogelijk de gevraagde specificatie van de opstelcijfers naar het gekozen onderwerp te verschaffen. In enkele gevallen waren de verstrekte gegevens niet of slechts ten dele volledig, waardoor er een aantal formulieren terzijde moest worden gelegd.

In dit artikel zijn de volledige gegevens verwerkt van 73 gymnasia of gymnasiale afdelingen van lycea, met 1644 kandidaten; 60 H.B.S.'en-A of afdelingen H.B.S.-A van lycea, met 1183 kandidaten; 66 H.B.S.'en-B of afdelingen H.B.S.-B van lycea, met 1626 kandidaten.

Daarenboven waren nog beschikbaar de cijfers van de examenlijsten van respectievelijk 14, 30 en 32 scholen, zodat de cijfers van de examenlijsten beschikbaar zijn van

87 gymnasia (etc.) met 1966 kandidaten, d.i. 35,3 % van het landelijk totaal; 90 H.B.S.'en-A met 2023 kandidaten, d.i. 32,6 % van het landelijk totaal; 98 H.B.S.'en-B met 2616 kandidaten, d.i. 28,2 % van het landelijk totaal.

De spreiding over openbaar en bijzonder onderwijs blijkt achteraf niet overeen te stemmen met de landelijke percentages. Voor de H.B.S.-B bijvoorbeeld zijn de gegevens van 66 scholen als volgt verdeeld:

	scholen	leerlingen
Openbaar	33	700
Prot.-chr.	13	368
R.K.	16	434
Neutr.-bijz.	4	124
	—	—
	66	1626

De beperking tot de eindexamens gymnasium en H.B.S. vindt zijn grond in de wens dit onderzoek dienstbaar te maken aan de vormgeving van het toekomstige eindexamen v.w.o. voor het vak Nederlands. Met het oog daarop is de enquête bij het eindexamen-1966 herhaald, waarbij alle gymnasia, lycea en H.B.S.'en in het onderzoek zijn betrokken ter verkrijging van een zuiverder beeld. Ook de resultaten van deze enquête zullen te zijner tijd gepubliceerd worden.

#### HET OPSTEL

Tabel 1 bevat een opsomming van de gegeven onderwerpen op het eindexamen gymnasium en de percentages kandidaten die een bepaald onderwerp hebben gekozen. Tabel 2 bevat dezelfde gegevens van het eindexamen H.B.S., waarbij afzonderlijk vermeld is welke percentages van de A- en B-kandidaten een bepaald onderwerp kozen. De absolute gegevens zijn opgenomen in de bijlagen I, II en III.

Indien de kandidaten de keus uit tien opsteltitels hebben, mag men verwachten dat over het totaal aantal kandidaten gerekend, ieder onderwerp door ten naaste bij 10 % van de kandidaten is gekozen, indien alle onderwerpen even moeilijk zijn en geen onderwerp ten

gevolge van toevallige actualiteit meer in de publieke belangstelling staat dan andere. Ook de wijze waarop de opgave gesteld wordt, kan de keus beïnvloeden; een toelichting bijvoorbeeld kan de kandidaat aan een schema helpen, waardoor het werk hem gemakkelijker zal vallen, zo althans uit de aard van het onderwerp geen beperkingen voortvloeien.

Tabel 1

## OPSTEL EINDEXAMEN GYMNASIUM IN 1965

1. De verontreiniging van lucht en water	10,89
2. Ouders aarzelen of zij hun jongen of meisje naar een gymnasium dan wel naar een h.b.s. zullen laten gaan. Het kind zelf heeft nog geen duidelijke voorkeur en zijn verstandelijke vermogens zullen waarschijnlijk beide opleidingen mogelijk maken. Op welke gronden raad jij een gymnasiumopleiding aan?	10,04
3. Veel wordt er geschreven over „tieners”. Zie jij de tiener als een natuurlijk gegeven of beschouw je de discussie over de tieners slechts als een reclamestunt?	12,65
4. Publiciteit en het recht op een privéleven	12,16
5. Politie en burgerij (Betrek in je opstel de verschillende aspecten van het politiewerk).	6,57
6. Frankrijk en Europa	9,43
7. Toen de stilte over Londen viel	6,95
8. Toneel op de televisie. (Het is niet de bedoeling de opvoering van enkele stukken te bespreken, maar vergelijk de mogelijkheden en beperkingen van een televisie-opvoering met die van een voorstelling in de schouwburg).	15,88
9. De verantwoordelijkheid van de geleerde. (Betrek in je betoog de verantwoordelijkheid ten opzichte van van de wetenschap en de gemeenschap).	5,66
10. Vergelijk het zelf musiceren met het passief genieten van muziek.	9,61

De getallen geven de percentages kandidaten aan, die een bepaald onderwerp hebben gekozen.

Bezien we nu de keus van de gymnasiasten, dan treft de vrij regelmatige verdeling over de tien voorgelegde onderwerpen. Ongetwijfeld zou een onderwerp als *Politie en burgerij* in 1966 meer schrijvers getrokken hebben, anderzijds zullen de samenstellers van de reeks onderwerpen meer belangstelling voor *Toen de stilte over Londen viel* verwacht hebben, dat wellicht actueel was ten tijde van het opstellen van de reeks onderwerpen. Onderwerp 9, *De verantwoordelijkheid van de geleerde*, dat het minst is gekozen, is naar het oordeel van velen ook wel moeilijk, zodat het geringe percentage kandidaten verklaarbaar is. „Uitschieters” leveren de onderwerpen 3 en 4, het eerste is van durende actualiteit voor de betrokkenen als groep, het tweede was net in openbare discussie. Op grond van de toch vrij gelijkmatige

spreiding zal ieder wel tot het oordeel komen dat de opstelonderwerpen op het eindexamen gymnasium een goed tiental vormden.

Tabel 2

## OPSTEL EINDEXAMEN H.B.S. IN 1965

	A	B	A+B
1. „Wanneer men zijn ogen niet voor de evidentie wil sluiten, moet men inzien, dat de middelbare school in een andere wereld leeft dan waarin de jongens en meisjes van onze tijd leven.” (Uit: <i>Menselijke verhoudingen</i> door prof. dr. F. J. Th. Rutten e.a.). <b>Vraag:</b> Heb je tijdens je schooltijd dit ervaren of niet?	1,9	1,2	1,53
2. Als Sara Burgerhart eens een schoolavond in 1965 kon meemaken, wat zouden haar indrukken en gevoelens zijn?	2,9	1,5	2,10
3. „Waarom ik bij dol en denken zoo weinig vreugde vond? Ik staarde te vaak naar de sterren en zag te zelden den grond” (M. Kemp)	2,3	2,5	2,38
4. Het gelaat: spiegel der ziel?	5,1	5,5	5,38
5. „Steen en stoffigheid. Betonnen blokken worden woning. Kooi verrijst op kooi. In de volte waar wij zullen hokken loert de leegte nu al op haar prooi.” (A. Marja)	7,3	11,3	9,61
6. De resultaten van de Nederlandse zwemploeg op de Olympische spelen in Tokio zijn velen tegengevallen. De trainer van de Nederlanders zou ter verontschuldiging gezegd hebben dat de zwemtraining in Nederland te slap is. Zijns inziens moet men kinderen met grote aanleg voor zwemmen op ongeveer 12-jarige leeftijd bijeen brengen en dan hun opleiding zoveel mogelijk op zwemmen concentreren. <b>Vraag:</b> Is deze methode naar jouw mening aanvaardbaar? Mag men een beslissing over de toekomst van kinderen nemen lang voor zij mondig zijn? Is het in het belang van deze kinderen dat een groot deel van hun opleiding gericht is op de (geringe) kans dat zij kampioenen worden? Zal voldoende rekening kunnen worden gehouden met de verdere toekomst en het levensgeluk van de „uitverkorene”?			
7. Naweeën van het kolonialisme	8,5	10,9	9,90
8. Moderne literatuur	7,3	6,1	6,62
9. Welvaart en armoede	28,3	23,6	25,56
10. Schrijf een beschouwing over Churchill onder de titel: Een mens beheerst zijn tijd.	5,9	5,7	5,77

De getallen geven de percentages kandidaten aan, die een bepaald onderwerp hebben gekozen.

Over de onderwerpen op het eindexamen H.B.S. zullen velen minder enthousiast zijn. Van onderwerpen die maar 3 à 4 % van het totaal aantal kandidaten trokken, kan men gevoeglijk zeggen dat ze slecht gekozen zijn. Ze blijken òf erg moeilijk òf weinig aantrekkelijk. Bij

het eerste bijvoorbeeld zijn de kandidaten allen evenzeer betrokken, maar de moeilijke redactie moet velen afgeschrikt hebben. De gemiddelde kandidaat zal zich aan zo'n onderwerp niet wagen. Slechts enkele kandidaten hebben zich vermeten een van de eerste drie onderwerpen aan te pakken. Tengevolge van dergelijke moeilijke onderwerpen is de belangstelling voor andere onderwerpen natuurlijk groter, maar dat twee onderwerpen bijna 57 % van het totaal aantal kandidaten vermogen te boeien, pleit niet voor die onderwerpen, noch voor de verzameling als geheel. Waarschijnlijk is *Welvaart en armoede* door toevallige omstandigheden, b.v. een inzamelingsactie, op het moment van het examen uitermate actueel geweest. De resultaten van de Nederlandse zwimmers op de Olympische spelen zullen velen door de grote toelichting, waaruit op eenvoudige wijze een schema te maken is, ter harte zijn gegaan. Ongetwijfeld heeft de belangstelling voor andere acceptabele onderwerpen hieronder geleden. Toch trok een onderwerp als *Een mens beheerst zijn tijd* maar weinig minder aandacht als *Toen de stilte over Londen viel* op het eindexamen gymnasium. De spreiding over de verschillende onderwerpen moet de opstellers wel stof tot overpeinzing zijn. De opgaven voor dit onderdeel van het examen waren geen succes.

De verschillen tussen H.B.S.-A en H.B.S.-B als opleiding zijn vrij aanzienlijk, maar slechts twee onderwerpen blijken in het oog lopende verschillen in keus op te leveren. De woningbouw gaat kennelijk de kandidaten H.B.S.-B meer ter harte dan die van de H.B.S.-A, terwijl het omgekeerde bij het onderwerp *Welvaart en armoede* het geval is.

De overige verschillen lijken mij te gering voor enige duiding. Of de verschillen tussen alfa's en bèta's even gering zijn, is uit het verkregen materiaal niet af te leiden, maar op grond van mijn ervaring meen ik dit wel te mogen verwachten.

Tabel 3 Aantal malen dat voor het opstel behaald werden de cijfers

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	totaal
Gymnasium			4	43	214	654	677	297	66	10	1965
H.B.S.-A			6	27	175	445	370	136	24		1183
H.B.S.-B		1	4	78	227	571	503	205	37		1626

Tabel 4 Percentage kandidaten dat voor het opstel behaalde de cijfers

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Gymnasium			0,2	2,2	10,9	33,3	34,4	15,1	3,4	0,5
H.B.S.-A			0,5	2,3	14,8	37,6	31,3	11,5	2,0	
H.B.S.-B		0,1	0,2	4,8	14,0	35,1	30,9	12,6	2,3	

Tabel 5	Opstel	gemiddeld	percentage
		cijfer	voldoendes
	Gymnasium	6,609	86,7
	H.B.S.-A	6,395	82,4
	H.B.S.-B	6,384	80,9

De gemiddelde cijfers blijken maar weinig te verschillen, maximaal 0,225 punt, maar de percentages voldoende blijken veel meer uiteen te lopen. De laatste cijfers geven duidelijk meer inzicht in de resultaten dan het gemiddelde cijfer. Men mag hieruit concluderen dat de door de staatssecretaris in september 1965 verstrekte cijfers de werkelijke verschillen verdoezelen. Het ervaringsfeit dat de H.B.S.-B minder begaafde opstelschrijvers levert, wordt door de bovenstaande cijfers bevestigd. Uit het verslag van het staatsexamen gymnasium van 1965 blijkt dat 71 % van de kandidaten voor dat examen voor het opstel een voldoende behaalde. Ook op deze wijze blijkt dus dat de gemiddelde kwaliteit van de kandidaten voor het staatsexamen minder is dan die voor het schoolexamen.

#### *De tekstbehandeling en de briefwisseling.*

De tweede schriftelijke opgave voor gymnasia en H.B.S.-B is het maken van een samenvatting voor een betogend prozafragment. Op de H.B.S.-A wordt gevraagd het maken van een verslag of brieven.

Deze laatste opgave is slecht objectief waardeerbaar en ook slecht te vergelijken met de andere opgaven. Die beide andere opgaven zijn uiteraard beter vergelijkbaar. De voorgelegde tekst op het examen gymnasium omvatte 1358 woorden, die op het examen H.B.S.-B 1050 woorden. De leesbaarheid volgens Flesch-Douma — over dat onderwerp volgt binnenkort een publikatie — was 63 voor de gymnasiumtekst en 57 voor de H.B.S.-B-tekst, wat wil zeggen dat de gymnasiasten een wat makkelijker tekst hadden dan de H.B.S.'ers.

Om de teksten vergelijkbaar te maken, neem ik aan dat in dit geval lengte en leesbaarheid elkaar compenseren, zodat de teksten even makkelijk waren. Voor deze laatste kwalificatie i.p.v. „moeilijk” verwijs ik eveneens naar de volgende studie *Toetsing van schoolboeken en examenopgaven door de vaststelling van de leesbaarheid volgens Flesch-Douma*.

De resultaten van de tweede opgave bieden het volgende beeld.

**Tabel 6.** Aantal malen dat voor de tekstbehandeling/briefwisseling behaald werden de cijfers

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	totaal
Gymnasium			2	54	261	751	573	257	64	4	1966
H.B.S.-A			4	39	172	557	377	127	12		1288
H.B.S.-B			9	109	234	533	496	211	33	1	1626

**Tabel 7.** Percentage kandidaten dat voor de tekstbehandeling/briefwisseling behaalde de cijfers

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Gymnasium			0,1	2,7	13,3	38,2	29,1	13,1	3,3	0,2
H.B.S.-A			0,3	3,0	13,4	43,2	29,3	9,9	0,9	
H.B.S.-B			0,5	6,8	14,4	32,8	30,5	12,9	2,0	0,1

**Tabel 8.** Tekstbehandeling/briefwisseling.

	gemiddeld cijfer	percentage voldoende
Gymnasium	6,468	83,9
H.B.S.-A	6,314	83,9
H.B.S.-B	6,333	78,3

Ter vergelijking kan nog dienen dat op het staatsexamen gymnasium maar 57 % van de kandidaten een voldoende voor dit onderdeel behaalde. Opmerkenswaard is dat een gemiddeld cijfer dat een fractie hoger is, gepaard kan gaan met een lager percentage voldoende, afhankelijk van de spreiding van de cijfers.

De cijfers voor de tekstbehandeling zijn voor gymnasium en H.B.S.-B duidelijk lager dan die voor het opstel, al zijn de verschillen niet zo groot als op het staatsexamen gymnasium. Misschien past hier de voorzichtige conclusie dat veel staatsexamenkandidaten dit onderdeel minder hebben geoefend dan op de scholen gebeurt. Verder lijkt als gevolgtrekking gewettigd de opmerking dat het maken van een samenvatting een moeilijker opgaaf is dan het schrijven van een opstel, een conclusie waartoe verschillende staatsexamencommissies al eerder kwamen. De briefopgaaf geeft minder aanleiding tot de toekenning van hoge cijfers, terwijl het aantal zessen bijzonder groot is. Mogelijk is de opgaaf niet selectief genoeg.

*De cijfers voor het schriftelijk gedeelte op het H.B.S.-examen.*

De reglementen van de H.B.S.-examens schrijven voor dat uit de cijfers voor de beide delen van het schriftelijk examen één cijfer wordt afgeleid. Ik geef ze hier zonder commentaar.





	Behaalde eindcijfers										totaal
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
H.B.S.-A				14	174	749	758	275	36	2	2008
H.B.S.-B			2	42	194	926	968	411	61	4	2608

Om de gymnasiale eindcijfers vergelijkbaar met de andere te maken, heb ik die op 1/3 naar beneden en die op 2/3 naar boven afgerond en alle omgerekend tot procenten.

**Tabel 14.** Percentage kandidaten dat als eindcijfer behaalde de cijfers

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Gymnasium			0,1	0,3	6,7	39,9	38,8	12,2	1,9	0,1
H.B.S.-A				0,7	8,7	37,3	37,7	13,7	1,8	0,1
H.B.S.-B			0,1	1,6	7,4	35,5	37,1	15,8	2,3	0,2

**Tabel 15.** Eindcijfers

	gemiddeld cijfer	percentage voldoende
Gymnasium	6,365	92,9
H.B.S.-A	6,609	90,6
H.B.S.-B	6,654	90,9

Op het staatsexamen gymnasium behaalde slechts 60 % van de kandidaten een voldoende cijfer op het mondeling examen.

In het verleden is wel eens voorgesteld een kandidaat met een eindcijfer voor Nederlands beneden 6 het diploma niet toe te kennen. Op grond van de hier verzamelde cijfers kan men wel voorspellen dat de invloed van de invoering van een gekwalificeerd cijfer voor Nederlands op de uitslag van het examen niet groot kan zijn. Mocht in de toekomst een enquête als deze nog eens gehouden worden, dan zou men naar deze gevallen kunnen informeren.

De percentages voldoende wijzen er op dat in vele gevallen een onvoldoend schriftelijk door een voldoende mondeling gecompenseerd wordt. Een uitsluitend onvoldoend mondeling examen zal zelden aanleiding zijn tot een onvoldoend eindcijfer.

#### *Enkele conclusies*

1. De enquête heeft geleerd dat het mogelijk is achteraf te beoordelen of de gekozen opstelonderwerpen een juiste combinatie vormen.
2. De maatschappij oordeelt niet gunstig over de taalbeheersing van H.B.S'ers en gymnasiasten. De enquête wijst uit dat naar het gezamenlijke oordeel van de examinatoren, deskundigen en gecommitteerden de prestaties voor Nederlands op het eindexamen over het algemeen voldoen aan de exameneisen. Degenen die

menen dat de taalbeheersing van de abiturienten te wensen laat, dienen dus te ijveren voor een andere inrichting van het examen. Het is duidelijk dat verzwaring van de huidige opgaven niet het gewenste resultaat kan opleveren.

3. Herhaling van de enquête kan behalve de onder 1 bedoelde contrôle achteraf op de voorgelegde opstelonderwerpen, mogelijk ook gegevens leveren voor de vergelijkende beoordeling van de tweede opgave, de tekstbehandeling, en het verslag of de brief-opgave.

## BIJLAGE I

## OPSTEL EINDEXAMEN GYMNASIUM IN 1965

Aantal malen dat behaald werden de cijfers

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	cij-fer onbek.	to- taal
Onderwerp 1					22	68	63	21		4	1	179
Onderwerp 2		2	7	20	58	56	20	2				165
Onderwerp 3			5	25	60	75	37	6				208
Onderwerp 4		1	4	15	96	59	20	5				200
Onderwerp 5		1	3	19	44	32	5	4				108
Onderwerp 6			1	14	35	63	36	6				155
Onderwerp 7			3	10	40	25	23	10	3			114
Onderwerp 8			11	30	73	104	34	9				261
Onderwerp 9			2	12	33	26	14	5	1			93
Onderwerp 10			3	15	51	53	27	6	3			158
Onderwerp onbekend (ziekte)					1	1					1	3
Totaal	4	39	183	559	556	237	57	8	1			1644

## BIJLAGE II

## OPSTEL EINDEXAMEN H.B.S.-A IN 1965

Aantal malen dat behaald werden de cijfers

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	cij-fer onbek.	to- taal
Onderwerp 1					4	10	5	3	1			23
Onderwerp 2				2	2	4	16	9	1			34
Onderwerp 3			1	2	8	11	3	2				27
Onderwerp 4				7	18	26	7	3				61
Onderwerp 5				3	9	25	27	19	4			87
Onderwerp 6			4	8	47	141	120	37	2			359
Onderwerp 7				2	19	33	33	12	1			100
Onderwerp 8				2	10	29	27	14	5			87
Onderwerp 9			1	5	67	153	81	26	2			335
Onderwerp 10			1	4	8	24	24	6	3			70
Totaal	6	27	175	445	370	136	24					1183

## BIJLAGE III

**OPSTEL EINDEXAMEN H.B.S.-B IN 1965**

Aantal malen dat behaald werden de cijfers

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	cij- fer onbek.	to- taal
Onderwerp 1				2	2	9	7					20
Onderwerp 2				1	1	8	12	3				25
Onderwerp 3				2	3	5	15	14	1			40
Onderwerp 4				3	13	24	27	20	3			90
Onderwerp 5			2	8	21	65	49	32	6			183
Onderwerp 6				27	74	207	163	42	3			516
Onderwerp 7				6	26	62	59	19	6			178
Onderwerp 8				4	13	26	28	19	9			99
Onderwerp 9		1	2	23	58	135	115	42	7			383
Onderwerp 10				2	16	30	28	14	2			92
Totaal		1	4	78	227	571	503	205	37			1626

## AUTO-INSTRUCTIE

### *Reflexie op een conferentie*

DR. E. M. BUTER

#### ZAKELIJKE GEGEVENS

Driehonderd conferentiegangers bezochten gedurende drie dagen de eerste nationale conferentie voor *programmed learning* te Engeland. Ruim veertig voordrachten gaven een genuanceerd beeld over de mogelijkheden en de praktijk van de geprogrammeerde instructie op dit ogenblik.

Een tentoonstelling gaf, in aansluiting op de demonstraties en de theorie, een overzicht van de vele vormen waarin G.I.-leermiddelen op de markt komen of in experimenten worden gebruikt.

Een volledig verslag van alles wat er gezegd is zal - waarschijnlijk in de loop van augustus 1966 - verschijnen bij de uitgeverij Methuen.

#### CONCRETE AANPAK ALS VERLEIDING

Geprogrammeerde instructie biedt ogenschijnlijk een kans om tot een bijzonder tastbare aanpak en vormgeving van onderwijzen te komen. De resultaten van deze vorm van onderwijs lijken bovendien evalueerbaar.

De verleiding hiervan is groot. Zo groot, dat letterlijk honderden experimenten over deze onderwijsmethodiek in volle gang zijn. Het aantal leermiddelen dat berust op G.I. neemt in de angelsaksische wereld snel toe. Het is opvallend dat ook proto-typen van leermiddelen, binnen het kader van uitvoerige experimenten bijvoorbeeld, op min of meer commerciële basis aan de markt komen.

#### CONCRETE AANPAK ALS INLEIDING

Het is de vraag of we over dit alles bijzonder ongerust moeten zijn. De constructeur van leermiddelen moet zich bezig houden met de relaties tussen leermiddel, leerling en leerstof. Dat inzicht was vroeger geen gemeengoed, en meestal voorbehouden aan bijv. de begaafde onderwijzer in het montessori-systeem of de uitgever met wat meer visie.

De geprogrammeerde instructie, hoe eng van opzet ook in eerste aanleg, heeft vele practici en theoretici gedwongen hun denken op deze relaties te richten. Was de G.I. eerst vooral een serie van technieken gekoppeld aan een zekere intuïtieve creativiteit - een soort

van „art” dus - nu is daarvoor in de plaats gekomen een veel gevarieerder patroon van handelen.

Dat was in feite de belangrijkste indruk van de Engelse conferentie:

*Het gezamenlijk wroeten en woelen in de mogelijkheden van de geprogrammeerde instructie heeft van uit de empirie geleid tot een veel genuanceerde interpretatie van de geprogrammeerde instructie. In deze interpretatie spelen didactische-, opvoedkundige-, technische-, en leerstof-analytische overwegingen alle een rol.*

Het is niet onwaarschijnlijk, dat in de naaste toekomst deze nuancering zo ver door zal gaan, dat een nauwkeurige omschrijving van G.I. tot de onmogelijkheden zal behoren.

#### TOEPASSINGSMOGELIJKHEDEN

Speciale programma's zijn geschreven voor *remediale* doeleinden. Niet alleen voor kinderen die bijv. een tijdje ziek waren, maar ook voor leerlingen met spreekstoornissen en leesstoornissen, of voor de opleiding van lichamelijk gehandicapten.

Andere programma's zijn geschreven vanuit het oogmerk de docent het *verschaffen van basis-informatie* gemakkelijker te maken. De docent schakelt dus dergelijke programma's in zijn lessen in; terwijl hij verder autonoom blijft.

Daartegenover staat de ontwikkeling van op G.I. gebaseerde les-situaties, waarin *de docent als het ware is ingeschakeld* in de eisen van de opgebouwde leermiddelen. In de meeste gevallen is dan de taak van de docent die van begeleider geworden. Hij helpt de leerling, wanneer deze moeilijkheden heeft met het individueel door te werken programma.

Ook in *diagnostische* zin kan de geprogrammeerde instructie belangrijke diensten vervullen. Het ligt voor de hand dat binnen het kader van een nauwkeurig geprogrammeerd onderwijs, de totaal reactie van de leerling op dat onderwijs - bijv. geregistreerd als aantal fouten per programma - een veel betere graadmeter voor zijn prestaties is dan een incidentele test.

De neuroloog blijkt in de G.I. een hulpmiddel te hebben om bepaalde denkgedragingen die zich achter de stereotypie van het routine gedrag verschuilen aan het licht te brengen. (Dit laatste wordt b.v. toegepast bij onderzoekingen van ouden van dagen.)

Dit zijn slechts enkele voorbeelden, om de gedachten te bepalen.

## „CONSTRUCTED REPOSNE" EN „FEEDBACK"

We kunnen, generaliserend, stellen dat er van twee kanten impulsen zijn uit gegaan op de ontwikkeling van de theorie van de geprogrammeerde instructie.

Allereerst waren er de onderzoekers van de geprogrammeerde instructie die zich bezighielden met die onderwijsmethodieken, die de leerling toegang gaven tot het formele denken en leren. Onder invloed van Skinner richtte deze programmering zich vooral op het verbale en logisch gestructureerde deel van de leerstof. De aanbieding was daarbij sterk informatief en deductief gericht. Deze aanpak leidde tot critiek en vandaar naar de ontwikkeling naar aanbiedingen die meer mogelijkheden boden aan het variabele denken van de leerling. De vertakte programmering deed zijn intrede. Daarna ontwikkelden zich talloze pogingen om ook gedeelten uit het onderwijsproces in de programmering te betrekken die in hoge mate gericht zijn op het individuele en creatieve handelen van de leerling.

De „*constructed response*" benadering schoot hierbij echter te kort. In verschillende industriële opleidingen heeft men gezocht naar methoden om het meer creatieve handelen in lineaire programma's op te nemen. De *programmed learning unit* aan de Universiteit van Leicester bouwt gehele experiment reeksen in de programmering in. De R.A.F. opleiding contrueerde een reeks van 60 korte programma's (ongeveer anderhalf uur per unit) op het terrein van de fysica. In deze programma's zijn experimenten opgenomen die gebruik maken van gestandaardiseerde *science-kits*. Deze programma's zijn gericht op geïsoleerd studerende personeelsleden.

Een tweede impuls komt van de opleidingen die zich bemoeien met training voor handvaardigheden, routine handelingen, instrumentbedieningen, in het algemeen dus de *sensory-motor-skills*.

Deze opleidingen gebruikten eigenlijk allang bepaalde vormen van programmering. We kennen bijvoorbeeld de link-trainer. Hierin wordt de aanstaande piloot in gesimuleerde vliegsituaties gebracht. Deze situaties lopen volgens een van te voren uitgestippeld programma in moeilijkheid en ingewikkeldheid op. Oorspronkelijk was de opbouw van een dergelijk programma betrekkelijk rigide. De praktijk drijft de opleiders ertoe echter om steeds meer rekening te houden met de typische eigenschappen van de individuele leerling. Het programma moet kunnen variëren met de eisen van het individu. Daarmee wordt echter een eis gesteld die regelrecht uitloopt op het invoeren van principes uit de cybernetica. Een programma afstellen op de indi-

viduele leerling betekent immers, dat deze leerling constant moet worden waargenomen. Per moment wordt, op grond van de leerling reactie, de opleidingssituatie aangepast. We noemen deze aanpak *terugkoppeling*, of *feedback*.

In tal van gevallen blijkt het mogelijk om in een computer een programma in te bouwen, dat varieert en ontwikkelt in afhankelijkheid van de geregistreerde reacties van de leerling. (Daarbij kunnen we denken aan simulaties van sorteerapparatuur, draaibankwerk, controle van elektronische circuits, bedienen van electro-logische systemen, of cabinebedieningen van auto of hijskraan.)

Vanuit deze opleidingen wordt bij voortdurend gesteld, dat ook de normale leerstof aanbieding op school gebruik dient te maken van dit principe van de *feedback*.

De technici die de computer als leermachine inschakelen stellen dat de echte *feedback* in het onderwijs te vinden is in de dialoog situatie. Alleen daar kan de leraar onmiddellijk reageren op reactie van de leerling met een adequate nieuwe reactie.

In de algemeen bekende programmavormen is deze dialoogstructuur echter niet te vinden.

#### DE FEEDBACK-CLASSROOM

Enkele constructeurs realiseren zich dat *op dit ogenblik* deze *feedback* in het onderwijs niet is te verwerkelijken., zonder het ingrijpen van de mens. De logische conclusie: schakel de mens in op die momenten waarop *feedback* vereist is; geef het „device” zijn kans wanneer het bijvoorbeeld gaat om verschaffen van zuivere informatie.

Uit dit idee ontstaat een reeks voorlopig nog experimentele leer-situaties, waarin mens en machine min of meer zijn geïntegreerd. Ze kunnen worden aangeduid als *feedback-classrooms*, gebruik makend van de titel van een van de voordrachten op de conferentie.

In principe wordt de informatie aan een klas of groep gegeven door de docent of door een batterij van audio-visuele hulpmiddelen. In het laatste geval hebben we vaak te maken met een uitgebalanceerde programmering gestuurd door een computer.

Van moment tot moment verschijnen op een scherm multiple-choice vragen, die relevant zijn voor de gegeven informatie. De leerling antwoordt door middel van een tableau met vier keuzeschakelaars. Alle leerling-reacties worden centraal geregistreerd en op hetzelfde moment zichtbaar voor de docent. Deze kan dus onmiddellijk ingrijpen. Iedere leerling ziet op zijn schakelpaneeltje hoe zijn ant-



woorden zijn geëvalueerd. Op elk gewenst moment kan de docent de taak van de machine over nemen, en zelf de groep gaan lesgeven. Ook in dat geval kan hij steeds algemene vragen stellen, waarop de leerling per schakelaar antwoord. Op deze wijze heeft de docent onmiddellijk contrôle over de waarde van zijn eigen les, over de prestaties van individuele leerlingen, of bijvoorbeeld over het effect van een klasse-discussie.

Deze opzet, waarin een gedeelte van de communicatie tussen docent en leerling via elektronische middelen wordt gerealiseerd, is nog maar net in ontwikkeling. Als onderzoeks-apparatuur heeft deze *feed-back-classroom* zijn waarde reeds bewezen.

Bij deze aanpak kan in vele gevallen een tijdrovende repetitie achterwege blijven. *Alle* leerling reacties zijn immers geregistreerd en bruikbaar voor een waardering.

Uit ettelijke inleidingen bleek de verwachting, dat de computer in vele gevallen een stuk *feed-back* zou kunnen verschaffen.

#### EEN TECHNOLOGIE VAN HET ONDERWIJS

De uiterlijke verschijningsvormen van de leermiddelen waarin elementen uit de geprogrammeerde instructie worden toegepast, wijzen op een steeds grotere invloed van de techniek. Alle leermiddelen, ouderwetse - zoals boek en bord - of nieuwere - zoals film of overheadprojector - krijgen hun kans bij deze ontwikkeling. De titel van dit artikel luidt niet voor niets *auto-instructie*.

Het denken van de technicus wordt sterk gestimuleerd door de vraag: „Hoe kan ik een leermiddel zo ombouwen, dat de leerling het zelfstandig en individueel kan gebruiken voor het accumuleren van inzicht en informatie.”

Een van de gevolgen is, dat - constructief gezien - het leermiddel zodanig wordt gemaakt, dat er een veel nauwere relatie tussen de leerling en het apparaat *kan* ontstaan. Het apparaat wordt robuster, eenvoudiger, duidelijker. Een tweede gevolg is dat er meer motiverende aspecten in het leermiddel worden ingebouwd: het wordt kleuriger, het krijgt soms speelgoed-achtige vormen en het wordt *verleidelijker* in de presentatie van de leerstof.

De koppeling van leerstofprogrammering en de presentatie daarvan in soms ingewikkelde combinaties van bandrecorders, projectoren en leermachine leidt tot een verregaande ontwikkeling van de techniek en van de analyse daarvan.

Een bijproduct van deze ontwikkeling is de *leer-algoritme*. Dit is de

code waarop de beslissingen van de leermachine moeten berusten bij de presentatie van de panels die samen het programma vormen. Op de conferentie werd door een van de inleiders verdedigd, dat een zekere uniformiteit in de coderingsregels de opbouw van de programma's gemakkelijker zou maken. Deze tendens wordt nog versterkt door het feit dat computergestuurd onderwijs een grote wederzijdse afhankelijkheid van computer en leerstofaanbieding noodzakelijk maakt. De structuren van beiden moeten dan worden gekend en geïntegreerd.

De onderlinge samenhang tussen de zelfsturende leermiddelen en de overige delen van het onderwijs wordt eveneens als een steeds grotere eis gevoeld.

Al deze effecten samen leiden tot het ontstaan van wat we een *technologie van het onderwijs* zouden kunnen noemen. In de empirie heeft men al zoveel geleerd, dat deze technologie zeker in de toekomst tot bepaalde consistente ontwikkelingstechnieken zal leiden. (Zie ook 2).

#### — ACHTERSTAND

Het is bijna traditioneel om in ons land een achterstand op onderwijsgebied te constateren. Er is echter niet aan te ontkomen. Met één restrictie. Wellicht juist doordat wij in Nederland tot nu toe voor de technische ontwikkelingen nog wat gespaard zijn gebleven, hebben een aantal onderzoekers de tijd gehad zich te bezinnen op de didactische achtergronden van de geprogrammeerde instructie.

De gehele ontwikkeling en leiding van de leerlingen door de leerstof heen heeft hier via enkele pionier onderzoeken een basis gekregen waarvan de technologie van het onderwijs zou kunnen profiteren.

Ter conferentie bleek steeds weer dat de uitvoerige experimenten uit ons land waarin de discussies van leerlingen de basis vormden voor het maken van protocollen en voor de analyse van het leerproces bijzonder de aandacht kregen. In ten minste een inleiding werd uitgesproken, dat — voor een betere fundering van de structuur van de zelf-sturende leermiddelen en de programma's — een uitgebreide kwalitatieve kennis van leersituaties en hun ontwikkeling noodzakelijk is. Daaraan wordt elders bijna niets, in Nederland iets gedaan. Maar dat is dan ook het enige lichtpuntje.

Voor de rest liggen we inderdaad bijzonder achter. Het zal op korte termijn noodzakelijk worden, — willen we én meer individualiseren én de massa's onderwijslustigen blijvend verwerken, — om de tech-

niek van het onderwijzen sterk te ontwikkelen. De mogelijkheden zijn daartoe nu volop aanwezig.

#### TOT SLOT

Hoewel hier en daar een zekere kritische instelling blijkt, is vooral getracht in dit stuk iets weer te geven van de Engelse conferentie. Een uitgesproken mening van de schrijver is er dus nauwelijks. Daarvoor wordt de lezer verwezen naar een artikel in G.I. (Zie 3).

Naar aanleiding van deze conferentie kunnen we echter zeker stellen, dat de gehele ontwikkeling van de programmeringstechnieken en zelfsturende leermiddelen van bijzonder groot belang zal zijn voor ons onderwijs. In volgende artikelen zullen we terug komen op enkele didactische aspecten speciaal verbonden met het begrip terugkoppeling uit de cybernetica.

#### Literatuur:

- 1 *Research Report*. Interim Report Issued by programmed learning unit school of education, University of Leicester. (1965).
- 2 BUTER; DR. E. M. *Academie en Natuurwetenschappelijk onderwijs*. Universiteit en Hogeschool 12, blz. 358 (1966).
- 3 BUTER; DR. E. M. *Didactiek en programmering*. G.I. 1, no. 5, blz. 77 (1965).

DE ONDERWAARDERING VAN DE EXPRESSIEVAKKEN OP  
DE SCHOOL VOOR H.A.V.O.  
DE TYRANNIE VAN DE BASISTABEL

TH. G. A. HOOGBERGEN

Wie met H.A.V.O. experimenteert, zal ook het prozaïsche jargon van de lessentabel virtuoos moeten hanteren, maar zelfs de vindingrijkste manipulator komt al heel gauw tot de ontdekking, dat enkele hoogmogende lieden, grijs van ervaring, voor de nieuwe school voor hoger algemeen voortgezet onderwijs een basistabel in elkaar hebben geschroefd, die als minimum poneert, wat in de praktijk als een volstrekt maximum gaat gelden. M.a.w.: de veelgeroemde vrijheid is minimaal en, zoals nu al blijkt, in de eerste drie leerjaren afwezig. Het lijkt er soms op, dat de samenstellers van deze tabellen enerzijds van de gedachte zijn uitgegaan om al hun broeders te hoeden voor alle misstappen, die maar begaan kunnen worden en dat zij zich anderzijds tot doel hebben gesteld om zoveel mogelijk aan de eisen van de diverse leraren vakbonden tegemoet te komen. Met dit uitgangspunt moesten zij wel falen en dit alleen al zou tot blijvende voldoening kunnen stemmen, ware het niet, dat het huidige compromis-karakter van de basistabel zeer onbevredigend moet werken, vrijwel alles aan banden legt, maar wat veel erger is: een beschamende nalatenschap van het huidige onderwijsbeleid voor de komende vijftig jaar dreigt te bestendigen.

Zo er al momenten zijn geweest, waarin de ludische mens in de belangwekkende vergaderingen lijfelijk aanwezig was, dan laat zijn verschijnen slechts de schimmige tekenen achter van zijn geringe invloed. Ik wil mij beperken tot het H.A.V.O.; voor het nieuwe ateneum en het oude gymnasium is de toestand nog wanhopiger en triester.

*Het imponderabele gewicht van de expressievakken*

Voor de goede orde laat ik voorlopig het vak lichamelijke opvoeding buiten mijn beschouwing. Het verheugt zich over een minimum urenstal van 13, zodat dit onderwijs in alle cursusjaren voor twee of drie lessen gegarandeerd is. Vergis ik mij niet, dan oogst gymnastiek algemene waardering, niet in het minst bij de jongelui.

Als schrille tegenstelling daarmee noteert de basistabel H.A.V.O. voor de expressievakken: tekenen, muziek, handvaardigheid 12 lesuren in totaal, weliswaar in vrijheid over alle cursusjaren te verdelen met uitzondering van de brugklas en met de beperking, dat voor muziek ten-

minste drie en voor tekenen en handvaardigheid ten minste vijf lessen in de rooster moeten prijken.

Een lans breken voor een veel groter gewicht van deze vakken ten faveure van de leerlingen én de desbetreffende docenten en tegelijkertijd pleiten voor een zeer drastische verlaging van de basistabel, óók voor deze vakken, lijkt een tegenstrijdigheid, die daarom enige verklaring behoeft.

#### *De wet en haar uitvoerders*

De wet doet de expressievakken in genen dele te kort. Ze maakt geen onderscheid tussen 'harde' en 'niet-harde' vakken. Ze kent geen vakken achter de streep, spreekt niet over eindexamenvakken en niet-eindexamenvakken. Ze somt de vakken slechts op, waarin leerlingen onderwijs kunnen ontvangen en daar horen tekenen, muziek en handvaardigheid joyeus bij. De mammoet onmuzikaal of onartistiek noemen, is de willige kolos een vooringenomenheid toedichten, waaraan hij part noch deel heeft. Het zijn echter degenen, belast met de uitvoeringsmaatregelen, die het beest — waarschijnlijk zelfs tegen zijn zin — alleen wat lompe klanken laten trompetteren. Bovendien blijkt zijn huidige tuigage nauwelijks door een fraaie hand bewerkt. In de ontworpen regeling kan en mag een leerling in tekenen, muziek en handvaardigheid geen eindexamen afleggen. De overgangswet vermeldt weliswaar in buitengewoon voorzichtige bewoordingen een kleine ontsnappingsclausule, maar de tegenwoordige experimenterende scholen mogen niet tonen, hoe zij in dit opzicht ervaringen kunnen opdoen.

Ook voor de toekomst dus is de liefde voor deze vakken volstrekt platonisch en vrijblijvend! Voor de docent blijft het een bij voorbaat verloren gevecht tegen de bierkaai. Natuurlijk zijn er leraren, die, ondanks deze gecontinueerde onderwaardering — onbegrijpelijk van de kant van de overheid en derzelve uitvoerders, begrijpelijk van de kant van de leerlingen — een verrukkelijk enthousiasme kunnen opbrengen. Maar niemand kan dit waarachtig en in ernst van deze leraren op den duur blijven verwachten. Dit systematisch bagatelliseren roept nu eenmaal het verschijnsel tekenleraar op, die met zijn gat op de verwarming zittend, het laatste belsegnaal verwacht als was dat het bazuingeschalen jongsten dage. Als ik goed zie, is de waardering voor de docenten, die hun zaken met toewijding doen, van de kant van de collega's meestal ongetwijfeld oprecht, maar vaker ook van enig mededogen vervuld.

Veel ernstiger is de botte miskennis, die deze vakken ten deel valt, omdat de intrinsieke waarde in deze opzet eenvoudig geen enkele hono-

rering krijgt. Wie in deze waarde niet gelooft, kan beter deze vakken helemaal van de lessentabel afvoeren. In vergelijking met de huidige lessentabel M.M.S. betekent de maximumtabel H.A.V.O. een aanzienlijke verarming; in vergelijking met de waardering, die de expressievakken in de oude wet krijgen, houdt de H.A.V.O.-opzet geen enkele verbetering in.

### *Voorstel tot een oplossing*

Er is een zó voor de hand liggende oplossing, dat ik aarzel om deze bij wijze van eenvoudige suggestie neer te schrijven:

1. Tekenen, muziek en handvaardigheid kunnen eindexamenvak zijn evenals de andere vakken in de wet genoemd. De tekst zou kunnen luiden: leerlingen leggen eindexamen af in zes vakken, te kiezen uit: Nederlands, Frans, Duits, Engels, Wiskunde, Natuurkunde, Scheikunde, Biologie, Aardrijkskunde, Geschiedenis, Handelswetenschappen, Economie, Tekenen, Muziek en handvaardigheid, met dien verstande, dat zij in ieder geval in Nederlands en één vreemde taal examen moeten afleggen en uit de trits: tekenen, muziek en handvaardigheid slechts één vak kunnen kiezen.
2. De basistabel voor deze vakken (12 uur) wordt verlaagd tot 8 uur. De urentabel voor de brugklas blijft onaangetast (muziek 1 uur, tekenen 2 uur, handvaardigheid 1 uur), zodat in de tweede en derde klas nog in totaal 4 lesuren resteren.
3. Na de brugklas kiezen de leerlingen of het bevoegd gezag voor onderwijs òf in tekenen, òf in muziek òf in handvaardigheid. In de tweede en derde klas zouden de jongelui in het gekozen vak minimaal twee uur per week onderwijs ontvangen.
4. Wie artistiek op geen enkele wijze tot de bevlogenen behoort, laat na de derde klas het onderwijs in de expressievakken buiten zijn keuze. Wie echter voorkeur betoont om in één van deze vakken eindexamen te doen, kiest in zijn pakket één van de genoemde vakken. In de vierde en vijfde klas gelden de expressievakken, mits gekozen, als volwaardige eindexamenvakken. Het onderwijs in die vakken zal dan ook zowel in 4 als in 5 H.A.V.O. een viertal lesuren omvatten. Voor handvaardigheid kan men ook lezen handwerken. Ik heb de indruk, dat op deze wijze aan twee zaken is voldaan: de basistabel is voor deze groep van vakken duidelijk verlaagd ten voordele van andere mogelijkheden en de waarde van de expressievakken is binnen de school volledig erkend. Waardering buiten de school zal, zo deze reeds niet in toenemende mate waarneembaar is, stellig volgen.

## ENIGE OPMERKINGEN OVER „RESEARCH” EN RESEARCH-OMSTANDIGHEDEN IN DE VERENIGDE STATEN

M. J. LANGEVELD

Tijdens een recente reis in de Verenigde Staten langs een aantal research-centra werden mij door verschillende personen toelichtingen gegeven over de algemene omstandigheden, waaronder velerlei onderzoek plaatsvindt en over de sociale conditionering van een aantal verschijnselen, die tot de voorwaarden of de begeleidende verschijnselen van de onderzoeksactiviteit behoren. Ik heb hieromtrent geen eigen opinie te geven. Het is m.i. interessant genoeg om naar mijn zegslieden te luisteren, die hun betoog met talrijke namen van onderzoekers, centra en publicaties illustreerden, die ik hier weglaat om begrijpelijke redenen: ze doen er niet toe. De strekking van het betoog was algemeen, niet persoonlijk. De samenvatting wekt uiteraard de indruk van geladenheid door de accumulatie der gezichtspunten en ik waarschuw de lezer nadrukkelijk, zich op dit punt niet te vergissen.

De Verenigde Staten tonen duidelijk – zo zegt men mij – het beeld van een voortdurend, vaak snel maatschappelijk opstijgingsproces. Daaraan geen deel te hebben plaatst een persoon of een groep in een negatief beoordeelde positie. „Arm” zijn is hier een schande. Woorden als „socially disadvantaged”, „culturally deprived” zijn alleen descriptief voor wie noch het een noch het ander is. Voor wie het is, zijn het scheldwoorden. Onderwijs en opvoeding volgen het opstijgingsproces slechts langzaam – hoe hard ze ook mogen proberen „bij” te zijn – en zo is de kloof tussen hen die „hebben” en hen die niet „hebben” altijd nog even groot als in de dagen van Franklin Roosevelt. In een sociale achterstand verkeren is dus in elk opzicht een ongunstige, een schande-brengende positie. In de steden leidt welstand tot verplaatsing uit het centrum naar de voorsteden. De opvallende plaatsen worden ingenomen door de „laagste” groep op de prestige-lijst (recente immigranten, negers, enz.). De centra der steden zijn de probleem-gebieden.

De races naar omhoog en naar buiten hangen dus samen. Dit proces verklaart ook de angst in een geïsoleerde positie te raken door tot de verkeerde groep, tot een stilstaande of langzaam bewegende groep te behoren. Het individu bevindt zich veelal moreel in een eigenaardige ambivalente positie: persoonlijk is hij een behoorlijk mens, maar wat doet zijn groep? hoe wordt zijn groep van buitenaf beoordeeld, getroffen, bewonderd? Het „goede” individu kan als groepslid eventueel heel

„slecht” handelen. Anderzijds is zijn persoonlijke gevoeligheid voor „status” vaak belachelijk kwetsbaar naar Europees oordeel. De jonge carrière-maker is – met zijn leeftijd-groep, zijn „vrienden” – zéér gevoelig voor wat „de anderen” van hem zeggen. Die gevoeligheid neemt paranoïde vormen aan, als hij bovendien nog tot een gemarkeerde groep behoort (b.v. joden, negers, recente immigranten, sociale opstijgers, enz.). Tegelijk en soms deloyaal is er de grote vraag: wie zal voor een zaak de waardering oogsten? In de groep is er deze spanning en de groep als geheel voelt zich overmatig geëerd door een prestige-verbetering van een lid. Individuen streven *naast* elkaar, groepen streven *naast* elkaar – en vervolgens uiteraard tegelijk tegen elkaar en gezamenlijk. „An insecure nation” noemt een bekend socioloog mij zijn landgenoten in de Verenigde Staten. – In dat licht wil hij ook de professoren en „researchers” zien: onzeker in alle zojuist besproken opzichten. Maar vooral *hen* treft in hun race naar succes en zekerheid en publiciteit de onrust, het tijdgebrek: „contemplation is suspect”. Een onrust ook veroorzaakt door het subsidie-systeem van particuliere zijde: de macht der „foundations”. Halfweg het ene jaar of projekt rijst alweer de vraag, hoe het volgende gefinancierd zal worden. En, aangezien de „foundations” hunnerzijds vaak voorkeur voor weinig grote boven veel kleine projecten hebben, is het streven naar vooral groot-opgezette, liefst over vele jaren zich uitstrekkende projekt-ontwerpen een aanmoediging temeer voor degenen, die vooral „groot” willen worden.

Wie stil zit om na te denken, raakt achter in de race. Wie zwijgt en niet publiceert, is op het punt van gebrek-aan-publicaties suspect. Hij kan vrezende „er” niet meer bij te horen. Ook al herhaalt hij zich eindeloos met kleine snuisterijen als nieuwigheidjes, – dat is altijd nog indrukwekkend. Totdat ten slotte ook grote „foundations” ophouden, het spel te leiden of te volgen. Dan verandert de leuze. Eerst was er „research” – „je zult lang moeten zoeken”, zegt mij een dean of education van een grote universiteit, „voor je enig effect van die research in de schoolklas vindt” – dan volgt „action-research”, daarna „action”. Wat zal men daarna weer financieren? Misschien een nieuw te creëren *soort* van onderzoek, op een basis van realiteitsbenadering die zeer belangrijk veel groter is dan thans gebruikelijk is. Een basis, die slechts in nauwe aansluiting bij die realiteit te vinden is en in een voorwetenschappelijke analyse, die het objekt denatureert of vernielt vóór het geboren is. Maar bovendien is te hopen, dat men zijn bijdrage zal leveren tot financiering over langere termijnen en minder waarde zal gaan hechten aan publiciteit en wolven van snipperpublicaties.



Het is natuurlijk altijd de vraag, in hoeverre zulke gedachten als hier weergegeven, „representatief“ zijn. Het zou zelfs heel gemakkelijk zijn, andere opinies aan te halen. Evenwel, zowel de bezadigdheid waarmee de gedachten uitgesproken werden als de herhaling bij diverse personen, maakt dat hier toch ten minste ernstig geluisterd dient te worden.

## „DE ONTMOETING VAN KIND EN WERELD IN HET BASISONDERWIJS”

*Een nabeschouwing over de conferentie, door de Werkgemeenschap voor Vernieuwing van Opvoeding en Onderwijs W.V.O. georganiseerd van 13-15 oktober 1966 te Amersfoort.*

N. DEEN

Wat nu volgt is geen verslag. Niet alleen, omdat een gedetailleerd verslag elders zal worden gepubliceerd, maar vooral, omdat de schrijver van deze regels bewust geen verslaggeving nastreeft. Hij schrijft slechts een aantal gedachten neer, die bij hem opgeroepen werden door het deelnemen aan de bijeenkomst, die in de titel werd vermeld. Zó is het hem verzocht door de redactie-secretaris van dit tijdschrift, en iets anders acht hij niet op zijn weg te liggen.

Reeds aan het begin van de bijeenkomst wees de voorzitter, Prof. dr. L. van Gelder, – die de conferentie opende met een herdenking van de oprichter van de W.V.O., Kees Boeke –, op de verschuivingen, die sinds de W.V.O. haar werkzaamheden begon, hebben plaatsgevonden. De gedachte, dat het onderwijs een herstructurering behoeft, uitgaande van een antropologie van het kind, heeft thans ook buiten de W.V.O. ingang gevonden. De realisering van deze inzichten in de praktijk van het onderwijs laat echter nog op zich wachten, en mogelijk ligt op dat gebied een toekomstige taak voor de W.V.O.

Met deze formulering bleek een thema te zijn aangegeven, dat in het verloop van de conferentie op velerlei wijze terugkwam. „Wat vraagt de wereld van morgen van het onderwijs van vandaag?” bleek in de discussies steeds opgevat te worden als „Hoe moet de basisschool eruit zien, die de basis voor straks moet opleveren?”

Een vraag, waarop vele deelnemers het antwoord al wisten. Opmerkelijk was de grote zekerheid waarmee velen zich door de discussies bewogen. De W.V.O. heeft een aantal beproefde uitgangspunten gevonden, die als zodanig niet meer ter discussie worden gesteld, waartoe men hoogstens een aantal onwetenden moet bekeren. Ik zal de laatste zijn om de waarde van die uitgangspunten te bestrijden. Maar dat er gevaar is voor vervreemding van de achterhoede, door een tekort aan begrip voor wat deze (nog) beweegt, is niet denkbeeldig.

Ontmoeting met de taal, met de natuur, met menselijke verhoudingen, en de betekenis van de moderne wiskunde voor het rekenen vormden de thema's. Wie echter in deze onderwerpen een doorlopende lijn zoekt,

vergist zich. Wèl gaat het telkens om ontmoetingen, wel gaat het telkens om vormgeving en inhoud van het basisonderwijs, maar de aspecten van menselijk zijn, die erin betrokken worden, verschillen zeer.

Dat in het menselijk samenwerken de taal als communicatiemiddel een sleutelbetekenis heeft, was de confererenden al duidelijk gemaakt door Prof. dr. R. C. Kwant.

Taal als ontmoetingsmiddel veronderstelt de aanspreekbaarheid van de mens; wie meent, dat in de ontmoeting bij-zijn tot samenzijn kan worden, spreekt daarmee een grondnotie uit, die in geen pedagogische antropologie gemist kan worden. Het is deze grondnotie, die actueel is, als het gaat om het kringgesprek, of om de menselijke verhoudingen. In het gesprek zal deze ontmoeting, die het bijeenzijn tot samenzijn maakt, spontaan moeten ontstaan; met kunstgrepen is zij niet op te roepen. Menselijke verhoudingen ervaart een kind vanaf het ogenblik, dat het bewust op zijn omgeving reageert. Daar gelden de spelregels, die men in een project kan expliciteren, maar niet introduceren.

Zowel het een als het ander heeft men in deze dagen kunnen beleven. Sociale spelregels geven vorm aan een levenshouding; daarzonder blijven zij een huls, die men vruchteloos als project introduceert waar de houding ontbreekt; waar deze ingesteldheid de schoolsamenleving reeds heeft doortrokken, wordt een introductie-project overbodig.

Zo werd deze conferentie mede vruchtbaar, door wat er „mislukte”. Hier werden de fundamenten van het pedagogisch handelen geraakt, en volden de deelnemers zich het meest betrokken.

De betekenis van de thema's natuurkennis en wiskunde lag op een ander vlak, namelijk op dat van de leerplanconstructie.

Hier is sprake van het basisonderwijs als „basis voor wat er volgt”, en heeft men te maken met de vragen van een samenhangend leerplan voor het gehele onderwijs. Het bleek duidelijk, hoe weinig deze problematiek nog is doordacht. Wat heeft de wetenschap de basisschool te bieden?

Geen vereenvoudigd wetenschappelijk model, daarover was men het wel eens. Aansluiten bij de belevingswereld van het kind. Als didactische kunstgreep (motivatie) of als pedagogisch beginsel? „Het vak geeft de onverteerbare theorie en de talloze prachtige voorbeelden en experimenten. De leerling echter geeft de motivaties en het denkniveau. Motivatie en denkniveau leiden ertoe om de vakgegevens te analyseren en om te bouwen naar de gewenste onderwijsniveaus”, aldus Dr. E. M. Buter in het inleidingsboekje. Zijn hiermee nu alle criteria gegeven voor een pedagogisch doordacht leerplan? Wie het weet mag het zeggen.

Ook in de groepsdiscussies bleek hoe onwennig men nog tegenover

deze problemen, die met het oog op de ontwikkeling van de school van de toekomst van groot belang zijn, staat.

Vragen over de doelstellingen voor het bepalen van de vormingsinhouden en over de uitgangspunten van een nieuw leerplan leidden tot niets.

Een telkens terugkerend onderwerp van gesprek vormde de opleiding van onderwijzers. „Als alle onderwijzers in moderne zin werden opgeleid, zou er dan nog één volgens traditionele methoden willen werken?” aldus luidde ongeveer de vraag van één van de deelnemers. Men zag de kweekschool als de eerst aangewezen kweekplaats van een nieuwe school, maar was vooralsnog niet gerust op het resultaat. En – terecht – trok men het probleem door naar de opleiding van de kweekschoolleraren. Was de eensgezindheid op dit punt meer dan de blijdschap een zondebok gevonden te hebben? Het komt mij voor van wel, al is de benadering van het probleem niet vrij van de profetische simplificatie.

De W.V.O. is vanouds een avant-garde in ons onderwijs. Stonden de pioniers aanvankelijk tegenover een muur van onbegrip, tegenwoordig staat de W.V.O. in zijn opvattingen niet meer alleen. Maar het is er nog ver vandaan – Van Gelder wees er in het begin van de conferentie op – dat „het” Nederlandse onderwijs de resultaten van het vernieuwingsstreven weerspiegelt. Al datgene, wat binnen de W.V.O. vanzelf spreekt, spreekt daarbuiten vaak nog in 't geheel niet. Maar de kans op ontvankelijke oren is thans groter dan een dertigtal jaren geleden. De opleidingsvraag moet breder gesteld worden: hoe wordt het mogelijk, moderne pedagogisch-didactische inzichten zo over te dragen aan de leerkrachten, dat er op de praktijk van het basisonderwijs invloed van uitgaat? Deze vraag is maar ten dele binnen de kweekscholen op te lossen; bovendien omvat zij veel meer dan het leren van nieuwe onderwijs- en samenwerkingsvormen. De Kweekschool heeft, wil zij enigszins in deze taak slagen, behoefte aan scholen, waar het nieuwe onderwijs *zichtbaar* wordt gemaakt.

Dat is niet alleen noodzakelijk voor de opleiding van leerkrachten, maar evenzeer voor de omvorming van de instelling van alle reeds in de scholen werkende leerkrachten. Het komt mij voor, dat nu de theoretische weerstanden tegen een vernieuwing van het onderwijs voor een groot deel zijn verdwenen, en veel van wat door de W.V.O. wordt voorgestaan in brede kring wordt overgenomen (zie het N.O.V.-rapport over nieuwe onderwijsvormen), dit *zichtbaar maken* van de vernieuwing voor de W.V.O. een taak voor de toekomst vormt.

Op deze conferentie heeft men het geprobeerd, met behulp van een

gesloten t.v.-systeem. Daarbij is gebleken, hoe belangrijk de huidige hulpmiddelen bij de overdracht van didactische beginselen kunnen zijn, maar tegelijk, hoe voorzichtig zij moeten worden gebruikt om niet in hun tegendeel te verkeren.

Een Werkverband als de W.V.O. kan een herscholing van de leerkrachten niet op eigen kracht bewerkstelligen.

Nodig is, dat de Overheid de middelen ter beschikking stelt en de mogelijkheden opent die de leerkrachten van onze scholen de gelegenheid geven ten aanzien van hun werk op de hoogte van de tijd te blijven. Nodig is ook, dat de instituten, waar men de leerkrachten opleidt, intensief deelnemen aan de ontwikkeling van een vernieuwd onderwijs. De aanwezigheid op deze conferentie van enkele leraren pedagogiek met een aantal van hun leerlingen was een verheugend teken, maar helaas te incidenteel.

Binnen de W.V.O. blijft ons dan nog de vraag naar de vormingsdoelen, de leerstof en het samenhangende leerplan. Daar kunnen we voorlopig onze handen aan vol hebben, dat is gebleken. De najaarsconferentie van 1966 was een goede conferentie.

## VOORUITLOPEND OP EEN PUBLICATIE OVER HET BRUGJAAR

P. C. VAN DE GRIEND

Het is schrijver dezes gebleken, dat er misverstanden bestaan aangaande de vraag, of onderzoek dat is verricht in verband met de brugklas, behalve in een rapport, ook zijn neerslag zal vinden in een meer algemeen toegankelijke publicatie. Daarom stelt hij er prijs op een dergelijke publicatie die binnen afzienbare tijd zal verschijnen, aan te kondigen. Deze uitgave verschijnt bij de Stichting Onderwijs Oriëntatie, waarin verenigd zijn de uitgevers: J. M. Meulenhoff, J. Muusses, P. Noordhoff, Nijgh en van Ditmar, Spruyt, Van Mantgem en De Does en W. J. Thieme en Cie. De fa. Muusses treedt als „patroon” op.

Een indruk ervan krijgt de lezer behalve uit de inhoudsopgave van het boek uit het eerste gedeelte van het eerste hoofdstuk, bedoeld ter introductie, dat hieronder wordt afgedrukt. Bij lezing bedenke men dus, dat het stuk niet werd geschreven als afzonderlijk tijdschriftartikel.

Inhoud van *Mogelijkheden en grenzen van het brugjaar*.

Een bijdrage tot de ontwikkeling van brugklassen.

Woord vooraf (Prof. Dr. H. W. F. Stellwag).

### 1. *Ter introductie.*

1. Achtergrond en strekking van dit boek.
2. De idee brugjaar en de realiteit van het onderwijs.
3. Mogelijkheden en grenzen.

### 2. *Grenzen van selectie en determinatie.*

1. Onderzoek van rapportcijfers.
2. Wanneer is selectie zinvol?
3. De voorspellende betekenis van rapportcijfers.

### 3. *Mogelijkheden van de kleine groep.*

1. Een experiment met groepswork.
2. Studiebegeleiding; principes en uitvoering.
3. Studiebegeleiding: voorbeelden en situaties.

### 4. *Ontwikkeling van de didactiek.*

1. Lesobservatie en lesanalyse.
2. Foutenanalyse.
3. Didactische experimenten.

### 5. *De schoolstructuur.*

1. De positie van de docent.
2. Problemen van de schoolleiding.
3. Leiderschap, organisatie en samenwerking.

#### ACHTERGROND EN STREKKING VAN DIT BOEK

##### *De achtergrond*

Deze publicatie is ontstaan uit het z.g. brugklasproject. Dit project werd uitgevoerd gedurende de jaren 1960-1964 in opdracht van vier pedagogische centra. De uitvoering berustte bij het Pedagogisch-Didactisch Instituut van de Universiteit van Amsterdam terwijl de schrijver – in die tijd verbonden als medewerker aan genoemd instituut – belast was met de dagelijkse leiding van het project. De opdracht hield in het experimenteren met brugklassen aan enkele scholen voor voortgezet onderwijs, d.w.z. het zoeken naar een vorm voor de inrichting van deze brugklassen in de zin van de nieuwe wet op het voortgezet onderwijs, en het nagaan van de resultaten die met een dergelijke vorm zouden kunnen worden bereikt. Het is goed er aan te herinneren dat genoemde wet nog niet aanvaard was door het parlement, toen het project startte; deze aanvaarding was nog in hoge mate onzeker, geenszins heerste in de praktijk van het onderwijs de verwachting dat brugklassen t.z.t. langs wettelijke weg in het onderwijs zouden worden geïntroduceerd, wat dit ook maar zou kunnen betekenen.

Zonder dat het de bedoeling is de geschiedenis van dit brugklasproject hier uitvoerig te behandelen, maken wij daarover toch enkele opmerkingen. De onderzoekers probeerden „vaste voet” te krijgen op een aantal scholen voor v.h.m.o., hetgeen soms goed, soms minder goed, soms in het geheel niet lukte. Daarna begon een periode van moeizaam zoeken en tasten naar vormen voor het werk: de opdracht was ruim en vaag en kon uiteraard niet anders zijn in dit allerprilste stadium van de brugklasedachte. Geëxperimenteerd werd met zulke uiteenlopende procedures als huisbezoek door klasmentoren, studiebegeleiding, lesobservatie en leerlingobservatie, foutenanalyse, een beperkt vaklerarsysteem. Geenszins ontwikkelde zich een uniforme gang van zaken op de aan het project deelnemende scholen: afhankelijk van personen en van omstandigheden kwamen op verschillende scholen verschillende aspecten het meest tot bloei.

Het hoeft geen betoog dat, in nauwe samenhang met het „ter plaatse”, d.w.z. in het klaslokaal of tijdens ouderbezoek uitgevoerde werk, tal van besprekingen werden gevoerd: vergaderingen op scholen, conferenties

van, cursussen voor deelnemende docenten, besprekingen verder waarbij vertegenwoordigers van de opdrachtgevende instituten waren betrokken. Een en ander had tot gevolg, dat het inzicht zowel in de problemen als in de daarvoor nagestreefde oplossingen voortdurend evolueerde: schrijver dezes in ieder geval beëindigde het project met een totaal andere visie op het brugjaar dan waarmee hij dit project begon. Het lijkt niet nodig te zijn de wordingsgang van deze visie hier uiteen te zetten: een samenvatting van het eindproduct vindt men in het vervolg van dit hoofdstuk. Het boek in zijn geheel is bedoeld als nadere uitwerking en concretisering van een bepaalde kijk op het brugjaar.

Terugkerend naar de feiten: in de tijd van de behandeling door het parlement van het ontwerp wet op het voortgezet onderwijs in 1962 nam de belangstelling op de scholen voor brugklasproblemen – begrijpelijk – in ongekende mate toe. Het laatste gedeelte van het project stond dan ook in het teken van de overdracht van ontwikkelde procedures. Daarbij ging het om overdracht zowel intern – uitbreiding van de activiteiten tot alle eerste klassen van een bepaalde school – als extern – overdracht naar scholen die niet eerder aan het project meededen –.

Afgezien van enig werk, dat mede op ulo-scholen werd verricht, ging het ook in dit latere stadium uitsluitend om scholen voor v.h.m.o. De zeer voor de hand liggende vraag die op dit moment bij de lezer zal opkomen, is de vraag of dan de naam brugklasexperiment nog wel gebruikt mag worden om het werk aan te duiden. Is niet juist het fundamentele kenmerk van het brugjaar, dat *verschillende* schooltypen en in ieder geval een ruimere keuze dan aanwezig is binnen het lyceum samenwerken in één gemeenschappelijk leerjaar, dat aansluit bij het basisonderwijs? Het is duidelijk, dat wij aan deze kritische vraag die de kern van de zaak raakt, niet voorbij kunnen gaan. Hij komt echter in een afzonderlijke paragraaf aan de orde.

### *De strekking*

Van het brugklasproject werd een uitvoerig eindrapport samengesteld, dat werd aangeboden aan de opdrachtgevers. Hoewel grote gedeelten van deze publicatie letterlijk zijn terug te vinden in genoemd eindrapport dient er *met nadruk op te worden gewezen dat beide geenszins identiek zijn en een verschillend doel dienen*. De volgende punten mogen dit nader preciseren, waarbij het er vooral om gaat de strekking van deze publicatie te verduidelijken.

1. Anders dan in een eindrapport behoeft hier geen verantwoording te worden afgelegd t.o.v. opdrachtgevers. D.w.z. allerminst zal ernaar



worden gestreefd van het werk dat hiervoor werd aangeduid een min of meer volledig beeld te geven. Niet alleen betekent dit dat de ontwikkelingsgang van het project, veranderde inzichten t.a.v. het gevoerde beleid grotendeels achterwege blijven, maar bovendien vindt de lezer bepaalde aspecten van het tijdens het brugklasproject verrichte werk in het geheel niet behandeld, terwijl op andere gebieden minder is vermeld, dan in feite heeft plaatsgevonden.

2. Welke criteria bepalen nu de hiervoor genoemde selectie? Kort gezegd gaan wij uit van de veronderstelling, dat de lezer niet zozeer is geïnteresseerd in het brugklasproject als wel in brugklassen. M.a.w.: voor de onderwijspracticus lijkt het interessanter te zijn te vernemen welke belangrijke inzichten en toepasbare procedures een bepaald project heeft opgeleverd, dan geconfronteerd te worden met alle wegen en dwaalwegen die tot deze resultaten geleid hebben.

3. Het voorafgaande punt zou tot tweërlei misverstand aanleiding kunnen geven. In de eerste plaats het misverstand dat deze resultaten „kant-en-klaar-oplossingen” zouden zijn, recepten die men letterlijk kan overnemen bij de inrichting van brugklassen. Niets is minder waar dan dat. Wij beogen slechts een richting van denken en doen aan te geven en zijn er daarbij van overtuigd, dat het inslaan van die richting in de onderwijspraktijk betekent, dat opnieuw een proces van moeizaam zoeken en tasten op gang komt. Geenszins is het de bedoeling het brugjaar als een afgerond, gesloten systeem te schetsen: als zodanig achten wij het niet bestaanbaar. In de tweede plaats kan beperking t.a.v. het werk, dat in feite is verricht, niet inhouden, dat de zaken op een al te schematische wijze worden weergegeven. Uiteraard willen wij rekenschap geven van de wijze waarop bepaalde resultaten werden bereikt.

4. Een volgend criterium betreft beperking tot zaken die *rechtstreeks* de school en het onderwijs raken. Wel behoren daartoe bijv. ontwikkeling van de didactiek, studiebegeleiding, kwesties van schoolorganisatie, maar niet huisbezoek door klasmentoren, het werk van schoolarts of schoolpsycholoog. Men kan de getrokken grens vrij willekeurig achten: tijdens het brugklasproject werd ook op de het laatst genoemde gebieden gewerkt en bovendien kunnen natuurlijk de daar verkregen gegevens van invloed zijn op aspecten van het onderwijs; dit is zelfs de bedoeling ervan. Er is echter nog een andere reden voor, die meer in het persoonlijke vlak ligt.

5. Men zal inmiddels hebben begrepen, dat aan dit boek het werk gedurende een aantal jaren van een groot aantal personen ten grondslag ligt, waarbij verder veelal zo zeer in teamverband werd opgetreden, dat

soms de individuele bijdrage nauwelijks als zodanig kenbaar bleef. Bij publicatie scheidt een dergelijke situatie het probleem hoe men aan de individuele bijdrage recht kan doen wedervaren. Het is wel duidelijk, dat een publicatie geschreven door een groot aantal auteurs, ieder met een betrekkelijk kleine bijdrage geen aanvaardbare oplossing is: de eenheid zou te zeer ontbreken, zeker waar het gaat over een veelzijdige en complexe problematiek op een nog nauwelijks ontgonnen terrein. Zelfs is er in overleg met betrokkenen van afgezien namen te noemen: een lange lijst, zonder specificatie van taken, die moeilijk te geven is, zou weinig zeggend zijn.

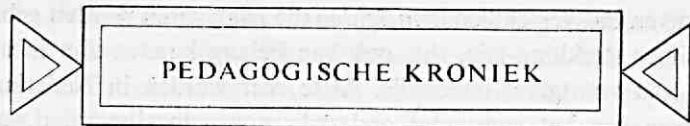
De lezer wete echter, dat het werk dat hierna beschreven wordt in zijn uitvoering zo zeer het werk van anderen is, dat het zelfs ietwat misplaatst zou zijn deze anderen daarvoor dank te zeggen. Alsof immers het niet om een collectieve onderneming, maar om een éénmanszaak met assistentie zou gaan. Echter – en daarin ligt mogelijk de rechtvaardiging van een éénmanspublicatie – althans de fundamentele ideeën van hetgeen volgt, werden door de schrijver aangedragen. Daarnaast zijn er aspecten van het werk geweest, waarbij dit niet het geval was: het ligt voor de hand die aspecten dan ook niet op te nemen, maar in een afzonderlijke publicatie onder verantwoordelijkheid van een andere auteur onder de aandacht te brengen.

6. Hoewel hetgeen overblijft een gevarieerd menu is, ontbreekt het element dat in andere discussies over het brugjaar vaak centraal staat: de kwestie van urentabellen en leerstofkeuze. Historisch begrijpelijk: vóór de aanvaarding van de mammoetwet was deze zaak nog nauwelijks aan de orde en zeker kon men er geen experimenten mee nemen. Schrijver betreurt dit niet: weliswaar is het gemeenschappelijk brugjaar ondenkbaar zonder uniformiteit in dit opzicht en weliswaar is „slechts” gewerkt in „gewone” eerste klassen v.h.m.o.; echter: een uniforme urentabel geeft op zichzelf geen enkele garantie, dat de pedagogisch-didactische bedoeling van het brugjaar voldoende uit de verf komt. Een poging tot dit laatste daarentegen valt ook te ondernemen in „gewone” eerste klassen van scholen voor voortgezet onderwijs.

7. Samenvattend: dit boek richt zich tot ieder die in de praktijk van het voortgezet onderwijs te maken heeft met problemen van het begin-onderwijs, en daarbij geïnteresseerd is in een wetenschappelijke benadering van deze problemen. De geboden benadering valt daarbij te beschouwen als *een bijdrage* en niet als een volledig overzicht. Met name draagt de herkomst van het materiaal – het huidige v.h.m.o. – het stempel van een zekere eenzijdigheid; het is echter de overtuiging van

de schrijver, dat verschillende *inzichten* die naar voren worden gebracht, van ruimer strekking zijn, dus ook van belang kunnen zijn in andere takken van voortgezet onderwijs. Al te zeer worden in Nederland de problemen van het voortgezet onderwijs nog gelocaliseerd, d.w.z. beperkt tot één bepaald schooltype, behandeld. Doorbreking hiervan behoort uitdrukkelijk mede tot de doelstelling van deze publicatie (hoe zou het anders kunnen, wanneer het brugjaar het onderwerp is?), al zou het niet van realiteitszin getuigen de specifieke herkomst al te zeer naar de achtergrond te schuiven.

Het werk, dat in feite werd verricht op een aantal scholen blijft dus steeds punt van uitgang: een meer algemeen gerichte beschouwing kan daar het *gevolg* van zijn. Wij streven niet naar de omgekeerde volgorde, dus één waarbij een algemene beschouwing bijv. op grond van literatuurstudie – „het” selectievraagstuk, „de” brugklasgedachte – het uitgangspunt vormt. Literatuurverwijzingen zijn dan ook beperkt gehouden tot het strikt noodzakelijke.



#### HET SOCIAAL BELEMMERDE KIND

In deze kroniek is reeds eerder aandacht gevraagd voor onderzoeken en experimenten in Amerika en Israël m.b.t. kinderen, die opgroeien en volwassen worden in de sociaal lagere milieus der samenleving.

Het is verheugend thans de aandacht te kunnen vestigen op een studie van de heer Th. G. Bolleman, bibliothecaris aan het pedagogisch instituut der rijksuniversiteit te Utrecht en studierend voor het doctoraal-examen pedagogiek. In deze studie wordt een voorlopig, zij het niet volledig, overzicht geboden van publicaties op het gebied van het in zijn ontwikkeling en opvoeding sociaal belemmerde kind. Ook worden enkele recente publicaties over deze problematiek kritisch geanalyseerd.

De auteur heeft zich in het bijzonder beziggehouden met een bevolkingsgroep, die in de Amerikaanse literatuur wordt aangeduid met de termen: „culturally deprived”, „culturally disadvantaged”, „culturally handicapped”. Ook wordt deze groep wel aangeduid met „socially deprived”. De toenemende belangstelling in Amerika, aldus de heer Bolleman, voor de maatschappelijk achtergeblevenen wordt klaarblijkelijk gestimuleerd door de wens het in de onderste laag der bevolking aanwezig geachte leervermogen te benutten teneinde de technische prestaties van de natie als geheel op te voeren. De Russische prestaties op het gebied van ruimte-onderzoek en ruimtevaart moeten mede tot deze wens hebben bijgedragen.

Het sociaal belemmerde kind is in het algemeen het kind dat opgroeit in gezinnen, die sociaal weinig aanzien genieten, wonen in de volks- en achterbuurten der grote steden, financieel in kammervolle omstandigheden verkeren en vaak kinderrijk zijn. Voorts hebben de ouders weinig of geen culturele belangstelling, beperkte maatschappelijke contacten, onvoldoende inzicht in het functioneren van de school en geen aandacht voor het onderwijs van hun kinderen. Mede daardoor zijn de leerprestaties laag en de schoolvorderingen gering. In dit verband wijst de schrijver er op dat in het algemeen de taal van deze kinderen een armoezig karakter heeft: korte en vaak onafgemaakte zinnen, veel grammaticale en syntaktische onjuistheden, weinig differentiatie in de vormen, een zeer beperkt vocabulair en een frequent gebruik van veelal dezelfde termen. Voorts ontbreekt het „deprived kind” aan woorden, die ab-

stracties aanduiden. Van de opbouw van een begrippensysteem is nauwelijks sprake. Dit taalgebruik is een handicap bij het pogen sociaal te stijgen. Verder wordt in deze studie er op gewezen, dat tot de lagere sociale milieus veel negers behoren en dat in het bijzonder voor het negerkind het moeilijk is maatschappelijk vooruit te komen.

In het tweede deel van de studie wordt een verslag gegeven van een in de jaren 1963 en 1964 gehouden onderzoek onder een stedelijke negerbevolking naar de cognitieve aspecten van de moeder-kind verhouding en verder wordt uitvoerig aandacht besteed aan het werk van Martin Deutsch, die voor de kleuters uit de „culturally deprived” milieus belangrijk sociaal-pedagogisch werk heeft verricht.

Zo heeft hij in 1963 een methode gecreëerd ter bestrijding van de negatieve invloeden in de cognitieve ontwikkeling van de kleuters uit het „culturally deprived” milieu. Deze methode, die wordt aangeduid met de naam: „Enrichment Program”, heeft zowel een pedagogisch-didactisch als een onderzoekaspect. In het leerplan, dat is ingepast in dat van de „nursery-school”, zijn de volgende aspecten te onderscheiden:

- taalverrijking
- waarnemingsoefening
- oefening van de aandachtsconcentratie
- kennisvermeerdering
- begripsvorming
- bevordering van het zelfbewustzijn.

Het onderwijzend personeel krijgt voor dit werk een speciale opleiding. Verder wordt contact gelegd met de ouders van de kleuters en ook zij krijgen voorlichting over en steun bij hun opvoedingstaak.

De tot nu toe opgedane ervaringen met dit werk blijken zeer positief te zijn.

In de slotbeschouwing van zijn studie wijst Bolleman er op dat Deutsch de betekenis van Montessori en Piaget overschat in deze zin, dat hij aan de spontane ontdekkingen van het kind een te grote waarde toekent. Ook vindt hij dat Deutsch de gezinsopvoeding onderwaardeert en deze reduceert tot een socialiseringsproces en komt tot een overschatting van de opvoedingsaspecten van de school, welke de tekorten van het gezin zou moeten compenseren. Daartegen over stelt de schrijver dat ouders de taak hebben om hun kind op te voeden. Bolleman is tenslotte van oordeel dat het werk van Deutsch, dat hij niettemin zeer waardeert, niet in strikte zin pedagogisch is doordacht maar veeleer het karakter van toegepaste psychologie heeft.

De studie van de heer Th. G. Bolleman „Het sociaal belemmerde kind”

is een uitgave van het Paedagogisch Instituut der Rijksuniversiteit te Utrecht en verschenen in de reeks Acta Paedagogica Ultrajectina en in de handel gebracht door de firma J. B. Wolters te Groningen.

#### ACHTERBUURTEN EN HET ONDERWIJS

Dr. John Barron Mays, verbonden aan de Universiteit van Liverpool, heeft zijn wetenschappelijke belangstelling geheel geconcentreerd op het kind, dat in de achterbuurt van een grote stad opgroeit en aldaar naar school gaat.

Fel heeft hij geageerd tegen de voorgenomen reorganisatie van het onderwijs in de stad Liverpool. Niet, omdat deze op zichzelf onjuist zou zijn maar om het feit dat daardoor minder geld beschikbaar komt voor de scholen, die uit de armste buurten van de stad hun leerlingen krijgen.

De voorgenomen reorganisatie zal tot gevolg hebben dat de onderwijsmogelijkheden voor kinderen, die al naar het voortgezet onderwijs zouden gaan, nog ruimer zullen worden en dat de kansen, om toe te komen aan voortgezet onderwijs, voor hen, die uit de achterbuurten afkomstig zijn, nog geringer worden; het samenvoegen en het doen samenwerken van scholen voor lager en voortgezet onderwijs, die in de betere woonwijken van de stad zijn gelegen, zullen de scholen, die in de achterbuurten zijn gevestigd, nog meer isoleren.

Gepoogd is het onderwijsniveau in deze scholen omhoog te brengen door de leerkrachten voorlichting en steun te bieden. Verder is getracht de ouders begrip bij te brengen voor de betekenis van het onderwijs voor hun kinderen en gepoogd is ook hen bij het schoolleven te betrekken. Thans gaan echter stemmen op om de regering te bewegen gelden beschikbaar te stellen om de scholen in de achterbuurten, die in het algemeen verouderd en ondoelmatig zijn, te vervangen door moderne schoolgebouwen, die tevens dienstbaar kunnen worden gemaakt aan het maatschappelijk opbouwwerk in de wijken. Deze scholen moeten daarom ruimte hebben voor het maken van huiswerk, hobbyclubs en het houden van consultaties, besprekingen, vergaderingen e.d. Extra stafleden dienen aan deze scholen te worden verbonden voor het contact met de gezinnen en het sociale leven van de wijk en voor het organiseren van buitenschoolse activiteiten.

Het plan is nog geopperd deze scholen in moderne stadswijken te bouwen met internaten. De daarvoor in aanmerking komende kinderen uit de achterbuurten zouden dan van maandag tot en met vrijdag op school en in het internaat verblijven. Het weekend zal echter in het ouderlijk

gezin worden doorgebracht. Deze gedachte is inmiddels weer prijsgegeven. Een veelvuldige directe beïnvloeding van de gezinnen vanuit de school wordt sociaal-pedagogisch van meer betekenis geacht. Ook acht men niet zonder risico, daar de consequenties niet te overzien zijn, het losmaken van het leerplichtige kind uit het gezinsverband. Wel is waar zijn in Israël zeer gunstige resultaten geboekt met het onderbrengen van kinderen uit armoewijken in internaten, maar sociologisch zijn de maatschappelijke situaties gans anders dan die van Engelse fabriekssteden om van een andere mentaliteit en opvattingen tussen Oriëntaalse Joden en Engelse fabrieks- en havenarbeiders nog maar te zwijgen.

#### BENDEVORMING ONDER JEUGDIGEN EN CRIMINEEL GEDRAG

In East-London heeft David M. Downes een sociologisch onderzoek ingesteld naar het vóórkomen van jeugdbenden, die zich crimineel gedragen. De bedoeling was om vast te stellen of deze jeugdbenden te vergelijken zijn met die uit de stad New York en andere grote Amerikaanse steden. Daar zijn nl. de jeugdbenden straf georganiseerd met een duidelijke hiërarchie in de leiding en opererend binnen een bepaald territorium.

Voorts heeft de onderzoeker nagegaan in hoeverre de criminele gedragingen van de jongeren uit de „East-End” moeten worden beschouwd als pogingen om hun sociale frustratie op te lossen.

Geen jeugdbenden zijn in East-London ontdekt, die te vergelijken zijn met de Amerikaanse jeugdbenden. Wel komt het voor dat groepen teenagers zijn aangehouden vanwege hun criminele activiteiten, maar niet is gebleken dat zij van te voren zich bewust hebben aanéengesloten voor het plegen van misdrijven. Het zijn jongelui, die elkander toevallig hebben ontmoet in een dancing of eethuisje en elkaar slechts oppervlakkig kennen. Ook identificeren zij zichzelf niet als een jeugdbende. Het van te voren beramen van een misdrijf komt dan ook weinig voor. Het is veelmeer een incidenteel gebeuren, waarin deze jongeren verwickeld raken, dat op het plegen van een misdrijf uitloopt.

Downes heeft voorts nog nagegaan de aspiraties van de jongeren uit de East-End en de aard en oorzaken van hun frustraties. Hij komt tot conclusies die voor het schoolwezen en het onderwijs niet vleidend zijn.

Het onderzoek van Downes heeft geresulteerd in een proefschrift, dat door vakgenoten als een waardevolle sociologische studie, over de motivatie van jeugdige delinquenten en de invloed van de subcultuur, wordt beschouwd. Onder de titel „The delinquent solution” is de studie bij Routledge and Kegan Paul verschenen.

## SEXUELE VOORLICHTING OP SCHOOL

Volgens Mr. John Cooper, in een recente publicatie in de National Education Association, dient op school aan de jongeren sexuele voorlichting te worden gegeven en mag de sexuele problematiek niet langer meer worden ontweken, daar veel ouders te onbekwaam zijn en ook wel te beschroomd om over sexuele problemen met hun kinderen te spreken. De school moet daarom, als de meest daarvoor in aanmerking komende instantie, dit tekort opvangen en daarin voorzien. Dit is, aldus Cooper, des te meer noodzakelijk nu ook de kerk de jongeren, wat betreft hun sexuele leven en problemen, minder steun geeft dan vroeger het geval moet zijn geweest.

Daarbij komt dat de school niet hoeft te aarzelen om het vak sexualiteit in de lesrooster op te nemen. De vroegere barrières daartegen zijn geslecht nu de sexualiteit een veel voorkomend en zelfs een alledaags verschijnsel is geworden in de wereld van het amusement, de reclame, de mode en de literatuur. De uitgebreide onthulling van de sexualiteit in tijdschriften en romans scheidt voor de jeugd problemen daar deze in de verleiding komt vroegtijdig aan het sexuele leven deel te nemen. De mogelijkheden zijn daarvoor groter geworden nu jongeren zich voorbehoedmiddelen kunnen aanschaffen, af en toe over een auto beschikken, thuis feestjes mogen geven als de ouders afwezig zijn en kunnen verdwijnen in de anonimiteit van het grote stadsleven. Jongeren kunnen daardoor ervaringen opdoen waarover zij in tijdschriften lezen of zien op de film.

De school is in staat om niet alleen juiste maar ook uitgebreide informatie te geven over het sexuele leven van de mens. Vooral voor de meer ervaren leraren moet het mogelijk zijn hun leerlingen voor te lichten met behulp van film, foto's en boeken over de sexualiteit i.v.m. het menselijk gedrag in het algemeen en over de betekenis van het sexuele leven voor het individu persoonlijk. De competente leraar kan daarom deze voorlichting en kennis zo goed geven daar hij geen, in tegenstelling met de ouders, emotionele binding met de kinderen heeft. Zijn min of meer zakelijke verhouding met de leerlingen maakt het hem zelfs mogelijk over de sexuele problemen met hen te discussiëren. De jeugdigen doen daarmede niet alleen kennis op maar komen tevens tot het inzicht, dat sexuele gevoelens en gedragingen geen verboden mysteries zijn maar behoren tot het menselijk leven en, daar zij normaal zijn, dat het niet nodig is deze met geheimzinnigheid te omhullen en daar met een zekere achterbaksheid over te spreken.




 BOEKBEOORDELINGEN

PETER M. ROEDER, ARTHUR PASDZIERNY, WILLI WOLF, „Sozialstatus und Schulerfolg. Bericht über empirische Untersuchungen”. Pädagogische Forschungen, Veröffentlichungen des Comenius-Instituts. Reihe: Erziehungswissenschaftliche Studien. Quelle und Meyer, Heidelberg, 1965, S. 79, DM 8.—. In dit boekje, waarin verslag wordt gedaan over twee pedagogische onderzoeken, wordt in het voorwoord de verzuchting geslaakt, dat de wetenschappelijke opleiding en vorming aan universiteiten en pedagogische hogescholen tot nu toe de leraren veel te weinig gelegenheid hebben geboden zich te bekwamen in pedagogisch onderzoek. Een bezwaar is voorts dat de onderzoekers niet alleen hun arbeidsinspanning geven en hun tijd beschikbaar stellen maar vaak ook de kosten van hun onderzoek moeten betalen. Een omstandigheid, die zich ook in ons land voordoet. Het eerste onderzoek van Roeder over „Sprache, Sozialstatus und Bildungschancen” toont opnieuw aan dat hoe hoger de sociale status der ouders is, des te sterker zij geneigd zijn, bij optredende leerproblemen van hun kinderen, hen toch de middelbare schoolopleiding af te laten maken. Voorts is nog eens onderstreept dat een laag taalniveau in een gezin, de schoolloopbaan van het kind ongunstig beïnvloedt.

Het tweede onderzoek „Probleme der Auslese für den Zweiten Bildungsweg” is uitgevoerd door Wolf, Pasdzierny en Roeder.

Een belangrijk aspect van het onderzoek — waarop in ons land door Mevr. Dr. H. Verwey-Jonker reeds is geattendeerd — is het achterblijven van het meisje bij het middelbaar en hoger onderwijs; niet in leerprestaties, maar in deelname! Voor het volgen van een „Zweiten Bildungsweg” zal aan twee voorwaarden voldaan dienen te worden:

- a. de drang naar meer en beter onderwijs of naar maatschappelijke stijging moet voldoende sterk zijn;
- b. men moet weten welke instellingen daartoe geëigend zijn.

In het onderzoek is naar voren gekomen, dat, in tegenstelling met de eerste „Bildungsweg”, in de tweede het aandeel van personen uit maatschappelijk lagere groeperingen groter is. Ook zijn er die vroeger om allerlei redenen hun middelbare schoolopleiding niet hebben kunnen voltooien maar dit, ouder geworden, alsnog doen. Voorts blijken in het algemeen de leerprestaties van hen, afkomstig uit de lagere sociale milieus, beter te zijn dan van diegenen, die tot de sociaal hogere milieus behoren. Wat echter het beheersen van de Duitse taal betreft is de laatste groep evenwel beter. Wederom een aanwijzing van de betekenis van het gezin waarin men opgroeit en volwassen wordt.

De resultaten van deze onderzoeken zijn waard te worden geraadpleegd, geanalyseerd en overdacht. Het is van niet geringe pedagogische en didactische betekenis dat leraren, zoals deze onderzoekers, zich verdiepen in de problematiek van de sociale status van het kind, die voor het volgen van voortgezet onderwijs van zo'n grote betekenis blijkt te zijn. J. H. N. G.

W. M. NIJKAMP *e.a.*, *De kleuter in de gemeenschap*. 5e herz. dr. Groningen 1964.

Een boek dat al jaren een verdiende plaats heeft in de opleiding van de kleuterleidsters. Verdient om de goed gemotiveerde praktische aanwijzingen voor de leiding van de groep en van het afzonderlijke kind, om de vele ideeën voor bezigheden voor de kleuters, om de levende konkreetheid.

Het is geschreven met grote kennis van zaken en met plezier in overdragen. Didaktische zorg blijkt ook uit de observatie-opdrachten, die altijd ter zake zijn, en ook voor beginners uitvoerbaar, en verder uit de uitgebreide woordenlijsten, die evenwel de *begrippen* natuurlijk weinig vermogen te verduidelijken.

Maar toch is het eigenlijk niet in zijn geheel een mooi leerboek. O.a. door wat er te veel in staat. Het lijkt wel of de schrijfster en haar medewerkers gedacht hebben dat de kwekelingen nooit meer gelegenheid zouden krijgen om iets te lezen of te leren, en daarom maar alles wat zij noodzakelijk of nuttig voor een kleuterleidster vonden, in dit ene boek gekramd hebben, tot de levensgewoonten van de veenmol en de maten voor een kippehok toe. Anderzijds bevat het paragrafen die in een kaderbijeenkomst op hun plaats zijn — ten dele ook daaraan ontleend zijn —, maar voor beginners òf helemaal niet binnen hun gezichtskring liggen, òf veel te moeilijk zijn.

Voor een ervaren goede kleuterleidster kan het nuttig zijn met een typologie (i.c. die van Sigaud) te kunnen werken. Nuttig omdat zij een redelijke kans maakt de verschijnselen van een lichamelijk en psychisch type te kunnen onderscheiden van al die andere factoren die het faenotype van een kind mee bepalen, en dus in haar opvoeding er rekening mee zal kunnen houden, dat een kind tot een bepaald oorspronkelijk type behoort. Maar dat onderscheiden is voor een beginner veel te moeilijk, en daarmee is de typologie voor haar enkel geworden een schijnbaar gemakkelijke manier van indelen, die doordenken niet aanmoedigt, en die onvoorzichtige konklusies in de hand werkt.

De twee eerste hoofdstukken van het boek, die waarin principiële pedagogische onderwerpen besproken worden, zijn te moeilijk, en m.i. ook moeilijker dan nodig was geweest. De schrijfster wil dat oplossen door de leraar de raad te geven, maar niet bij het begin te beginnen! Geen elegante oplossing voor een leerboek.

Het is niet altijd nodig om de bestudering van een vak te beginnen met wat systematisch primair is. Maar als de schrijfster dat uit didactisch oogpunt hier toch wenselijk vindt, dan moet men hopen dat zij het ook nog eens mogelijk maakt. Een desideratum voor een volgende druk.

N. F. VAN DER ZEIJDE



PEDAGOGISCH NIEUWS

Van J. B. Wolters' uitgeversmaatschappij heeft de de redactie vernomen dat, met ingang van 1 november, de heer W. Hendriks, procuratiehouder van deze firma, zijn dienstverband heeft opgezegd i.v.m. zijn benoeming tot Wethouder van de stad Groningen.

Dit bericht spijt de redactie zeer daar de heer Hendriks immer de belangen van Paedagogische Studien uitstekend heeft behartigd.

De redactie stelt het dan ook op prijs hem hartelijk dank te zeggen voor zijn aan dit tijdschrift bestede moeite en zorg en spreekt daarbij tevens de wens uit, dat het nieuwe ambt hem bevrediging zal schenken en het hem in zijn persoonlijk- als in zijn maatschappelijk leven wel moge gaan.

Als opvolger heeft de firma Wolters de heer L. A. M. van Grinsven benoemd, die ondermeer de sector tijdschriften zal behartigen.

J. H. N. G.

V.W.S.-NIEUWS

Het gaat de *Vereniging voor Wetenschappelijke Spelling* klaarblijkelijk voor de wind. Het vroegere gestencilde blaadje als orgaan dienst deed, is reeds in de tweede jaargang vervangen door een ordentelijk tijdschriftje, 28 pagina's tellende, gevolg van de gestadige groei der vereniging. Het aantal leden blijkt regelmatig toe te nemen, meer in Nederland dan in Vlaanderen? Zij wordt ook op kweekscholen populair; meer dan honderd leerlingen van de R.K. kweekschool Sint-Jozef te Bergen zijn enkele maanden geleden lid geworden. De redactie van de schoolkrant bestaat bijna geheel uit V.W.S.-leden.

De inhoud is gevarieerd. Berits en Vaernewijck leveren beschouwingen over fonetiek en fonologie; in de rubriek Persspiegel is een discussie opgenomen uit het Haagse dagblad *Het Vaderland* naar aanleiding van een artikel van Dr. Kruyskamp over de jaarvergadering der V.W.S. in Utrecht. Interessant is de beschouwing van Johan Daisne over Russische namen in het Nederlands. Prof. Frielink levert een pleidooi voor een analyse van ondoelmatigheden in de huidige spelling, waarop Dr. Paardekoper antwoordt.

De Vereniging voert haar strijd onder de volgende leuzen:  
20.000.000 nederlants-sprekenden winnen teit bei

*Doelmateger Spelling*

Geen inkonsekwensies

geen overbodege letters

geen zinloze *dt*, *dd* en *tt* in werkwoordsvormen

*Doelmateger Spelling* geeft houvast, geeft zekerheit

*Doelmateger spelling* — *spelling zonder kwelling*.

VAN DER V.

## OPVOEDKUNDIGE EN MAATSCHAPPIJ <sup>1</sup>

W. E. VLIEGENTHART

Aangezien de opvoeding in het grote maatschappelijke verband verloopt, zal nòch de opvoedkundige zinvol werk ten bate van de praktische opvoeding kunnen doen, nòch de wetenschap der opvoedkunde een zuivere beschrijving van het opvoedingsgebeuren kunnen geven, wanneer zij niet steeds het maatschappelijk gebeuren in het oog houden.

Het gaat er de opvoedkundige om, kinderen zover te helpen komen dat zij straks als volwassen mensen kunnen leven in, en naar vermogen bouwen aan de maatschappij van morgen. Dan zal de wetenschap, die hem tot uitgangspunt dient, het geheel van de invloeden moeten trachten te overzien, die dat kind op de weg naar volwassenheid steunen of hinderen. Hoe zijn die invloeden en hoe verschuiven die; welke andere vormen krijgt het leven van kinderen, dat van volwassenen; wat zijn, in verband daarmee, de zaken die *juist nu* bijzondere aandacht van de opvoeding vragen?

Dit is een deel van het empirisch gerichte, de realiteit van de opvoedingssituatie peilende zijde van het onderzoek, dat de pedagogiek tot taak heeft. Het is immers zo, dat de specifieke verschijningsvorm, die „volwassenheid” voor een generatie heeft en, zoals zal blijken, de eisen die aan de mate van volwassenheid gesteld worden, zich wijzigen met de vormen van het maatschappelijk bestel.

U kunt deze inleidende woorden zien als een verantwoording voor mijn onderwerp-keuze. Van het complexe geheel, dat er door bestreken wordt, worden hier de volgende punten vooral besproken:

— Wat zijn de consequenties van het feit, dat bij de besluitvorming in zaken van opvoedkundig belang vele niet uit pedagogische overwegingen stammende factoren meetellen;

— Wat zijn de consequenties voor de opvoedkundige van het feit, dat de op te voeden kinderen leven in een veranderende maatschappij.

Maar aangezien de opvoedkundige ook zelf niet uitsluitend pedagogische overwegingen kent, laat ik dat voorafgaan door enkele opmerkingen over de opvoedkundige als mens in de maatschappij, die daarin een plaats wil hebben waar hij z'n boterham verdient.

Zijn plaats zoekende in het maatschappelijk leven, heeft de opvoedkun-

<sup>1</sup> Bewerking van een inleiding voor de N.V.O. op 5-3-'66.

dige de bezwaren te overwinnen, die ieder nieuw beroep met zich brengt. Ook als hij zelf talrijke lacunes ziet in kwantiteit en kwaliteit van de dienstverlening en de studie op de gebieden waar hij overtuigd is goed werk te kunnen doen; zelfs als ook anderen dit beginnen te erkennen, dan toch staat hij tegenover gevormde gewoonten, soms bovendien in subsidieregelingen of bepalingen met kracht van wet vastgelegd, die moeilijk te doorbreken zijn. Men benoemt nu eenmaal op sommige posten een jurist, een predikant, een psycholoog, een medicus — niet steeds omdat hun opleiding voor het gevraagde werk beslist nodig is, maar omdat het nu eenmaal zo de gewoonte is; omdat het mensen zijn die geleerd hebben over problemen te denken in algemene zin. De enige kans om dergelijke usances te doorbreken bestaat er voor de opvoedkundige in, te laten zien dat hij, in zo'n functie doorgedrongen of in een nieuwe geplaatst, zakelijk meer adequate vraagstellingen kan formuleren, beter kan adviseren. Hij zal óók praktisch georiënteerd moeten zijn. Zal hij een plaats in een pedagogisch centrum of overeenkomstige dienst bevredigend vervullen, dan moet hij tenminste zo goed als een praktijkman van de didactiek op de hoogte zijn en de gewone klasseproblemen van die praktijkman kennen.

Meent hij een functie in iets als een schooladviesdienst voor het B.O. te kunnen vervullen, dan zal hij leerkrachten en kinderen met uiterst concrete aanwijzingen moeten kunnen begeleiden. Zal hij als sociaal-pedagoog erkenning vinden — anders dan in de rol van namaak-socioloog — dan zal hij moeten aantonen dat zijn probleembenadering een eigen karakter heeft en resultaten oplevert, die voor bepaalde problemen meer relevant zijn dan die welke langs andere weg verkregen zijn.

Deze situatie brengt consequenties mee voor de opleiding. Die schept de beste kansen voor „ingevoerd-raken van de opvoedkundige in maatschappelijk verband”, wanneer hij in hoge mate gedifferentieerd is en georiënteerd op de eisen van een aantal praktische werkgebieden. Wel zal er een zeker evenwicht moeten zijn tussen het tegemoetkomen aan het genoemde type praktijk-eisen en de idealen van brede theoretische vorming — maar het lijkt mij, dat getracht zal moeten worden om de periode waarin de afgestudeerde, eenmaal in dienst, met de concrete praktische eigenaardigheden van een bepaald werktipe vertrouwd wordt, zo kort mogelijk te doen zijn, en dat hij van te voren bekend dient te zijn met de juist in dit veld toepasbare methodische aanpak.

Met het oog op het belang, het handwerk te kennen bij optreden als opvoedkundige, zijn, juist in de aanloopperiode van dit beroep, die universitair studerende van zeer gunstige invloed, die tevoren een pedago-

gisch handwerk beoefend hebben (inrichtingsopvoeders, jeugdleaders, onderwijzers). Het is weliswaar niet steeds eenvoudig voor een universiteit om deze mensen op adequate wijze op te vangen. (Ik weet overigens heel goed, dat in de volgorde „beroepsarbeid” — (haastige) studie” bezwaren van allerlei aard staan, naast de voordelen die in het hier geschetste verband naar voren springen).

Waarschijnlijk zal over enige jaren de afgestudeerde die „het handwerk” maar oppervlakkig kent, het minder moeilijk hebben. Wanneer men de opvoedkundige eenmaal als een waardevolle specialist heeft ervaren, kan hij zich als beginner meer aanlooptijd permitteren. Maar de mensen die nu als eerstkomers — soms tegen weerstanden in — plaatsen veroveren, worden heel kritisch gezien, vooral wanneer hun komst vanzelfsprekendheden doorkruist. En vanzelfsprekendheden doorkruisen die eersten. Een hoofdverpleger in een zwakzinnigeninrichting is veelal gewoon, te bepalen hoe de hele omgang met de kinderen behoort te verlopen en het hoeft voor hem niet zonder meer vanzelfsprekend te zijn, wanneer een pedagoog, hiërarchisch ergens tussen hem en de directie geplaatst, hierin mee gaat spreken. Hoe schoolhoofden in het algemeen zullen reageren, wanneer opvoedkundigen als leden van schooladviesdiensten wezenlijke invloed zouden krijgen in de gang van zaken op „hun” scholen, dient te worden afgewacht. Waar het gaat om verwerpen van een geaccepteerde positie voor opvoedkundigen is zeker geleidelijkheid van belang — en natuurlijk tact van het individu.

Behalve de hier genoemde — niet onoverwinlijke — weerstanden binnen de groep van opvoedend werkzame „verwanten”, is er natuurlijk soms weerstand van buiten die kring. Ik laat dat nu buiten beschouwing. In hetgeen volgt komen de veelvormige invloeden van buiten het pedagogische denken op het werk van de opvoedkundige in ander verband voldoende aan de orde.

Als we ons nu afwenden van deze overwegingen over de opvoedkundige als werknemer, en hem ons verder voorstellen als functionaris die aan het tot adequate volwassenheid-komen van kinderen moet denken, dan zien wij hem werken temidden van maatschappelijke krachten die in vele verschillende richtingen trekken, door zeer verschillende overwegingen geleid worden, en dientengevolge verschillend gerichte verlangens doen opkomen t.a.v. wat organisatorisch en inhoudelijk op het gebied der opvoeding belangrijk is.

Om bij het onderwijs te beginnen: de één wenst meer moderne talen. en al naar wat men voor de praktijk nodig vindt meer spreekvaardig-

heid of bekwaamheid om te corresponderen. (Merkwaardigerwijs is er nog maar een relatief geringe aandrang om op middelbare scholen een zo belangrijke taal als Russisch in te voeren — en men kan zich afvragen of dat voortkomt uit levensbeschouwelijke, resp. politieke aversie, of uit de relatief geringe economische betekenis van dat land voor ons — een zijdelingse opmerking waarmee ondertussen politieke en economische krachten als van invloed op opvoedkundige maatregelen zijn aangestipt). De ander wenst meer wiskunde, of natuurkunde, of oude talen. Men krijgt weleens de indruk, dat het bij ons dan liefst allemáál meer wordt.

Nu is het belangrijk, dat de opvoedkundige, in dit geval in de gedaante van schoolpedagoog, in de storm van wensen van vele zijden zijn eigen normen vasthoudt: Hij zal zich moeten afvragen wat van al deze wensen verenigbaar is met, gewenst voor, de groei naar volwassenheid als mens, en wat er nog meer, misschien zelfs allereerst, nodig is dat niet, of door nauwelijks doordringende stemmen, gevraagd wordt. Voor hem zal op de voorgrond moeten blijven staan de pedagogische vraag: hoe kan voor deze groep kinderen, binnen deze range van be-gaafdheid, in deze gegeven cultuursituatie, een zo gunstig mogelijke gelegenheid ontwikkeld worden, zó, dat ze kunnen worden tot in verantwoordelijkheid voor eigen leven en voor dat van anderen levende personen. Van een zo ontwikkeld mens verwachten wij dan, dat hij in de maatschappij een plaats zal kunnen vinden; dat kan de plaats zijn van een soepel meedraaiend radertje in de maatschappelijke machine; maar ook die van een opponent. Ook dat laatste is nuttig — als de opponent persoonlijkheid is. De pedagoog zal zich bij het brengen van zijn standpunt wel moeten realiseren, dat zijn bijdrage er één is in de samenvloeiing van veel gezichtspunten; en als hij maar een stuk wint, betekent dat een succes.

In het gegeven voorbeeld van de strijd om de vakken is het zo, dat men desnoods kan stellen dat het gaat om meningsverschillen binnen de wereld der opvoeders. Natuurlijk is daar veelal geen sprake van. Bij kwesties als verlaging van de leerlingenschaal, verstrekking van allerlei voorzieningen — speelgelegenheden voor kinderen, oprichten van dagverblijven voor zwakzinnigen — speelt het financiële aspect een grote rol. Niet ten onrechte, al zal men soms over prioriteiten t.o.v. andere bestemmingen willen strijden.

Een typisch recent geval van een gebied waar vele belangen meespreken in de besluitvorming is de z.g. vacantiESPREADING. Gezichtspunten die bij het streven daarnaar meetellen zijn: het economisch belang van



de „vacantie-industrie”; de overweging dat ons landje (en zelfs W. Europa) te klein is om allemaal tegelijk een plaatsje buiten te vinden; overwegingen van volksgezondheid: elk gezin moet er een poos samen op uit kunnen — zeker dit laatste een standpunt dat de opvoedkundige aanspreekt. Uitgangspunt bij de concrete regeling die voor 1966 getroffen is, is geworden: de overeenstemming die het bedrijfsleven bereikte over de vakanties van bedrijfsgroepen: 3 x 14 dagen telkens voor één groep, beginnende 1 juli, eindigende 15 augustus. Dat leidde tot het dringende beroep op schoolbesturen, resp. tot de opdracht aan rijkscholen, hun vakanties op 1 juli te beginnen en tenminste tot 15 augustus te laten duren. Dat een zomervakantie van 6 weken voor sommige groepen i.s.-kinderen wel eens te lang kan zijn; dat er, bij het voorgeschreven aantal schooluren per jaar en de gewenste beperking per dag, wel eens onvoldoende ruimte zou kunnen zijn voor vakanties door het jaar heen; dat het trimester van pasen tot de grote vakantie — vooral als er examens afgenomen moeten worden — wel eens onpraktisch kort, en de tijd van half augustus tot kerst bijzonder lang kan zijn, deze argumenten hebben moeten wijken. Het lijkt me geen al te dramatische zaak, maar het demonstreert: de stem van het pedagogisch belang is er één uit vele.

In dit geval was het pedagogisch advies vrij duidelijk afwijzend. Al heeft het dan hier niet geholpen, een dergelijke duidelijkheid is een steun in de discussie. Meermalen zal het minder eenvoudig zijn om een beslist oordeel te geven. Inzoverre dat voortkomt uit de jeugd van het vak, uit het feit dat er onvoldoende onderzocht is omdat er onvoldoende gekwalificeerde onderzoekers zijn, en dat er tijdenlang geen geld was om hen die beschikbaar waren aan het werk te zetten, is het alleen maar nuttig om aan te dringen op meer faciliteiten, in de eerste plaats voor de opleiding van toekomstige opvoedkundigen.

Een veel belangrijker zaak, waarin we m.i. onvoldoende doorzicht hebben en waarin toch besluiten op stapel staan is: leerplichtverlenging. Is die pedagogisch gewenst? De opvoedkundige zal nu al kunnen aanvoeren, dat die alleen verdedigbaar wordt, als er een aangepaste voortgezette opleiding beschikbaar is voor de kinderen die nu bij het einde van de leerplichtige leeftijd haastig verdwijnen van school; een groep, waaronder vele jongens en meisjes zijn, die voor de bestaande vormen van onderwijs al sinds hun elfde, twaalfde jaar geen enkele interesse meer hebben. De opgedane ervaring met bestaande opleidingsvormen geven weinig reden om te zeggen dat voor deze groep de oplossing klaar ligt. Zolang dat het geval is, zal de opvoedkundige m.i. moeten zeggen:

Deze kinderen kunnen beter gaan werken, omstreeks hun 15e jaar, dan daarna nog langer in een soort pedagogisch luchtledig te blijven: passender opleidingen moeten ontworpen en in experimenten beproefd zijn, vóór verdere leerplichtverlenging wordt voorgeschreven. Dat impliceert dus geen verwerping vooraf van de stelling: langer leerplicht is gewenst. Zowel de SER-rapport van 1957 als de nota leerplichtverlenging 1963 voeren daarvoor argumenten aan, die pedagogisch relevant zijn.<sup>1</sup>

Toch hoort men een enkele maal een stem, die even twijfel kan doen rijzen. In een artikel in „Vernieuwing” (juli '65) bekijkt mej. Mesdag, oud-directrice van een huishoudschool, de opleiding van meisjes, vooral van de eenvoudiger meisjes, in het perspectief van de wenselijkheden voor hun levensvulling als mens van straks, bij veranderende levensgewoonten. Zij constateert dan: ik zie de meisjes steeds vroeger trouwen; zij krijgen vroeg kinderen, maar meestal minder dan vroeger. Als ze achter in de dertig zijn, vliegen hun kinderen uit. Verzorging van het huishouden voor (twee) mensen geeft, met de tegenwoordig beschikbare en in de toekomst waarschijnlijk nog geperfectioneerde technische hulpmiddelen, onvoldoende levensvulling. Het is de vraag of voor hen „life begins at 40”, dan wel „het leven” voor velen van hen eigenlijk op z'n end dreigt te lopen. De schrijfster verwacht: ze zullen weer willen gaan werken; denkt ook: het is goed als ze weer gaan werken.

Tot nu toe is geprobeerd de meisjes waarom het gaat in de primaire huishoudschool vooral tot goede huisvrouwen te maken. Men heeft ze daarna zo enigszins mogelijk nog een paar jaar op school gehouden. Resultaat: òf wel: toen ze gingen werken hadden ze weinig opleiding gehad voor werk buiten het gezin; òf wel: ze hadden die opleiding wel enigszins, maar door de korte tijd die overbleef voor ze trouwen was het werk geen echt doel meer, ze hadden geen tijd meer waarin ze er wezenlijk ingroeiden. Daardoor vinden ze later ( $\pm$  tegen hun 40ste jaar) de weg naar hernieuwde beroepsarbeid moeilijker, dan als ze beter op een werkring buiten het gezin zouden zijn voorbereid, resp. voor hun huwelijk langer hadden gewerkt met het gevoel: dit werk duurt een tijd, het is als werk voor mij belangrijk.

De schrijfster staat daarom sceptisch t.o.v. een lange opleiding op

<sup>1</sup> Advies over de bedrijfsarbeid v. 15-jarige meisjes en 14- en 15-jarige jongens Publicatie S.E.R. 1957, No. 11.

Nota leerplichtverlenging v.d. Staatssecretaris v. O. K. en W. — stuk 7213. Zitting 1963.

school en verlangt naar uitbouw van de opleidingen naar analogie van die in het leerlingstelsel voor jongens.

Er blijft voorlopig veel te verifiëren aan deze prognose, te overwegen t.a.v. de voorgestelde wijziging. Maar: hier is een voorbeeld van observeren van de tendens in de maatschappelijke ontwikkeling, en van een poging om de inhoud van de opvoeding daarop af te stellen — de verificatie van een dergelijke praktijkindruk is een uiterst belangrijk werk voor de opvoedkundige.

Het is echter hoogst dubieus, of uitstel van een verdere leerplichtverlenging op zuiver pedagogisch gronden — indien gewenst — ooit haalbaar zou zijn. Er zijn sterke krachten van geheel andere aard. Zo'n maatregel grijpt in op het arbeidspotentieel, en dat is een zaak waar velen in geïnteresseerd zijn. Verder klinkt het politiek buitengemeen onaantrekkelijk om in te gaan tegen de leuze „alle kinderen hebben recht op onderwijs tot hun ...e jaar”. Met als extra toegift in 't politieke vlak, voor de verdedigers van „verlenging”, dat het onderwijs ook voor hen die toch al doorleren een jaar langer kosteloos is. Weer zien we: de opvoedkundige heeft een bescheiden rol bij de beleidsbepaling. En dat is niet iets om boos of ontevreden over te zijn, want het hoort bij het maatschappelijk samenspel. Wij leven in een democratie, niet in iets dat misschien zou kunnen heten pedagogocratie. Ontevreden kunnen we hoogstens zijn over de mate waarin onze stem gehoord wordt. De vraag is dan wel wiens schuld dat is.

Goed inzicht in het geheel van motieven, op grond waarvan een verandering door anderen bevorderd wordt, is wel nodig. In het algemeen kan het goedwillende mensen overkomen, voor doelen gebruikt te worden die de hunne niet zijn. Soms kunnen pedagogen overigens in situaties komen waarin zelfs iedere schijn van objectief bekijken van een advies verloren gaat, zoals in het geval van die man in een adviseursfunctie, wiens in politieke strijd verwikkelde chef hem een nota vroeg over een maatregel van opvoedingsbelang, daar aan toevoegende dat hij de argumenten contra niet hoefde opschrijven; hij had toch alleen de pro's nodig in het debat.

Uit het feit, dat in beslissingen van pedagogisch belang vele invloeden van geheel andere aard meetellen, vloeit daarom voor de opvoedkundige zeker de taak voort, in concrete gevallen het pedagogisch aspect helder en indringend te formuleren; verder de wenselijkheid dit belang georganiseerd naar voren te brengen — evenals met andere belangen gebeurt.

In het voorgaande heb ik de pedagoog nog maar weinig vooruit laten

kijken naar de veranderingen die zich voltrekken. Het belang van dit vooruitzien is bijzonder groot. Er zijn tendenties in iedere maatschappelijke ontwikkeling, die veranderingen brengen in de opvoedingssituatie; er zijn tendenties in het gebeuren waarvan de pedagoog weliswaar de voordelen en de risico's voor de opvoeding kan signaleren, maar die hij (als het om risico's gaat) niet zal kunnen keren. In dat geval zal hij zich op maatregelen moeten bezinnen die compenserend kunnen werken.

Toen zoëven de leerplicht-duur aan de orde kwam, en die in verband gebracht werd met „arbeidspotentieel”, gleden we langs een zeer essentiële zaak, waar de pedagogiek zich m.i. meer dan reeds gebeurt op zal dienen te bezinnen. De maatschappelijke constellatie gaat in toenemende mate in de richting van arbeidstijdverkorting, d.w.z. van vergroting van de vrije tijd. Zijn wij, als opvoedkundigen, ons voldoende bewust van de nieuwe taak die daarmee onder onze aandacht behoort te komen? Mag een V.H.M.O.-leraar zeggen: ik geef deze kinderen, door mijn onderwijs, zoveel inhoud, zoveel cultuurschatten om zich mee bezig te houden, dat zij later geen last behoeven te hebben van leegte in hun vrije tijd? Misschien. Maar voor de u.l.o.-leraar is die bewering beslist al niet meer houdbaar. Hier ligt een stuk taakverschuiving voor de praktische opvoedkunde, een zich naar voren dringen van een bepaald aspect van het opvoedingsdoel, waarover in mijn inleidende zinnen gesproken werd. Het betreft een verschuiving in de verhouding van wat van primair en van secundair belang is in de opvoeding, een doel dat nooit veel aandacht heeft gehad wordt van grote importantie. Als de praktisch-gerichte opvoedkundige een dergelijk verschijnsel ziet, door zijn contact met de maatschappij, is het wel tijd dat systematisch onderzoek zich er op richt.

Het eigenaardige is, dat de maatschappelijke constellatie een dergelijk probleem weliswaar schept, maar dat vanuit die maatschappij tegelijkertijd heel anders-gerichte wijzigingen in de opvoeding gevraagd worden. Zoals we zullen zien denk ik hier niet alleen aan de relatief geringe aandacht voor de vrijetijdsbesteding.

De tendens in een hoog-georganiseerde, geïndustrialiseerde samenleving als de onze gaat in de richting van strakker en — naar men hoopt — efficiënter organisatie en mechanisering op allerlei terrein. Deze werkwijze heeft, in bedrijfsleven en (vooral) natuurwetenschap toegepast, geleid tot onze welvaart. Extrapolatie: dat zal dus ook elders tot vooruitgang moeten leiden. De pogingen tot stroomlijning en bundeling van onze chaotische veelheid van organisaties op het terrein van de geeste-

lijke volksgezondheid zijn er een voorbeeld van. Niet steeds ten onrechte. Gevaar voor verloren-gaan van individualiteit zit er echter als neven-effect bij. En juist dat raakt het opvoedingswerk.

Kijken we naar het onderwijs. Bij de discussie rondom de uitvoering van de mammoetwet valt de aandacht sterk op de efficiëntheid van de opleiding voor een maatschappelijke arbeidstaak — en dat in technische zin. Urentabellen, vakkenindeling hebben veel aandacht.

Daarmee samenhangend, maar door andere overwegingen op politiek en humanitair vlak mede gestimuleerd, is er het streven om ieder in het „juiste” vakje te krijgen. Het brugjaar, eventueel de brugschool, moet „determineren”: daar één je geschikt voor. Dat is niet onjuist, en de tendens om een kind mislukkingen te besparen, het passende kansen te geven, is toe te juichen. Bedenklijk is het alleen, als hierbij overwegend wordt gedacht aan het straks qua kennis in een beroep passen en weinig aan de persoonsvorming. Wij zeggen wel, dat het ons in de eerste plaats om de persoon gaat, en we vinden het bedenkelijk als een pedagoog uit een dictatoriaal geregeerd land zegt, dat het er in de opvoedkunde in de eerste plaats om gaat de mens nuttig te laten zijn voor de maatschappij. Maar is die verontwaardiging soms een tikje irreal, als wij de tendens zien in onze onderwijsontwikkeling, vooral na de basisschool?

Wanneer men die zorgvuldige differentiatie naar begaafdheid werkelijk wil doorvoeren, zal men er iets zeer dictatoriaals bij moeten doen: verbieden om een brugklas te doubleren, de keuze verbieden van een andere school dan bij de determinering uit de bus is gekomen. Want een belangrijke rem op het efficiënt werken van een determineersysteem is de vrijheid van de ouders. Gelukkig bestaat die — ondanks alle verkeerde keuzen van ouders volgens mij inderdaad „gelukkig”. In deze botsende stromingen vertegenwoordigen zij de persoonlijke vrijheid tegenover een tendens tot collectivisering, tot ordening uit het oogpunt der efficiëntie, dat in de maatschappij sterk is.

De laatste opmerkingen vallen enigszins buiten het kernprobleem, waarom het hier gaat. Dat is: Vraagt de maatschappij inderdaad jonge mensen in wier opleiding de voorbereiding op het kennend of manueel beheersen van een vak een zo zwaar accent krijgt? Vakkennis is zeker belangrijk. Maar worden aan de totaal-als-persoon-gevormde mens in de zich ontwikkelende maatschappij misschien op ander gebied zwaardere eisen gesteld dan vroeger, en krijgen die in de opvoeding, incl. schoolopleiding, wel de nu nodige extra nadruk?

Toen wij zojuist spraken over vrijetijdsbesteding als groeiend probleem kwam deze vraag al om de hoek. Wanneer we niet tevreden zijn met

„massa-amusement en bermtourisme” als vrijetijdsvulling, komt het in hoge mate op de gevormde zelfstandige persoonlijkheid aan, die iets met zijn tijd *doet*.

Het zou wel eens kunnen, dat „vorming van de persoon” nu veel centraler moet staan dan vroeger. Dat is ook te demonstrenen aan de hand van de veranderde situatie voor menig een die in een bedrijf werkt. Als een werknemer zich een generatie terug — laten we zeggen, een beetje grieperig voelde, kwam hij op zijn werk. Bleef hij weg, dan betekende dat een niet te verdragen vermindering van een toch al te laag loon en bij herhaling wellicht ontslag. (Dat had, behalve weinig onnodig ziekteverzuim, ook als gevolg drang tot doorwerken bij reële bezwaren. De situatie was uit menselijk oogpunt volstrekt verwerpelijk). De gunstiger lonen, de betere sociale voorzieningen, de krapte aan arbeidskrachten, maakt nu in veel mindere mate, dat de uitwendige dwang van directe nood iemand noodzaakt met een onbetekenende ziekte door te werken, of hard aan te pakken als een laag tempo hem beter zint. Doet hij het één of het ander wèl, dan zal dat in belangrijke mate dankzij zijn verantwoordelijkheidsgevoel zijn.<sup>1</sup>

Waar het op neer komt is, dat er in de tegenwoordige maatschappelijke situatie in vele beroepen minder uitwendige — en soms bepaald verwerpelijke — stimulansen zijn om stevig aan te pakken. Daardoor komt het meer aan op de kwaliteit van de gevormde menselijke persoon — op werkelijke betrouwbaarheid, plichtsgevoel, verantwoordelijkheid. Om in de terminologie van Moor te spreken: in veler arbeidssituatie zijn de factoren die „äusseren Halt” geven minder geworden, terwijl er meer wordt gevraagd van de „innere Halt”. In zoverre discussies over het onderwijs de tendens tonen, vergroting van de geschooldheid primair te stellen, verwaarlozen zij de eis die de veranderende maatschappij stelt in dit opzicht gemakkelijk. Bovendien: de mens die zich als persoon wenst in te zetten heeft een goede kans om zich de noodzakelijke bekwaamheden te verwerven, zelfs bij eventuele beperkte begaafdheid — vaktechnische geoefendheid zonder sterke persoon daarentegen biedt veel geringere kansen op compensatie. Mijn conclusie: juist de persoonsvorming vraagt extra aandacht. Het komt mij voor, dat dit in vele gevallen nog te weinig wordt vermeld in het geheel van de discussie rond het onderwijs. Men neigt er toe, te zeggen dat die vorming tot persoon tot stand komt door de wijze waarop onderwezen wordt, door de kwaliteit

<sup>1</sup> Het verschijnsel „toenemend arbeidsverzuiming” wordt hier slechts uit één gezichtspunt benaderd. Men zie voor een indruk van de complexiteit: Gadourac-I.; absences and well-being of workers; v. Gorcum, Assen. 1966.

van wie onderwijst — maar geeft in de vakopleiding der leerkrachten veelal in uiterst beperkte mate aanwijzingen hoe dat dan wel kan. Niet dat het eenvoudig is. Maar zich verdiepen in de taak: „zoeken naar het hoe” lijkt iets, waarmee de opvoedkundige een belangrijke dienst aan de maatschappij kan bewijzen.

Het feit waarop gewezen werd: „de maatschappelijke veranderingen stellen hogere eisen aan de mens als persoon, want uiterlijke steun voor zijn gedrag valt weg”, is ook in heel andere situaties te vinden dan in die van het bedrijf. Ik wijs nog op één gebied: de sexuele omgang tussen opgroeiende jongens en meisjes. Het lijkt verantwoord te zeggen, dat de opvoeding t.a.v. dit punt bij vele ouders altijd een weinig heldere zaak is geweest. In bepaalde kringen had de beïnvloeding in de richting van zelfbeperking, tot „niet te ver gaan” maar al te vaak als voornaam argument: „Er zou een kind kunnen komen”. Dat wordt dan om allerlei, soms zeer fundamentele, veelal nogal bijkomstige redenen, als ongewenst afgeschilderd. „Een kind krijgen” was zo een soort mogelijke „natuurlijke straf”, die men diende te ontlopen. Echter: momenteel houdt het argument van de „ongewenste gevolgen” het niet meer tegenover opgroeiende jongens en meisjes die ook maar enigszins hun oren en ogen open hebben. Wanneer wij nu toch vinden dat het een te handhaven waarde is, dat zij tijdens puberteit en adolescentie een zekere reserve bewaren in hun lichamelijke contacten met de andere sexe, dan zal er in het geheel van de opvoeding een houding gevormd moeten worden vanwaaruit die reserve vanzelfsprekend is. Dat stelt geen geringe eisen aan de opvoeders. De opvoedkundige zal zich erop moeten bezinnen, of hij daarbij in voldoende mate steun kan bieden.

Door het aanwijzen van enkele gebieden, waar maatschappelijke veranderingen invloed hebben op het gedragspatroon van grote kinderen en volwassenen, zijn naar het mij voorkomt de volgende consequenties dier veranderingen voor de opvoedkundige duidelijk geworden.

1. In het geheel van de doelen, waarop de opvoeding zich richt, verschuift het relatieve belang van elk daarvan. Dit vraagt grote openheid en bewegelijkheid van denken van de opvoedkundigen.
2. De wijzigingen in de sociale situatie hebben „uitwendige steunpunten” voor het gedrag doen wegvallen. De noodzaak, dat de opvoeding zich richt op de vorming van innerlijk sterke mensen, wordt geaccuenteerd.
3. Traditioneel overgeleverde waarden, die de opvoeding tracht over te dragen, kunnen in discussie komen. Anthropologisch gefundeerd denken zal de opvoedkundigen in staat moeten stellen om in deze discussies een gefundeerd standpunt in te nemen.

Tenslotte: hier zijn een aantal moeilijkheden genoemd, optredend in het spoor van maatschappelijke veranderingen. Niet uit pessimisme. Het zou mogelijk zijn, om een even lang artikel te schrijven over de „betere kansen” die voor veel kinderen ontstaan zijn. Dat is trouwens vaak gebeurd, en met recht. De risico's die daarmee samengaan, het onder ogen zien van nieuwe opgaven voor de pedagoog, verdienen echter afzonderlijke aandacht.



## OVER DE SAMENWERKING VAN HISTORICI EN DE BEOEFENAREN VAN DE HISTORISCHE PEDAGOGIEK

N. F. NOORDAM

De redactie heeft mij gevraagd om te reageren op het artikel van Van der Velde in het juninummer van P.S. Deze reactie zal voornamelijk neerkomen op een aantal gedachten mijnerzijds over hetzelfde onderwerp die niet veel van die van mijn collega zullen verschillen, omdat wij beiden overtuigd zijn van dezelfde goede zaak en in grote lijnen dezelfde opvattingen huldigen. Men kan er zich over verwonderen dat men in Nederland met de studie van de historische pedagogiek niet ver gekomen is, althans niet wat de geschiedenis van de school en de didactiek aangaat. Daarover verbaast zich tenminste I. J. Brugmans<sup>1</sup> en hij gebruikt zelfs het woord „verwijt”. Is dit verdiend? Nederland is geen land van opzienbarende denkbeelden op het gebied van onderwijs en opvoeding. Het bezit, vergeleken met het buitenland, weinig grote pedagogen en heeft eerder zijn kracht gezocht in een zekere aandacht voor het gewone doen en het vanzelfsprekende dagelijkse leven dan in originele denkbeelden. Begrijpelijk bij een van oudsher burgercultuur met weinig heroieke trekken. Wel heeft het gemiddelde peil van onderwijs en opvoeding hier vergeleken met omringende cultuurlanden altijd hoog gelegen. In de Middeleeuwen kunnen onze latijnse scholen de vergelijking met elders uitstekend doorstaan, en wat het volksonderwijs betreft, mogen we vaststellen dat ± 1500 analfabetisme betrekkelijk zeldzaam was. De goede traditie van de Universiteit van Leuven werd na de Reformatie te Leiden voortgezet en het hoge gemiddelde is in het algemeen, met enkele inzinkingen in de 16e en 19e eeuw, gebleven tot de 20e eeuw.

We zien dus een goede school en een degelijke opvoeding. Maar wat is over dergelijke „gewone” zaken nu te schrijven? Het is daarom niet te verwonderen dat een „geschiedenis van de van de didactiek bij het lager, bij het voortgezet onderwijs” ontbreekt. En dunkt me, als deze verschijnt zal ze wellicht minder opzienbarende dingen bevatten dan men misschien geneigd is te verwachten.

Volledig is deze verklaring echter niet. Het is opvallend dat bepaalde onderwerpen uit het vak der historische pedagogiek als b.v. de schoolstrijd, wel uitvoerig bestudeerd zijn. Dit is natuurlijk een uiting van de grote zorg die men altijd heeft gehad voor onderwijs en opvoeding (en waaruit o.m. het hoge gemiddelde dan weer te verklaren is). Deze zorg

<sup>1</sup> Gedenkboek Wolters 1961, 11.

echter richtte zich vroeger en doet dit nog steeds op, wat ik kortheids- halve de theologisch/wijsgerige aspecten van het opvoedings- en onder- wijsproces wil noemen. De bezinning op de vraagstukken van de bestem- ming (de „hogere” bestemming) van de mens en dus zijn „opleiding tot alle christelijke en maatschappelijke deugden” heeft bij velen tot de kort- sluitingsconclusie geleid, dat als deze fundamentele problemen ernstig onder ogen waren gezien, de praktische opleiding en vorming vanzelf wel in orde zou komen. Als de grondslag van een school goed is, is „dus” het onderwijs en de opvoeding daar ook goed. Dit heeft, afgezien van de principiële vraagstukken, geleid tot een achterstand in de studie van de pedagogiek, van de didactiek en van de historische pedagogiek. Een achterstand die nu dreigt het traditionele hoge gemiddelde te doen dalen. Er zijn er die dit inzien, men kan van een groeiende belangstelling spreken met name als het vragen van didactiek betreft: veel leren in korte tijd is een ideaal dat de efficiënte Nederlander aanspreekt en als de didactiek de vervulling van dit ideaal belooft, kan ze op belangstelling rekenen. Geldt dit ook voor de pedagogiek in haar volle omvang en in het bijzonder ook voor haar historische aspecten? Daar ben ik niet zo zeker van. Wat de geschiedenis in het algemeen betreft spreekt b.v. de socioloog Van Doorn van „uitholling” der geschiedwetenschap, die „gebrek aan waardevaste papieren” heeft. De maatschappij zit, meent hij, op de geschiedenis trouwens niet te wachten, dit in tegenstelling tot de sociologie, „die theo- retisch snelle vorderingen maakt, die maatschappelijk steeds belangrijker functies verwerft”. Hij verwijt Romein dat hij wel zijn best heeft gedaan om zijn vak (de theoretische geschiedenis) te „verwetenschappelijken”, maar nagelaten heeft het te verklaren tot „historische sociologie”. Stu- dies van Schulte Nordholt en van Schöffner (over de Renaissance en het nationaal-socialistische beeld van de geschiedenis der Nederlanden) mis- sen, zegt hij, „bij alle verdiensten – nu eenmaal de sociologische gezichts- hoek, van waaruit de aangesneden onderwerpen zoveel *fundamenteler* (curs. van mij, N.) hadden kunnen worden geanalyseerd.” Ze zijn nl., althans wat het werk van Schulte Nordholt betreft, „slechts op een en- kel punt verklarend”<sup>1</sup>.

Wat voor de geschiedenis in het algemeen geldt, raakt ook de his- torische pedagogiek en van haar kon Dolch enkele jaren geleden spreken als van een „absterbende Disziplin”.<sup>2</sup> En tenslotte bepleit Loch<sup>3</sup> voor

<sup>1</sup> Sociologie en Geschiedenis, 1961, 30 vlg.

<sup>2</sup> geciteerd uit Derbolav – Die gegenwärtige Situation des Wissens von der Erzie- hung, 1956, 26

<sup>3</sup> W. Loch – Die anthropologische Dimension der Pädagogik, 1963.

de pedagoog een studie van moderne anthropologie, misschien niet ten koste van de historie, dan toch wel op haar kosten. Een modern pedagoog luistert naar de filosofie, de psychologie en de sociologie en de laatste tijd ook naar de anthropologie. Naar de historie luistert hij steeds minder en sommigen juichen dit zelfs toe. Het ziet er voor de historicus-pedagoog dus niet hoopvol uit. Terecht m.i. voert Van der Velde dan ook en niet slechts in dit artikel, een warm pleidooi voor de historische pedagogiek. Als hij dan spreekt over haar functie, methode en terrein, stelt hij zich tegenover Langeveld, die de historische pedagogiek als diensnare van de systematische ziet. Van der Velde stelt daar tegenover uitdrukkelijk, dat zij een „betrekkelijk zelfstandige wetenschap” is. Hoewel „gebonden aan (hij zal, naar ik vermoed, wel bedoeld hebben *verbonden* met, N.) andere menswetenschappen, de theologie, filosofie, sociologie en psychologie”, toch stelt ze „zelf haar problemen, bepaalt eigen grenzen, omschrijft zelf haar verhouding tot de theoretische pedagogiek”. Hij meent dat een vraag die Langeveld zich stelt: „Hoe zich in een tijd de menswaardigheid van het kind uitdrukt?” voor een historicus weinig aantrekkelijk is en weinig mogelijkheid tot systematisch onderzoek biedt.

Hier zou men kunnen opmerken, dat het de functie is van de historische pedagogiek op een of andere wijze de pedagogiek van dienst te zijn <sup>1</sup>. Langeveld stelt namens de pedagogiek stimulerende vragen en als hij meent, dat een van de cardinale vragen die naar de ontwikkeling van de menswaardigheid van het kind is, dan lijkt het me, dat de historische pedagogiek op grond van haar dienstkarakter niet alleen deze vraag ernstig moet nemen, maar er ook een antwoord op moet trachten te vinden. Elke tijd heeft zijn eigen vragen aan de geschiedenis, en elk vak verlangt van de historie een bijdrage die tot verheldering van zijn bestaan kan bijdragen. Dat geldt voor de pedagogiek evenzo en daarom kan men niet stellen dat genoemde vragen „te zeer vrucht (zijn) van het moderne pedagogisch denken, om tot inzet van historisch onderzoek gemaakt te kunnen worden”.

En toch is ook de bezorgdheid van Van der Velde op haar plaats. De historische pedagogiek moet niet alleen tegenover sociologen, maar ook tegenover haar opdrachtgeefster haar zelfstandigheid bewaren, ze kan diensten verrichten, maar ze mag geen gediensstige worden. Ze moet haar gang kunnen gaan en doen wat ze wil. Ze moet initiatieven kunnen ont-

<sup>1</sup> Er behoort uiteraard meer tot haar terrein, maar dit artikel gaat niet over de functie van de historische pedagogiek en het overige kan dus buiten beschouwing blijven.

plooien, ze moet materiaal verzamelen en beelden ontwerpen, waarvan ze hoopt en verwacht, dat deze hun invloed op de pedagogiek zullen hebben. Ze is n.l. niet slechts ancilla pedagogiae, maar naar mijn overtuiging, ook leermeesteres van de pedagogiek, waarvan ze het ontstaan en het bestaan tracht te belichten. Bij dit laatste verloochent ze niet haar verband met de cultuurgeschiedenis, terwijl ze de laatste tijd haar verbondenheid met de sociale geschiedenis sterker gaat beseffen. Het schijnt dat de samenwerking tussen de pedagogiek en de historische pedagogiek dus vanzelfsprekend is. Er komt bovendien nog iets bij. Het gaat een pedagoog om het individuele, het afzonderlijke kind en het ligt voor de hand dat hij verwantschap laat zien met de historicus, die immers ook belangstelling heeft voor de individualiteiten. Met name de mentaliteit van de historicus en die van de fenomenoloog in de pedagogiek hebben zeer veel gemeen. Toch is de praktijk hiermee in tegenspraak, zowel wat de kwantiteit als wat de kwaliteit van de publikaties aangaat. Veel wat door pedagogen in ons land is geschreven over het verleden is volmaakt onhistorisch. Soms ligt dit aan een onjuiste of eenzijdige psychologische of pedagogische instelling: men kent het kind in het verleden niet, omdat men het tegenwoordige kind niet begrijpt. Soms ligt het aan een overschatten van het eigen standpunt: het verleden moet dan dienen als bewijs van het eigen gelijk. Soms ook is men onhistorisch uit cultuurpessimisme: het verleden verschijnt als de „gouden eeuw”.

Het kan echter ook het gevolg zijn van een gebrek aan scholing in de historische methode. Deze „historisch-filologische methode (is) niet zo maar tot het pronkstuk in de wetenschappen van de mens geworden, maar dank zij het feit dat historisch besef en kritisch historisch denken een der kostelijkste waarden is, die de Europese cultuur heeft voortgebracht”, zoals prof. Dr. K. Kuypers het eens uitdrukte<sup>1</sup>. En tot deze waarde krijgt men slechts toegang door een studie, die des te langduriger en systematischer is naarmate het onderzoekingsveld verder van ons verwijderd ligt, hetzij in structuur of in tijd. In zeker opzicht krijgt men gemakkelijker toegang tot de gegevens uit een tijd die nog niet ver achter ons ligt. Historische vakstudie lijkt minder nodig voor b.v. de 19e eeuw dan voor de oudheid. Het is gemakkelijker iets te zeggen over de jongens uit de Camera Obscura, dan om het „echte” kind te zien achter het brave monnikje van de Middelleeuwse kloosterkronieken. Zie ik het goed, dan zal de verhouding tussen de historicus en de pedagoog die zich met geschiedenis bezig houdt voorlopig vooral het kenmerk dragen van een

<sup>1</sup> Sociologie en Geschiedenis, 1961, 21.

eenrichtingverkeer. De pedagoog zal vooreerst het meest hebben te leren en wel te meer naarmate de gegevens schaars, of specialistisch zijn of in de tijd verder verwijderd. Pas in de toekomst zal de inbreng van de pedagoog groter zijn, als n.l. het besef allerwegen is doorgedrongen, dat de mens een animal educandum is, en dat dus de cultuur en de cultuurgeschiedenis principieel iets met dit educandum zijn te maken hebben. Pas dan zullen historici misschien vragen (wat ze nu niet doen) „Wat willen onze partners precies?”

Het werkterrein heeft Van der Velde in overeenstemming met de traditie verdeeld in de geschiedenis van de opvoeding (onderverdeeld in de geschiedenis van het denken en van het handelen) en de geschiedenis van het onderwijs. Waarom hij deze dichotomie, zoals hij zelf zegt, weer uitbreidt tot een trichotomie, door bij het onderwijs tussencategorieën in te voeren, ontgaat me. Die tussencategorieën zijn de geschiedenis van de verhouding tussen docent en leerling en de geschiedenis van de relatie tussen cultuurstroming en onderwijs. Afgezien van het feit dat deze categorieën niet gelijkwaardig zijn aan de andere, en dus geen tussencategorieën kunnen heten, begrijp ik niet, dat ze speciaal bij het onderwijs voorkomen. Er is toch ook de geschiedenis van de relatie tussen ouders en kinderen, tussen de paedagogus en de hem toevertrouwde knaap, die tevens zijn a.s. heer was of tussen de gildemeester met zijn vrouw en de inwonende leerjongen, etc. En is er alleen de geschiedenis van de relatie tussen cultuurstroming en onderwijs? Is niet evenzeer van belang de invloed van de cultuur, i.c. de romantische vrijheidsidee, op het gezin dat de kinderen zich laat „uitleven?” Heeft de cultuurstroming geen invloed op het kinderspeelgoed? In de contrarevolutionaire tijd van 1830 in Duitsland kon men „echte” guillotinetjes kopen, die perfect werkten, maar na de eerste wereldoorlog waren de loden soldaatjes (in bepaalde kringen!) taboe en in onze tijd van Freudiaanse sublimeringspedagogiek kennen we poppen die alles of bijna alles zeer natuurlijk presteren. Terecht echter en daar val ik hem volkomen bij, pleit Van der Velde voor een studie van het pedagogisch handelen. Motiveren doet hij dit niet, maar ik veronderstel dat zijn pleidooi bepaald wordt door de anthropologische opvatting van de handeling als typisch menselijk Schlüsselphänomen (A. Gehlen). Verder liggen er argumenten in het democratisch/sociale vlak. Tengevolge van de toenemende democratisering van de maatschappij en tevens om deze te bevorderen stellen wij, mensen van deze tijd, ook belang in het leven van de „gewone” mens in zijn „gewone” betrekkingen tot zijn „gewone” medemensen. Wij zien n.l. de humanitas verschijnen juist in de solidariteit met de ander. Dat is het gehele volk, en uiteindelijk de gehele mens-

heid. Niet slechts een bepaalde groep (de volwassenen of de kinderen), stand (de „edelen” tegenover het „gemeen”) of ras bezit de „eigenlijke” kenmerken, maar elk heeft zijn eigen bijdrage en het geheel is resultaat van hun functioneel samen-zijn en dialectiek. Uiteraard heeft de pedagogiek dan grote aandacht voor de humanitas zoals die verschijnt in de opgroeiende mensen, de kinderen, pubers en adolescenten. Zij is bezig met het ontdekken van wat Buytendijk heeft genoemd „de zin van het jeugdige”. Het is nu in onze tijd mede de taak van de historische pedagogiek daarvoor een bijdrage te leveren en zo komen we weer terug bij de vragen van Langeveld aan het begin van dit artikel.

Als we in dit verband met dit laatste onderwerp spreken over samenwerking met de historici, dan kunnen we constateren dat deze reeds veel materiaal hebben aangevoerd. Uit de dertiger jaren dateert al de grote serie boeken onder de titel *La vie quotidienne*, uitgegeven door Hachette, waarvan er veel in het Nederlands vertaald zijn. We bezitten grote werken over sociale en culturele geschiedenis, ook in onze taal. Het boek van Ariès heeft Van der Velde al genoemd, al is hiervan helaas nog geen Nederlands equivalent. Hoe moet de samenwerking van historici en pedagogen worden georganiseerd, vraagt Van der Velde. Het lijkt me niet gewenst om er een organisatie van te maken. Wel moeten allen, die samenwerken zowel pedagogen als historici historische inspiratie opdoen als ik het zo mag zeggen, historisch blijven denken en dit denken steeds verfijnen. Dit is ook en vooral een kwestie van algemeen geëngageerd zijn, van warm in de eigen tijd staan en daarbij betrokken blijven. Pirenne, als ik het wel heb, ging in Kopenhagen, juist omdat hij historicus was, het eerst naar de nieuwe gebouwen kijken. Verder moet de pedagoog zich abonneren op een historisch tijdschrift. Zeer inspirerend en als trefpunt van historici ongeëvenaard is het Historisch Genootschap te Utrecht.

Voorlopig lijkt me dit „organisatie” genoeg.

Gaat het echter om iets meer concreets, dan kan er nog wat gedaan worden. We wachten als gezegd, op een geschiedenis van de Nederlandse school met haar docenten, leerlingen en didactiek. Daarvoor ligt, zij het ook zeer verspreid, al meer materiaal klaar dan velen denken. Voor een dergelijke concrete zaak zou een pedagoog het initiatief kunnen nemen en medewerkers aantrekken. Dan krijgen we samenwerking, niet slechts van historici en pedagogen, maar ook met classici, neerlandici, sociologen etc.

Dit geldt zeker voor een ander concreet geheel, het uitgeven van een bibliotheek van Nederlandse klassieken op het gebied van de historische pedagogiek.

Om een derde mogelijkheid te noemen: het lijkt me nuttig een lijst op te stellen van historische onderwerpen die de pedagoog gaarne bestudeerd zou zien. Deze lijst zou een goede handleiding kunnen zijn bij het maken van een scriptie voor de universitaire en de M.O. examens en eventueel ook voor het schrijven van een dissertatie. Ik geef als voorbeeld iets uit de geschiedenis van de pedagogische middelen, b.v. straf en beloning.

Nederland immers is hier in bepaald opzicht naar ik meen origineel en heeft baanbrekend werk verricht, maar hoeveel is hiervan bekend of in de pedagogiek doorgedrongen? Of een stuk leerplangeschiedenis in de Nederlandse school. Of de beschrijving van een dag uit het leven van een ambachtsjongen uit Utrecht in 1300 en in 1600 en in 1900.

Dit zijn maar enkele losse invallen, maar de uitwerking ervan zou het vak geschiedenis van onderwijs en opvoeding aanzienlijk verrijken en daarmee is de laatste vraag van Van der Velde beantwoord: welke baten men van samenwerking mag verwachten.

## STUDEREN IN NEDERLAND: EEN (ONVERVULDE) VLAAMSE WENS UIT DE VORIGE EEUW

K. DE CLERCK

Het Belgisch-Nederlands Cultureel Akkoord is twintig jaar oud. Men heeft bij die gelegenheid de balans opgemaakt van wat tijdens de afgelopen twee decennia door Noord en Zuid verwezenlijkt is in het kader van dit akkoord. Het is een indrukwekkende lijst geworden. Zo heeft men o.m. kunnen vaststellen, dat sedert 1946 steeds meer studenten en navorsers gebruik hebben gemaakt van de door beide regeringen beschikbaar gestelde beurzen en subsidies om zich in het andere land verder te bekwamen of er vertrouwd te worden met het universitaire leven en het wetenschappelijk onderzoek. Dit is een verheugend verschijnsel. En het stemt des te meer tot vreugde, wanneer men bedenkt, dat het tientallen jaren geduurd heeft, vooraleer de mogelijkheid tot dergelijke toenadering en uitwisseling geschapen werd. In 1927 hadden België en Nederland weliswaar reeds de basis gelegd voor een versterking van de intellectuele betrekkingen door het instellen van twee beurzen ten behoeve van hen die hun studiën of onderzoekingen wensten voort te zetten in het bevriende land, maar door gebrek aan financiën kon toen geen concrete vorm gegeven worden aan het plan. Daarmee bleef een wens, die sedert het midden van de negentiende eeuw in het Zuiden gekoesterd werd, al die tijd on vervuld.

Op de z.g. *Nederlandse Congressen*, die sinds 1849 – „tot behoud van de Nederlandse stam en tot behoud van de gemeenschappelijke taal” – beurtelings in Noord en Zuid waren georganiseerd, was van Vlaamse zijde inderdaad bij herhaling de wens geformuleerd, dat iets zou ondernomen worden om de verwaarlozing van het nederlandstalig onderwijs in Vlaanderen tegen te gaan. Met dat „iets” bedoelde men vaak: steun en aanmoediging uit het Noorden. Maar hoe meer de Vlamingen hun „taalbroeders” om begrip en belangstelling smeekten, hoe meer de Nederlanders argwanend en afwerend reageerden. Het was om de moed erbij te verliezen. Klachten als die van de Gentse hoogleraar J. F. J. Heremans waren dan ook legio:

„Hoe wijd is toch de kloof, welke die noodlottige omwenteling van 1830 tusschen beide landen heeft gegraven! En hoe wreed boeten de kinderen de zonden hunner opgeruide vaders! Welk taai geduld wij van onze zijde ook mogen aanwenden, om den telkens weder losspringenden zedelijken band, waarmede



wij de twee los gescheurde deelen van onzen taalstam weder willen samenbinden, op nieuw vast te knoopen, onze poogingen gedijen aan den kant van Noord-Nederland zoo weinig, en onze Noorder broeders zien met zoo veel onverschilligheid en trots op ons neder, dat onze overtuiging wel diep moet liggen, en ons geloof aan een onverdeelbaar letter-vaderland wel sterk moet wezen, om in den onophoudenden strijd tegen de ons bedreigende verfransching den moed niet te laten zinken. Men vergeet in Holland maar al te dikwijls, dat de verfransching, waartegen wij als wanhopigen worstelen, een voortlopende kanker is, die, wanneer hij ons zal hebben verteerd, onze Noorder broeders op hunne beurt zal ondermijnen." <sup>1</sup>

Toen het steeds duidelijker werd, dat de initiatieven niet uit het Noorden zouden komen, bleef de Vlamingen weinig anders over dan zèlf naar middelen uit te zien. Het was de Antwerpenaar C. J. Hansen, die hiertoe de eerste stoot gaf. Sprekend „Over taal, volk en onderwijs” op het elfde *Nederlands Congres* te Leuven in 1869 <sup>2</sup>, wierp hij het denkbeeld op „beurzen” te stichten om jonge Vlamingen in de gelegenheid te stellen verder te studeren in Noord-Nederland. Hansen, meer dromer dan realist, dacht evenwel niet na over de praktische verwezenlijking van zijn plan. Dat liet hij aan anderen over.

Tot die „anderen” behoorde de (uit Kortrijk afkomstige) Gentse dokter F. A. Snellaert, die zelf reeds geruime tijd met een dergelijk plan rondliep en trouwens persoonlijk ondervonden had wat het betekende in Nederland gevormd te worden: zijn artsenopleiding had hij immers onder het Verenigd Koninkrijk in Utrecht gekregen. Snellaert nam het voorstel van Hansen over en ging er mee te rade bij zijn vriend G. W. Vreede, de Utrechtse hoogleraar, die onder het Verenigd Koninkrijk in tegenovergestelde richting, namelijk te Gent en te Leuven, was gaan studeren en sedertdien – evenals Snellaert overigens – overtuigd Groot-Nederlander was geworden.

„Ik heb steeds gewenscht dat er een fonds kon worden opgericht om vlaamsche jongelingen eenige jaren in Holland te laten studeeren. Ik heb proeven ingesteld die op niets zijn uitgelopen of beter die mislukken zullen. Het is als of onze stam te oud ware voor de fortuin, die wel eens voor eene coquette werd uitgesmaakt. Indien zoo een wensch tot plan gevormd, door een Congres onder zijne bescherming genomen wierde? Men zou een fonds stichten bij middel van jaarlijksche bijdragen, van bijzondere giften en legaten, om aan een zeker getal jonge Vlamingen aan hollandsche gymnasiën, hoogeschole enz. onderwijs te ver-

<sup>1</sup> Uit brief van J. F. J. Heremans aan Matthijs de Vries, 21 januari 1860. *Universiteitsbibliotheek Leiden*, LTK 1867.

<sup>2</sup> *Handelingen van het elfde Nederlandsch Taal- en Letterkundig Congres gehouden te Leuven, den 6den, 7den en 8sten September 1869*, Leuven, 1870, blz. 350-366.

leenen, met het doel den nederlandschen zin in België te versterken.

Het fonds zou dienen in Noordnederland gevestigd te zijn: hier ware het tegen de begeerlijkheid onzer vijanden niet al te veilig." <sup>1</sup>

Dat Vreede onmiddellijk voor het plan gewonnen was en graag wilde meewerken aan „de oprigting van dat Vlaamsch-Academisch fonds”, bleek uit de brief, die een paar dagen later naar Gent vertrok:

„Herdenk ik steeds met zooveel warmte de jaren 1825 eerst te Gent, daarna te Leuven gesleten, en de vriendschap in beide steden aangeknoopt, die tot zelfs het geweld van 1830 en den bitteren strijd tot 1839 heeft overleefd, zoo geloof ik inderdaad met u dat zulk een middel de verbroedering der beide afdelingen van Nederland zeer krachtig zou bevorderen. Wij hebben evenwel de twee klippen te vermijden, den Protestantschen, zoowel als den Katholieken argwaan. En toch uit die beide elementen zou de meeste steun ter verwezenlijking van het onderwerp te verwachten zijn.

.....

Bij de eerste gulle zamenkomst onzer Professoren (op den zoogenaamden *kran*s, die om de 14 dagen wordt gehouden) zal ik het onderwerp eens ter sprake brengen en het balletje opwerpen. Wij konden de gemoederen langzaam voorbereiden op de behandeling van het vraagstuk in onze eerste Algemeene Vergadering te Middelburg, *gij* te Gent en elders, wij (misschien coll. *Brill* en anderen) hier. Als *gij* een uurtje kunt uitwoekeren, ware de uiteenzetting van uwe gedachten, die – geloof ik – de onderscheidene takken van wetenschap in alle Faculteiten (de Theologie uitgezonderd) beoogen, niet geheel overbodig. Nu moet ik afbreken, want mijne lessen roepen mij." <sup>2</sup>

Snellaert liet er evenmin gras over groeien. Per omgaande lichtte hij het plan nader toe en dacht zelfs reeds aan mogelijke uitbreiding ervan:

„Het doet me plezier te vernemen dat mijn plan U practisch genoeg voorkomt, om er met eenigen uwer vrienden over te spreken. Indien het opgang vindt, zou men er een bepaald voorstel op het Congres te Middelburg van kunnen maken. De zaak schijnt mij voor uitbreiding vatbaar, b.v. een of twee Hollanders zouden jaarlijks voor eenige maanden de lessen van taalkunde en geschiedenis aan belgische akademiën volgen, om zoo inniger met onze strevingen bekend te geraken, vaste banden met Vlamingen aan te knopen en alzoo meer jongelingen tot een verkeer met het Noorden aan te lokken. Wij moeten werken." <sup>3</sup>

<sup>1</sup> Uit brief van F. A. Snellaert aan G. W. Vreede, 27 september 1870. *Algemeen Rijksarchief Den Haag*, archief G. W. Vreede.

<sup>2</sup> Uit brief van G. W. Vreede aan F. A. Snellaert, 3 oktober 1870. *Universiteitsbibliotheek Gent*, G. 15766(5).

<sup>3</sup> Uit brief van F. A. Snellaert aan G. W. Vreede, 6 oktober 1870. *Algemeen Rijksarchief Den Haag*, archief G. W. Vreede.

Van dat „werken” kwam tijdens de daaropvolgende maanden echter weinig of niets terecht. De Frans-Duitse oorlog en het gevaar dat – zowel uit het oosten als uit het zuiden – ook de Nederlanden bedreigde, brachten de gemoederen zo in beweging, dat aan andere problemen geen aandacht meer werd geschonken. Om die reden was trouwens het twaalfde *Nederlands Congres* – waarvan de inrichting aan Middelburg was toevertrouwd – in 1870 reeds uitgesteld geworden. Toen het jaar daarop, wegens een pokkenepidemie op Walcheren, het Congres nogmaals diende verschoven en er dus van een nieuw Noord-Zuid-contact geen sprake kon zijn, werden de kansen voor Snellaerts plan steeds maar kleiner. Eind 1871 moest Vreede „openhartig betuigen, dat het, mijns inziens, met de toenadering van onze beide groote afdeelingen sinds de laatste gebeurtenissen hier te lande en bij u minder goed gesteld is dan in de verlopen jaren.”<sup>1</sup>

Snellaert, moedeloos geworden, drong niet verder aan. Hij voelde zich bovendien lichamelijk verzwakken en zag langzaam het einde naderen. Op 3 juli 1872 overleed hij.

Precies twee maand later ging (eindelijk) het Middelburgs Congres door. Men herdacht er de stichter van de *Nederlandse Congressen* – Snellaert had immers de basis gelegd voor de eerste bijeenkomst in 1849 – en daarbij aansluitend bracht G. W. Vreede het plan van Snellaert in herinnering. Hij wees op de brieven, die hij uit Gent ontvangen had en stelde voor de wens van Snellaert postuum in vervulling te laten gaan. Hij werd hierbij gesteund door M. Rooses, M. H. van Lee en J. F. J. Heremans. Er volgde een gedachtenwisseling, waarna de congresleden besloten „tot het stichten van eene beurs ter nagedachtenis van dr. F. A. Snellaert”, waarmee „één Zuid-Nederlander aan eene Noord-Nederlandsche hoogeschool, gedurende korter of langer tijd, zal kunnen vertoeven.”<sup>2</sup> Om aan dit besluit uitvoering te geven werd een commissie samengesteld, bestaande uit G. W. Vreede, M. Rooses, W. C. M. de Jonge van Ellemeet, J. F. J. Heremans en J. Vuylsteke.

Zoals het echter vaker gebeurde met commissies, ontsproten uit de *Nederlandse Congressen*, kwam er ook deze keer weinig schot in de zaak. Alles beperkte zich tot wat heen-en-weer-geschrijf. Ter illustratie een brief van Heremans aan Vreede:

<sup>1</sup> Uit brief van G. W. Vreede aan F. A. Snellaert, 4 december 1871. *Universiteitsbibliotheek Gent*, G. 15766(5).

<sup>2</sup> *Handelingen van het XIIde Nederlandsch Taal- en Letterkundig Congres, gehouden te Middelburg, den 3, 4 en 5 September 1872*, Middelburg, z.j., blz. 348.

„De heer Rooses had zich gelast in zijnen en mijnen naam naar Middelburg te schrijven over de studiebeurzen, die Snellaert voor Zuidnederlandsche studenten aan Noordnederlandsche Academiën verlangde te zien stichten, opdat onze jongelieden, na de wetenschappen in het Fransch te hebben aangeleerd, zich in ons beider moedertaal aan deze of gene Universiteit van 't Noorden zouden hebben geoefend. Teruggekeerd in het Zuiden, zouden zij dan de wetenschap in het Nederlandsch hebben kunnen verspreiden. Het dunkt ons, dat het voorstel door U verkeerd werd opgevat, daar Gij ook beurzen aan *Belgische* hoogeschoolen ten voordeele van *Hollandsche* studenten wilt stichten. Het schijnt ons ook, dat de zaak moeilijk haar beslag zal krijgen; het noodige kapitaal, al ware het maar voor ééne beurs, zal toch bezwaarlijk bijeengebracht kunnen worden, en de wensch van vriend Snellaert wel een vrome wensch blijven. Dit alles zal de heer Rooses zeker wel in het breede hebben ontwikkeld. Door mijne afwezigheid heb ik geene kennis kunnen nemen van den vorm, waarin hij onze bedoeling heeft laten weten: over den zin waren wij het echter volkomen eens. Zeker heeft men U reeds zijn schrijven medegedeeld.”<sup>1</sup>

Heremans kreeg gelijk: het bleef „een vrome wensch”. Op het dertiende *Nederlands Congres*, dat in augustus 1873 te Antwerpen plaatshad, werd weliswaar nog een poging gedaan om het voorstel een nieuwe gedaante te geven (men trachtte o.m. een andere . . . commissie te benoemen), maar het was boter aan de galg gesmeerd. In het Zuiden kreeg men het geld niet bijeen, in het Noorden ontbrak het nog steeds aan geestdrift. En intussen bleven middelbaar en hoger onderwijs in Vlaanderen volledig Frans.

Er zouden tien jaar voorbijgaan, vooraleer iemand weer het denkbeeld opperde, dat Vlaamse studenten voordeel zouden halen uit een verblijf aan een Nederlandse universiteit. Professor Heremans, op zijn beurt aan het ziekbed gekluisterd, herinnerde zich de wens van de oude Snellaert. Hij wilde dit leven niet verlaten zonder nog eenmaal een poging in die zin te hebben aangewend. Zelf niet meer in staat een woord op papier te brengen, liet hij zijn vrouw inlichtingen inwinnen bij zijn Leidse collega Matthijs de Vries:

„Hij zou gaarne een som afzonderen om jongelingen in de Vlaamsche gewesten geboren en woonachtig gelegenheid te verschaffen hunne studien in de letterkunde of in de rechten, aan de Hoogeschool van Leiden te voltrekken. Gaarne zou hij van U geweten hebben hoe hoog gewoonlijk het bedrag der studiebeurzen aan uw Hoogeschool zijn en in welken vorm het kapitaal moet gegeven worden om wettelijk te wezen.”<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Uit brief van J. F. J. Heremans aan G. W. Vreede, 30 mei 1873. *Algemeen Rijksarchief Den Haag*, archief G. W. Vreede.

<sup>2</sup> Uit brief van Constance Heremans-De Hoon aan Matthijs de Vries, 20 februari 1883. *Universiteitsbibliotheek Leiden*, LTK 1867.

Het antwoord van M. de Vries kennen we niet<sup>1</sup>, maar we mogen aannemen, dat het getuigde van vriendschap en welwillendheid. Algehele voldoening schonk het nochtans niet, want enige tijd nadien schreef mevrouw Heremans:

„Heb dank voor de gegevene inlichtingen voor de stichting der studiebeurs. Onze Belgische rechtsgeleerden zijn het hierin echter niet eens met U; volgens hen, heeft een Belg het recht niet studiebeurzen voor Belgen aan vreemde Hoogescholen bij testament te stichten. Het ware de moeite wel waard, beste vriend, hier over uwe rechtsgeleerde faculteit te raadplegen; als mijn man iets doet, wil hij gaarne goed werk doen, waarover later niet te kibbelen valt.”<sup>2</sup>

Op 13 maart 1884 overleed Heremans. De kwestie van de studiebeurs had geen oplossing gekregen. Voorlopig zou er ook geen komen. Er zouden, zoals gezegd, nog enkele decennia overheen gaan, voordat de „vrome wensch” in vervulling ging. Dit mocht, dachten wij, bij de twintigste verjaring van het Belgisch-Nederlands Cultureel Akkoord, wel even gememoreerd worden.

<sup>1</sup> Alle brieven in het bezit van Heremans werden na zijn dood verbrand.

<sup>2</sup> Uit brief van C. Heremans-De Hoon aan M. de Vries, ongedateerd, vermoedelijk maart 1883. *Universiteitsbibliotheek Leiden*, LTK 1867.

# DE VERLICHTING EN DE PEDAGOGISCH-DIDACTISCH-ONDERWIJSKUNDIGE SITUATIE IN DE ACHTTIENDE EEUW

I. VAN DER VELDE

Dit artikel is een hoofdstuk uit *Jean-Jacques Rousseau. Pedagoog*, een werk dat eerstdaags verschijnt in de Agon Bibliotheek, uitgave n.v. Uitgeversmaatschappij Agon Elsevier, Amsterdam/Brussel.

## I. DE VERLICHTING (AUFKLÄRUNG)

We kunnen volstaan met een beknopte karakteristiek, vooral bedoeld als achtergrond voor haar pedagogiek en didactiek. Zij is een Westeuropese beweging, geworteld in Engeland, Frankrijk, Nederland en Duitsland. Haar oorsprong ligt in de vroege zeventiende eeuw; haar bloeiperiode valt in de eerste drie kwart der achttiende eeuw; zij werkt na tot diep in de negentiende eeuw, pedagogisch-didactisch zelfs tot in de twintigste.

Het schijnt dat men niet over de Verlichting mag schrijven zonder Kant te citeren. Kant beantwoordt de vraag: „*Was ist Aufklärung?*” als volgt: „Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermogen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Selbstverschuldet ist diese Unmündigkeit, wenn die Ursache derselben nicht am Mangel des Verstandes, sondern der Entschlieszung und des Muthes liegt, sich seiner ohne Leitung eines andern zu bedienen. Sapere aude! Habe Muth dich deines eigenen Verstandes zu bedienen! ist also der Wahlspruch der Aufklärung”.

De moed hebben tot zelfstandig denken alzo. Een maning met risico voor wie zich voor deze aandrang gevoelig betoont. Wie deze moed bezit, raakt in vele gevallen in conflicten verwickeld, zo met grondslagen van het milieu waarin hij is opgegroeid, wat breuk met de traditie kan betekenen. De achttiende eeuw is een periode waarin de geschiedenis zich waarneembaar vernieuwt. De Verlichting is naar haar wezen verzet tegen de gebondenheid aan gevestigde autoriteit: kerkelijk, ethisch, staatkundig en maatschappelijk, wetenschappelijk, economisch, pedagogisch-didactisch. Gevarieerd verzet, gevarieerd naar plaats en tijd, naar persoon en object, naar intensiteit. Daardoor verward, vol innerlijke tegenstrijdigheid, moeilijk te overzien, moeilijk te duiden, moeilijk samen te vatten. Vandaar dat ook eerst langzamerhand de betrekkingen tussen het

nieuwe wereldbeeld enerzijds, opvoeding en onderwijs anderzijds, zichtbaar zijn geworden. Hieronder wordt getracht enkele hoofdlijnen te schetsen.

De Verlichting aanvaardt de postulaten God, deugd, onsterfelijkheid, wilsvrijheid. In haar godsbeschouwing is zij, gewoonlijk, deïstisch, soms meer soms minder neigend tot het traditionele theïsme. Zij is bereid God te aanvaarden als *prima causa*, als initiator, als de Hij die de wereld geschapen heeft en „in beweging” heeft gebracht. Die beweging verloopt naar wetmatigheden der natuur en behoeft als zodanig geen latere regulerende goddelijke ingreep. Latere ingreep zou trouwens twijfel verraden aan de wijsheid waarmee God zelf oorspronkelijk hemel en aarde heeft geschapen. Zij verwerpt het openbaringsgeloof, de zondeval der mensheid, het geloof aan wonderen, maar niet steeds en niet steeds radicaal. Zij aanvaardt wat binnen menselijk begrip ligt, is naar haar aard redelijk geloof. De oude religieuze wereld is niet in haar ondergegaan; er is een zekere mate van wederzijdse adaptatie. Ook ethisch gaapt er geen kloof, al wenste Robert Owen een „nieuwe morele wereld” te scheppen, die een hemel op aarde mogelijk zou maken. Als men, meent Crane Brinton, de opvattingen over het goede, gekoesterd door vele Verlichten, zelfs door anti-Christenen, toetst aan christelijke opvattingen, dan moet men een nauwe verwantschap constateren. De grondstellingen van de christelijke ethica bleven gehandhaafd. De Verlichting neemt in haar moraalleer veel over van Tien Geboden en Bergrede, van de Tien Geboden speciaal de laatste zes, die liggen buiten specifiek godsdienstig terrein. Daarom kan er sprake zijn van een „gelaïciseerd christelijk moralisme”. De morele waarden van de achttiende eeuw waren vooral de conventionele, laat-christelijke, die van de onheldhaftige christen, niet die van de heilige, niet die van de opstandige, vooral niet die van de mysticus. Middenklasse-moraal ongetwijfeld, maar in de achttiende eeuw waren het de uitdagende normen van en voor strijd lustige radicalen. Zij vochten voor een aards paradijs van universele vrede, gerieflijkheid en rationele vreugden. Voor hen een verheven strijd waarin zij zich gesterkt voelden door God die, voor hen alweer, fungeerde als „Garant der Moral”.

Zij schiepen zich een nieuw persoonlijkheidsideaal. Het oude humanistische, dat van de „honnête homme” in Montaignes zin, de aristocratische man van smaak, de wijze van klassieke gematigdheid, bevredigde niet meer. Voor de moderne pedagoog geldt als axioma dat hij zijn persoonlijkheidsideaal niet alleen belijdt, maar voorleeft: de apostelen van het achttiende-eeuwse persoonlijkheidsideaal waren eerder voorvechter dan belichaming. Deze aristocraten naar de geest schiepen de burger, wat

onwerkelijk, wat abstract, wat geïdealiseerd, epitheta die naar veler overtuiging ook op Emile van toepassing zijn. Deze burgerlijk-deugdzaam mens vindt bij Crane Brinton een gedetailleerde omschrijving, waaraan we enkele passages ontleen, omdat ze een grondslag kunnen vormen voor de latere beoordeling van de mens Emile en als zodanig gedeeltelijk althans karakteristiek zijn voor Rousseaus filosofie van de mens. De deugdheld der Verlichting dient de menselijkheid, de Humanitas. Uit deze humanistische geest is voortgekomen de strijd tegen politieke en godsdienstige onverdraagzaamheid, tegen slavernij en politieke uitbuiting. Hij dient op het voetspoor van Locke, Rousseau en Kant het pacifisme. Hij is eerlijk, hij bemint de waarheid, hij is vastberaden bij de verdediging van zijn eigen rechten, maar tegelijk vol eerbied voor de rechten van anderen. Behoeften die de mens van nature eigen zijn, de zinnelijke behoeften inbegrepen, zal hij „normaal en verstandig” bevredigen. Hij schuwt de ondeugd: eerzucht, hoogmoed, luiheid, onmatigheid in spijs en dránk, wreedheid, ontucht. Hij zal een liefhebbend, maar streng vader zijn.

Sociaal voelt hij zich een verantwoordelijk burger, geneigd tot de charitatieve daad. Hij zal zich toeleggen op de behartiging van de belangen van kunst en wetenschap, zowel tot persoonlijke verrijking, geestelijk en esthetisch, als ter bevordering van menselijk geluk, „opdat allen beter zullen worden en daarom gelukkiger, of gelukkiger en daarom beter”.

Alles te zamen een persoonlijkheidsideaal dat voor de achttiende eeuw morele stuwkracht bezat, in veel opzichten thans nog bezit. En daarom doet Crane Brintons opmerking dat de terminologie van de Verlichting, begrippen als natuur en rede, deugd en deugdzaamheid, humanité, bonté naturelle hem nameloos irriteren, wat geforceerd en onoprecht aan. Ongetwijfeld zit er in het overdadig gebruik een zekere woordverslaving, een verschijnsel overigens dat in iedere vernieuwingsperiode terugkeert, ook in onze tijd die evenzeer zijn modetermen kent, maar achter de veelvuldigheid schuilt toch een respectabel kapitaal aan oprechte gezindheid.

Staatkundig en maatschappelijk is zij progressief. Zij verwerpt het goddelijk recht der vorsten, zij verzet zich mede op deze grond tegen de absolute monarchie. Zij acht de oorspronkelijke natuurlijke rechtsgelijkheid onaantastbaar, vandaar haar verzet tegen geboortevoorrecht en -bevoorrechtiging en de daaruit voortvloeiende classescheidingen. Dit betekent een streven naar democratisering van staat en maatschappij. Zij leert de mens zich te verheffen boven nationale grenzen en vooroordelen. De onveranderlijke beginselen der gerechtigheid die in het mensenhart wonen, worden voor haar grond en maatstaf voor het positieve recht in de



wetgeving der mensen. Zij heeft, gelijk reeds bleek, een groeiend vertrouwen in de burgerij; zij streeft naar een meer algemene welvaart op basis van het natuurrecht door institutionele hervormingen, waartoe o.a. behoort organisatie van het volksonderwijs.

Zij keert zich tegen wat zij noemt de onwetenschappelijke wereldbeschouwing, die in haar oog rust op autoriteitsgeloof en traditie. Zij begeert eigen onderzoek en eigen interpretatie. Naturalisme, rationalisme, empirisme komen op. De verlichtingswetenschap draagt een sterk antropocentrisch karakter, zij gaat uit van de geestelijk-zedelijke autonomie van de mens, is naar haar aard, ook als voortzetting der renaissance, sterk individualistisch.

Economisch breekt zij met de gesloten systemen der middeleeuwen; ook hier verlangt zij natuurlijke vrijheid. De periode van het „Laissez faire! Laissez passer! Le monde va de lui-même”, breekt aan.

Het oordeel over de Verlichting ondergaat in onze tijd menen wij geen principiële wijziging meer. Men kent de idealen, men kent de schaduwzijden. Het schijnt dat de balans tegenwoordig enigermate doorslaat naar een meer positief waarden. Een objectief, in ieder geval voor velen aanvaardbaar oordeel is gegeven door E. J. Dijksterhuis in zijn opstel over *De natuurwetenschap in de 18e eeuw*, een samenvatting die we om deze reden gaarne in haar geheel overnemen:

„Men heeft in het algemeen de neiging, enigszins smalend te spreken over de naïviteit, de kortzichtigheid, de eenzijdigheid, de oppervlakkigheid, die men als kenmerken van het door de natuurwetenschap geïnspireerde denken van de eeuw der Verlichting meent te kunnen aanwijzen. In dat aanwijzen kan men vaak gelijk hebben, in het smalen nooit . . . omdat het er licht toe leidt, dat men dan onvoldoende bedenkt, hoe grote positieve waarden de eeuw der Verlichting de hare mag noemen. Het betreft hier dingen die reeds lang zozeer ons geestelijk eigendom zijn, dat zij ons niet meer als kostbaar bewust worden. Wat de eeuw der Verlichting in haar beste vertegenwoordigers op het stuk van bestrijding van bijgeloof en vooroordeel, van verovering en handhaving van geestelijke vrijheid, van humanisering der rechtspleging en bevordering der rechtszekerheid, van versterking der verdraagzaamheid en in het algemeen van verzachting der zeden heeft nagestreefd en bereikt, is van zo grote betekenis voor de mensheid geworden, dat alle kritiek die men op haar kan uitoefenen, hoe gerechtvaardigd ook, slechts geoorloofd is, wanneer men zich tegelijkertijd steeds de vele positieve waarden die haar eigen zijn, voor ogen houdt”. Bij deze „vele positieve waarden” had

Dijksterhuis de oprechte bekommernis om volksonderwijs en volksonwikkeling mogen noemen.

## 2. PEDAGOGIEK EN DIDACTIEK DER VERLICHTING

Pedagogiek en didactiek der Verlichting vinden hun oorsprong in de zestiende eeuw. Als eerste voorlopers kan men beschouwen Desiderius Erasmus (1469–1536) en Juan Luis Vives (1492–1540), hoezeer Erasmus ook nog als humanistisch pedagoog mag gelden. De tekening wordt duidelijker bij François Rabelais ( $\pm$  1494–1553) en Michel de Montaigne (1533–1592). Op volle kracht komen zij in de zeventiende eeuw, dan werken in dezelfde lijn Wolfgang Ratke (1571–1635), Johan Amos Comenius (1592–1670), Jean Baptiste de la Salle (1651–1719), François de Salignac de la Motte Fénélon (1651–1715), John Locke (1632–1704). In de achttiende eeuw Jean-Jacques Rousseau (1712–1778), wiens precieze plaats in de geschiedenis der pedagogiek in hoofdstuk III object van nader onderzoek wordt, Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827).

Verlichtingspedagogiek en -didactiek moeten beide en gezamenlijk beschouwd worden als de toepassing van de godsdienstige, ethische, sociale en wetenschappelijke beginselen der Verlichting binnen het gebied van opvoeding en onderwijs. Zij streven naar:

- a. Een doelsomschrijving voor de opvoeding;
- b. het vaststellen van beginselen voor onderwijsorganisatie;
- c. het vaststellen van beginselen voor een algemene didactiek;
- d. het ontwerpen van een leerprogramma.

### *a. Opvoeding*

De Verlichting gaf overeenkomstig haar antropocentrisch karakter een impuls aan de opvoeding in een geest van humaniteit. Zij was naar haar gehele wezen pedagogisch georiënteerd, maar meer gericht op theorieën dan op praktijk. Zij heeft een vrijwel onbegrensd vertrouwen in opvoedbaarheid; over „de grenzen der opvoedbaarheid”, nimmer ontbrekend hoofdstuk in moderne handboeken der pedagogiek, heeft zij weinig gemediteerd.

Bij Locke was dit vertrouwen nog niet geheel onbegrensd, maar toch meent hij in de aanhef van zijn *Some thoughts concerning education* te mogen constateren: „I think I may say, that of all the men we meet with, nine parts of ten are what they are, good or evil, useful or not, by their education”.

*Some thoughts* dateert van 1693. Met de rijping en consolidering der

Verlichting schijnt dit vertrouwen in de macht der opvoeding nog toe te nemen, hoewel het bij Locke het maximum toch vrijwel bereikt heeft: „nine parts of ten”. Voor Helvétius (1715–1771) geldt als leuze: „L'éducation peut tout”. Deze leuze neemt Cumming over in zijn werk *Helvétius. His life and place in the history of educational thought*. Besse spreekt in zijn uitgave van Helvétius' *De l'esprit* van de „Toute-puissante éducation”. Helvétius aanvaardt een onbepaalde beïnvloedbaarheid van de mens door menselijke inwerking van boven af. Hierbij moet worden opgemerkt dat hij in het begrip *éducation* opneemt alle omstandigheden, die opvoeding in de gebruikelijke engere zin omringen, speciaal de staatsvorm en de maatregelen die door het staatsbewind worden getroffen om de *éducation* te doen slagen, de wetgeving dus. Dit is een zeer ongewone uitbreiding van het begrip milieufactoren.

De verlichtingsopvoeding steunt op de natuurlijke religie en de natuurlijke ethiek. God en deugd vormen haar basis. Voor de gehele periode geldt het primaat der zedelijke opvoeding; karaktervorming bezit prioriteit tegenover verwerving van kennis. De jeugd moet worden opgevoed tot deugdzame christenen. Het is dubieus of zij steeds deïstisch genoemd mag worden; o.i. zeker niet in absolute zin. In de praktijk der opvoeding blijkt het begrip deïsme zich te verbreden in de richting van het theïsme; de afgrenzing tegenover theïstisch geloven valt, zo al nagestreefd, klaarblijkelijk niet of niet volledig te realiseren.

Een voorbeeld uit de schoolpraktijk: De Maatschappij tot Nut van 't Algemeen, opgericht in 1784, zelve produkt der Verlichting, liet in 1813 verschijnen een bundel *Gezangen ten dienste der scholen*. Naar de deïstische geest des tijds zijn de volgende coupletten uit het vers:

Bij het eindigen der schole.

Zoo is ons schoolwerk afgedaan;  
Een deel des tijds voorbij gegaan,  
Die nimmer weer zal keeren;  
Zoo werd ons jong verstand verlicht,  
Beschaafd door nuttig onderricht;  
Wat is er veel te leeren!  
Wat is er veel te leeren!

Het nu gegeven onderrigt,  
Zal ons naar onzen kinderpligt,  
Naar kunde en deugd doen streven;  
Zoo vormt de School ons jong gemoed,  
Opdat w'eens werkzaam, wijs en goed,  
en christ'lijk mogen leven.

Maar in dezelfde bundel komen verzen voor, waarin God optreedt als vergezellende, leidende, zorgende, behoedende Vader:

De Voorzienigheid.

Even als een Moeder 't kind,  
 Dat zij teederlijk bemint,  
 Met een zorgend oog bewaakt,  
 Dat geen onheil het genaakt;  
 Zoo ziet ook de Godheid teeder  
 Op het menschdom, dat Zij leidt  
 Tot geluk en zaligheid,  
 Met een oog vol liefde neder.

Dank zij U, Voorzienigheid!  
 Die ons vreugd en troost bereidt;  
 Die ons zegent en behoedt;  
 Voor ons zorgt, ons kleedt en voedt.  
 O Gij, Oorsprong van ons leven!  
 Leer dan onze zwakke jeugd,  
 Om door naarstigheid en deugd,  
 U als Vader eer te geven.

De kern van de opvoeding is gewetensvorming, een doelstelling die zeker niet als uitsluitend modern mag worden beschouwd. P. Barth wijst op de betekenis die bepaalde verzen uit Paulus' *Brief aan de Romeinen* sinds de zestiende eeuw voor moralisten en pedagogen hebben gehad: „Wanneer toch heidenen, die de wet niet hebben, van nature doen wat de wet gebiedt, dan zijn dezen, ofschoon zonder wet, zichzelf tot wet; immers, zij tonen, dat het werk der wet in hunne harten geschreven is, terwijl hun geweten medegetuigt” (2:14-15). Maar Paulus, betoogt Barth, heeft „diesen so auszerordentlich wichtigen Begriff der christlichen Lehre” aan de Stoa ontleend; het is als zodanig loot der natuurlijke ethiek.

In bovenstaande schoolverzen vinden we het eudemonistisch karakter der Griekse filosofie terug. De Godheid ziet met een oog vol liefde neder „op het menschdom, dat Zij leidt, tot geluk en zaligheid”. Het leren streven naar geluk wordt gerechtvaardigd opvoedingsdoel, het is een handeling in overeenstemming met Gods handelen, navolging van Gods voorbeeld. Maar ook een materialist als Helvétius laat zich in zijn werk leiden door liefde tot de medemens en het bevorderen van menselijk geluk. Vandaar in het voorwoord van *De l'esprit*: „En lisant ces discours, on s'apercevro que j'aime les hommes, que je désire leur bonheur, sans

haïr ni mépriser aucun d'eux en particulier". Dit streven naar geluk beperkt zich niet tot het individuele geluk, al zal Van Alphen ook dichten:

„Ik ben een kind,  
Van God bemind,  
En tot geluk geschapen”.

Dit streven naar geluk strekt zich uit tot „les hommes”; het beoogt in breder zin algemeen volksgeluk, een algemeenheid die reeds bevat lag in het stoïcijnse natuurrecht.

#### *b. Onderwijsorganisatie-staatstaak*

De Verlichting vertoont wat opvoeding en onderwijs betreft, zeker democratische tendenties, al schrijven Locke en Rousseau ook voor de individuele pupil van adellijke afkomst, die door de eigen gouverneur zal worden opgevoed en onderwezen. Er is een onmiskenbaar streven grotere volksgroepen bij opvoeding en onderwijs te betrekken. Vandaar de vele ontwerpen voor een uitgebreide onderwijsorganisatie, vroeg in Engeland, vooral in Frankrijk en Duitsland, naar het einde der achttiende eeuw ook in Nederland. Maar een democratisering in moderne zin mag men nog niet verwachten; men schept en organiseert, maar wat men biedt, is eer gunst dan recht.

In Engeland komt in 1648 William Petty (1623-1687) met het plan tot stichting van Schoolworkshops, verplicht voor alle kinderen, voor jongens en meisjes, ook voor kinderen uit de hoogste adel. Een voor zijn tijd volkomen irreëel concept, maar een begin. Als in 1697 een herziening der armenwet aanhangig wordt gemaakt adviseert Locke tot oprichting van werkscholen in alle parochies en tot invoering van leerplicht van het derde tot het veertiende jaar. De kinderen moesten breien of spinnen leren; de produkten hunner vaardigheid zouden ten bate van de parochiale kas worden verkocht. Maar hem drijven ook humanitaire overwegingen: in de gezinnen der armen werd honger geleden, de kinderen waren schromelijk ondervoed. In de school zouden ze dagelijks brood krijgen, volop „their belly-full of bread daily”, wat meer was dan hun ouders hun konden verschaffen. Kerkgang stelde hij verplicht. Werkgevers zouden over de arbeidskracht dezer jongeren kunnen beschikken tot hun drie en twintigste jaar. Charitas, maar niet onbaatzuchtig. „Saving their souls, making them better workers, and making them better subjects were the prime motives of most „enlightened” rulers of the eighteenth century”, meent Butts.

Het besef van staatstaak begint te ontwaken. In Engeland had in de veertiger jaren der zeventiende eeuw Hartlib reeds aangedrongen op schoolorganisatie van staatswege; in Frankrijk zijn het Diderot, Morelly, De la Chalotais, Helvétius, Condorcet die de noodzakelijkheid gevoelen, ook bepleiten. Om ons tot Helvétius te beperken: in het vierde discours van *De l'esprit* behandelt hij de *éducation*. De band tussen opvoeding en staat is zo nauw dat iedere wijziging in de „*éducation publique*” haast onvermijdelijk haar weerspiegeling vindt tot zelfs in de grondwet toe. Voor twintigste-eeuwers, zeker in Nederland, een axioma.

Voor Locke golden als motieven bij zijn concept-werkscholen voornamelijk „*saving their souls, making them better workers*”. Maar het „*making them better subjects*” geldt òók als opvoedingsdoel; de Verlichting begint opvoeding en onderwijs als staatstaak te beschouwen, op natuurrechtelijke motieven, maar ook uit zelfbehoud. De staat is zijnerzijds bereid opvoedings- en onderwijsmogelijkheden te scheppen voor de kinderen, maar vraagt van hen bereidheid tot dienen. „Die Erziehung und der Unterricht der Jugend ist einer der wichtigsten Gegenstände in einem Staate”, oreert Braun in zijn *Gedanken über die Erziehung und den öffentlichen Unterricht*, een der vele Duitse concepten. „Kinder, Knaben und Jünglinge bleiben nicht immer das, was sie sind. Sie werden Männer, Bürger, Hausväter, Lehrer, Staatsbediente, Obrigkeiten. Sie sind der zukünftige Staat. So viel also dem Staat an sich selbst, an seiner eignen Erhaltung, und Wohlfart liegt, so viel liegt ihm an einer guten Erziehung seiner künftigen Staatsglieder”.

In een opzicht is Braun hier achterlijk. „Kinder” zijn voor hem klaarblijkelijk uitsluitend knapen en jongelingen. „Wie nun der Jüngling aufwächst, so wird der Mann”, zegt hij elders. Zelfs voor Hausmütter schijnt geen plaats te zijn. Ratke was 150 jaar vroeger reeds verder. Ook de Engelsman Mulcaster (1530?-1611). De hogere waarde die de mens als mens door het natuurrecht gekregen had, omvatte ook het meisje. „Alle Jugend soll zur Schule gehalten werden”, zo formuleert Ratke het principe van onderwijs aan jongens en meisjes in het begin der zeventiende eeuw. Tegen het einde van deze eeuw schrijft Fénelon zijn *De l'éducation des filles*.

In het laatste kwart der achttiende eeuw begint men zich in Nederland intenser en systematischer te bezinnen op de noodzakelijkheid van schoolhervorming. De argumentatie doet enerzijds denken aan Lockes initiatief tot stichting van werkscholen voor de kinderen der armen – er is ook hier een nauw verband met de bestrijding der armoede – anderzijds aan de motiveringen zoals Helvétius en Braun die gaven: bevordering van de

welvaart en van de bloei van het vaderland. We volstaan met te herinneren aan de twee belangrijkste Nederlandse rapporten, de prijsvraag in 1778 uitgeschreven door het Zeeuws Genootschap der Wetenschappen te Vlissingen: *Welke verbetering hebben de gemeene, of openbaare, vooral de Nederduitsche Scholen, ter meerdere beschavinge onzer Natie, noch wel noodig? hoe zou die, op de voordeeligste wijze, kunnen ingevoerd, en, op een bestendigen voet, onderhouden worden?* en in de tweede plaats aan het rapport van de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen, in 1796 uitgebracht aan de Nationale Vergadering: *Algemeene denkbeelden over het Nationaal Onderwijs.*

„L'instruction publique est un devoir de la société à l'égard des citoyens,” heeft Condorcet gezegd. De considerans van het Nutsrapport is wat breedvoeriger. „Elke welingerichte Maatschappij is ene vereniging van op zichzelf bestaande personen (individu's) ter bevordering van hun algemeen geluk. Het algemeen geluk is de hoogste wet voor alle . . . De Maatschappij heeft dus het recht, om van elk harer leden te vorderen, dat zij, tot bereiking van dit algemeen oogmerk mede werken . . . Daartoe is noodzakelijk dat elk burger zijn maatschappelijke plichten kent. Het is taak der Maatschappij elk burger in de gelegenheid te stellen deze kennis te verwerven. De Maatschappij is deze zorg in het bijzonder verschuldigd aan hare jonge burgeren . . . Zij ligt derhalven onder de onvermijdelijke verplichting, om te zorgen voor de opvoeding en het onderwijs der jeugd”.

Engeland, Frankrijk, Duitsland, Nederland – unisono. „Onderwijs staatstaak”, een leuze die in de landen welke door de Verlichting zijn geraakt, als werkelijkheid niet meer te keren is.

### c. Algemene didactiek

„Sapere aude! Habe Muth dich deines eigenen Verstandes zu bedienen!” definieerde Kant. „Deines éigenen Verstandes”. Ongeveer 250 jaar vroeger had Erasmus de mens reeds gewezen op het kostelijk bezit dat hem van nature eigen is: de rede. „Onder de natuur van de mens”, schreef hij in zijn verhandeling over opvoeding: *De pueris instituendis*, „versta ik datgene wat de mens als zodanig gemeen is: kenmerkend voor hem is dat hij zich laat leiden door de rede”. Waar het in de tussenliggende eeuwen om gegaan is, dat is trachten wereld en milieu te beheersen door het verstand. Maar niet door het verstand alleen. De traditie Aristoteles – Thomas van Aquino, reikend van Oudheid tot diep in de middeleeuwen, heeft de zintuigen niet geschuwd als middel tot beheersing en onder-

wijzing. Het Humanisme had voorkeur voor de redelijke en de esthetische mens, de Verlichting voor de lichamelijke, redelijke en zedelijke mens.

Deze voorkeur had consequenties die aanvaard werden. Een natuurlijke levenswijze eist lichamelijke en geestelijk-zedelijke vorming. Lichamelijke opvoeding en gezondheidszorg worden vaste punten in de programma's der theoretiserende pedagogen, vooral ook beweging in de open lucht. Zij zijn, weer op natuurlijke motieven, overtuigd van de noodzakelijkheid de handvaardigheid te bevorderen, ook al als basis in een mogelijke strijd om het bestaan. Er wordt gepleit voor technische scholen. De natuur trekt: zelfs voor landbouwscholen.

In deze lijn past onderwijs dat langs zintuiglijke weg naar kennisverwerving streeft. De oude tabula-rasa theorie maakt weer opgang. Van Aristoteles belandt zij via Thomas van Aquino en de Fransman Gassendi bij Locke, op wiens naam zij min of meer gefixeerd wordt, al vond hij ook in zijn landgenoten Peacham en Gailhard onmiddellijke voorgangers. Het empirisme, in de achttiende eeuw uitlopend in het sensualisme, doet opgeld. Maar de ervaring toont aan dat kennis, zintuiglijk verworven, niet steeds betrouwbare kennis is. Copernicus had immers bewezen dat onze op zintuiglijke waarneming berustende conclusie: De zon draait om de aarde, een onjuiste conclusie was. De juiste conclusie: De aarde draait om de zon had hij eerst kunnen trekken na een gigantische inspanning van de rede, gebaseerd op onverdroten en nauwkeurige waarneming.

In zijn voetsporen trad Newton.

Op „natuurlijke” wijze vloeien uit de nieuwe drievoudige basis van ervaring, waarneming en verstandelijk inzicht nieuwe, althans voor de tijd nieuwe, onderwijsbeginselen voort. De theorie van onderwijsvernieuwing kent ze reeds langer. Milton, dichter, die ook over opvoeding schreef, noemt ze in zijn *Treatise on education* (1644) in een adem. Hij wil voor de school „een nieuwe houding jegens, een nieuwe instelling op de kennis en het leven. Want de kinderen moeten zelf leren aanschouwen, zij moeten zelf leren denken, zij moeten zelf leren verwerken al datgene, dat tot hun aanschouwing toegang kreeg”. Naklanken op Erasmus, prelude op Kant. Het gaat dus om de principes der aanschouwelijkheid en der zelfwerkzaamheid. Het principe der aanschouwelijkheid volgt direct uit het principe der „Naturgemäsheit”, er is geen natuurlijker, rechtstreeksere weg naar kennis en als zodanig is het beginsel der aanschouwelijkheid grondbeginsel der algemene didactiek. Theoretisch verovert het des te sneller zijn plaats in de schoolwereld doordat het aansluiting vindt



aan een der beide toenmalig opkomende hoofdrichtingen in de filosofie, het empirisme. Het is het oude „Niets is in het verstand dat niet eerst was in de zinnen” dat nu, opnieuw, zijn zegetocht begint, zoals het verwante principe der tabula rasa dat deed. Ratke proclameert: „Ein Ding erst in ihm selbst, hernach die Weise von dem Ding”, eerst het object, daarna woord en begrip. De mens is van nature geneigd tot onderzoek en kennis van realia.

Ten opzichte van het principe der aanschouwelijkheid is het principe der zelfwerkzaamheid het chronologisch latere: werken met komt na bekend worden met. Het is een principe dat als eis voor volwassene getransponeerd wordt tot eis voor de jeugd; ook van de jeugd wordt thans gevraagd zelfstandig te denken en zelfstandig te handelen. Merkwaardig is dat Ratke bij al zijn radicaal-vernieuwend denken de eis der schoolse zelfstandigheid niet stelt: „Alle Arbeit fellet auf den Lehrmeister, – dem Lehrjungen gebührt zuzuhören und still zu schweigen”. Maar reeds zijn directe en in vele opzichten van hem afhankelijke volgeling Comenius zal opponeren; Rousseau met zijn volgelingen, de Filantropijnen, propageren de zelfstandigheid. Pestalozzi drukt zich het sterkst uit: „Alles was du bist, alles, was du willst, alles, was du sollst, geht von dir selber aus”.

Dit beroep op de zelfwerkzaamheid en de daaruit resulterende taxatie der eigen krachten betekent introductie van het principe der leervrijheid en is mede daardoor een stukje zelfopvoeding. „Alles ohne Zwang”, wordt voor Ratke opvoedingsrichtsnoer en Comenius valt hem bij. „De school moet zodanig worden ingericht, . . ., dat de vorming der jeugd, als voorbereiding voor het leven, geschiede zonder slagen, zonder hardheid, zonder enige dwang, zo gemakkelijk en aangenaam mogelijk, als ware het vanzelf”. In hetzelfde jaar als Ratke schreef (1612), schreef de Engelsman John Brinsley zijn „*Ludus literarius*”. Hij streefde ernaar de school te maken tot „a schoole of play and pleasure”. Rousseau denkt niet anders.

Zijn rechtstreekse volgeling, de Duitse Aufklärungspedagoog Basedow, sticht zijn „*Philanthropinum, eine Schule der Menschenfreundschaft*”. In deze sfeer is voor de harde schooltucht die van klassieke tijden af regel was geweest, niet langer plaats. Gevoelens van „*Menschenfreundschaft*” beginnen de intern-schoolse verhoudingen te beheersen.

#### d. *Onderwijsprogramma*

Traditionele schoolse waarden beginnen terrein te verliezen. Het onder-

wijs in de oude talen vindt noch naar methode noch naar materie aansluiting aan de behoeften van deze, in letterlijke zin, groeiende wereld. Voor de Verlichting gelden de oude talen als een relikwie, voor haar school als een stukje traditie. Zij weten zich nog lang in de onderwijsprogramma's te handhaven, maar de school van de nieuwe wereld wordt gedwongen, ook al door veranderingen in het maatschappelijk bestel, levende talen in haar leerplan op te nemen. Dan is het in overeenstemming met maatschappelijke noodzaak, met natuur en rede, dat de moedertaal wordt tot organon, werktuig, tot voertaal voor alle onderwijs, overeenkomstig Ratke's beide grondregels „Alles nach Ordnung und Lauf der Natur" en „Alles zuerst in der Mutter Sprache". Scholing van het zelfstandig denken, nieuw principe, wordt trouwens voor de velen die men wil bereiken eerst mogelijk als de moedertaal tot voertaal wordt gepromoveerd. De oude talen zijn niet langer bruikbaar als algemeen geestelijk verkeersmiddel, waaraan deze tijd zo sterke en steeds groeiende behoefte heeft. Dag- en weekbladen, politieke pamfletten, de vele zedekundige essays, de romans, toneelstukken en gedichten, de wetenschappelijke werken, de encyclopedieën worden in de landstaal gedrukt; het Frans verdringt het Latijn als universele taal in het internationale contact.

De veldwinnende natuurlijke opvoeding schuift nieuwe leervakken naar voren, zowel op geesteswetenschappelijk als op natuurwetenschappelijk gebied.

Als leervak correlerend met natuurlijke religie en ethiek verschijnt zedeleer, moraalleer, thans niet meer van kerkelijke doch van wereldlijke instituten uitgaande, een programmapunt waarvoor met name de Filantropijnen zich interesseren.

In en door de renaissance was het inzicht ontwaakt dat opvoeding en onderwijs ook cultuuroverdracht betekenen. Dit inzicht leidde tot een herwaardering van de geschiedenis, historische critiek ontwaakt, onderwijs in de geschiedenis wordt geplaatst op het leerprogramma der scholen. Niet zozeer de oude geschiedenis als wel in overeenstemming met het gestegen nationale en individuele zelfbewustzijn de contemporaine geschiedenis. Dit zelfbewustzijn wordt door de historiestudie versterkt, men constateert maatschappelijke en geestelijke groei, vooral ten aanzien van de middeleeuwen; men concludeert tot vooruitgang, een conclusie die de optimistische geest der Verlichting mede verklaart, een optimisme dat stijgt naarmate de legende der „donkere middeleeuwen" sterker geloof vindt.

Geschiedenisstudie leidt noodzakelijk tot betere kennis van het aardrijk. Wat gebeurt is ergens gebeurd. De kennis van het aardrijk is trouwens in

het tijdperk der vroegere ontdekkingsreizen reeds sterk gegroeid, maar dit tijdperk is nog niet afgesloten. De belangstelling voor primitieve volkeren neemt toe; zij valt in sterke mate vast te stellen bij Rousseau. Ook economische belangen vormen een motief. Vandaar dat naast de geschiedenis ook de aardrijkskunde plaats vindt op het leerplan. Opvallender, beslissender ook voor het toekomstige wereldbeeld en de toekomstige maatschappij is de ontwikkeling der natuurwetenschappen. Zelden zijn voor onze tijd geslachten zo overtuigd geweest van de revolutionerende kracht van kennis als de geleerdengeneraties van de zeventiende en achttiende eeuw. Galilei's ontdekkingen, zegt P. Barth, „versetzten die Philosophen in einen mechanistischen Rausch, der mittels der Mechanik alle Fragen der Welt zu lösen sich getraute, und zwar nicht bloß der leblosen Welt, sondern auch der lebenden”. De verering van de mechanica leidde tot verering der mathematica. Newton, geboren in het jaar dat Galilei stierf, 1642, luidde met zijn wet van de zwaartekracht een nieuw tijdperk in voor de astronomie en de fysica.

Naast mechanica, mathematica, astronomie en fysica ontwikkelen zich de wetenschappen van de levende natuur: de botanie, een der harts-tochten van Rousseau en de zoölogie, daarnaast de physiologie van de mens en de anatomie. Deze laatste groep van wetenschappen bewerkt op haar beurt dat ook het tekenen meer aandacht krijgt.

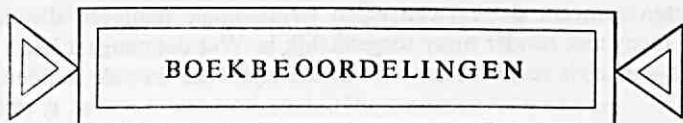
Nieuwe of herontdekte, hergewaardeerde wetenschappen dringen zich als mogelijke leerstof op aan scholen en universiteiten, een uitdaging aan de suprematie van de klassieke en traditionele leerstof.

Zo kon Besse schrijven aan het slot van zijn uitgave van *De l'esprit*, dat eindigt met het hoofdstuk „De l'éducation”: „Om de betekenis van dit slothoofdstuk op de juiste waarde te schatten, moet men niet uit het oog verliezen dat het hier een der meest controversiële problemen van de achttiende eeuw betreft. Als al zijn medestanders richtte Helvétius zijn aanvallen op het opvoedings- en onderwijssysteem der Jezuiten, onder wier orde de meeste colleges stonden, echter zonder hen te noemen. De filosofen veroordeelden het verstarde karakter van hun onderwijs dat te zeer dienstbaar was aan het Latijn en vreemd stond tegenover het leven. Zij pleitten met vuur voor de rechten van de moedertaal, als de door niets te vervangen band tussen de kinderen van hetzelfde vaderland, voertuig voor de moderne gedachten. De belangrijkste taak voor de opvoeders was de vorming van vrije burgers. Zij verlangden dat de school, volstrekt geïnciseerd, volkomen bevrijd van alle kerkelijke bevoogding, verlevendigd werd door een onderwijs aangepast aan de behoeften van de nieuwe technieken. Zij pleitten zelfs voor beroepsopleiding. Alle onderwerpen

vreemd aan het programma en aan de geest van de oude colleges, gevangenen van de feodale verhoudingen”.

We sluiten ons overzicht van de theorie van verlichtingsopvoeding en -onderwijs hier af. Een overzicht als wij gaven is vrijwel steeds misleidend. Het wekt zo licht de indruk van bewuste opbouw, van intentionele gesloten samenwerking tussen wijzgeren, beoefenaars van sociale wetenschappen, geesteswetenschappen, natuurwetenschappen en „mensenvrienden”, zoals rechtgeaarde pedagogen (behoren te) zijn. Deze indruk is onjuist: van intentionele opbouw is weinig sprake, internationaal zeker niet, nationaal sporadisch. Er is veel persoonlijk initiatief, verspreid, soms aanvankelijk onopgemerkt en daardoor laat bekend geworden, er is veel genuanceerde herhaling, alles te zamen een vrij chaotisch beeld. Onder het individuele initiatief ligt maatschappelijke en economische noodzakelijkheid als bindende bodem, die opvangt, selecteert, conserveert. Als de achttiende eeuw ten einde spoedt liggen rijke schatten aan vruchtbare denkbeelden en rijpe mogelijkheden op realisering te wachten. Daar zullen de negentiende en twintigste eeuw „de handen vol” aan hebben.

Alleen met deze reserves kan men Barth's te enthousiaste stelling aangaan: „So ist die ‚naturgemäße Pädagogik‘ ein konsequent und vielseitig ausgebildetes Gedankensystem”. „Systeem” is zij o.i. in de achttiende eeuw nog onvoldoende. Maar Froese heeft stellig gelijk als hij in *Paedagogica Europaea* I de stelling poneert en bewijst: „In allen Schulreformen und Schulgesetzen der Gegenwart wirken sich die pädagogischen Ideen der Aufklärung sowie die schulpolitischen Forderungen der französischen Revolution aus, sei es positiv oder negativ”. Wij menen, teruziende, meer positief dan negatief.



BOEKBEoordelingen

F. MUSGROVE, *The family, education and society*, Routledge and Kegan Paul, Broadway House, 68-74, Carter Lane, London, E.C. 4, 1966, 156 p.

Dit is een even boeiend als uitdagend boek over gezin, school en maatschappij. Het komt ons vertellen, dat het gezin niet bezig is om in verval te geraken, zoals vaak wordt beweerd, maar dat het een van de succesnummers van de hedendaagse samenleving is, in zo sterke mate zelfs, dat het een bedreiging van de sociale samenhang vormt. Immers het gezin heeft in de loop der eeuwen zijn rug naar de maatschappij gekeerd; het is in zichzelf besloten en staat daardoor aan de communicatie in de weg. Het drukt zijn stempel op de kinderen, die eruit voortkomen, en wat de school daartegenover kan stellen heeft weinig te betekenen. Conflicteert het streven naar sociale verheffing door de school in veel gevallen niet met het merk, dat het gezinsmilieu op het kind heeft afgedrukt? En, zo vroeg ik eraan toe, stuit onderwijsvernieuwing niet vaak op verzet der ouders? De school zal, volgens de schrijver, al haar fantasie en kracht moeten gebruiken om de gezinsinvloed te corrigeren.

De lezer heeft het reeds begrepen: dit is een boek met een boodschap. Zij wordt met veel verve gebracht en onder aanvoering van belangwekkend historisch materiaal en statistische gegevens. De auteur, professor of research in education aan de Universiteit van Bradford (Eng.), is niet geheel ontkomen aan tendentieuze voorstellingen, bv. waar hij suggereert dat de echtscheiding eenvoudig de dood als reden van huwelijksontbinding is komen vervangen. Ik moet echter bekennen dat zijn betoog mij in hoofdzaak heeft overtuigd. De lezer oordele zelf; dit is een werk, dat de bestudering ten volle waard is.

PH. J. I.

W. A. VAN LIEFLAND, *Het geestelijk gehandicapte kind in het gezin*. Bijleveld - Utrecht, 1961.

Dit al wat oudere boek is het werk van een begaafd opvoeder uit de praktijk. Het geeft talrijke wenken aan de ouders, die het kind niet mogen verwennen, noch beklagen, maar het zelfstandig moeten maken, m.a.w. het zo veel mogelijk normaal moeten behandelen. Het is een helder en met liefde geschreven boek, dat gezien de vele vragen van ouders in verschillende tijdschriften, zeker in een gevoelde behoefte kan voorzien.

N. F. NOORDAM

J. PETERS, *Zin van de jeugdige existentie*. Malmberg, Den Bosch, 1965.

Peters geeft in dit boekje een goed overzicht van de betekenis van het werk van Buytendijk voor de pedagogiek. Hij geeft een duidelijk „uittreksel” uit Buytendijks voornaamste werken, waarvan we hopen dat het deze nader tot de lezers brengt. Buytendijk schrijft n.l. zeer helder, maar hij heeft met

alle groten gemeen, dat hij een eigen terminologie hanteert, die voor de gewone mens niet zonder meer toegankelijk is. Wat dat aangaat heeft Peters ons zeer aan zich verplicht en we wensen zijn boek in vele handen.

N. F. NOORDAM

S. J. SCHOEMAN, *Pedagogische momente by die antropologie van V. E. Frankl*. Stichting Onderwijs Oriëntatie, Amsterdam, 1961.

Schoeman geeft in deze omwerking van zijn dissertatie als aanloop op de antropologie van Frankl, de grondlegger van de zgn. 3e Weense school, eerst een afwijzende beoordeling van de 1e en 2e school: die van Freud en Adler. Dit lot moeten ze delen met o.a. Comte, Marx en Dewey. De schrijver heeft het zich gemakkelijk gemaakt, door alles wat niet met zijn standpunt klopt, weinig genuanceerd te formuleren, zodat de bestrijding niet veel moeite kost en Frankl in een helder licht komt te staan. Over diens waarde voor de psychologie kan ik niet oordelen, maar wat de pedagogiek betreft, heeft Frankl blijkens dit boek althans niet veel beweerd, dat we al niet wisten.

Als deel van de serie waarin dit werkje verschijnt, is het bedoeld als een populaire uiteenzetting voor de „gewone” opvoeder in de praktijk, waarbij de vraag rijst wat deze er aan heeft.

N. F. NOORDAM

G. BITTNER, *Für und wider die Leitbilder*. Quelle v. Meyer, Heidelberg, 1964.

In dit boek gaat Bittner verschillende anthropologische beelden na. Ideologische en dieptepsychologische beelden, maar ook beelden uit literatuur en geschiedenis, zoals deze in onze tijd nog actueel zijn: het oude ridderideaal in de Duitse jeugdbeweging of de Don Quichotte. Hij geeft hiervan goede beschrijvingen en wijst duidelijk aan in welk opzicht naar zijn mening ze het kind te veel vastleggen. Hij pleit n.l. voor een open opvoeding. Hierin is hij wel sympathiek, maar weinig exact. Boven het stellen van het probleem is hij niet uitgekomen. Ook in zijn methode van open opvoeding, waarbij hij een grote voorkeur vertoont voor Rogers, is hij niet overtuigend. De niet-directieve methode van Rogers is immers pas mogelijk als men steunt op een pedagogisch fundament, maar is niet geschikt om dit fundament aan te brengen. Bittner voelt dit zelf ook wel, maar hij slaagt er niet in de juiste convergentie duidelijk te maken.

N. F. NOORDAM

H. SCHULTZE, e.a. *Gespräch und Begegnung*. Heidrich und Bender, Hamburg 1964.

Dit bundeltje opstellen houdt zich bezig met het godsdienstonderwijs op beroepsscholen. Het pleit vooral voor gesprekken en ontmoetingen en propageert dus een pedagogisch-didactische methodiek waartegen men bezwaren kan hebben. Verder geeft het allerlei wenken voor het leerplan, de stof en het inrichten van een bibliotheek. Het bevat helaas te weinig sociologische en psychologische gegevens en het lijdt ook teveel onder een deductie uit bepaalde begrippen, inplaats van uit het empirische materiaal. Het lijkt me in zijn pedagogische doelstelling en uitwerking te traditioneel.

N. F. NOORDAM

C. VAN DER ZWET, *Succes op school*. Wolters, Groningen, 1965<sup>2</sup>, prijs ing. f 1,25.

Dit populaire boekje over het maken van huiswerk en het organiseren van de studie op school bevat veel praktische wenken. Ik vraag me wel af wie van de jongelui waarvoor het bestemd is, een dergelijk boekje koopt, maar blijkens het feit dat dit de tweede druk is, wordt het in elk geval gekocht.

N. F. NOORDAM

C. F. VAN PARREREN, *Leren op school*. Wolters, Groningen, 1965<sup>3</sup>, prijs ing. f 2,75.

De schrijver gaf met dit boekje een beknopte maar goede inleiding in verschillende capita selecta van de leerpsychologie. Het is bestemd voor de derde leerkring van de kweek scholen en het heeft, gezien de 3e druk, zijn weg daar al gevonden.

N. F. NOORDAM

M. TRAMER, *Reifung und Formung von Persönlichkeiten*. Rentsch Verlag, Zürich und Stuttgart, 1965.

De door zijn leerboek over kinderpsychiatrie bekende schrijver heeft nu als nagelaten werk een uitvoerig boek over de persoonsonderzoek in het licht doen zien. Het is gefundeerd op de bestudering van 11 autobiografieën. Franklin, Andersen, Simone de Beauvoir en Anne Frank komen o.m. aan de orde.

Tramer meent op grond van zijn studie typen in de zin van rijpings en vormingsdimensies te kunnen opstellen: religieuze, scheppende, traditionele en masculo-femino typen.

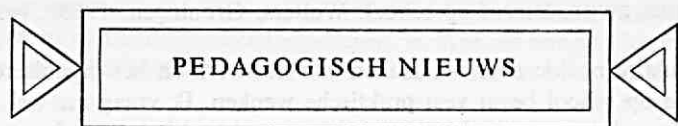
Men kan tegen de methode en tegen de uitkomsten en conclusies natuurlijk bezwaren hebben, maar het boek is aantrekkelijk en boeiend omdat het laat zien wat een onderzoeker uit een bepaald, en in dit geval sterk subjectief materiaal kan halen.

N. F. NOORDAM

F. BLAETTNER, *Pädagogik der Berufsschule*. 2. Überarbeitete weiterte Auflage von J. Münch. Quelle u. Meyer, Heidelberg, 1965.

Het eerste deel van dit werk gaat over principes en historie, in het tweede stuk komt de situatie in Duitsland, Rusland en Engeland naar voren. Blättner geeft iets uit de geschiedenis van het beroep en de waardering van de arbeid en bespreekt de opvattingen van Spranger en Fischer en hun critiek op Kerschensteiner. Tenslotte wijst hij aan wat de moderne beroepsschool moet doen: ze heeft een Bildungstaak, een taak ten opzichte van de realiteit, een politieke en een religieuze taak. Het historische deel lijkt me niet het sterkste. Hier kan men nogal wat vraagtekens zetten: bij de stelling dat beroepen pas voorkomen in de Spätkulturen; dat de Middeleeuwen geen beroepsopleiding kenden; dat alle scholen een religieuze oorsprong hebben; dat de vroegere Zondagsscholen klaarblijkelijk alleen voor kinderen waren en als repetitie-instituut dienden. Hier zou men meer nuances willen zien.

N. F. NOORDAM



#### OPVOEDING VAN VORSTENKINDEREN

Over de opvoeding van Engelse vorstenkinderen schreef Morris Marples een grondig en boeiend boek: „Princes in the Making”<sup>1</sup>. Hij heeft onderzocht op welke wijze zij voor de taak die mogelijkerwijze op hen zou komen te rusten, werden voorbereid. Het is een openhartig werk geworden, onopgesmukt en vrijgehouden van Byzantinisme. De lezer die vreest voor de gebruikelijke verheerlijking van deze hoogverhevenen wordt, reeds in het voorwoord, gerustgesteld. „The range of ability and educability among English kings and queens and their families over the last 500 years has been wide.” Er zijn briljante leerlingen onder deze vorstenkinderen geweest, o.a. twee spruiten van Hendrik VIII, zijn jonggestorven opvolger Edward VI en zijn latere opvolgster Elizabeth I, beide dus uit het huis Tudor; daartegenover staan trage, moeilijke leerlingen uit het huis Hannover en probleemkinderen als de latere Edward VII, oudste zoon van koningin Victoria. Als andere ouders hebben ook vorstelijke ouders in de opvoeding gefaald; koningin Victoria en haar echtgenoot prins Albert faalden „in pressing them too hard”.

Het is niet onze bedoeling uitvoerig in te gaan op dit zeer leesbare boek. We beperken ons tot enkele mededelingen over opvoeding en onderwijs van de latere koningin Elizabeth, de koningin die ook een rol gespeeld heeft in onze Nederlandse historie in de jaren volgend op de dood van prins Willem I. Hierom omdat het ook mogelijk is iets over zijn schoolse voorbereiding mede te delen.

Er bestaat nl. een enigermate gelijksoortig werkje, althans naar de titel: „Opvoeding van prinsessen en prinses van de huizen Oranje en Oranje-Nassau”. Een reclame-uitgave, „Uitgegeven door de Nationale Levensverzekering-Bank N.V. te Rotterdam ter gelegenheid van de geboorte van de jongste Oranjeterg”. Uitgegeven dus in 1947 bij de geboorte van prinses Christina, 56 blz. Vergeleken bij het Engelse, mager naar inhoud en omvang. Het is geschreven door N. M. Japikse, niet te verwarren met de historicus Dr. N. Japikse, die in 1944 is overleden.

Marples steunt bij zijn schets sterk op cultuurhistorische stromingen, b.v. op de renaissance en laat zien hoe in de zestiende eeuw het renaissancistische opvoedingsideaal doorbreekt aan het Engelse hof. Hij geeft veel bijzonderheden over de docenten, over hun functies, over hun bekwaamheden, over hun contacten met en hun invloed op hun leerlingen.

Een chronologisch bindingspunt ligt in het jaar 1533; 1533 is het geboortjaar zowel van Willem I als van Elizabeth I. Daardoor wordt een vergelijking van de voorbereidende scholing van deze beide vorstenkinderen gerechtvaardigd, al zal er van Willem wel meer te vertellen zijn dan Japikse geeft.

<sup>1</sup> Faber and Faber, London 1965, 212 blz. Gebonden f 16,25.



Willem wordt opgevoed aan de hofschool te Dillenburg, met zijn broertjes en zusjes: Juliana van Stolberg had zestien kinderen. De meisjes werden voornamelijk bekwaamd in geneeskunde en handwerken. Juliana, de zesde dochter, „bracht het ver in de geneeskunde en, wat voor meisjes een zeldzaamheid was, zij kon op latere leeftijd recepten, welke toen reeds in het Latijn gesteld waren, ontcijferen en behandelen”. Voor de jongens vormden lezen en schrijven de hoofdvakken; aan het lezen werd veel aandacht besteed met het oog op de latere lectuur van de bijbel. De jongens bleven tot het eind van hun zestiende jaar op de hofschool; daarna gingen zij naar een universiteit. Onderwijs in Latijn werd in 1538 ingevoerd. Zoals bekend is ging Willem in 1544, op elfjarige leeftijd dus, naar het keizerlijk hof. In 1551, achttien jaar oud, trad hij in het huwelijk met Anna van Buren. Vormingsgegevens over de periode 1544 – 1551 bevat het boekje niet: „... de ontvankelijke jongeman” heeft te Brussel „zeer vele indrukken” verzameld. Dat laatste kan men grif beamen. Maar H. A. Enno van Gelder schrijft in zijn opstel over de godsdienst van prins Willem van Oranje (Van Beeldenstorm tot Pacificatie, blz. 84) „Hoe vurig zal Juliana van Stolberg – . . . – de Heer gebeden hebben, dat Hij haar zoon verharder zou tegen die „abuysen”, die zo welig tierden aan het hof te Brussel, waar hij zijn jeugd zou doorbrengen”.

Hoeveel vollediger en hoeveel gedetailleerder worden wij ingelicht over de scholingsperiode van Elizabeth, ook al is over de vroegste periode niets bekend. Zij heeft drie uitnemende leermeesters gehad, classici van naam: John Cheke, op zes en twintigjarige leeftijd de eerste hoogleraar in het Grieks te Cambridge, William Grindal en Roger Ascham, humanist en vriend van de beroemde Straatsburger humanistische rector, Johannes Sturm. Elizabeth moet een briljant intellect hebben gehad, daarbij een onverzadigbare werklust en een uitnemend geheugen. Als kind van nog geen tien jaar was zij „well grounded in Latin”, op tienjarige leeftijd leerde zij Frans en Italiaans, op elfjarige leeftijd vertaalde zij uit het Frans een gedicht van Margaretha van Navarre onder de titel „The Mirror of a Sinful Soul” en schrijft daar zelf een inleiding bij. Ascham is met zijn leerling buitengewoon ingenomen.

Hij schrijft aan Sturm: „It is difficult to say wether the gifts of nature or of fortune are most to be admired in my distinguished mistress. The praise which Aristotle gives, wholly centres in her; beauty, stature, prudence, and industry. . . . Her study of true religion and learning is most eager. Her mind has no womanly weakness, her perseverance is equal to that of a man, and her memory long keeps what it quickly picks up. She talks French and Italian as well as she does English, and has often talked to me readily and well in Latin, moderately in Greek . . . She delights as much in music as she is skilful in it . . . I am inventing nothing, my dear Sturm; there is no need.”

Voor wie aan Aschams nuchterheid mocht twijfelen, Bishop John Hooper schreef in 1549 even vleidend over Elizabeth's opmerkelijke vaardigheid in het gebruik van de klassieke talen en het gemak waarmee zij verdedigde „the true religion in argument against all comers”.

Marples geeft haar dagindeling in de tijd dat Ascham haar onderwees: 's Morgens Grieks: het Griekse testament; klassieke schrijvers: Isocrates, Demosthenes, Sophocles. 's Middags Latijn, vooral Cicero en Livius. Er bleef voldoende tijd over om theologische geschriften in het Latijn te lezen, van de

kerkvaders Cyprianus, van de modernen Melanchton. „Natuurlijk” onderhield zij haar Frans en Italiaans en voegde aan deze talen later nog Spaans en wat Duits toe. Haar Italiaanse docent was Giovanni Battista Castiglione, een andere Castiglione dus dan de schrijver van „Het boek van de hoveling”. De namen van de overige docenten zijn niet bekend.

Ascham bleef lang haar vertrouwde leermeester. Zelfs in de eerste jaren van haar koningschap las zij iedere dag na het diner Grieks met hem „as a relaxation from the cares of government”.

Alles bijeen een interessant boek, dat veel onbekende informatie verschaft over een categorie kinderen, die vaak later als vorsten 's werelds verloop heeft beïnvloed.

VAN DER V.

#### ZANG OP „LA HOLLANDE”

George Snyders van wie in 1965 de omvangrijke studie: „*La pédagogie en France aux XVIIe et XVIIIe siècles*” verscheen, klaagt in een paragraaf over „*Les études négligées*”. Tot die verwaarloosde leervakken behoort ook het vak aardrijkskunde, althans zo rond 1700. Veel meer dan topografie gaf de school niet. Moed om de kennis van dit vak te verdiepen, ontbrak. De enige die iets nieuws dorst te brengen was P. Buffier in zijn „*Géographie universelle en vers artificiels*” (1705). Het nieuwe school minder in de leerstof en de wijze van behandeling dan wel in de vorm waarin de stof werd aangeboden: „en vers artificiels”.

Voor „La Hollande” leidde deze methode tot onderstaand vers, ongewijzigd overgenomen.

La Hollande ou plutôt les Provinces Unies  
 Comptent Utrecht pour une entre leurs sept parties;  
 Amsterdam, Rotterdam et La Haye en Hollande,  
 Nidelbourg se distingue aux îles de Zélande.  
 Dans la Gueldre Nimègue et comté de Zutphen;  
 En Over-Issel, Deventer; en Frise Leuvarde;  
 Groningue en est encore. L'Ecluse et Sas de Gand  
 En Flandre; puis Maestricht; Bolduc dans le Brabant.

Alleen: Voor wie goed telt, dijdt de Republiek van „sept parties” uit tot „neuf parties”. Met „Vlaanderen” en „Brabant” zullen Generaliteitslanden bedoeld zijn. Maar een kritische leerling kan het met deze tekst zijn meester lastig gemaakt hebben.

V. D. V.

UITGAVEN VAN HET PEDAGOGISCH INSTITUUT VAN DE KATHOLIEKE UNIVERSITEIT  
 TE NIJMEGEN

Het Pedagogisch Instituut van de Katholieke Universiteit te Nijmegen geeft,

zoals bekend is, sinds 1963 uit „Nijmeegse bijdragen tot de opvoedkunde en haar grensgebieden”, onder redactie van Prof. Dr. Jos. J. Gielen en Prof. Dr. S. Strasser. Als bijdrage 1 verscheen van de hand van Strasser „Opvoedingswetenschap en opvoedingswijsheid”, dat nu reeds zijn derde druk beleefde, als bijdrage 2 Gielen „Het sociale in opvoeding en opvoedkunde”, waarvan in 1965 de tweede druk verscheen. Onlangs zijn uitgekomen:

Bijdrage 3: „Schoolvorderingentests voor het lezen”, door Drs. B. Th. Brus met medewerking van Drs. J. Bakker, en

Bijdrage 4: „Zin van de jeugdige existentie”, door Drs. Jos Peters scj.

Naast de Nijmeegse bijdragen verschijnt nu een parallelserie onder de titel *Pedagogische Cahiers*, studies van bovengenoemd instituut, eveneens over de pedagogiek en haar grensgebieden. De geschriften uit deze serie zullen in het algemeen dichter bij de praktijk staan dan de Bijdragen, doch aan het wetenschappelijk niveau zal niet worden getornd. Men stelt zich voor o.a. in de Cahiers op te nemen studies die eerder in tijdschriften zijn gepubliceerd doch waarvan een afzonderlijke uitgave wenselijk wordt geacht, doctorale scripties die een afzonderlijke uitgave waard zijn e.d.

De redactie is samengesteld overeenkomstig moderne eisen van „medezeggenschap”. D.w.z. dat recht gedaan wordt aan de jongeren. In de redactie zijn begrijpelijkerwijze opgenomen de hoogleraren Gielen en Strasser, doch buitendien twee vertegenwoordigers van de wetenschappelijke staf, een „reünist” en een vertegenwoordiger van de Pedagogische Faculteitsvereniging „Quedio”.

Aansluitend verwijzen we nog naar de serie „*Tilliburgis*. Publikaties van de Katholieke Leergangen”, waarvan als nr. 19 verscheen: „*Traditie en vernieuwing in de pedagogiek*”, door Dr. B. Breck, Drs. G. H. Steffens en Drs. B. Th. Brus.

VAN DER V.

#### EEN AFSLUITING EN NIEUWE MOGELIJKHEDEN

Zaterdag 26 november is het de jaardag van Prof. Dr. Ph. J. Idenburg geweest. Een gebeurtenis voor het persoonlijk en het familieleven van de betrokkene. Daarop in Paedagogische Studiën de aandacht te vestigen is dan ook niet gebruikelijk tenzij publieke belangen mede in het geding zijn. Dit nu is het geval. Op deze dag is Idenburg 65 jaar geworden zodat hij eind november zijn ambt van Directeur-Generaal van de Statistiek heeft neergelegd. Een belangrijke en vruchtbare periode is hiermede afgesloten. Op 27-jarige leeftijd is Idenburg gepromoveerd tot doctor in de rechten op zijn proefschrift: „De staat en het volksonderwijs in Engeland”. Deze belangstelling voor onderwijsvraagstukken heeft zijn verdere loopbaan bepaald. Op 28-jarige leeftijd heeft Idenburg zijn intrede gedaan bij het Centraal Bureau voor de Statistiek als chef van een nieuw geformeerde afdeling onderwijsstatistiek. In die functie is door hem de basis gelegd voor de onderwijsstatistiek en wel zodanig, dat deze zelfs internationaal een hoog niveau heeft bereikt.

In de twintiger en dertiger jaren was de belangstelling voor het gebruik

van kwantitatieve gegevens bij de bestudering van onderwijsvraagstukken, nog maar zeer gering. Thans is het bestuderen van onderwijsproblemen en het voeren van een nationaal onderwijsbeleid niet meer mogelijk zonder de vele onderwijsstatistieken, die het Centraal Bureau voor de Statistiek jaarlijks uitbrengt. Idenburgs visie en inspanningen zijn derhalve volledig tot hun recht gekomen. Vandaar dat de Minister van Economische Zaken — in de bijeenkomst van woensdag 30 november in één der grafelijke zalen gelegen aan het Binnenhof te 's-Gravenhage — Idenburg heeft gehuldigd als een man met een intense belangstelling voor onderwijs en cultuur, die nationaal en internationaal bekend is geworden daar hij zijn vele talenten optimaal in dienst heeft gesteld van de gemeenschap. Gezien deze verdiensten heeft de Koningin, op voordracht van de Regering, Prof. Dr. Ph. J. Idenburg benoemd tot Commandeur in de Orde van Oranje Nassau.

Deze afsluiting van een gewichtige en verantwoordelijke maatschappelijke functie betekent voor Idenburg, gezien diens werkkracht en ervaringen, nieuwe en bredere mogelijkheden op het terrein van het wetenschappelijk onderwijs en de onderwijsresearch.

Moge hem nog vele goede jaren gegeven zijn.

J. H. N. G.