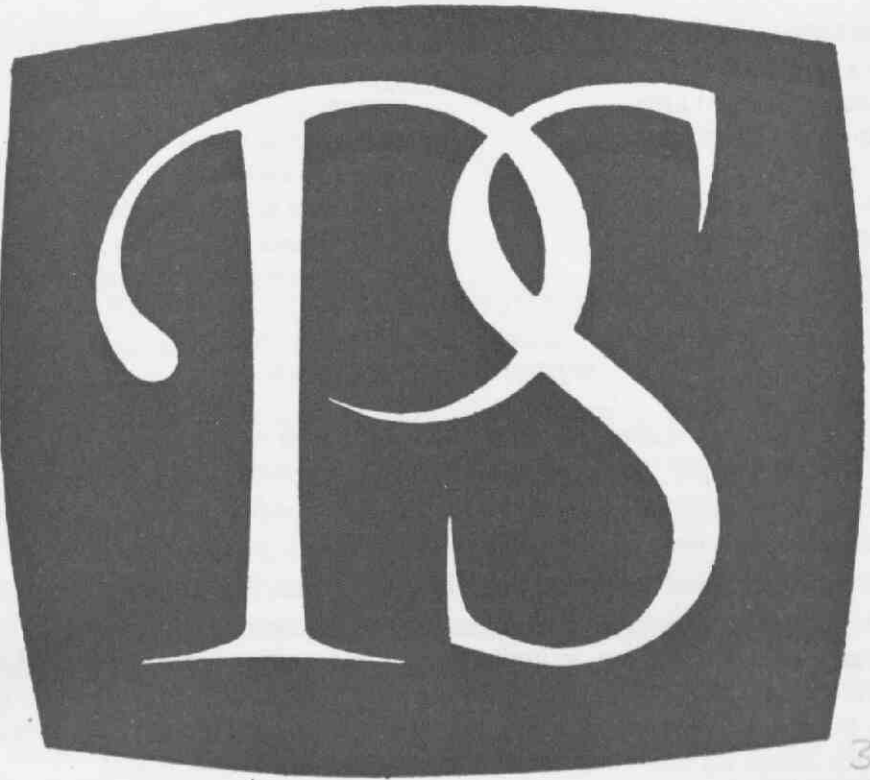




Paedagogische studiën 1967 : maandblad voor onderwijs en opvoeding

<https://hdl.handle.net/1874/205264>

Ts. vol 6441



3-44

PAEDAGOGISCHE
STUDIËN

MAANDBLAD VOOR ONDERWIJS EN OPVOEDING

BIBLIOTHEEK DER
RIJKSUNIVERSITEIT
UTRECHT

1

VIERENVEERTIGSTE JAARGANG / JANUARI 1967

J. B. WOLTERS / GRONINGEN

RIJKSUNIVERSITEIT UTRECHT



0043 5325

VERSLAG OVER H.A.V.O.-EXPERIMENTEN BEGELEID DOOR HET ONDERWIJSKUNDIG STUDIECENTRUM 1964/1965

A. J. S. VAN DAM

1 INLEIDING

De algemene lijn, bij deze proefnemingen gevolgd, kan men aanduiden met de woorden: doeleinden-analyse, het zoeken van middelen, evaluatie van het resultaat.

De contacten met een aantal scholen¹ zijn gelegd in het voorjaar van 1963. In besprekingen, eerst met de directeuren, later met de op grond van dit overleg gevormde leraren-teams voor het h.a.v.o. (hoger algemeen voortgezet onderwijs) zijn de fundamentele ideeën, neergelegd in 'Beschouwingen over experimenten met h.a.v.o.' en 'Concept-leerplan voor h.a.v.o.' aan een discussie onderworpen en als uitgangspunt voor het gemeenschappelijk werk aanvaard.

1.1. De *doeleinden-analyse* werd als eerste hoofdtak ter hand genomen en wel zo, dat de leraren voor hun vak zich belastten met het bestuderen van leerboeken van opleidingen, die op h.a.v.o. volgen, met het doel vast te stellen, welke kennis en vaardigheden, te vermelden in lijsten van begrippen en denkwijzen, nodig zijn, om met succes verder te kunnen studeren. Bovendien werden vertegenwoordigers van het hogere beroeps-onderwijs geraadpleegd om hun opinie over wat h.a.v.o. zou moeten bijbrengen te vernemen. De zo verkregen meningen bleken niet altijd goed bruikbaar, omdat zij meestal gebaseerd zijn op ervaringen met het huidige onderwijsstelsel en dan worden geuit in een vorm als: 'ik moet minstens leerlingen hebben met een opleiding h.b.s.-B', waarbij dan niet duidelijk wordt of nu werkelijk de gehele leerstof van de huidige h.b.s.-B nodig is voor de besproken opleiding. In een aantal gesprekken kwam bij verdere vragen aan het licht, *dat in de meeste gevallen de bestudeerde leerstof op zich zelf niet zo belangrijk wordt geacht, maar veel meer de verworven houding tegenover de studie: belangstelling, de gewoonte, om tot de kern van een kwestie te trachten door te dringen, het vermogen om zelf informatie op te sporen e.d.* Met andere woorden: *zelfstandig hebben leren studeren gepaard met een beperkte, goed beheerste fundamen-*

¹ Te weten: 2e Gemeentelijke H.B.S. met 3-j. cursus en H.A.V.O., Zocherstraat 23 en de Dépendance daarvan: Prof. Casimirstraat 1 te Amsterdam-W en Gem. H.B.S.-A en B met 5-j. cursus en M.S.V.M. te Hilversum.

tele kennis en het kennen van wegen, om deze, waar nodig, aan te vullen, is van meer belang, dan de kennismaking met een uitgebreide leerstof, die in vele gevallen niet werkelijk beheerst wordt en dan bij de vervolgopleidingen gebrekkig functioneert. Het stond dus voor ons vast, dat onze vormgeving van dit onderwijs zou moeten uitgaan van de hypothese: de abiturienten van h.a.v.o. zullen voor de vervolgopleidingen het beste voorbereid zijn als ze zelfstandig kunnen studeren. In verband met het feit, dat de algemene ontwikkeling der gedachten ging in de richting van een beperkt aantal vakken in de laatste studie jaren sluit daarbij een tweede hypothese aan: als in de loop van de cursus bij de leerlingen de gewoonte van zelfstandig studeren is aangekweekt, moeten zij in staat zijn voor een beperkt aantal vakken, die zij zelf gekozen hebben, aan hogere eisen qua omvang en intensiteit te voldoen dan nu b.v. het geval is bij hogere burgerscholen. Het lijkt dan echter zinvol, dat een eindexamen zo wordt ingericht, dat daarbij meer wordt nagegaan of de kandidaten in een redelijke tijd met hulpmiddelen zich weten te redden bij het uitvoeren van een opdracht, dan dat van hen een vrij grote parate kennis ad hoc wordt verwacht. In het eerste geval immers vertoont de situatie op het examen overeenkomst met die, in welke hun kennis later zal moeten worden gebruikt. De studie van de leraren aan de h.a.v.o.-scholen te Amsterdam (Zocherstraat en Prof. Casimirstraat) en aan de Gemeentelijke hogere burgerschool te Hilversum van interviews en boeken leidde tot de samenvatting: 'Doeleindenonderzoek h.a.v.o.' (september 1964). Hierin zijn, behalve beschouwingen over de inhoud die de vakken behoren te hebben ook opgenomen de resultaten van een analyse van een groot aantal artikelen en geschriften van leiders van het bedrijfs- en beroepsleven over de eigenschappen die men gaarne bij de abiturienten van middelbare scholen zou zien, alsmede een beschouwing over aspecten van functies in de maatschappij, ontleend aan een publicatie van het Ministerie van Sociale Zaken, samengesteld door het Rijksarbeidbureau. De hier neergelegde gegevens wekken vaak misverstand. Het is daarom nuttig hier nog eens de bedoeling ervan te vermelden. De misverstanden vloeien waarschijnlijk voort uit de gewoonte, om een school te zien als een instituut, waarin alle leerlingen dezelfde leerstof op dezelfde wijze krijgen voorgezet en daardoor op dezelfde wijze, zij het met meer of minder succes, worden 'gevormd'. Men ziet dan een inventaris van voor allerlei functies gewenste kwaliteiten een lijst van eigenschappen, welke elke leerling zou moeten verwerven, acht dit onmogelijk en daarom de lijst zinloos. Als iemand al die eigenschappen had, zo zegt men, dan zou hij voor de hoogste functies geschikt zijn. Deze opmerking is wel juist, maar

irrelevant. *Onze bedoeling is: rekening te houden met de grote individuele verschillen en in beginsel verschillende leerlingen verschillende ontwikkelingsmogelijkheden te bieden.* Daarvoor is het nodig om te weten, welke gewenste kwaliteiten er zijn, om te kunnen nagaan, door wat voor werkzaamheden op school deze tot ontplooiing zouden kunnen komen. Dit leidt wéér tot een *hypothese: Het is gewenst om op school náást voor allen gelijke lessen en taken andere activiteiten te hebben, uit welke enkele door de leerlingen kunnen worden gekozen en die elks ontplooiing volgens de individuele aanleg bevorderen.* De leraar moet dus oog krijgen voor verschillen tussen de kinderen om adequate wegen voor hen te openen. Dit brengt ons tot

1.2. *Het vinden van onderwijs-middelen*

Op dit terrein hadden wij het gevoel al wél voldoende te weten, hoe leerlingen tot de beheersing van een bepaalde leerstof moeten worden gebracht, maar nog *niet* hoe voor persoonsontwikkeling in bredere zin op school gelegenheid kan worden gegeven. Wij zagen dus vooral onze taak in een overdenken van de problemen, die hier uit voortvloeien.

Om enigszins georiënteerd te geraken in de bestaande literatuur, heeft elk team-lid tijdens de grote vakantie 1964 een boek uit de bibliotheek van het Onderwijskundig Studiecentrum gelezen en daar een kort overzicht van gemaakt met bijzondere nadruk op gedeelten, die voor ons van belang zouden kunnen zijn. Deze samenvattingen zijn gestencild en aan alle leden van de teams uitgereikt. Zo zijn er een 25-tal tot stand gekomen. Onze blik is daardoor wel verruimd, maar in de praktijk worden deze overzichten toch weinig gebruikt, omdat de daarin voorkomende algemene beschouwingen ons niet voldoende helpen bij de concreteringen, die wij voor het praktische werk nodig hebben. Wij zijn dus voor een groot deel aangewezen op eigen denken, daarbij geleid door de gegevens van de doeleindenanalyse.

Beschouwing van de *structuuraspecten van functies in de maatschappij*, aangeduid met de woorden a) exact, b) technisch, c) organisatorisch, d) verbaal, e) sociaal, f) kunstzinnig, leert ons, dat gewoonlijk op onze middelbare scholen slechts a), d) en f) aan de orde komen en dan meestal alleen in het verband van een bepaald vak, dus bij een studie daarvan of een oefening er in. Praktische kwesties, zoals die bij de uitoefening van verschillende functies zich voordoen en die exactheid en verbaal vermogen vergen komen hoogst zelden in behandeling; daardoor kan ook niet worden geconstateerd of de leerlingen de verlangde exactheid en het verlangde verbale vermogen inderdaad tonen.

Nog minder is dit het geval t.a.v. de aspecten, genoemd onder b), c) en e). Wij menen, dat het *van belang is de leerlingen te laten werken in praktische situaties om te kunnen constateren, of de genoemde vermogens reeds in meerdere of mindere mate bij de jongere leerlingen aanwezig zijn*. En vervolgens *of deze*, door er mee bezig te zijn, *tot verdere ontwikkeling komen* en of leerlingen, die alleen het gewone onderwijs volgen het op deze terreinen even ver brengen. Daarbij stond ons voor de geest, dat wij, nadat we voldoende ervaring met het laten werken in praktische situaties (dus met opdrachten, zoals die in de praktijk van het leven worden uitgevoerd) zouden hebben opgedaan, de aanpak van nieuwe taken door onze leerlingen met die van leerlingen van scholen, waar men ze niet expliciet aan de orde had gesteld, zouden kunnen vergelijken.

Daardoor zou dan moeten worden uitgemaakt of de algemene introductie ervan aanbevelenswaardig zou zijn of niet. Voor het ogenblik echter bestond onze taak in het bedenken van voor de leeftijd der leerlingen en de middelen van de school geschikte activiteiten. We hebben daarvoor het woord 'projecten' overgenomen, *met de bedoeling dit begrip t.z.t. een inhoud te geven, die de zin ervan in onze gedachtengang duidelijk zou maken*. Op het ogenblik duidt 'projekt' alleen een voorlopig middel aan om tot een oplossing van het door ons gestelde probleem te komen.

Er is evenwel *nog een ander motief* voor ons speuren naar geschikte projecten geweest. Dit kwam voort uit de bestudering van de research over 'transfer of training' en van de psychologie van het leren in het algemeen.

De onderzoekers op dit gebied hebben het begrip *geïntegreerde kennis* ingevoerd: zij bedoelen daarmee een kennis, die zodanig door een persoon is opgenomen, dat zij, telkens als daar aanleiding toe is, als vanzelfsprekend functioneert. Dat kan dus b.v. het geval zijn bij de kennis van een vreemde taal, van wiskundige technieken, van biologische of fysische inzichten e.d. Het onderzoek heeft echter geleerd, dat heel veel op scholen aangebrachte kennis niet geïntegreerd wordt en dat dit in verband staat met het feit, dat zulke kennis niet pleegt te functioneren buiten de lessen in het desbetreffende vak. Met andere woorden: deze blijft opgesloten in een systeem, dat onvoldoende verband krijgt met andere systemen van ervaringen, waar zij een rol zou kunnen spelen (C.F. van Parreren: systeemseparatie). Een middel nu om kennis te integreren is: er een beroep op te doen in situaties, die buiten het systeem van het vak liggen. Hierin ligt een tweede reden, om *projecten* in te voeren; zij *moeten de in de lessen ver-*

worven kennis de gelegenheid bieden te functioneren.

Een belangrijke zaak hierbij is het vinden van geschikte praktische problemen. Om daarbij niet alleen afhankelijk te zijn van onze eigen ervaringen en fantasie, hebben wij de Raad van Bestuur van het Onderwijskundig Studiecentrum verzocht een prijsvraag uit te schrijven. Deze heeft materiaal opgeleverd voor een 40-tal projecten, welk materiaal voor iedere belangstellende beschikbaar is en waaruit ook wij zelf putten.

1.3 De evaluatie

Het spreekt vanzelf, dat een onderwijs-experiment alleen algemene betekenis kan krijgen als het zorgvuldig beschreven is en het effect van de gebruikte middelen met het oog op de doelstellingen ervan zo zorgvuldig mogelijk is getoetst. Hiervoor staan ons twee wegen voor ogen.

- a. een toetsing binnen elke school op grond van waarnemingen bij de leerlingen, hun werkstukken, en reacties op de situaties waarin zij bij het onderwijs worden geplaatst.
- b. een objectieve toetsing met behulp van testdeskundigen. Voor deze laatste hebben wij de hulp ingeroepen van het Research Instituut voor Toegepaste Psychologie (R.I.T.P.) te Amsterdam, onder leiding van Prof. Dr. A. D. de Groot. In verband met de reeds ontwikkelde mogelijkheden is de aandacht allereerst gericht op studietoetsen, tests voor de verwerking van de leerstof.

Daar vanzelfsprekend de resultaten van onderwijs mee bepaald worden door de begaafdheid, de belangstelling en instelling van de leerlingen, die dit volgen, heeft het R.I.T.P. ook hierover in de eerste maanden van het schooljaar gegevens verzameld.

2 OVERZICHT VAN DE WERKZAAMHEDEN IN DE CURSUS 1964/65

2.1 Doeleinden-analyse

Het algemene doeleindenonderzoek dient om te worden gebruikt voor het vaststellen van *leerprogramma's* voor de verschillende klassen. In de cursus 1963/64 is dit voor de brugklasse geschied. In de hier besproken periode heeft het tevens plaats gevonden voor de tweede klasse.

Daarbij is het nog moeilijk gebleken de leerstof niet slechts in algemene termen aan te duiden, maar ook in de vorm van 'gedragspatronen', die van de leerlingen worden verwacht. Hieronder worden, onder méér, verstaan: de soorten van opgaven, die de leerlingen moeten kunnen maken. Deze uitvoerige omschrijving is nodig met het oog op de evaluatie van de resultaten. Het is vooral noodzakelijk om *zorgvuldig vast te stellen wat minimaal van leerlingen wordt verwacht*. In de eerste plaats gaat het om proefwer-

ken, op grond waarvan de leerlingen worden beoordeeld. De concretisering van de doeleinden vindt plaats door het maken van items, die bij de *proefwerken* worden gebruikt om de verschillende facetten van de beheersing van de leerstof te toetsen. In eerste instantie werd gewerkt aan gemeenschappelijke proefwerken, die objectief dienden te toetsen of de verlangde beheersing zou zijn bereikt. Deze zouden dan aan alle leerlingen van onze h.a.v.o.-scholen worden opgegeven. Hierbij bleek deskundige voorlichting op het terrein der *studietoetsen* noodzakelijk. In verband echter met het tijdverslindend overleg, dat nodig is om tot overeenstemming te komen allereerst over de nauwkeurige vaststelling van de leerstof, vervolgens over de toetsingswijze van de beheersing, werd in de lopende cursus alleen maar gewerkt aan gemeenschappelijke proefwerken voor alle parallelklassen per school. Dan is nl. de doeleindenanalyse eenvoudig doordat deze expliciet gegeven is door het gebruikte leerboek.

2.1.1. *H.a.v.o.-school Zocherstraat*

Elk kwartaal is een *gemeenschappelijk proefwerk* gegeven in alle parallelafdelingen van de eerste klassen en met dezelfde norm beoordeeld. Daarbij bleek duidelijk de behoefte aan een meer objectieve test.

2.1.2. *H.a.v.o.-school Prof. Casimirstraat (Osdorp)*

Ook hier zijn *gemeenschappelijke proefwerken* op dezelfde wijze gegeven. Aan deze school is tevens gewerkt aan *het probleem van de differentiatie voor de wiskunde*. De gedachtengang is de volgende: veel leerlingen worden ontmoedigd bij de wiskunde, omdat de toetsingen ook moeilijke vraagstukken omvatten, die zij nooit kunnen maken; voor hun gevoel is daarom elke inspanning te vergeefs: zij vrezen, dat zij het toch niet zullen leren. Geeft men nu verschillende proefwerken aan verschillende groepen leerlingen, enerzijds eenvoudige vraagstukken, anderzijds meer ingewikkelde, b.v. genoemd A en B vraagstukken, over dezelfde stof, en past men de hele schaal van beschikbare cijfers voor elk proefwerk A en B afzonderlijk toe, dan kan een leerling op het eenvoudige niveau toch b.v. een 8 halen, die dan als A8 wordt aangeduid. Demogelijkheid blijft daarbij voor hem open, het later weer met het B-niveau te proberen. Hierdoor wordt zijn inspanning prettig beloond en de ontmoedigende voortdurende vergelijking met betere leerlingen blijft achterwege.

Als resultaat van deze pogingen hebben de wiskundeleraren kunnen vaststellen, dat er vergeleken met vroeger duidelijk veel minder onvoldoende cijfers op het eindrapport zijn gekomen en dat in het bijzonder ijverige meisjes gemakkelijker plezier in het werk bleven hou-

den, omdat een A8 hen meer satisfactie gaf dan de 5 van vroeger; hierdoor werd ook, mag men aannemen minder tegenzin in dit vak bij hen gewekt. Als een bezwaar werd genoemd, dat een aantal leerlingen zich liever met een gemakkelijk te behalen A-cijfer tevreden stelden dan zich in te spannen voor een B-waardering.

2.1.3. In *Hilversum* werden voorbereidingen getroffen ten aanzien van het onderwijs in de 2e klas-h.a.v.o., waarmee in de cursus 1965-'66 een begin moest worden gemaakt. Door B. en W. van Hilversum werd een urentabel vastgesteld, omvattende 35 lessen per week, gesplitst in 26 morgenlessen en 9 middaglessen.

2.2. *Middelen-onderzoek*

Hier zijn twee soorten van activiteiten aan de orde geweest:

2.2.1. die, welke betrekking hebben op *het 'gewone' onderwijs*; hieronder vallen: studie-uren, audio-visuele middelen voor het onderwijs in de talen, toe te passen didactische beginselen e.d.

2.2.2. die, welke betrekking hebben op het scheppen van gelegenheden om de leerlingen *in breder verband* dan in een les werkzaam te doen zijn.

2.2.1. Ten aanzien van het onderwijs in de verschillende vakken werd in het bijzonder aandacht geschonken aan studieleiding en het gebruik van tape-recorders bij de talen. Deze onderwerpen werden vóór de toepassing zorgvuldig besproken in 'sectie'-vergaderingen. Secties bestonden veelal uit leraren in een bepaald vak of in verwante vakken. De algemene aspecten ervan kwamen aan de orde in de team-vergaderingen, waaraan alle h.a.v.o.-leraren deelnamen. Beide werden om de veertien dagen gehouden.

De vier uren per week in de eerste klassen uitgetrokken voor *studieleiding* werden toegekend aan de leraren in een aantal vakken, te weten Nederlands, Frans, Engels, algebra, meetkunde, biologie en aardrijkskunde. Dit betekent, dat voor elk afzonderlijk vak één maal per veertien dagen zulk een uur beschikbaar was. Deze werden verschillend gebruikt. Soms werd in het algemeen over de aanpak van de studie van het vak gesproken; soms werd een bepaalde studie-opdracht verstrekt. Deze bestond b.v. uit vragen bij een te bestuderen gedeelte van een geschiedenis- of aardrijkskundeboek (b.v. Wie had na 1066 in zijn eigen land meer te zeggen, de Franse of de Engelse koning? verklaar je antwoord). In een ander geval werd gevraagd een tekening nauwkeurig te beschrij-

ven. Ook werd de opdracht gegeven om kritisch commentaar te leveren bij opstellen van anderen. Veel nadruk werd gelegd op het onderscheiden van hoofd- en bijzaken. Bij de bespreking van de gang van zaken bleek als bezwaar te worden gevoeld, dat slechts eens in de veertien dagen per vak een uur beschikbaar is: de groep overweegt verandering. Wat het leerplan betreft werd ook in Hilversum weliswaar vooropgesteld dat de inhoud hiervan voornamelijk gericht diende te zijn op de praktische toepassing van de bij te brengen kennis, doch omtrent de daartoe strekkende onderwijs-methoden en -middelen bleken de Hilversumse opvattingen niet geheel met die van de Amsterdamse leraren te stroken. Betreffende het bestemmen van alle middaglessen voor het 'breder verband' en dus voor de uitvoering van project-opdrachten bestond bij de leraren van de Gem. h.b.s. de opvatting dat in een 2e klas de verworven (geïntegreerde) kennis vooralsnog niet of nauwelijks toereikend zal zijn om te kunnen functioneren. Wel werden daarom enkele projecten ontworpen, met de opzet om deze de komende cursus in een gedeelte van de middaglessen te laten uitvoeren, maar tevens werd besloten om het restant van die lessen op andere wijze te gebruiken: wat het nederlands betreft voor de ontwikkeling van de spreek- en stelvaardigheid (spreekbeurten over zelf gekozen onderwerpen, gevolgd door een discussie, verslagen van met zelf aangezochte personen gehouden vraaggesprekken e.d.), wat de drie vreemde talen betreft voor de ontwikkeling van de spreek- en luistervaardigheid (ingevolge het principe zo weinig mogelijk van de nederlandse taal gebruikmaken) en wat de wiskunde resp. de biologie betreft voor het aankweken van een grotere zelfwerkzaamheid onder begeleiding van de betreffende leraar.

2.2.2. Het '*breder verband*' werd in de hier besproken periode voornamelijk nagestreefd onder het hoofd 'projecten'. Oorspronkelijk was het de bedoeling, dat de verschillende teams, nadat in algemene besprekingen de gezichtspunten, van waaruit projecten zouden behoren te worden beschouwd, waren vastgesteld, zich in groepen met het ontwerpen van een aantal ervan zouden bezig houden. Deze arbeid bleek echter veel meer tijd te vergen dan gevonden kon worden in het geringe aantal 'experiment- en researchuren', dat wij ter beschikking hadden. Het gevolg daarvan is geweest, dat slechts een aantal enthousiaste leraren voornamelijk in hun vrije tijd zich aan deze taak hebben gegeven en er minder ideeën zijn uitgewerkt dan wij gehoopt hadden. Bovendien had een groep leraren die aan een project werkte dit ook onmiddellijk door leerlingen laten uitvoeren. Dit leidde ertoe, dat een groot deel van de tijd werd opgeslokt door het werken met de leerlingen.

In de algemene discussies kwamen allerlei aspecten aan de orde, van welke het de moeite waard is enkele te vermelden.

Het ligt voor de hand, dat vele leraren zich de vragen stelden: wat heb ik aan een projekt voor mijn vak? Wat leren de leerlingen erdoor? Wij kwamen vrijwel algemeen tot de *conclusie, dat de projekten niet dienen om iets bepaalds aan kennis* (die evenwel opgezegd zou kunnen worden) *te verwerven, maar om de leerling de gelegenheid te geven als werker*, niet alleen als iemand, die een les leert, *bezig te zijn*. Daarbij léért hij dus veel, hij verwerft dus ook kennis, hij doet immers ervaringen op, maar het gaat daarbij niet opzettelijk om delen van de voorgeschreven leerstof. Voor enkele leraren echter is dit een moeilijk te aanvaarden gedachte. Zij zouden alleen 'nuttige' stof, en in hun ogen is dat de 'voorgeschreven' stof, aan de orde willen zien komen. De waarde van een projekt willen zij dan bepalen door na te gaan, wat aan schoolleerstof door het projekt is verworven. Deze opvatting hebben wij verworpen. Een projekt zal door ons waardevol geacht worden, als wij kunnen constateren, dat leerlingen, die er aan hebben gewerkt daarbij hun kennis hebben gebruikt en na afloop onder nieuwe omstandigheden verstandiger, doeltreffender handelen dan tevoren. Dit zal b.v. kunnen blijken, doordat zij sneller in onderling overleg een werkplan tot stand brengen, zich er beter aan houden, hun onderling overleg meer tot de wezenlijke punten weten te beperken, bij het zoeken van materiaal minder 'verdwalen' dan tevoren, spitsere aantekeningen maken, minder irrelevanten trachten vast te houden, hun samenvattingen beter gestructureerd en bondiger weten op te zetten.

Een andere moeilijkheid, die werd gevoeld bij het denken over projekten was de *noodzaak om leiding te geven bij dit werk, terwijl men zelf niet alles al weet*, omdat het ook over andere zaken dan het eigen vak gaat. Men vreesde dan dilettant te zijn en wilde zich liever alleen maar met het eigen vertrouwde vak bezig houden. Hier liggen verschillende misverstanden. In de eerste plaats moet een projekt alleen maar een reeks bezigheden verlangen, die elk mens moet kunnen verrichten; is het soms wat specialistisch (wat niet uitgesloten behoeft te zijn), dan moet de weg worden ingeslagen, die elk verstandig mens in zo'n geval pleegt te volgen, n.l. specialistische werken raadplegen of specialisten om raad vragen. In de tweede plaats: een projekt is een opdracht of een reeks opdrachten, die de leerlingen alleen of samen uitvoeren, maar zij moeten het zelf doen; de leraar, die de leiding heeft, moet niet vertellen, hoe het moet of hoe het zit; hij moet hoogstens raad geven als een verstandige volwassene met meer ervaring dan de leerlingen. Dat sluit in, dat hij zegt: ik zou in zo'n geval daar en daar eens gaan kijken of die en die eens raadplegen. Zo nodig met de

leerlingen, als deze in het geheel geen raad weten, samen zoeken, eventueel ook falen is juist een heel gezonde belevenis: niemand, ook een leraar niet, weet en kan alles; ook voor hem zijn er omstandigheden, waarmee hij geen raad weet en niet onmiddellijk de juiste weg ziet. Maar hij weet wel, dat door overleg een kwestie duidelijker wordt en men mééstal een oplossing vindt. Werken in zo'n verhouding geeft de leerling moed om ook zelf te durven proberen en dat is juist, wat hij voor later nodig heeft.

Uit de besprekingen kristalliseerden ten slotte de volgende gezichtspunten voor de beoordeling van projecten:

- 1 zij moeten over kwesties gaan, die preluderen op taken, waar leerlingen later voor kunnen komen te staan.
- 2 zij moeten de schoolkennis de gelegenheid geven om te functioneren (talen, vooral de eigen taal, in spreken en schrijven; aardrijkskundige en historische, wiskundige en natuurwetenschappelijke kennis; handvaardigheid en tekenen).
- 3 zij moeten een beroep doen op eigen activiteit, zowel van individuen als van groepen (overleg, plannen maken, controleren of de plannen worden gevolgd, verdeling van arbeid).
- 4 zij moeten ook leiden naar terreinen, die gewoonlijk op de school niet aan de orde komen.
- 5 zij moeten (niet elk afzonderlijk, maar het geheel van projecten in de volledige vijfjarige cursus) alle zes onder 1.2 genoemde structuuraspecten van maatschappelijke functies omvatten, om de leerlingen de gelegenheid te geven hun eigen bijzondere belangstelling en aanleg te ontdekken. Daarbij is het *niet* nodig, dat *elke* leerling aan *alle* projecten meewerkt. Hier mag ieder juist, binnen zekere grenzen, naar eigen neiging en begaafdheden kiezen.

Bij het maken van projecten bleek een te sterke concentratie op deze richtpunten remmend te werken. Daarom werd de weg ingeslagen van eerst maar eens enkele te ontwerpen om ze pas daarna eraan te toetsen. Op deze wijze kwamen de volgende tot stand in de Prof. Casimirstraat:

- 1 auto-project
- 2 haven-project
- 3 kranten-project
- 4 spoorweg-project
- 5 5 mei-project
- 6 kampeerproject

Deze zijn nader besproken in een door de Heer H. H. Voogd samengesteld rapport: 'Jaarverslag project-onderwijs 1964/65', HAVO-Osdorp Am-

sterdam, Prof. Casimirstraat 1. De meeste zijn niet met h.a.v.o.-leerlingen, maar met tweede klassen van de drie-jarige h.b.s. beproefd. De bevindingen daarbij zijn door de Heer Voogd beschreven.

Aan de Zocherstraat zijn analoog tot ontwikkeling gebracht:

- 1 Texel-project (no. 44)
- 2 5 mei-project (no. 40)
- 3 project weerstation (no. 42)
- 4 chocolade en Nigeria (no. 43)
- 5 het samen maken en spelen van een toneelstuk (no. 35)
- 6 Amsterdam, hoe het groeide (no. 41)

Al deze projecten zijn tevens ingezonden voor de prijsvraag, uitgeschreven door de Raad van Bestuur van het Onderwijskundig Studiecentrum, en in het verslag daarvan (Verslag h.a.vo.-prijsvraag Onderwijskundig Studiecentrum, augustus 1965) onder de hierboven opgegeven nummers besproken. Voor het 5 mei-project is een prijs toegekend.

In Hilversum werden de volgende projecten ontworpen:

- 1 Het bedrijf van de International Flavors and Fragrances
- 2 Ruimtelijke ordening
- 3 Bouwkunst in de loop der tijden
- 4 Natuurbescherming
- 5 Hoe richten we een vereniging op?

2.3. Evaluatie

In de scholen zijn voorbereidingen getroffen om tot gemeenschappelijke proefwerken te komen, allereerst om daardoor tot scherpere bepaling te komen van de eisen, die aan de leerlingen moeten worden gesteld; in de tweede plaats om een billijker beoordeling mogelijk te maken dan subjectief door elke leraar afzonderlijk mogelijk is. Deze voorbereidingen leidden tot *de behoefte aan theoretische bezinning over studietoetsen*. Om daaraan te kunnen voldoen heeft het Onderwijskundig Studiecentrum opdracht gegeven aan de Stichting Research Instituut voor Toegepaste Psychologie aan de Universiteit van Amsterdam om de leraren van de scholen, die met het Onderwijskundig Studiecentrum samenwerken voorlichting te geven. Er werden een aantal voordrachten gehouden door drs. G. Lang, medewerker van het R.I.T.P., in de maanden april en mei 1965. De samenvatting van de besprekingen is uitgegeven als 'Syllabus: Inleiding over studietoetsen' van G. Lang (R.I.T.P., juli 1965).

De leraren hebben zich bereid verklaard om op deze grondslag tot het opstellen van objectieve studietoetsen over te gaan in de cursus 1965/66.

3 SLOTBESCHOUWING

De hierboven aangeduide werkzaamheden vereisten meer tijd dan de toegestane research- en experimenturen. Het is dus van groot belang, dat er klaarheid komt over de vraag of de overheid de verrichte en te verrichten arbeid van voldoende belang acht om daaraan wezenlijke steun te verlenen (de zes toegekende researchuren voor de beide Amsterdamse h.a.v.o.-scholen samen kan men toch moeilijk steun noemen) of wel het beter acht, dat de door ons ondernomen experimenten in de toekomst niet worden voortgezet.

PLAATSELIJKE OVERHEIDSMAATREGELEN BETREFFENDE KOSTELOOS ONDERWIJS GEDURENDE DE 16de-18de EEUW IN ONS LAND

*Het type „armenschool” veelal ontstaan uit de gestichtsschool in de
velerlei jeugdtehuizen*

A. HALLEMA

„Klaas, de zoon van een schepen, klaagt: „Meester, zwarte Dirk heeft my voor den neus gestompt!” De schoolmonarch grypt de bullepees, zet twee gespalkte blikken en roept met een donderende stem: „Dirk, loeder, kom hier!” Dirk wil zich verontschuldigen, *maar de knaapt leeft van de armenkas en dus wordt hij niet gehoord.* De meester grypt hem in zijn haren, rost hem op een onbarmhartige wijze, en zendt hem met een blauwen rug onder het faueur van eenige oorvijgen weder naar zijn plaats. Alles is onder deze rechtspleging in rep en roer.”

„Dorpsschool” in „De Menschevriend” van 1788.

Het voorbeeld van Juan Luis Vives te Brugge en Yperen vond, zij het dan wat later, in de Noordelijke Nederlanden van de 16de eeuw navolging.¹ De locale historieschrijvers van onze belangrijkste oude steden leveren daarvan de bewijzen. En verder zijn er de plaatselijke ordonnan-

¹ Naast „De disciplinis” (Over de onderwijsvakken, 2e deel: wetenschappelijk onderwijs) is zijn „De subventione pauperum” (Over de verzorging der armen), een doorlopende pleitrede, dat de *staat* of het *openbaar bestuur* en niet de kerk verplicht is de zorg voor de armen op zich te nemen. Dit impliceerde dus ook, dat er door de overheid van stad of gewest (een eenheidsstaat in de huidige zin bestond destijds nog niet in de Nederlanden), *openbare scholen voor arme kinderen*, zowel jongensscholen als die voor meisjes, moesten worden geopend en onderhouden, opdat deze sociaal-misdeelden niet langer van elementair onderwijs verstoken zouden zijn.

Dergelijke scholen voor achterlijke en zwakzinnige kinderen moesten er volgens Vives eveneens komen, alsmede toezicht van overheidswege op het gedrag van kinderen uit de zg. betere kringen, voorzover zij dit door misdragingen noodzakelijk maakten. In zijn woonplaats Brugge bleef hij voor de verwezenlijking van deze denkbeelden tusen 1531 en 1540 — zijn sterfjaar — krachtig ijveren en hij is daardoor geworden een *geestelijke vader van het type „armenschool”*.

A. Lange, die Vives' paedagogische en sociale denkbeelden voor het eerst onder de aandacht heeft gebracht, wijst echter vooral op zijn betekenis als oppositieleider tegen de vele verouderde Middeleeuwse opvattingen op onderwijsgebied en op didactisch terrein. Betreffende het eerste onderwerp is de Vivesbiografie, — weinig bekend en zeldzaam —, van de hand van De Bosch Kemper, „J. L. Vives geschetst als christelijke philanthroop, met eenige plaatsen uit zijn godsdienstige geschriften” (1851) nog steeds een der beste bronnen, zo niet de beste.

ties, door stadsbesturen uitgevaardigd, in handschrift bewaard in de stedelijke archieven of soms zelfs in druk verschenen.

Blijkens de eerste bronnen had de stad Leiden, in 1535 nog wel niet een aparte armenschool, doch kinderen van onvermogene ouders konden er kosteloos elementair onderwijs op de zg. *grote* school ontvangen. Deze toelating werd in de sleutelstad bevorderd, aangezien men er meer dan elders het houden van bijscholen wilde weren en zo mogelijk verbieden, althans sterk beperken. In genoemd jaar werd dan ook bepaald, dat het gerecht, d.w.z. het college van schout en schepenen, de examinatie en toelating van bijschoolhouders in eigen hand nam en de grote, dat is de stadsschool eigenlijk voor de enige „officieel toegelaten school” hield. Dus moest daar ook plaats zijn voor de kinderen van on- en mindervermogenenden, die geen schoolgeld voor hun kroost konden betalen.

Maar door de ruïneuse gevolgen van de Tachtigjarige oorlog, vooral in de eerste beide decennia, ook voor het gezinsleven, moest men ook in Leiden de bakens verzetten. Niet alleen dat de stad zwaar had geleden door de dubbele belegering van de Spanjaarden, maar de hongersnood en pestziekte hadden het aantal ouderloze kinderen sterk vergroot en de armoede van het gewone volk tot een schrikbarende hoogte opgevoerd. Vele steden in Holland, Zeeland en elders ook, die minder zwaar hadden geleden dan Leiden, Haarlem en Alkmaar, doch toch vele wezen hadden te verzorgen, kregen juist daardoor haar tehuizen voor die wezen, halfwezen, verlatenen, soldatenkinderen en andere sociaalbehoeftige minderjarigen. En dezen moesten ook kosteloos onderwijs hebben. wilde de overheid hen niet als volslagen paupers zien opgroeien.

Hoe in deze onderwijsnood destijds werd voorzien, zal ik trachten aan te tonen met enkele gegevens uit de Gerechtsdagboeken van Leiden, berustende in het Gemeente-archief aldaar.

Op 26 mei 1583 werden als opzieners over de arme wezen gehoord voor het gerecht van Leiden de volgende personen: Claes Cornelisz. van Noort, Adriaan Willemsz. van Warmont en Gillis van Heussen. Hun werd de vraag gesteld, die bevestigend werd beantwoord „hoe dat sy ten overstaen van Pieter Adriaensz. van der Werf, out-Burgemeester” (bekend uit de historiën van Leidens ontzet!) „onder tbehagen vandie vanden Gerechte op een prouf ende voor een Jaer overgecomen (geaccordeerd) waren met Mr. Willem Vredericx, geboren van Assendelft ende nu ter tijt schoolmeester tot Rijnsborch, omme schoolmeester van de arme weezen te wezen”. Dit accoord resulteerde in een soort huisschoolonderwijs in voege als volgt. Meester Willem zou behalve deze kinderen ook nog andere „loslopende arme jeucht” op elke werkdag „binnen

zijn huise leezen ende scrijven ten besten onderwijzen naer eens elcx oorbaer.² Zulke huisscholen voor de arme en andere misdeelde jeugd waren er toen ook al vele in de *Zuidelijke* Nederlanden en uit dit beginsel zijn in vele steden op het einde der 16de en in het begin der 17de eeuw ook in de Noordelijke Nederlanden *aparte armenscholen* ontstaan, hetzij door particuliere stichtingen, hetzij door kerk of stad dan wel door beide gezamenlijk opgericht en onderhouden.

Aanvankelijk was de taak van zulk een armenschoolhouder en onderwijzer een dubbele of tweezijdige, enerzijds die van huisonderwijzer, anderzijds die van gestichtsschoolmeester. Zo ook te Leiden in of sedert 1583, want genoemde meester Willem moest des zondags en op Christelijke feestdagen onderwijs, vooral catechetisch onderwijs geven in het weeshuis aan de daarin opgenomen verpleegden en dit verder doen in de avonduren gedurende het winterseizoen, namelijk „naer tlyuden der wercclocke”. Want de wat oudere wezen waren overdag op het werk of ten ambacht besteld.

En alsof dit nog niet genoeg was, moest de man ook nog des avonds en des middags tegen etenstijd in het weeshuis tegenwoordig zijn om orde te houden bij de maaltijden en bij die gelegenheid de kinderen „in goede manieren ende zedicheyt onderhouden”. Dan werd verder van hem verwacht, dat hij met zijn groep wezen ter kerke verscheen om daar weer orde onder het jonge volkje te houden, of zoals in het accord letterlijk staat, „als de werccloc ongeluyt blijvende” (dus op zon- en feestdagen) „ende predicatiën gedaen sullen werden”, zijn leerlingen 's morgens en 's middags verzamelen en begeleiden „tot tgehoor van twoort godes” en hen daarna weer terugbrengen in het weeshuis.

Zijn toezicht buiten de school bestond verder in het volgende: „dat hy generalicken ende tot allen tijden naerstige opsicht sal hebben opten kinderen, zoe knechtgens als meyskens, tsij in huys, opter straten, inder kerc ende elders, ende voornemelicken om de XIIIJ dagen eens gaen sal ter plaetsen, daer de selve wercken, hem³ ernstelicken aen haer meesters of meesteressen ondervragende, of sij hem inden arbeyt behoorlicken quyten, tuchtich⁴ ende manierlyc zijn, op haer tijt te werc comen, ende diergeycke”. In dit geval had hij dus een controlerende bevoegdheid evenals vele suppoosten van weeshuizen en daarmee verwante jeugdtehuizen.

² Nut, voordeel.

³ Oude datievorm bedoeld of te lezen in de zin van: dat hij hen ondervraagt.

⁴ Onderdanig, onder goede tucht en ordelijk. Vgl. Werdam, Mnd. Woordenboek, i.v.

Ook werd hem een soort tuchtrecht verleend, inhoudende de bevoegdheid tot straffen maar alleen „opte clachte vande binnenmoeder” (van het weeshuis en buiten die inrichting op klacht) „van haer meesters ende meesteressen mit goede kennisse van zaecken als opte feyten ende overtredinge, die hij zelfs aen hem sal bevinden”, m.a.w. in zijn eigen praktijk en omgang met de wees- en andere „nooddriftige”, dus arme, kinderen. Bij die straftoepassing mocht hij, zo nodig (!) van de roede gebruik maken, al werd ook hem in theorie matige kastijding aanbevolen, zo niet verplicht voorgeschreven.

Voor al deze onderscheiden werkzaamheden, onderwijs, toezicht en algemene gestichtsdiscipline, kreeg de schoolvoogd aan een totaal van inkomsten: van de stad een tabbaard tot kleding, vrij wonen naast het weeshuis, veertig gulden aan jaarsalaris „ende voor zijn opbreecken ⁵ eens ⁶ zes guldens”. Bovendien werd hem het recht verleend bij wijze van faciliteit om behalve de „arme weezen” ook nog *andere arme kinderen te onderwijzen*, voorts „schole te mogen houden” voor meergevorderden onder te Leiden destijds geldende voorwaarden van het bij-schoolmeesterschap.

Ik heb deze overeenkomst tussen meester Willem Vredericx en de Leidse autoriteiten anno 1583 hier wat uitvoeriger behandeld, aangezien zij een algemeen beeld geeft van de zorg voor en het onderwijs aan de kinderen van onvermogenen, voorzover deze de combinatie van wezen- en algemene armenzorg raakte onder leiding van een gestichtsonderwijzer in die steden, waar toen nog geen aparte armenschool bestond. Die was er, wat betreft de Noordelijke Nederlanden, toen alleen nog maar te *Vlissingen*, opgericht in 1580, en naar alle waarschijnlijkheid de oudste hier te lande. *Vlissingen*, *Middelburg* en enkele kleinere Zeeuwsvlaamse stadjes als *Hulst*, *Aardenburg*, *Sluis* en *Sas van Gent* hadden toen een meer rechtstreeks contact met de nu Belgische steden *Brugge*, *Yperen*, *Antwerpen* enz. om in de daar reeds bestaande armenscholen en het stelsel van armenzorg het eerst een model te vinden.

In ons land was het bestaan van aparte scholen in de oudste weeshuizen eveneens een stimulans voor de oprichting van armenscholen en op dit terrein is voor vele steden van een soort wisselwerking sprake, al moet in deze nog veel archiefstudie worden verricht om het juiste verband en dito datering in chronologisch opzicht aan te tonen. En vaak bleef het bij een poging of een tot misluking gedoemd plan. Toen er bijvoorbeeld in het begin der 17de eeuw te Dordrecht door de plaatse-

⁵ Verhuizing; Verdam, Mnd. Woordenboek i.v.

⁶ Voor een keer.

lijke *overheid* een armenschool werd opgericht, zowel voor kinderen van on- en minvermogenden als voor die van de weinig bemiddelde ingezetenen, verliep deze school toch binnen enkele jaren door gebrek aan medewerking van de zijde der ouders. En toch bleef de behoefte aan dit schooltype ook in de Merwestad wel degelijk bestaan, zodat de kerkeraad der Hervormde gemeente er o.a. in 1657 bij de magistraat op aandrang om opnieuw een armenschool op te richten. Eerst in 1668 werd aan dit verzoek voldaan, en sindsdien behield Dordrecht permanent zijn armenschool gedurende bijna twee eeuwen.⁷

Waar de overheid zelf niet het initiatief nam, in gebreke bleef of zelfs weigerde om dit schooltype ter plaatse in te voeren, stak men soms van kerkelijke zijde de hoofden bij elkaar ten behoeve van het onderwijs aan arme kinderen. Dit was o.m. op het einde der 17de eeuw het geval te Leiden, waar in 1688 door de besturen van de Hervormde en de Waalse gemeenten twee onderwijzers werden benoemd om aan de kinderen, die overdag moesten werken, hetzij in de huisindustrie, hetzij in werkplaatsen, in de avonduren onderwijs te geven in lezen, schrijven en rekenen, briefschrijven en een weinig ander taalonderwijs inbegrepen. Of wel tussen het werk door moesten deze arme kinderen naar school, arm dus in de dubbele zin van het woord! Er waren toen al honderd gegadigden voor, doch de resultaten op de lange duur waren toch gering, wat trouwens voor de hand ligt in verband met het waarlijk slafelijk bestaan dezer jeugdigen!

De naar onze huidige opvattingen singulierste combinaties vallen voor die tijd trouwens te signaleren, doordat binnenvaders en onderwijzers van de toen bestaande tucht- en spinhuizen, werkhuisen en ambachtskamers vaak tevens belast werden met het geven van onderwijs aan „arme, loslopende kinderen”, soms met het doel om ze van de straat te houden, niet zelden ook om deze suppoosten aan bijbaantjes te helpen! Onze voorvaderen waren ongetwijfeld vindingrijk in het combineren van allerlei betrekkingen in de lagere regionen, waarbij vooral onderwijzers waren betrokken, aangezien het geven van lager onderwijs toen nog aan vrijwel iedereen werd toegestaan.⁸

Dus kon ook elke willekeurige suppoost van de vele toen bestaande tehuizen als onderwijzer optreden, totdat daaraan in de 18de eeuw

⁷ Bijzonderheden daarover bij J. L. van Dalen, *Geschiedenis van Dordrecht*, 1932, dl. II, passim.

⁸ De eerste verplichting, lidmaat te zijn van de Staatskerk (Hervormde k.) was hoogste wet en R. Katholieken zowel als dissidenten kwamen pas in de 18de eeuw en dan nog oogluikend aan bod. Er is een nog oudere instructie van 1 november 1729.

inzoverre een einde werd gemaakt, dat ook het onderwijs aan armen-scholen en aan de armen van zg. huiszittenden althans enigermate werd gereguleerd. Van dit laatste vindt men een voorbeeld in de *Haagse „School-ordre ende Instructie, waer naer de Schoolmeesters ter onderwijzinge van de Arme Jeugd, bij Schout en Burgemeesteren van 's-Gravenhage over de Stads-Scholen aangesteld, zig zullen hebben te reguleren”*, anno 1729, afgedrukt bij Reinier van Kessel in diens „Keuren en ordonnanties van 's-Gravenhage”, 1735.⁹ Het eerste artikel van die instructie geeft de lezer reeds een indruk van de bedoeling van dit specifieke onderwijs aan arme kinderen, van die dagen: „Also gelijk alle, zo *deze Scholen bijzonder*, onder des Heeren Zegen moeten dienen tot Queekhoven, in welke de eerste Gronden niet alleen van alle Borgelijke welgemaniertheid ten dienste van de Borgerstaet, maer ook van een verstandige Godsdienstigheid ten beste van de Ware Christelijke Gereformeerde Kerke, *in de gemoederen van de Arme, en na de Werelt geringere Jonge Jeugt*, tot bevordering te gelijk van haer Tijdelijke Welvaert en van hare eeuwige Zaligheid mogten worden ingeprent” (cursivering van mij). Dus, wel triest getekend, deze „Arme Jonge Jeugt”, niet alleen in haar aparte school, doch ook in de plaatselijke schoolwetgeving van die dagen!

Een belangrijk voordeel blijktens deze instructie was de eis dat deze onderwijzers in elk geval bevoegde leerkrachten moesten zijn, alleen na afgelegd examen tot het geven van onderwijs werden toegelaten en werden gecontroleerd in werkzaamheden door de „Inspectoren bij elke Schoolvitatie”. Een begin dus van „geordende” en voor het onderwijs geschikte leerkrachten, die in en buiten de school, ook op straat, hun leerlingen moesten opvoeden „tot alle goede Zeden”. Wel een voor die tijd heel zware en hoge eis, doch zo stelde men toen het ideaal der schoolopvoeding, speciaal van de „Arme Jeugt”, die zich volgens de instructie meer dan de voorname en burgerlijke jeugd tot allerlei „zondige Dertelheden of Boosheden als Krakkeelen, Scheldnamen of Vegterijen, 't zij onder malkanderen, 't zij tegens andere Kinderen of Menschen” liet verleiden”. Tegen zulk een „verdorven” jeugd moesten de daarbij betrokken onderwijzers ook door middel van politiediensten op straat natuurlijk krachtig optreden!

⁹ Gemeente-archief 's-Gravenhage: Twee jongere exemplaren van 1751 en 1766 zijn in het bezit van schrijver dezes. Zie ook A. M. van der Giezen, *Onderwijs en Armenzorg in de achttiende eeuw*, in: *Mens en Maatschappij*, 22e jaargang (1947), blz. 278-287.

Er zou uit de 22 artikels tellende instructie nog wel heel wat meer te halen zijn, dat karakteristiek geacht kan worden voor de geest, het doel en de praktijk van het onderwijs aan de armenscholen van die tijd. Doch zulks zou het bestek van dit artikel te zeer overschrijden en het bovenstaande is er reeds een proefje van. Want in 1751 kwamen er al weer aanvullingen bij en gelijksoortige instructies en reglementen, in andere steden afgekondigd, ademen een zelfde geest, zoals die te Delft en elders in Holland.

Een briefschrijver in „De Hollandsche Spectator”, die zich verschool achter de initialen N.N., maakte onder dagtekening 14 september 1733 eveneens propaganda voor de stichting van armenscholen, toen in dat jaar of kort daarvóór ook *Delft* met *Delfshaven* zijn eerste school van dit type had gekregen. Een paar passages uit die brief bewijzen hoezeer deze zaak toen de gemoederen bezig hield maar ook hoe „burger” en „arme” wel in twee streng gescheiden klassen of kasten in het maatschappelijk bestel waren ondergebracht, een scheiding welke zich ook in het onderwijs- en schoolstelsel duidelijk aftekende. Aldus oordeelde ook onze briefschrijver, die zijn epistel als volgt inleidde:

„Dat van de goede opvoeding der jeugd, de gekuischtheid der zeden, en het daar uit volgende welzijn van een burgerstaat afhangt, is een waarheid, dewelke al zomin kan tegengesproken werden, alsdat die opvoeding onder het *slegste*¹⁰ soort van volk” — ik cursiveer — „geheel verwaarloost word, ten deele uit zorgeloosheid, en ten deele uit onmacht.

De Regeerders van verscheide Steden in ons Vaderland de dagelijkse kwade gevolgen, uyt die verwaarlozing spruitende, aanmerkende, en te gelijk de noodzakelijkheid der hulpmiddelen, hebben *publieke Armscholen* opgereg, in dewelke alle, die geen vermogen hebben, hunne kinderen iets te laten leeren, dezelve voor niet kunnen doen onderwijzen.

Dit is onder anderen, zedert weinig tijd te Delft mede geschied, met een zodanige ordre, dat het aan alle andere Steden wel tot een voorbeeld, en aan de bespiegelingen van een Hollandschen Spectator, tot een voorwerp mag verstrekken”.

Het nieuwe in de opzet van het Delftse stelsel en de toen pas opgerichte armenschool aldaar was, dat het geregeld schoolbezoek en dus het vruchtbaar gebruik maken van deze school afhankelijk werd gesteld van de medewerking door de ouders. Zorgden dezen er namelijk niet voor,

¹⁰ De verouderde betekenis van slecht, namelijk eenvoudig, plat, — „ne bint de wonde niet te vaste maer slechte”, in het Middelnederlands algemeen gangbaar, kan in deze passage natuurlijk verzachtend werken. Ook in de 18de eeuw had slecht die betekenis nog wel eens.

dat hun kroost de armenschool geregeld bezocht, dan werden ze na ampele vermaning, waarschuwing en bedreiging eerst en gedeeltelijk en ten slotte geheel uitgesloten van financiële steun aan het gezin, bedeling, zoals dat toen en nog lang daarna heette. Dit kon te gereeder gebeuren, aangezien de regenten van de Kamer van Charitate te Delft, destijds fungerende als de huidige Sociale Dienst van gemeentewege, tevens waren belast met de *inspectie over de armenschool*, eerst één doch weldra drie in de onderscheiden wijken der stad. Alle kinderen, wier ouders of verzorgers „uyt de Armenkas eenig onderhoud genieten”, moèsten deze scholen bezoeken en bij schoolverzuim werd „voor de kwaatwillige Ouders de beurs geslooten”. Daarentegen kregen die ouders enige toeslag of extra uitkering, als hun schoolgaande kinderen reeds mee verdienden en voortaan door geregeld schoolbezoek deze inbreng moesten missen.¹¹

Hier was dus sprake van *gedwongen leerplicht* met een daaraan voor de ouders verbonden financiële consequentie. En ook wat betreft de leeftijd, welke voor verplicht schoolbezoek was gesteld op 6—14 jaar. Wie van de leerlingen het veertiende levensjaar was ingetreden, mocht gaan werken of nog beter „men laat haar des daags een nuttig ambagt leeren”, hetgeen echter tevens impliceerde, dat deze jongelui de avondschool moesten bezoeken, die ook aan de armenschool van elk ressort was verbonden. Het onderwijs was ook hier beperkt tot lezen, schrijven en rekenen benevens „de gronden van de Christelijken godsdienst”. Wie bij inspectie door de regenten van het Charitaathuis bleek uitstekende vorderingen te hebben gemaakt, ontving een bescheiden beloning in geld bij wijze van premie. De meester van de school, die vaak over honderd en meer kinderen de scepter zwaaide, moest de regenten van alles betreffende de school, leerlingen en hun ouders op de hoogte houden, zodat elk verzuim of andere onregelmatigheid punt van bespreking uitmaakte in de wekelijkse vergadering van deze deftige heren. En wee hem of haar, die in overtreding was!

Dat gold niet voor de ouders en hun kinderen, die vrijwillig van de armenschool gebruik wensten te maken en niet onder bedeling oftewel steunregeling vielen, want hun werd nimmer de toegang geweigerd.

De briefschrijver besloot zijn opwekking tot en propaganda voor dit in zijn ogen heilzame instituut aldus:

¹¹ Vgl. daarover mijn „Geschiedenis van het Weeshuis der Gereformeerden binnen Delft te Delft”, 1964 (in dit tijdschrift besproken no. 3 jrg. 1966, blz. 342 vlg.).

„Deze loffelijke instelling beloofd zekerlijk veel goeds, en is reeds van die uitwerking, dat ik weet, dat kinderen van twaalf of veertien jaren, hunnen Ouders tot Meesters verstrekt en (het) zo verre gebragt hebben, dat zij van te voren geen A voor en B kennen(de), tegenswoordig Gods Woord zonder hulp kunnen lezen”.

En dat wilde in die dagen heel wat, voor velen alles zeggen. En de bekende tijdgenoot en auteur der Spectoriale Geschriften, Justus van Effen, was het met dit oordeel en deze conclusie roerend eens, zodat hij er als enig commentaar aan toevoegde: „Het zou mijns bedunkens overtollig zijn de treffelijkheid van dergelijke instellingen (i.c. de armenschoolen) naar waarde te prijzen; In derzelve eenvoudigste en naaktste beschrijving is haar verdiende lof oogenschijnlijk opgeslooten”.

En voor de huidige lezer is het dan ook evenmin verwonderlijk, dat juist de 18de eeuw de eeuw van de armenschool is geworden.

Ik memoreerde reeds enkele steden en jaartallen, waarin zij werd opgericht. Hieraan zouden nog vele kunnen worden toegevoegd, doch ik zal mij slechts tot de voornaamste ervan beperken.

Uitvoerige gegevens over de in de 18de eeuw te *Amsterdam* opgerichte armenschoolen zijn te vinden bij Wagenaar in diens monumentale „Beschrijving van Amsterdam”, in drie delen verschenen in 1765. Het is overigens wel een opmerkelijk feit, dat de grootste van onze Nederlandse steden pas in 1745 haar *eerste* armenschoolen kreeg, hoewel in deze handelsmetropool juist zo veel inwoners in kommervolle omstandigheden verkeerden, als er weer eens ernstige tegenslagen waren in handel en nijverheid, zeevaart en visserij en andere bestaansmiddelen, zodat dan vele werklozen voor hun kroost geen schoolgeld konden betalen. Jan Wagenaar verklaart dit slechts ten dele door mede te delen, dat kinderen van behoeftige ouders tot dan op de beide „grote” scholen in de twee kerspels werden toegelaten, indien de huizensittenmeesters, zoveel als later burgerlijke armenbestuurders of armmeesters en milddadige burgers de daartoe vereiste schoolgelden bijeenbrachten. M.a.w. de stad of het stadsbestuur van Amsterdam zou in feite weinig of niets hebben gedaan voor het onderwijs aan arme kinderen en eerst door het voorbeeld van andere en veel kleinere steden er toe gekomen zijn om in die tijd, waarin Wagenaar bezig was aan de voorbereiding van zijn stadsbeschrijving, eveneens aparte armenschoolen te stichten.

Deze these is door latere stadsbeschrijvers en kenners der geschiedenis van Amsterdam wel bestreden en ten dele weerlegd, doch er blijft toch nog veel onverklaarbaars op dit punt. In elk geval was men in de hoofdstad gedurende de jaren 1741-1745 bezig met de behandeling van een

ontwerp voor dit onderwijs, dat pas in juni 1745 door de vroedschap werd aangenomen. Voorlopig zouden drie nieuw op te richten scholen onder deze regeling vallen. Het werd al gauw een vorm van bijzonder kerkelijk onderwijs, want nadat het bestuur over deze armenscholen eerst in handen was gelegd van de gemachtigden uit de kerkeraad en regenten der twee huizittenhuizen, bleek al gauw dat deze combinatie op ernstige bezwaren stuitte. Het gevolg was, dat burgemeesteren besloten alleen de gemachtigden van de kerkeraad met het bestuur te belasten en wel een predikant, een ouderling en een diaken. Eerst toen Amsterdam naast de bestaande drie er nog vijf armenscholen bij kreeg, werden de colleges van beide huizittenhuizen van de Oude en Nieuwezijds toch weer in het bestuur betrokken, doch nu zelfstandig en zonder de leden van het consistorie. Wel waren deze onderscheiden schoolbesturen in zoverre niet geheel zelfstandig, dat zij wel verplicht waren in schoolzaken geregeld overleg te plegen met de commissarissen uit de vroedschap, belast met de supervisie op het geheel van lagere scholen in de hoofdstad.

Dit gold ook ten aanzien van de keuze en benoeming der onderwijzers, voor elke armenschool een, zo nodig geassisteerd door een ondermeester, van het lesrooster, het vakonderwijs aan de meisjes, die behalve het gewone onderwijs ook les kregen in breien en andere vrouwelijke handwerken, het voor allen verplichte godsdienstonderwijs, uitsluitend in Protestantse geest, de schooltijden, vacaties, leermiddelen, schoolgebouwen en andere onderwijsbelangen. Onder de aan ijverige en goedwillende leerlingen van de acht armenscholen verstrekte of uitgereikte schoolpremies behoorden behalve bijbeltjes of gedeelten van de bijbel, leesboekjes, geschiedenisboekjes voor de scholen — zelfs Wagenaars „Kort begrip der Vaderlandsche Historie”! — maar ook nieuwe henden, kousen, schoenen enz. De kosten voor dit speciale onderwijs werden gevonden uit . . . periodieke collecten langs de huizen, te voren in de kerken aangekondigd, zodat de stad zelf er weer geen cent voor behoefde uit te geven!

En zo volgde de ene stad na de andere inzake de oprichting van een of meer armenscholen, hetzij als dagschool, hetzij als avondschool of beide. Vooral het niet te stuiten straatslenteren en de daardoor veroorzaakte baldadigheid, vandalisme of nog erger deden vaak de stadsbesturen besluiten een armenschool op te richten.

Zo in 1754 te Enkhuizen, waar toen een schoolmeester kon worden betaald uit een fonds, dat eerst bestemd was geweest voor de Franse stadschoolmeester, die vertrokken was en geen opvolger had gekregen. In het oprichtingsbesluit wordt er geen twijfel over gelaten, dat speciaal deze

armenschool werd opgericht om de baldadige jeugd van de straat te houden. De daartoe benoemde onderwijzer werd op een jaarsalaris van 200 gulden verplicht zowel dag- als avondschool te houden, aangezien de straatschenderijen vooral in de avonduren hand over hand toenamen, zodat de kinderen boven de twaalf jaar van bedeeden verplicht waren deze avondschool te bezoeken op straffe van gehele of gedeeltelijke inhouding van steun aan de ouders.¹²

Hier was het schoolbestuur van 12 leden gemengd: vier uit het college van curatoren der scholen binnen Enkhuizen, vier uit het college van regenten van het aalmoezeniersweeshuis en vier uit het college van diakenen der Hervormde gemeente ter plaatse. De diakenen zorgden voor de schoolbehoeften en -premies, het genoemde weeshuis voor vuur en licht en de stad voor het schoolgebouw. De onderwijzer werd door de raad der stad aangesteld, zijn eventuele opvolgers door burgemeesteren. Het college van directeuren, ook inspectores geheten, examineerde de sollicitanten, die zich als gegadigden aanmeldden bij een vacature voor onderwijzer aan de school. Deze was niet enkel onderwijzer, maar ook suppoost door o.m. zijn leerlingen te begeleiden naar de verplicht bij te wonen kerkdiensten op zon- en feestdagen. De schooltijden waren van 9-11, 12½-3½ en 5-7 (wintertijd) en de leervakken lezen, schrijven, rekenen, godsdienstkennis en psalmzingen. Ook de moraal kreeg een beurt, aangezien de meester zijn leerlingen vooral moest inprenten hoe slecht diefstal, hoe schandelijk het drankmisbruik en hoe verderfelijk voor lichaam en ziel ontuchtige handelingen waren. Positief moest hij hen trachten te beïnvloeden met te wijzen op de noodzaak van gehoorzaamheid aan ouders, voogden, onderwijzers, werkgevers en vooral aan het *stadsbestuur* van hun woonplaats Enkhuizen. De directeuren hielpen hen bij de beroepskeuze en plaatsing bij een patroon, zodra zij de school konden verlaten. Maar ook hier werkten de ouders van de leerlingen niet altijd mee, trachtten niet zelden van hun kinderen het door hen verdiende loon te profiteren of stonden onverschillig en laks tegenover de toekomstmogelijkheden van hun kroost.

Doordat ook andere dan Protestantse kinderen tot deze armenschool werden toegelaten, waren er al heel gauw meer dan honderd leerlingen, die aanvankelijk door slechts één onderwijzer werden onderwezen. Toen

¹² Gerard Brandt in zijn boek „Historie der vermaerde zee- en koopstad Enkhuizen”, geeft daarover in de jongste uitgave (— de eerste is van 1666, de laatste van 1747 met vervolg door S. Centen) nog weinig, wel het gemeente-archief ter plaatse.

er nog meer kwamen tot zelfs tweehonderd, werd deze meester geassisteerd door zijn zoon. Eerst nadat het aantal de tweehonderd en veertig had overschreden — in 1761 — werd een tweede ondermeester aangesteld op een jaarsalaris van ... 52 gulden, dus precies één gulden per week!

In die steden, waar men vasthield aan het principe, dat ook het onderwijs aan kinderen van onvermogen ouders, speciaal als zij door de diakonie werden „bedeeld”, van die kerk uitgaan en verzorgd moest worden, waartoe de ouders en dus ook hun kroost werd gerekend te behoren, was voor de *openbare armenschool*, van *stadswege opgericht*, in feite geen plaats. In zulke gevallen nam de *diakonieschool* de plaats in van de toch lang niet altijd „neutrale” armenschool. Want ook in deze scholen, — we toonden dit in het voorgaande reeds met bewijzen aan —, was het catechetisch onderwijs, meestal ook het zingen van psalmen, even noodzakelijk en verplicht als de andere leervakken: lezen, schrijven en rekenen.

Te *Groningen* werden in 1756 echter twee openbare diakoniescholen vanwege de Hervormde kerk opgericht, die in andere steden reeds voorgangsters hadden gevonden o.a. te *Utrecht*, opgericht in 1750, terwijl die te *Haarlem*, geopend in 1758, op die van Groningen volgde. Vooral de diakoniescholen van *Rotterdam*, een vijftal sedert 1774, hebben grote naam gemaakt, waarover men uitvoerig kan worden ingelicht door het gelegenheidsgeschrift en gedenkboek, in 1899 verschenen bij het 125-jarig bestaan van die scholen: „1774-31 October-1899, *Twee* bladzijden uit de geschiedenis onzer Groote en Kleine Diaconiescholen, Feestboek door Regenten dier scholen naar aanleiding van haar honderdvijftigjarig bestaan aangeboden aan den Kerkeraad en de leden der Nederduitsch-Hervormde Gemeente van Rotterdam”; (het boekje telt echter niet 2 maar 54 bladzijden en is tevens fraai verlucht met afbeeldingen van de in 1899 nog bestaande diakoniescholen in de Maasstad).

Tot eer van de kerkelijke besturen van dit type armenscholen zij gezegd en erkend, dat ze hun onderwijskrachten, in dienst dezer scholen, doorgaans beter bezoldigden dan de magistraten het bij de publieke armenscholen welletjes vonden. Zo kregen de onderwijzers te Groningen een jaarsalaris van 250 gulden en bovendien diverse emolumenten: vrij vuur, licht en huishuur, althans een flinke vergoeding daarvoor. Ook de Groninger diakoniescholen waren vrij goed bezet, zodat het hoofd al spoedig een ondermeester werd toegevoegd, terwijl voor beide scholen een aparte catechiseermeester werd aangesteld. Omdat er alleen plaats was voor kinderen van de door de kerk financieel gesteunden, ontstond er in 1784

nog de behoefte aan een school van hetzelfde type, maar uitsluitend voor kinderen van niet bedeelde doch wel onvermogenende ouders, welke derde diakonieschool in genoemd jaar dan ook werd geopend.

Haarlem in 1758, *Schiedam* in 1752, *Leeuwarden* in 1765, en *Bodegraven* in 1782 waren voorts enkele steden uit de vele in de tweede helft der 18de eeuw, die eveneens haar armenscholen kregen. Over die in de Friese hoofdstad is de gemeente-archivaris-historieschrijver Wopke Eekhoff uit de vorige eeuw vrij uitvoerig en gaf nu ongeveer een eeuw geleden belangrijke bijzonderheden ter zake van dit type scholen in zijn stad. Deze zijn daarom zo belangrijk, aangezien deze scholen niet alleen in een werkelijke behoefte voorzagen, doch omdat er a.h.w. een gehele „schoolfamilie” uit ontstond. Daarom zullen we hierbij even nader stilstaan met korte vermelding van het door hem gerelateerde in chronologische volgorde, waarbij de voor dit artikel gestelde tijdgrens even moet worden overschreden.

De oudste school van dit type droeg het karakter van een openbare armenschool, al werd ze aanvankelijk ondergebracht in een niet meer gebruikt kerkgebouw, namelijk de kerk van Niehove, aangezien ze was opgericht „tot een School voor de Stads Arme kinderen”, het kroost van hen, die vanwege de publieke stadskas onderstand genoten. Van het kerkgebouw verhuisde de school naar het Keimpemahuis, waar ook de Latijnse school ondergebracht was geweest, daarna in de beijert van het St. Anthony-gasthuis (-1822), doordat het aantal leerlingen telkens vermeerderde. Reeds vóór 1822 overwoog het gemeentebestuur de noodzaak om twee geheel nieuwe armenscholen op te richten, gehoord het advies van en de daarop geoeffende aandrang door het bestuur der Stads-Armenkamer, een college, dat behalve de armenzorg in het algemeen ook de onderwijsbelangen der daarbij betrokken kinderen behartigde. En dit niettegenstaande het feit, dat er te Leeuwarden ook reeds twee diakoniescholen waren, een van de Hervormde gemeente voor haar „diaconiearmen”, opgericht in of omstreeks 1780 in de Bollemanssteeg, en een van de Lutherse gemeente in de Nieuwe Oosterstraat. Het aantal kinderen, dat kosteloos onderwijs behoefde, was in de aanvang der vorige eeuw te Leeuwarden in verhouding tot de bevolking — 16800 zielen op het einde der 18de eeuw; iets minder in 1812 en 23000 in 1846 —, ontstellend groot, zodat bovengenoemd college adviseerde om twee grote armenscholen te laten bouwen, elk voor minstens 300 leerlingen, of een daarvoor bestaand gebouw tot een of een dubbele school te doen verbouwen.

De beide armenscholen werden als *eerste* en *tweede Stadsarmenschool* successievelijk in 1820 en 1822 geopend en onder leiding gesteld van

respectievelijk F. H. Diemer en G. Folkertsma, terwijl het bestuur door de stad werd overgedragen aan de Plaatselijke School-commissie.

En dit aantal van twee van dit soort scholen bleek al spoedig nog niet voldoende te zijn, want een *derde Stadsarmenschool* werd in 1827 ondergebracht in een der grootste lokalen van het Nieuwe Stadsweeshuis, waar 130 leerlingen voortaan onderwijs ontvingen van de onderwijzer A. Weber. Een *vierde* armenschool bleek in 1846 zelfs nodig te zijn, welke toen door de stad werd geopend op een bovenverdieping van een door het gemeentebestuur aangekocht gebouw in de Iepebrouwersteeg.

Deze vier scholen maakten deel uit van een schoolplan, waarvan de heer Thijs Feenstra, lid van de gemeenteraad sedert 1816 en burgemeester van Leeuwarden gedurende 1821-1840, de auctor intellectualis was. Hij ontwierp namelijk in 1816 een veelomvattend scholen- en onderwijsplan met de bedoeling, dat *alle* kinderen in zijn gemeente, hetzij kosteloos, hetzij tegen betaling van schoolgeld met progressie, afhankelijk van de welstand der ouders, onderwijs zouden krijgen en dat dus voortaan niemand daarvan verstoken mocht zijn. Zijn voorstel met uitgewerkt en degelijk gemotiveerd plan werd de Raad aangeboden en spoedig aangenomen, in welk plan waren opgenomen de *Stadsburgerscholen* voor kinderen van goeude ingezetenen, de *tussenscholen* en de hiervoor beschreven *armenscholen*.

De tussenscholen vormden hierin een *nieuw* schooltype en stonden het dichtst bij de armenscholen, wat betref de zorg voor kosteloos lager onderwijs. Want in laatstgenoemde scholen was alleen plaats ingeruimd voor leerlingen, wier ouders dermate behoeftig waren, dat ze geen schoolgeld voor hun kinderen konden missen, aangezien de meeste er van financiële steun genoten uit de zg. armenkas of wel geheel werden onderhouden door het toenmalige burgerlijk armenbestuur. Genoemde heer Feenstra nu toonde aan, dat er bij wijze van grensgeval nog heel wat kinderen waren, wier ouders wel niet direct behoeftig, dus sociaal afhankelijk waren als behorende tot wat in die tijd heette de „geringe burgerstand”, doch die voor de kosten van onderwijs aan hun kroost toch niet meer konden missen dan 5 cent per week en per kind. Voor dezulke waren de tussenscholen bestemd als staande tussen de armenscholen enerzijds en de burgerscholen anderzijds in.

Toen dan ook een geschikt gebouw werd gevonden, om dit nieuwe schooltype vorm en gestalte geven, werd de *eerste* Leeuwarder tussenschool ondergebracht in een door militairen ontruimde grote barak bij de Grote of Jacobijnerkerk. Of juister gezegd, deze barak werd afgebroken en op de plaats daarvan, in het hartje van de stad, verrees op die

plaats de eerste, grote tussenschool met ruimte voor 350 kinderen en een daarbij gebouwde onderwijzerswoning, in 1829 aanbesteed voor 13000 gulden en in 1830 in gebruik genomen met E. Boschloo als eerste schoolhoofd ervan. Een deel van de leerlingen der overvolle armen-scholen, waarvan de ouders maximaal 5 cent schoolgeld konden betalen, ging nu over naar deze tussenschool. Acht jaar later bleek al een *tweede* tussenschool nodig, welke ingericht werd bij de vroegere Hoeksterpoort op de gedempte haven en waar een schoolgeld van 10 cent maximaal werd gevorderd bij wijze van opklimmende overbrugging tussen de armen- en burgerscholen.

BUBERS REDE „ÜBER CHARAKTERERZIEHUNG” TEGEN DE ACHTERGROND VAN ZIJN LEVEN EN LEER

R. TURKSMA

INLEIDING

Het zal moeilijk vallen een Joodse filosoof te noemen die in de laatste dertig- à veertigtal jaren een grotere invloed op het intellectuele en culturele leven van West-Europa heeft uitgeoefend als Martin Buber gedaan heeft. Niet alleen met wijsgerige en theologische problemen heeft deze grote geleerde zich beziggehouden, niet alleen danken we aan hem, in samenwerking met Franz Rosenzweig, een Bijbelvertaling, maar ook psychologische en pedagogische vraagstukken hadden zijn warme belangstelling. De Hebreeuwse universiteit te Jeruzalem heeft hem zelfs eens de leerstoel voor opvoedkunde aangeboden, maar dit aanbod heeft Buber geweigerd met de motivering dat de pedagogiek hem steeds meer praktisch dan theoretisch geïnteresseerd had. (12;479)

Een drietal redevoeringen heeft hij speciaal aan opvoedkundige problemen gewijd, en van dit drietal zal de rede over de karakteropvoeding onze bijzondere opmerkzaamheid hebben. Om deze toespraak des te beter te kunnen begrijpen en ook de achtergronden van Bubers opvattingen aan te tonen, komt het ons gewenst voor iets, zij het slechts kort, te vertellen over Bubers levensloop, het Chasidisme en het dialogisch principe in Bubers filosofie.

LEVENSLLOOP

Martin Buber, die in 1878 te Wenen geboren werd, bracht slechts drie jaren in het ouderlijk huis door, daar de scheiding van zijn vader en moeder er de oorzaak van werd, dat hij naar Lemberg verhuisde, waar de ouders van zijn vader woonden. Daar bleef hij tot zijn veertiende jaar.

Met zeer grote waardering, ja zelfs met een zeker enthousiasme, schrijft hij vele jaren later over zijn grootouders. Zijn grootvader, Salomon Buber, wordt door Buber getekend als een integer man, die met grote energie en concentratie de Midraschim bestudeerde. (Midrasch betekent onderzoek, studie; in engere zin: de boven de eenvoudige woordverklaring uitgaande uitlegging der Heilige Schrift. De Midraschim vormen verzamelingen van zulke Bijbelverklaringen en bevatten een rijkdom aan sagen, gelijkenissen en spreuken.) Voor

het grootste deel liet hij de behartiging van zijn zaken over aan zijn vrouw, die dat met grote ijver en toewijding deed, om zodoende haar man de tijd te verschaffen om ongehinderd te kunnen studeren.

Evenals haar man, hield ook Bubers grootmoeder veel van lezen en die liefde bracht ze niet alleen over op haar beide zonen, maar ook op haar kleinzoon Martin. Tijdens de zomervakanties logeert Martin vaak op het landgoed van zijn vader, die geheel in zijn bedrijf opgaat. Gedurende die weken merkt de intelligente knaap reeds spoedig dat zijn vader, die helemaal niet sentimenteel en overgevoelig van aard is, in een directe relatie staat tot de hem omringende natuur; dikwijls praat hij, als iedere rechtgeaarde paardenliefhebber, met zijn prachtig gebouwde paarden, begroet hen „persoonlijk” en als vader en zoon tussen de rijpe korenvelden door rijden, gebeurt het meer dan eens dat ze van de wagen stappen en dat Bubers vader zich keer op keer over de volle aren heenbuigt, tenslotte één ervan stukbreekt en met zorg de korrels proeft.

Niet alleen tot de natuur, ook tot de mensen staat vader Buber in een zeer goede betrekking; hij leeft mee met het wel en wee van zijn knechten en pachters. Het is onnodig te zeggen dat al deze indrukken grote invloed op de jongen gemaakt hebben, zodat hij later kon schrijven: „Ich ahnte ja früh . . . dasz mir unausweichlich bestimmt sei, die Welt zu lieben”. (2; XIX)

Soms neemt Bubers vader hem mee naar het nabijgelegen Sadagora, waar nog chassidische rabbi's wonen, die door de joodse gemeente beschouwd worden als helpers in stoffelijke en geestelijke noden. (Het Chassidisme zal in de volgende paragraaf besproken worden.) Daar in dat vuile stadje, zo schrijft Buber later, is het hem als kind duidelijk geworden dat het in de wereld gaat om de volkomen mens en dat de volmaakte mens diegene is, die waarlijk zijn medemens helpt.) En wanneer hij in het bedehuis van de Chassidim de rabbi's allerlei heilige handelingen ziet verrichten, dan heeft hij reeds als kind het voorgevoel dat gemeenschappelijke eerbied en gemeenschappelijk beleefde „zielevreugde” de basis van de ware mensengemeenschap vormen. Later op het gymnasium en op de universiteit komt, hoe het kan het ook anders in de puberteit en de adolescentie, de kritiek op, kritiek niet alleen op het Chassidisme, maar ook op het Joodse geloof.

Reeds op het gymnasium gaat Bubers belangstelling uit naar wijsgerige vraagstukken: op vijftienjarige leeftijd worstelt hij al zo intensief met de problemen van ruimte en tijd, dat ze hem tot een

obsessie worden, totdat hij Kants „Prolegomena zu einer jeden künftigen Metaphysik” in handen krijgt en dit werk betekent voor hem een bevrijding.

Eerst heeft Buber gedurende twee semesters filosofie gestudeerd te Wenen, maar het zijn niet de colleges, zelfs niet die van eminente geleerden, welke grote invloed op de jonge student hebben uitgeoefend. Veel beter voelt hij zich thuis op de seminaries, waar hoogleraren en studenten in een hartelijke samenwerking zich wijden aan de wetenschap. Behalve te Wenen, heeft Buber ook nog in Leipzig en Berlijn gestudeerd en in de laatstgenoemde stad verwerfde hij in 1904 de doctorsbul.

Als student staat Buber onder invloed van allerlei geestesstromingen, die onderling vaak diametraal tegenover elkaar staan, en hij is dan, zoals hij schrijft: „ohne Judentum, so auch ohne Menschlichkeit und ohne die Gegenwart des Göttlichen” (2;664)

Het Zionisme verschaft hem eindelijk het vaste steunpunt, dat hij zo zeer nodig heeft; dat doet hem opnieuw zich openstellen voor de gemeenschap. Hij leest de oude oorkonden van het Joodse volk, en vooral na het lezen van het boekje „Zewaot Ribesch” (Testament van Rabbi Israël Baal-Schem) wordt hij aangetrokken tot het Chassidisme. Jeugdherinneringen aan de Zaddik (= „beproefde”; benaming van de voorganger van een Chassidische gemeente) en zijn gemeenteleden komen weer in zijn herinnering terug. Buber erkent de idee van de volmaakte mens en hij wordt zich van zijn roeping bewust deze gedachte uit te dragen in de wereld.

In tegenstelling tot Th. Herzl, die een zuiver politiek Zionisme voorstond, zette Buber zich met Chaim Weizmann in voor een Joodse culturele renaissance. (13;259) Van 1923 tot 1933 doceerde Buber aan de universiteit van Frankfurt aan de Main Joodse godsdienstfilosofie en later geschiedenis der religies, maar het Nationaal-socialisme, dat als een vloedgolf Duitsland in de dertiger jaren overspoelde en dat Adolf Hitler aan de macht bracht, dwong de Joodse docenten heen te gaan en dit lot trof ook Buber. Gelukkig vond hij, in tegenstelling tot miljoenen zijner rasgenoten, die later op afschuwelijke wijze in de gaskamers zouden worden omgebracht, een gastvrij tehuis in Palestina. Vanaf 1938 tot 1951 is Buber verbonden als professor in de sociale filosofie aan de Hebreeuwse universiteit te Jeruzalem.

Tijdens zijn professoraat en ook nog na zijn emeritering heeft hij zich verdienstelijk gemaakt voor het Institute for Adult Education.

Dit instituut stelde zich ten doel de tienduizenden immigranten die jaarlijks Israël binnenstroomden en tot geheel verschillende volkeren en cultuurniveaus behoorden en die voorlopig in kampen werden ondergebracht, te doen integreren in de reeds bestaande gemeenschap. In tegenstelling tot vele Zionisten, heeft Buber steeds op de bres gestaan voor een hartelijke samenwerking tussen Joden en Arabieren. (13;8) Ook met vele vooraanstaande Protestantse en Rooms Katholieke theologen onderhield hij nauw contact, hetgeen ons in het geheel niet behoeft te verbazen, daar de figuur van Jezus van Nazareth en ook het Nieuwe Testament steeds zijn volle belangstelling hebben gehad. Van deze theologen noemen we slechts de namen van Karl Barth, Emil Brunner, Reinhold Niebuhr en Paul Tillich. (13;268) Voor zijn grote wetenschappelijke verdiensten verwierf Buber in het voorjaar van 1952 de Goethe-prijs, uitgereikt door de Hamburgse universiteit. Enkele jaren geleden, op 3 juli 1963, ontving hij de Erasmus-prijs. In het jaar 1965 is deze grote Joodse wijsgeer op 87-jarige leeftijd overleden.

HET CHASSIDISME

In het voorgaande gedeelte hebben we reeds gezegd dat Martin Buber grote sympathie voelde voor het Chassidisme. Om Bubers ideeën wat beter te begrijpen, lijkt het ons gewenst eerst even aandacht te besteden aan deze Joods-mystieke stroming. Wij moeten daarbij wel bedenken dat Buber niet geheel kritikloos het Chassidisme aanvaard heeft. (12;638) Het woord Chassidisme is afgeleid van het Hebrreeuwse woord „chassid”, hetgeen „vrome” betekent. Het Chassidisme is in het midden van de 18de eeuw in Oost Europa ontstaan onder de leiding van Israël Ben Eliëser en is na een korte tijd van bloei tot verval gekomen. Wanneer Buber schrijft dat het Chassidisme geen Piëtisme is en er onmiddellijk op laat volgen dat het elke vorm van sentimentaliteit en demonstratie van gevoelens mist, heeft hij o.i. meer een karikatuur van het Piëtisme geschetst dan een getrouw beeld daarvan getekend. (2;13) Evenals het Chassidisme heeft ook het Piëtisme sterk de nadruk gelegd op een vroom en heilig leven, heeft het het leven boven de leer, de daad boven de praat gesteld, en wanneer we het leven van Spener en Francke, van Teellinck en Voetius en vele anderen bestuderen, blijkt ons toch niets van sentimentaliteit of demonstratie van gevoelens.

Evenmin als het Piëtisme riep het Chassidisme op tot een ascetisch leven, tot het zitten met een religieus boekje in een hoekje, maar tot

het volle, rijke leven, tot een leven dat gekenmerkt is door vreugde in God. Buber heeft het Chassidisme eens in deze ene zin getypeerd: „Gott ist in jedem Ding zu schauen und durch jede reine Tat zu erreichen”. (2;658) In ieder ding bevindt zich, aldus Buber, een goddelijke vonk en deze vonk kan ieder mens op ieder ogenblik van de dag door iedere (ook door de gewoonste) handeling ontdekken en verlossen, mits hij die daad in reinheid en in het-geconcentreerd-zijn op God verricht.

De consequentie hiervan is dat we God niet slechts gedurende enkele uren van de week en met behulp van bepaalde woorden en gebaren kunnen dienen, maar ons gehele leven, onze arbeid en onze vrije tijd, ons eten en drinken, onze zorg voor gezin en gemeenschap moet aan Hem gewijd zijn; dat gehele leven moet op deze wijze geheiligd worden. Evenals de Protestantse orthodoxie in Duitsland en ook in ons land zich fel gekeerd heeft tegen het Piëtisme, zo heeft de Joodse orthodoxie zich heftig verzet tegen het Chassidisme. Met alle mogelijke middelen, zoals het sluiten van synagogen, het verbranden van Chassidische boeken, het gevangennemen en het in het openbaar mishandelen van de leiders, werd de verbeterde strijd gevoerd, ja men schrok er zelfs niet voor terug zijn voormannen bij de overheid aan te klagen. Een nog gevaarlijker vijand van het Chassidisme was de Haskala, de Joodse Aufklärungsbeweging, die in naam van de wetenschap en de beschaving, tegen dit zgn. bijgeloof te velde trok.

Al deze aanvallen, die van verschillende zijden werden ingezet, zouden geen resultaat hebben opgeleverd, als niet in het Chassidisme zelf een proces van ontbinding begonnen was dat uiteindelijk zou leiden tot zijn algehele verval. In deze tijden van bloei en verval traden de Zaddikim sterk op de voorgrond. Deze Zaddikim vormden de verbindende schakel tussen de twee werelden; zij droegen het gebed van de gelovigen ten hemel en brachten Gods zegen naar de gemeente. Het nadeel van het optreden van de Chassidim was dat de leden van de gemeente in hun geloofsleven min of meer passief werden en het zoeken van God achterwege lieten. Gedurende de eerste tijd werden de leerlingen van Israël ben Eliëser tot Zaddikim aangesteld, maar aangezien deze leiders van het volk rijke inkomsten ontvingen, werden later ook minder bekwame mannen tot het ambt van zaddik aangetrokken en het zijn juist deze lieden geweest die door het doen van allerlei „wonderen” en door goocheltrucjes grote invloed bij het volk kregen en zo ontstonden op den duur gehele dy-

nastieën van Zaddikim die in oosterse pracht en praal leefden en speculeerden op de goedgelovigheid van de gewone man.

In Bubers geschriften is duidelijk de grote invloed van het Joodse geloof en van het Chassidisme te bespeuren. De grote daad van Israël is, naar Bubers overtuiging, nièt dat het de éne werkelijk bestaande God leerde, de oorsprong en het doel van al het zijnde, maar dat het uitsprak dat men tot God kan spreken, dat men „Du” tegen Hem kàn en màg zeggen en dat men tot Hem in een onmiddellijke relatie staat. (2;XI) Het Christendom maakt naar Bubers oordeel deze grote fout dat het leert dat de weg naar de Hemelse Vader via Jezus Christus gaat. (2;XI) In tegenstelling tot vele godsdiensten, die ons verblijf op aarde het karakter van het ware leven ontzeggen of dit aardse leven beschouwen als een schijnwereld, of in tegenstelling tot andere religies die dit leven slechts als voorportaal van het hiernamaals zien, heeft het Joodse geloof juist geponeerd dat wat een mens hier en nu in heiligheid verricht, van niet mindere waarde is dan het leven in de toekomstige wereld. Deze opvatting, die in het Chassidisme haar pregnantste uitdrukking heeft gevonden, treffen we ook bij Martin Buber aan.

De twee werelden zijn volgens Buber in wezen één; ze zijn a.h.w. uit elkaar geschoven en het is juist de mens die geschapen is om deze beide werelden te verenigen door heilig te leven in de wereld, waarin hij geplaatst is. (3;51)

Ook wat Bubers opvatting van het kwaad betreft, zien we duidelijk Chassidische invloed. Daar God in de wereld aanwezig is, bestaat er volgens het Chassidisme geen absoluut, maar slechts relatief kwaad. Deze stroming beschouwt het kwaad als de laagste sport of ook wel als de troon van het goede; het is een schelp, een omhulsel, een lagere graad van volmaaktheid. Door het kwaad komt de mens ertoe God te kennen, zoals hij door de duisternis ertoe gebracht wordt het licht te kennen. Het kwade kan zelfs verlost worden en getransformeerd tot het goede. De „slechte drift” die God geschapen heeft en die de mens door zijn zonden slecht gemaakt heeft, moet in dienst van God gesteld worden. Deze omkering naar God toe wordt door het Chassidisme de tesjoewah (breuk met het oude) genoemd, waarbij men zich geheel en al naar God richt, zoals men vroeger geheel op het kwade gericht was. Door die tesjoewah verlost de mens niet alleen zichzelf, maar bevrijdt hij ook de goddelijke vonken in zijn medemensen en in de dingen om zich heen. Geheel anders dan het Christendom, dat een principiële tegenstelling ziet tussen goed en

kwaad, ziet Buber tussen beide slechts een gradueel verschil.

We zijn niet bevoegd en in staat om te beoordelen of Buber de principes van het Chassidisme op de juiste wijze heeft weergegeven en geïnterpreteerd. Het lezen van het artikel van Riwka Schatz-Uffenheimer over „Die Stellung des Menschen zu Gott und Welt in Bubers Darstellung des Chassidismus” brengt ons onwillekeurig aan het twijfelen. Alleen een zeer grondige bestudering en vergelijking van de chassidische geschriften en van Bubers interpretatie van het Chassidisme kan ons de oplossing van dit vraagstuk schenken.

Volgens Buber heeft God de Schepper de mens de „goede” en de „kwade” drift als twee dienaren meegegeven. De „kwade” drift is absoluut noodzakelijk, eigenlijk nog noodzakelijker dan de „goede”, want zonder de eerste zou de mens niet huwen, geen kinderen verwekken, geen huis bouwen en zijn zaken niet behartigen. Dat deze drift slecht genoemd wordt, vindt zijn oorzaak in het feit dat de mens deze drift slecht gemaakt heeft. De opdracht aan de mens is dan ook niet deze drift te vernietigen, maar hem met de goede te verenigen, opdat we evenals de patriarch Abraham, God dienen met ons gehele hart. Tot dat doel moeten we leren de beide driften in de dienst van God te laten samenwerken. Buber gebruikt hier het beeld van een boer die met twee runderen zijn land beploegt; het ene heeft al eerder voor de ploeg gelopen, het andere doet dit voor de eerste keer. De slechte drift moet als ruw erts in het vuur geworpen worden, d.w.z. in het vuur van de Thora. Dat kan de mens niet uit eigen kracht doen, maar we moeten God bidden, dat Hij ons helpt Zijn wil met ons gehele hart te doen. De kwade drift, aan zichzelf overgelaten, blijft zonder richting en voert ons op een dwaalspoor, in tegenstelling tot de goede, wier richting naar God toe gekeerd is. (1;624 t.e.m. 626) Buber is de overtuiging toegedaan dat niet de natuur van de mens slecht en verkeerd is, maar dat de mens die natuur op een verkeerde wijze gebruikt. (13;111)

Hoewel de dialogische relatie tussen mens en God Buber reeds vanaf zijn jeugd beziggehouden heeft, is toch de studie van het Chassidisme en het gedeeltelijk aanvaarden daarvan er de oorzaak van geworden dat hij deze relatie als de meest fundamentele heeft leren zien. Reeds in het „Geleitwort” van zijn werk „Der grosze Maggid und seine Nachfolge” wordt de Joodse leer gekenschetst als geheel gefundeerd op de wederzijdse betrekking van mensen-ik tot God-Gij, op de wederkerigheid, op de „ontmoeting”. Kort daarna, in de herfst van 1919, schreef hij zijn „Ich und Du”. (1;297, 298)

HET DIALOGISCHE PRINCIPE

Buber heeft herhaaldelijk beweerd dat hij geen leer, geen gesloten filosofisch systeem ontworpen heeft, maar dat hij slechts ervaringen opgedaan heeft en tot verschillende inzichten gekomen is en dat hij zich daarna verplicht gevoeld heeft die ervaringen en die inzichten wereldkundig te maken. (1;1109) Kort geformuleerd kunnen we zeggen, dat Buber geen leer ontworpen heeft, maar dat hij een gesprek voert. (1;1114. 12;593)

Deze grote wijsgeer spreekt niet zozeer over het zijn, maar meer over de dubbele verhouding, waarin de mens tot het zijn staat, in Bubers terminologie: de Ich-Du en de Ich-Es relatie genoemd. (1;1113) Karl Heim heeft het ontdekken van het fundamentele verschil tussen deze beide relaties eens als een Copernicaanse wending in het denken van de mensheid getypeerd. (12;303) Deze twee betrekkingen van de mens tot het zijn, worden voor het eerst uitvoerig beschreven in zijn boek „Ich und Du” dat in 1923 van de pers kwam, in hetzelfde jaar dus dat een andere Joodse geleerde, n.l. Sigmund Freud, zijn „Das Ich und das Es” uitgaf.

Buber spreekt in zijn bovengenoemde werk van „Grundworte”, en met die Grundworte bedoelt hij niet aparte op zich zelf staande woorden, maar woordparen. Het ene grondwoord is het woordpaar Ich-Du en het andere Ich-Es, welk laatste paar ook wel Ich-Er of Ich-Sie genoemd wordt. Niet alleen verschillen Du en Es van elkaar, maar ook het Ich in het ene woordpaar is anders dan dat in het andere. Het „Grundwort” Ich-Du kan volgens Buber slechts met het gehele wezen gesproken worden, hetgeen niet het geval is met het „Grundwort” Ich-Es. (11;7) De wereld als ervaring behoort tot de Ich-Es relatie, terwijl het grondwoord Ich-Du de wereld der betrekking tot stand brengt.

Buber somt drie sferen op, waarin de wereld van de betrekking gerealiseerd wordt, n.l.

- a) het leven met de natuur;
- b) het leven met de mensen, en tenslotte
- c) het leven met de geestelijke werkelijkheden;

in de laatste sfeer staan we dus in relatie tot het goddelijke Du. (11;20)

Niet steeds kan de mens echter op de toppen van de Ich-Du relatie leven; deze betrekking moet vroeg of laat weer tot een Ich-Es worden, en het gevolg daarvan is dat we dan het wezen weer kunnen beschrijven en analyseren; en als het een menselijk wezen is, kunnen

we b.v. zijn haar beschrijven en de wijze, waarop hij spreekt. (11;21) Van deze twee relaties is die van het „Grundwort” Ich-Du het eerst aanwezig. Buber spreekt zelfs hier en daar in zijn werken van een „aangeboren Du”, van een „Apriori der Beziehung”.

Bij het kleine kind is het niet zo, dat het eerst een voorwerp waarneemt en dat het pas daarna tot dat voorwerp in relatie treedt, maar het streven naar relatie is primair. (11;31) De mens wordt slechts aan een Du tot een Ich. (11;32)

Het Ich van het grondwoord Ich-Es manifesteert zich als een individu (Eigenwesen), als subject van ervaring en gebruik; het Ich van het andere grondwoord toont zich als persoon, die tot andere personen in een wederkerige relatie staat. Dan ontstaat ook, zoals Buber dat op een andere plaats heeft uitgedrukt „het echte Wij”. (1;471) Het Ich is het ware schibbolet van de mens, aldus Buber. Hoe anders spraken Socrates, Goethe en Jezus het Ich uit dan een man als Napoleon, die het uitsprak zonder de kracht van de betrekking. (11;72)

Het derde deel van Bubers „Ich und Du” begint met de prachtige zinnen: „Die verlängerten Linien der Beziehungen schneiden sich im ewigen Du. Jedes geinzelte Du ist ein Durchblick zu ihm”, en met dat „ewige Du” wordt natuurlijk God bedoeld, het enige Du, dat naar Zijn wezen geen Es kan worden. (11;76), en dat nooit ophoudt voor ons een Du te zijn. Bij deze aanvangswoorden moeten we onwillekeurig denken aan Mattheüs 25 : 31 t.m. 41, dat gedeelte uit het Nieuwe Testament, waarin gesproken wordt over het laatste oordeel. Christus spreekt tot de rechtvaardigen: „Komt, gij gezegenden mijns Vaders, beërft het Koninkrijk, dat U bereid is van de grondlegging der wereld af. Want Ik heb honger geleden en gij hebt Mij te eten gegeven, Ik heb dorst geleden en gij hebt Mij te drinken gegeven, Ik ben een vreemdeling geweest en gij hebt Mij gehuisvest, naakt en gij hebt Mij gekleed, ziek en gij hebt Mij bezocht; Ik ben in de gevangenis geweest en gij zijt tot Mij gekomen”, en als de rechtvaardigen daarna vragen, wanneer ze deze weldaden aan Hem bezeugen hebben, luidt het antwoord: „Voorwaar, Ik zeg u, in zoverre gij dit aan één van deze mijn minste broeders hebt gedaan, hebt gij het Mij gedaan”. Met God wordt door Buber niet een projectie van zijn Zelf bedoeld, maar zijn Schepper, de „Urheber seiner Einzigkeit”. (1;649) God is in alle dingen present, maar Hij wordt slechts gerealiseerd, wanneer individuele wezens zich voor elkaar openstellen, met elkaar in contact staan en elkaar helpen.

Niet alleen Martin Buber, maar ook talrijke andere geleerden hebben op de relatie van mens tot mens gewezen. Buber somt in zijn „Zur Geschichte des dialogischen Prinzips” talrijke personen op, die in dit opzicht min of meer met hem overeenstemmen en hij heeft ze nog niet allen genoemd, want we missen in deze rij nog Kohnstamm, die op vele plaatsen in zijn werken gesproken heeft over de ik-gij relatie (welke relatie Kohnstamm gelijkstelt met het „persoon zijn” of „persoonlijkheid bezitten”). Deze betrekking kan volgens Kohnstamm alleen in haar juiste wezen gezien worden vanuit de ik-Gij relatie, d.w.z. vanuit de verhouding van de mens tot God (o.a. in „Persoonlijkheid in wording”; pag. XVII, 81, 82, 109, 113, 115, 119, 273, 334). De vraag of Kohnstamm onder de invloed van Buber gestaan heeft, is niet à bout portant te beantwoorden en zou een aparte studie vergen.

Martin Buber noemt in zijn zojuist genoemde boek' o.a. Friedrich Heinrich Jacobi (1743-1819) en Ludwig Feuerbach (1804-1872), welke laatste op Bubers principes grote invloed heeft gehad, hoewel Buber als kritiek op Feuerbachs opvattingen aanvoert dat de laatstgenoemde de verhouding tussen Ich en Du in de plaats van God stelt. (12;100) Kierkegaard (1813-1855), wiens naam ook vermeld wordt en die ook invloed op Buber heeft gehad, heeft o.i. meer gewezen op de directe relatie van de mens tot God dan op die van mens tot medemens (13;281), terwijl volgens Buber de relatie tot God zich slechts *in* en *door* betrekkingen tot andere wezens waarlijk laat verwerkelijken. (12;70) Ook Hermann Cohen, Franz Rosenzweig en Ferdinand Ebner hebben eveneens gelet op het dialogische principe. Buber heeft hun analoge ideeën pas later opgemerkt, daar hij zich verscheidene jaren geheel en al gewijd had aan de bestudering van het Chassidisme.

Ferdinand Ebner, onderwijzer aan een Katholieke volksschool in Oostenrijk, schreef in 1919 zijn „pneumatologische Fragmente”, die hij later in „Das Wort und die geistigen Realitäten” samenvoegde. Ebner gaat uit van de ervaring van de „Icheinsamkeit”, welke ervaring het gevolg is van het zich afwenden van het Du. Hij heeft geprobeerd het Du in zijn medemensen te vinden, maar tevergeefs, en deze ervaring dreigde hem zelfs geestelijk te gronde te richten, totdat de gedachte dat God zijn *enige* Du is, hem troost biedt.

G. Marcel vertelt ons in zijn mooie opstel: „Ich und Du bei Martin Buber” dat hij a.h.w. door een bijzondere toevalligheid de werkelijkheid van het „Du” ongeveer terzelfder tijd ontdekt heeft als

Buber, hoewel de beide filosofen toen van elkaars bestaan niet afwisten. Marcel bekent eerlijk dat de Joodse denker in de doorlichting van dit structurele aspect van de menselijke grondsituatie veel verder gegaan is dan hijzelf. (12;35)

ÜBER CHARAKTERERZIEHUNG

Bubers opvattingen over de vorming van het karakter vinden we bijna uitsluitend in zijn rede „Über Charaktererziehung”, die hij in 1939 op een vergadering van Joodse onderwijzers te Tel Aviv gehouden heeft. Deze toespraak vangt hij aan met het poneren van de stelling dat de opvoeding die deze naam verdient essentieel karakteropvoeding is, want de echte opvoeder heeft niet enkel aparte functies van zijn pupil op het oog, zoals het aanbrengen van wat kennis en bepaalde vaardigheden, maar het is de pedagoog steeds weer om het kind in zijn totaliteit te doen, zowel om het kind, zoals het nu is als om het kind naar zijn mogelijkheden. Nu rijst natuurlijk dadelijk de vraag, wat Buber onder opvoeding verstaat, want dit begrip heeft niet bij iedere pedagoog dezelfde inhoud, ja we kunnen wel zeggen dat op dit terrein een Babylonische spraakverwarring heerst. Op een andere plaats omschrijft Buber de opvoeding als „Auslese der Welt durch das Medium einer Person auf eine andere Person einwirken zu lassen”. (1;804, 805) De ouders en onderwijzers vormen hun kinderen en leerlingen doordat zij de opbouwende krachten van de wereld in zich verzamelen. In hun „Zelf” hebben ze een selectie gemaakt: sommige krachten hebben ze afgewezen, andere daarentegen geaccepteerd. (1;794, 804 en 805, 807. 13;176 en 177)

Ten aanzien van die opbouwende krachten, drukt Buber zich o.i. wel zeer vaag uit. Deze krachten, die volgens hem altijd dezelfde blijven, zijn te zamen de wereld in de verbondenheid, de wereld die naar God toe gekeerd is. Bedoelt Buber met de wereld in de verbondenheid het totaal van de Ich-Du relaties? En welk criterium wordt door de opvoeder gehanteerd als het gaat om de beoordeling van deze zgn. opbouwende krachten? Een gangster die zijn kind de kneepjes van het „vak” bijbrengt, zal onder „opbouwende krachten” iets totaal anders verstaan als keurig nette ouders die hun kinderen consciëntieus opvoeden. En hier moeten we helaas op een naar onze stellige overtuiging ernstige leemte in Bubers omschrijving van de opvoeding wijzen. De norm, waarnaar men opvoedt, wordt niet genoemd, sterker nog, Buber *ontkent* zelfs dat er absoluut geldende normen en waarden zijn. Wat men zo noemt, aldus Buber, is steeds

de norm van een cultuur, van een samenleving, van een kerk of van een tijdperk. (1;807) Wij vermoeden dat Bubers ontkenning van onvoorwaardelijk geldende normen in verband staat met het feit dat hij ook de absolute tegenstelling tussen goed en kwaad loochent.

Buber maakt in deze redevoering onderscheid tussen persoonlijkheid en karakter. Persoonlijkheid definieert hij als „diese einmalige geist-leibliche Gestalt, mitsamt den in ihr ruhenden Kräften”. Persoonlijkheid groeit volgens Buber in hoofdzaak buiten de inwerking van de opvoeder om, terwijl deze laatste juist op het terrein van de karakteropvoeding grote invloed heeft. Persoonlijkheid is dus, als we Bubers opvatting juist hebben begrepen, iets dat „af” is (Buber spreekt van „eine Vollendung”) en de logische consequentie is dat we niet van de vorming van een persoonlijkheid kunnen spreken. Karakter is de samenhang tussen de wezenseenheid van dit individu en de reeks van handelingen en attitudes. (1;817) Toch moeten we het aandeel van de opvoeder aan de vorming van het karakter niet overschatten. Er zijn wel degelijk grenzen aan die karakteropvoeding, en om dit duidelijk te maken vergelijkt Buber het onderwijzen van algebra en de vorming van het karakter met elkaar. Vergelijkingen van de tweede graad met twee onbekenden kunnen we zelfs aan zwakbegaafden uitleggen, zodat ze het begrijpen, maar de ethos kan men onmogelijk als vak onderrichten. De onderwijzer kan duidelijk maken dat de leugen het leven verwoest en de grootste leugenaar van de klas kan zelfs over dit thema een prachtig opstel schrijven, maar het blijft alles slechts kennis, het zit aan de buitenkant en is geen vlees en bloed van de leerling geworden. Ja, het is zelfs zo, dat, als de onderwijzer à te nadrukkelijk het karakter van zijn leerlingen wil opvoeden, er bij zijn pupillen weerstanden opgewekt worden en heel vaak juist bij die leerlingen die de potenties in zich hebben om later karaktervaste mensen te worden. Zij verzetten er zich tegen, dat men hen dikteert wat goed en kwaad is, juist omdat ze uit ervaring weten, hoe moeilijk het is de goede weg te vinden.

De opvoeder behoeft niet een zedelijk genie te zijn om karaktervormend bezig te zijn, als hij maar een ècht mens is, die in een directe relatie tot zijn pupil staat. Te midden van allerlei invloeden die op het kind inwerken, zoals de natuur, de sociale omgeving, het huis en de straat, de taal en de zede, de feiten uit de geschiedenis en de gebeurtenissen van deze tijd, de muziek en de techniek, staat de opvoeder, die van de bovengenoemde invloeden hierin verschilt dat hij bewust wil deelnemen aan de karakteropbouw van zijn kind,

doordat hij een speciale keus, een selectie van het „Richtige” (begrijpelijk, in verband met zijn afkeer van elk absolutisme, is het, dat Buber hier aanhalingstekens gebruikt) van het zijn, van datgene wat behoort tegenover de jonge mens vertegenwoordigt. Dit moet hem enerzijds tot deemoed stemmen, omdat hij slechts één element te midden van de volheid des levens is, maar aan de andere kant is hij er zich ook van bewust dat hij de enige invloed is die op de existentie van de jonge mens *wil* inwerken en het gevoel heeft dat hij verantwoordelijk is voor de keus van het zijn, die hij tegenover zijn pupil vertegenwoordigt.

Er is naar Bubers overtuiging slechts één toegang om tot het zieleleven van het kind door te dringen, n.l. de toegang van het vertrouwen. In de sfeer van dat vertrouwen is het mogelijk dat het kind zijn oorspronkelijke weerstanden tegen het opgevoed worden opgeeft en de opvoeder als persoon accepteert en terzelfdertijd bespeurt dat de laatste hem niet als een zaak, een „Es” behandelt, maar dat hij aan zijn leven wil deelnemen. En zo alleen leert de opvoeding te vragen. En dan kan de opvoeder op deze vragen antwoorden wat volgens hem in deze concrete situatie goed of slecht is en op deze wijze werkt hij karaktervormend op zijn pupil in. De pedagogische ontmoeting, we zouden ook kunnen zeggen het staan van de pedagoog tot zijn kind in de Ich-Du relatie, is pedagogisch vruchtbaar.

Vertrouwen behoeft evenwel nog niet te betekenen dat het kind het nu in alle opzichten met zijn ouders of met zijn leraar eens is. Conflicten kunnen zelfs opvoedend werken, mits ze maar in een goede sfeer opgelost worden. Buber maakt in dit gedeelte van zijn rede gebruik van prachtige beelden: de opvoeder moet de zwaartpunt van zijn kennis niet afstompen, maar toch dient hij de wondbalsem voor het getroffen hart gereed te houden.

In het tweede gedeelte van Bubers redevoering wordt het begrip „karakter” nader onder de loep genomen en wordt Kerschensteiners onderscheiding van karakter in algemene zin en het eigenlijke zedelijke karakter aan een kritische beschouwing onderworpen.

Kerschensteiner verstaat onder karakter in algemene zin een gelijkblijvende positiebepaling van de mens tot de menselijke „Umwelt”, uitkomend in het handelen van die mens, en onder het zedelijke karakter een bijzondere positiebepaling die zich houdt aan onvoorwaardelijk geldende waarden. Deze onvoorwaardelijk geldende waarden zijn natuurlijk niet subjectief; de onvoorwaardelijke geldigheid kan volgens Kerschensteiner slechts betrekking hebben op een „zijn” van

universele waarden en normen, die de mens in zijn doen en laten kent en erkent.

Hierop inhakend, signaleert Buber een verschijnsel dat tegenwoordig vaak voorkomt, n.l. dat men het aanwezig zijn van zulke universele waarden en normen met onvoorwaardelijke geldigheid sterk in twijfel trekt en zelfs bestrijdt. Waarden en normen worden slechts als uitdrukking van een groep gezien en zo kan het gebeuren dat een natie of een partij tot absolute waarde wordt verheven en door de vermeerdering van het aantal groepen ontbreekt tenslotte een gemeenschappelijke waardensfeer van het menselijk geslacht. Wanneer deze tendens aanwezig is, wordt, volgens Bubers overtuiging, de bodem voor het groeien van het zedelijke karakter steeds kleiner en is uiteindelijk geen echte karaktervorming meer mogelijk.

Hier zien we, aldus Buber, twee beschouwingen op elkaar botsen: aan de ene kant een wereld die duizenden jarenlang geloofd heeft dat er een waarheid bestaat, die boven de mens uitgaat en een andere tijd, onze tijd, die daaraan niet meer geloven wil of kan. Miljoenen mensen zijn vandaag aan de dag onderworpen aan een gemeenschapsverband dat voor hen de hoogste instantie betekent. Die gemeenschapsverbanden kunnen totalitaire staten zijn, maar het zijn soms ook partijen in onze democratische landen. Hoewel Buber de naam niet noemt, heeft hij hier ongetwijfeld aan de totalitaire staat Nazi-Duitsland gedacht, in welke staat hij in de dertiger jaren overduidelijk gezien heeft dat een hoogontwikkeld volk geknield lag voor de grote Moloch: Staat, het Duitsland dat hem als gehate Jood uitgestoten had.

De enige remedie om de mensen aan de greep van zo'n gemeenschapsverband te ontrukken en hen in een persoonlijke betrekking tot het absolute te brengen, is het ware persoonlijke Zelf uit de vurige muil van het gemeenschapsverband te rukken, maar daarvoor moet men een persoon zijn.

We kunnen het in het kader van Bubers ideeën begrijpen dat hij Kerschensteiners omschrijving van het zedelijke karakter, die op Kant teruggaat, niet meer voor de huidige karakteropvoeding bruikbaar vindt, en dat het daarom zaak is op zoek te gaan naar een andere formulering, die meer in overeenstemming is met de geest des tijds. Buber loochent immers, we hebben er boven reeds op gewezen, het bestaan van onvoorwaardelijk geldende normen. In een andere rede over opvoedingsproblemen heeft hij de krasse uitspraak gedaan dat het ons niet geoorloofd is de waarheid te bezitten en dat

de relativering in ons heerst, zoals de dood, hoewel we aan de eerste, in tegenstelling tot de laatste, paal en perk kunnen stellen. (1;812) In het derde en laatste gedeelte van Bubers rede maken we kennis met John Dewey's omschrijving van het karakter. Dewey definieert in zijn „Human Nature and Conduct” het karakter als „the interpenetration of habits”, als een organisatie van zelfbeheersing met behulp van een aantal grondstellingen of als een systeem van in elkaar grijpende gewoonten. In deze o.i. wel zeer oppervlakkige omschrijving van het begrip „karakter”, ziet Buber het bewijs van de overmacht van de moderne pedagogiek t.o.v. wat hij noemt de „Erkrankung” van de mens. Buber begrijpt dat men met dit karakterbegrip toch een onvoldoende basis heeft voor de opbouw van een echte karakteropvoeding. In feite gaat het om oneindig veel meer dan om het aanbrengen van een paar grondstellingen en het aanleren van enkele goede gewoonten.

De opgave van de onderwijzer en de leraar kan er niet in bestaan van zijn leerlingen „sterke” karakters te vormen. Hij heeft de taak in zijn klas orde te houden en tucht uit te oefenen; hij treedt zijn leerlingen met gebods- en verbodsbepalingen tegemoet, maar hij kan er wèl naar streven en crop hopen dat orde en tucht langzamerhand steeds meer autonoom worden en dat eindelijk de wet in het hart van zijn leerlingen geschreven staat. Het eigenlijke doel, waarnaar hij blijft streven en dat al zijn werk moet beïnvloeden, is het z.g.n. „grote” karakter. Het is kenmerkend voor dit karakter dat het niet alleen als eenheid handelt, maar dat het ook op iedere situatie, waarin het geplaatst is, op aparte manier, overeenkomstig het „einmalige” van die situatie, reageert. In het totaal van zijn handelingen en attitudes manifesteert zich de eenheid van het wezen van de mens, van het wezen dat bereid is verantwoording af te leggen.

Gelukkig begint, naar Bubers stellige mening, een deel van onze hedendaagse jeugd te bemerken dat, indien ze zich laat „absorberen” door een partij of door een ander gemeenschapsverband, iets essentieels en onvervangbaars verloren gaat, n.l. de persoonlijke verantwoordelijkheid voor het leven en de wereld. Deze jeugd beseft nog niet dat haar blinde overgave aan zo'n gemeenschapsverband niet een echte daad van haarzelf is, maar dat die overgave het gevolg is van het feit dat de jongelui schromen om in een tijd van verwarring op eigen benen te staan en zelf beslissingen te nemen. Uiteindelijk wordt deze overgave gedreven door de onbewuste begeerte, het onbewuste verlangen, haar verantwoordelijkheid af te

wentelen op een instantie. En zo is eigenlijk die overgave een vlucht.

Op dit terrein ligt een grootse taak voor de opvoeder. Hij is immers de man die de jeugd moet opwekken zelf weer beslissingen te gaan nemen; hij moet voor het oog van de jongens en meisjes het beeld van het grote karakter laten ontstaan. Nu nog zijn de grote karakters vaak volksvijanden, maar eens zal de tijd komen dat ze een nieuwe wereld zullen bouwen. Het verlangen naar persoonlijke eenheid, waaruit eens de eenheid van de mensheid geboren behoort te worden, moet de opvoeder in zijn pupillen versterken. En zo is echte karakteropvoeding echte opvoeding tot de gemeenschap.

SLOTCONCLUSIE

We hebben met zeer veel waardering een groot gedeelte van Bubers filosofische werken gelezen en we willen wel bekennen dat we onder de indruk gekomen zijn van zijn grote geleerdheid en van zijn rijke gedachten, maar bovenal van zijn diepe menselijkheid, die uit al zijn geschriften spreekt.

In vergelijking hiermee, kunnen we, wanneer we zijn rede over de karakteropvoeding nader analyseren, een gevoel van enige teleurstelling nauwelijks onderdrukken. Deze toespraak bestaat voor een groot gedeelte uit de bespreking en de afwijzing van de omschrijvingen van het begrip „karakter”, zoals Kerschensteiner en Dewey die gegeven hebben, maar als het gaat om de duidelijke en scherpe formulering van eigen gedachten over deze materie, blijven we in de mist staan. Het blijft over het algemeen bij vage opmerkingen en enkele voorbeelden ter verduidelijking van een en ander. Kennelijk liggen Bubers grote kwaliteiten meer op wijsgerig dan op theoretisch-pedagogisch erf. Wel willen we dadelijk toegeven dat Buber in zijn wijsgerig oeuvre enkele gedachten naar voren brengt, die voor de pedagogiek en de opvoeding van grote betekenis zijn, maar op grond van zijn drie redevoeringen, die hij over opvoedkundige problemen gehouden heeft, Buber een groot pedagoog te noemen, vinden we wel zeer discutabel. We kunnen het begrijpen dat Buber de leerstoel voor pedagogiek, die de Hebreeuwse universiteit hem toentertijd aangeboden heeft, geweigerd heeft met het motief dat de pedagogiek meer zijn praktische dan zijn theoretische belangstelling had.

Literatuurlijst:

- 1 MARTIN BUBER: *Werke; Schriften zur Philosophie*. Kösel Verlag; Verlag Lambert Schneider; 1962.
- 2 MARTIN BUBER: *Die Chassidischen Bücher*. Berlin; z.j.
- 3 M. BUBER: *De Weg van de Mens* (volgens de Chassidische leer). 's-Gravenhage; 1964.
- 4 M. BUBER: *Voorvallen en Ontmoetingen*. 's-Gravenhage; 1964.
- 5 M. BUBER: *Ich und Du*. Insel Verlag; 1923.
- 6 M. BUBER: *Zwiesprache*. Berlin; Schocken Verlag; 1932.
- 7 M. BUBER: *Die Frage an den Einzelnen*. Berlin; Schocken Verlag; 1936.
- 8 M. BUBER: *Das Problem des Menschen*. Heidelberg; Lambert Schneider Verlag; 1961.
- 9 M. BUBER: *Pfade in Utopia*. Heidelberg Lambert Schneider Verlag; 1950.
- 10 M. BUBER: *Twee Wijzen van Geloven*. Den Haag; 1964.
- 11 M. BUBER: *Das Dialogische Prinzip*. Heidelberg; Lambert Schneider Verlag; 1965.
- 12 P. A. SCHILPP und MAURICE FRIEDMAN: *Martin Buber*. W. Kohlhammer Verlag; z.j.
- 13 MAURICE S. FRIEDMAN: *Martin Buber. The Life of Dialogue*. London; z.j.
- 14 M. A. BEEK en J. SPERNA WEILAND: *Martin Buber*. Baarn; 1964.

Curriculum Vitae

R. TURKSMA. Geboren 4 oktober 1914. Ontving zijn opleiding tot onderwijzer aan de Kweekschool met de Bijbel te Groningen. Van 1934 tot 1948 werkzaam bij het lager onderwijs; vanaf 1948 leraar opvoedkunde aan de Prot. Chr. Kweekschool te Dordrecht.

Bevoegdheden: de hoofdkante, de akten Frans, Duits en Engels i.o., de middelbare akten Pedagogiek A en B. Na een colloquium doctum toegelaten tot de faculteit der letteren en wijsbegeerte aan de Vrije Universiteit te Amsterdam; 1955 kandidaats-, 1956 doctoraal examen Pedagogiek afgelegd. In 1961 gepromoveerd op het proefschrift „De Geschiedenis van de Opleiding tot Onderwijzer in Nederland aan de Openbare, Protestants-Christelijke en Bijzonder-neutrale instellingen”.

Begeleider van een contact-B school van het C.P.S. en secretaris van de Werkgroep Pedagogiekleraren aan Prot. Christelijke kweekscholen.



BOEKBEOORDELINGEN

Versuche einer Ordnung des deutschen Schul- und Bildungswesens. Herausgegeben von der „Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung e.V.“, Julius Beltz, Weinheim 1966, 98 S. (= Studien zum europäischen Schul- und Bildungswesen, Band 1)

De bestudering van het schoolwezen in de Duitse Bondsrepubliek ontmoet moeilijkheden, die voortkomen uit de omstandigheid dat het onderwijs krachtens de Grondwet behoort tot de bevoegdheid van de staten, elf in getal, die hun wetgeving en bestuursmaatregelen onafhankelijk van de Bondsrepubliek en van elkaar tot stand brengen. Dat wortelt in een oude Duitse traditie. Wat er aan eenheid werd bereikt berust op vrijwillige onderlinge overeenstemming. Er is sedert 1949 een *Kulturministerkonferenz* met een krachtig secretariaat in Bonn.

Er kwam in 1952 de *Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen* tot stand, een instelling van de Bondsregering, die 10 publicaties over actuele onderwijsvragen het licht deed zien en daarna haar arbeid in 1965 beëindigde. Zij produceerde o.a. het bekende *Rahmenplan* voor de reorganisatie van het algemeen vormend onderwijs. Maar de besluiten van de *Kulturministerkonferenz* binden slechts bij eenstemmigheid en de *Deutsche Ausschuss* kon slechts aanbevelingen doen. Terwijl de laatstgenoemde ook in ons land wel bekend zijn, weten wij van de activiteiten van de ministersconferentie niet al te veel af. Dit geschrift brengt er een aantal informaties over. Het is toe te juichen dat het verscheen.

PH.J.I.

G. M. TEUTSCH, *Soziologie der pädagogischen Umwelt*, Ferdinand Enke Verlag, Stuttgart 1965, 308 S.

Dit werk met zijn aanvechtbare titel bevat een reeks sociologische teksten. Het zijn voor meer dan de helft overzichten, ontleend aan het bekende *Wörterbuch der Soziologie* van Bernsdorf/Bülow en het oudere, reeds verouderde, *Handwörterbuch der Soziologie* van Vierkandt. Er zijn stukken bij van uitstekende kwaliteit, waarvan enkele onder vakgenoten vermaard zijn, zoals Geiger's beschouwing over *Gemeinschaft*. De stukken uit andere bron zijn merendeels van overeenkomstige oorsprong; het zijn overzichtelijke inleidingen op deelgebieden. Aan het einde vindt men een uitvoerig literatuuroverzicht en een register van namen, niet van zaken.

De bestemming van de verzameling wordt niet uitdrukkelijk vermeld. Het „woord vooraf” doet evenwel het vermoeden rijzen dat Dr. Teutsch haar voor de leerlingen van de *Pädagogische Hochschulen* heeft bijeengebracht. Deze gedachte heeft mij ten diepste geschokt. Wie haalt het in zijn hoofd om bij aanstaande onderwijzers in de paar uren sociologie, die zij volgen, met zulke encyclopedische overzichten aan boord te komen? Met een overzicht van de geschiedenis en de voornaamste stromingen van de sociologie, met beschou-

wingen over sociologische theorieën en begrippen zonder ze in kennis te brengen met de maatschappelijke werkelijkheid, waarin ze straks zullen moeten werken, en met actuele problemen, zoals deze door onderzoek zijn belicht? Of *bijna* zonder dat te doen want de stukken van Renate Mayntz over *Das Kind in der modernen Familie* en van Hans Linde, *Persönlichkeitsbildung in der Landfamilie* zijn concreter. Er is ook in de Duitse Bondsrepubliek wel materiaal te vinden, waardoor een levensecht onderwijs in de sociologie van onderwijs en opvoeding kan worden gevoed. Maar waarom de beperking tot het West-Duitse territoir en het Duitse taalgebied? Bij betoon van wat groter inspanning dan de auteur zich thans heeft getroost, zou hij uit de Angelsaksische wereld interessante gegevens op het genoemde terrein bijeen hebben kunnen garen.

Ik moet er intussen aan herinneren dat de bestemming van dit boek niet met zekerheid valt vast te stellen. Misschien is het eerder aan aanstaande leraren toegedacht. Helaas kan dat een milder oordeel allerminst rechtvaardigen. Voor opleidingsdoeleinden is dit werk volstrekt ongeschikt. Misschien kan een studieuze lezer er eens iets in naslaan als hij de woordenboeken e.d. niet bij de hand heeft.

PH. J. I.

M. J. LANGEVELD „*Ontwikkelingspsychologie. Beknopte historische en systematische inleiding*”. Uitgever J. B. Wolters, Groningen, 1966, zevende druk, 87 pag. f 3,50.

Deze studie bestaat uit twee gedeelten:

- I. De voorgeschiedenis van het beeld dat wij thans van het kind hebben.
- II. Ontwikkelingspsychologie: a. psychische ontwikkeling, b. ontwikkelingsverloop.

De studie wordt met een bibliografie afgesloten. In Langevelds „*Studien zur Anthropologie des Kindes*” zijn deze beide stukken opgenomen.

J. H. N. G.

PAUL RÖHRIG, *Politische Bildung. Herkunft und Aufgabe*. Ernst Klett Verlag Stuttgart 1964, 280 blz.

Paul Röhrig's „*Politische Bildung. Herkunft und Aufgabe*” moge naar zijn inhoud geen oorspronkelijk werk zijn, een eerlijk en instructief werk is het wel. Instructief wordt het boek door de brede belezenheid van de auteur en de daarmee parallel lopende brede behandeling van een aantal op de voorgrond tredende schrijvers over het penibele probleem der politieke vorming. Röhrig geeft veel verhelderende citaten en achterin ongeveer veertig bladzijden soms zeer uitvoerige annotaties.

Het „*Herkunft*” van de ondertitel verwijst naar het verleden, het „*Aufgabe*” naar de toekomst. Volledig luidt de ondertitel van het eerste deel: *Herkunft und Maszgaben bisheriger politischer Erziehung und Bildung*, die van het tweede deel: *Ziel und Wege politischer Bildung in der Gegenwart*.

Het historische gedeelte behandelt achtereenvolgens in vier hoofdstukken:

Erziehung zum Staatsbürger – Die Nationalerziehung – Erziehung im Spannungsfeld zwischen Individualismus und Kollektivismus en samenvattend: Der gemeinsame Grundzug bisheriger politischer Erziehung und Bildung.

Blijkens de ondertitel van het historische deel maakt Röhrig onderscheid tussen Erziehung en Bildung. Hij is niet blind voor het feit dat het momenteel moeilijk valt ze van elkaar te onderscheiden; in het huidige spraakgebruik worden ze „häufig synonym verwendet”. Maar de opzet van zijn boek maakt begripsdifferentiatie noodzakelijk. Erziehung gebruikt hij voor jeugdigen, Bildung voor volwassenen. Bildung zet in zodra „Besonnenheit, Einsicht und Verantwortungsbewusstsein sich einstellen können”. Hij ontwricht o.i. deze plausible onderscheiding door dat „können”; het woord „können” kon beter vervallen.

Men zou daarom ook deze scherpere aanduiding van Röhrig mogen verwachten, omdat hij zo sterk pleit voor handhaving van individualiteit, juist nu: „Der Schutz des Individuums vor den übermächtigen Kollektivgebilden ist wichtiger geworden denn je. Abbau von Klassenherrschaft und jeder Herrschaft überhaupt bleibt immer noch die grosse Aufgabe der menschlichen Gesellschaft. Das alles kann man zusammenfassen unter das 'Ziel: Verwirklichung wahrer Demokratie". In dit vierde hoofdstuk geeft hij ook het program aan voor het tweede gedeelte van zijn boek: Twee geestelijke momenten hebben in het Westerse denken de menselijke zelfverheffing ingeperkt, de idee der gerechtigheid en de christelijke opvatting van de naastenliefde als agape. „Diese dem Machtwillen entgegenstehenden Kräfte müssen wir eigens verfolgen”. De huidige taak van alle Erziehung und Bildung en van politieke Erziehung en Bildung in het bijzonder moet de mens doen rijpen tot „Sachlichkeit und Mitmenschlichkeit”. Dit rijpingsproces moet zich via Aufklärung voltrekken.

En dan staan we voor het tweede gedeelte. Het stelt enigermate teleur; het is uitvoerig in het beschouwende, beperkt in het concrete, in de aanwijzingen voor de praktijk. De doelstelling noopt hem tot beschouwingen en Röhrig doet dat met voorliefde, rond de centrale begrippen Sachlichkeit, Mitmenschlichkeit, Aufklärung. Sachlichkeit en Mitmenschlichkeit schijnen in de moderne Duitse pedagogiek bij het formuleren van het opvoedingsdoel kernpunten te worden; wie van politieke vorming spreekt, moet zich het principe Aufklärung eigen maken – van de Aufklärung als historisch fenomeen gingen de wezenlijkste impulsen tot politieke vorming uit; Aufklärung is ook een permanente menselijke taak: „Einsichten zu gewinnen und diese immer wieder der Kritik der eigenen Vernunft auszusetzen”. Als zodanig wordt zij fundamenteel voor democratische opvoeding. Inzicht, begrip moet functioneren als tegenwicht tegen emotionaliteit. Macht in de zin van „heerschappij over” wijst hij onvoorwaardelijk af; macht is hoogstens aanvaardbaar als potentie.

Zo wordt de indeling van het tweede deel duidelijk. De titels der drie hoofdstukken luiden: Aufklärung als Grundelement demokratischer Erziehung – Sachliches und mitmenschliches Verhalten als Sinn politischer Bildung – Wege zur politische Bildung.

De korte paragrafen over de praktijk der politieke vorming geven niet veel nieuws. Röhrig lijkt ons radikaler in de theorie dan in de praktijk. Daar blijft hij onder de progressieve mogelijkheden en de realisering in de praktijk van mensen als Boeke. De school werkt vooral propaedeutisch; het accent valt via

Aufklärung op de volwassenenvorming. Daarom mocht het boek ook de titel dragen van Politische Bildung.

In de grond der zaak blijft voor Röhrig politieke vorming deel van de totale vorming. Dat blijkt ook uit de sterke invloed van Pestalozzi en Buber. Hij staat in feite op hetzelfde standpunt als Maritain in zijn *Education on the Crossroads: „Making a man – preparing a citizen”*. En daarin kunnen wij hem wel volgen.

Het boek sluit met een „Auswahlbibliographie” van bijna twintig! pagina's en een namenregister. Een nuttig boek in een tijd waarin Kamerleden vragen „hoe jonge mensen meer betrokken kunnen worden bij het dragen van verantwoordelijkheden in onze nationale samenleving.” Ligthart zei: „Een kind leert lopen door te lopen”. Deze eenvoudige wijsheid is voor overdracht vatbaar.

VAN DER V.

M. J. LANGEVELD „*Beknopte Theoretische Pedagogiek*”, uitgever J. B. Wolters te Groningen, 1965, tiende druk, 222 pag. f 6,90 gebonden.

Deze nieuwe herdruk, die in de voorkeurspelling is gezet, is weinig ingrijpend herzien.

Internationaal zal deze studie meer bekendheid krijgen: in Duitsland verschijnt een vijfde grondig herziene druk, een Engelse vertaling is vrijwel voltooid en ook is een Japanse uitgave in voorbereiding.

Voor de schrijver, die aan dit geesteskind zoveel aandacht, moeite en zorg heeft besteed, is deze internationale belangstelling wel bijzonder verheugend.

J. H. N. G.

Jeugdherinneringen van Jan Ligthart, met een inleiding van Dr. H. Nieuwenhuis. Uitgever J. B. Wolters, Groningen, 1966, negentiende druk, 312 pag. Een waardevolle uitgave, daar niet alleen de „Jeugdherinneringen” fraai zijn herdrukt met markante foto's van de Jordaan, de moeder van Jan Ligthart en hemzelf op twintigjarige en op volwassen leeftijd, maar de herinneringen worden geopend met een studie van Prof. Nieuwenhuis waarin de pedagogische betekenis van Jan Ligthart voor zijn en onze tijd geserreerd wordt uitéengezet. Voorts is veel informatief materiaal verwerkt, zodat een helder beeld is verkregen van Ligtharts leven en didactische arbeid.

Ter afsluiting is een beschouwing opgenomen van Dr. J. H. Gunning, Wzn.: „Jan Ligthart als schrijver van de Jeugdherinneringen”.

J. H. N. G.

ONDERZOEK VAN HET ONDERWIJZEN

PROF. DR. L. VAN GELDER

1. In de Amerikaanse didactische literatuur treedt in de laatste jaren een verschuiving op van de aandacht van de leertheorie naar de onderwijstheorie. Op zichzelf is deze aandacht voor de theorie van het onderwijzen reeds belangwekkend, omdat hierdoor een begin gemaakt kan worden met het onderzoek van de techniek van het onderwijzen. In de regel wordt het onderwijzen meer als een kunst, gebonden aan de persoon, dan als een techniek beschouwd.

De persoonlijkheid van de docent wordt vrijwel als enige categorie gebruikt, waarmee men het probleem van het onderwijzen tracht te benaderen.¹ Een meer empirische benadering van het onderwijzen stuit af op de verwijzing naar het menselijk karakter van de relatie tussen docent en leerling, waarbij tevens het artistieke, resp. intuïtieve aspect zo centraal gesteld wordt, dat een zakelijke analyse onmogelijk geacht wordt.

Wanneer men echter regelmatig lessen in de school volgt, blijkt dit beeld in het geheel niet met de werkelijkheid overeen te komen. De lessen, die in overwegende mate in klassikaal verband gegeven worden, vertonen eerder een grotere mate van eenvormigheid, dan de artistieke of intuïtieve opvatting doet verwachten. Het ontbreken van een samenhangende theorie van het onderwijzen heeft er toe geleid dat de meest eenvoudige vormen van onderwijsgeven: het overhoren van een les, het stellen van vragen, het ontwikkelen van een probleemstelling, niet doorzocht worden en niet in een ruimer verband van het didactisch handelen geplaatst kunnen worden.

Het zou daarom wenselijk zijn te onderzoeken of het mogelijk is een theorie van het onderwijzen op te stellen, waardoor niet alleen een duidelijker samenhang tussen de verschillende aspecten van het didactisch handelen kan worden aangegeven, maar bovendien ook een uitgangspunt gevonden kan worden voor een onderzoek naar de technieken van het onderwijzen.

2. In de Nederlandse didactiek is de verbinding tussen het onderwijzen en het leren van het kind het duidelijkst tot uitdrukking gebracht in de opvatting gebaseerd op de vermogenstheorie, de associatiepsychologie en de denkpsychologie. Hoe verscheiden in hun opvattingen, in alle drie voorbeelden, wordt de psychologie, hier dan vooral gezien

als leerpsychologie, als grondslag voor de didactiek beschouwd. Het onderwijzen heeft in deze leerpsychologische opvattingen geen zelfstandige functie, maar is veelmeer te beschouwen als het spiegelbeeld van het leren. In het oefenen van de vermogens, in het aanbrengen van voorstellingen, in het leren denken wordt primair de aandacht gericht op de te ontwikkelen vermogens, op het mechanisme der voorstellingen, op het verloop van het denkproces en minder op de taak van de docent, die de voorwaarden moet scheppen, opdat het leren plaats kan vinden.

Daarnaast zijn in de moderne didactiek nieuwe didactische werkvormen ontwikkeld, zoals de taak, het groepsgeprek, het dramatiseren, het gebruik van audio-visuele middelen e.d.

In sommige gevallen hebben deze didactische werkvormen een bijzondere mate van zelfstandigheid verkregen, zodat men is gaan spreken van de taakmethode, de groepsmethode, de exemplarische methode etc., zonder een duidelijke aanwijzing voor de plaats, die deze methoden kunnen innemen in een didactisch proces.

Een derde reeks van ontwikkelingen heeft plaats gevonden op het gebied van de leerstofordening.

Nadat eerst de logische ordening voorop gesteld werd, kwamen nieuwe vormen van ordening naar voren. Meer aandacht werd besteed aan de psychologische ordening, uitgaande van de gedachte dat hetgeen elementair is in de ordening van de leerstof van een vak, niet aanspreekbaar behoeft te zijn voor de leerling. Hieruit kwamen de psychologische leerstofplanning naar voren, die meer aansloot bij het ontwikkelingsniveau van de leerling en zijn ervaringswereld. Eén van de consequenties van deze opvatting leidde tot de organische ordening van de leerstof in projecten, units, belangstellingscentra e.d. Deze naast elkaar optredende ontwikkelingen hebben de didactische mogelijkheden wel zeer verruimd, maar het ontbreken van een samenhangende theorie van het onderwijzen verhinderde een duidelijk inzicht in de relatie tussen deze didactische mogelijkheden.

3. Een eerste aanknopingspunt voor het opstellen van een theorie van het onderwijzen hebben wij indertijd menen te vinden in de beschouwing van de leersituatie van het kind in de school. In deze analyse werd het onderwijzen aangeduid als het vormen van leersituaties, waarin de leerling nieuwe gedragswijzen kan verwerven, die op grond van een aan-

wezige aanleg onder invloed van een specifiek gevormd milieu tot stand komen met het doel het kind in staat te stellen een levensvorm te verkrijgen, die in een bepaalde cultuursituatie vereist wordt. ²

De verdere uitwerking is toen meer gericht geweest op het gedrag van het kind in verschillende leersituaties, dan op de wijzen, waarop het kind onderwezen werd. Toch werden, in ander verband, enkele aspecten van het onderwijzen aangeduid, in de vorm van een drietal grondaxioma's. ³

1. Het vormingsprincipe, waarmee de doelstelling in het onderwijzen aangeduid wordt. Een nadere differentiatie van deze doelstelling heeft geleid tot het onderscheiden van opvoedings-, vormings-, onderwijs- en leerdoelen. ⁴
2. Het ontwikkelingsprincipe, gezien als uitgangspunt van het didactisch proces. Deze beginsituatie kan nader gedifferentieerd worden in het kennisniveau, de belevingswereld en de ervaringen van de leerling. ⁵
3. Het hanteringsprincipe, betrekking hebbende op de organisatie van de onderwijs-leersituatie en de keuze van de didactische werkvormen. Hierbij worden onderscheiden: de vorming van leersituaties, overeenkomstig de aard van het kind en de aard van de leerstof; de ordening van de leerstof en de leiding in het leerproces.
Later is gebleken, dat hiermee een begin gemaakt was voor een systematische analyse van het didactische proces. ⁶

4. Hiermede zijn ook de aanknopingspunten met de huidige ontwikkeling van het onderzoek van het onderwijzen in de Amerikaanse literatuur gevonden. Eén van de grote bezwaren die in de Nederlandse didactiek tegen de Amerikaanse didactiek zijn opgeworpen, betreffen de vermenging van de onderwijstheorie met de leertheorie, waarbij deze leertheorie een minder of meer sterk behavioristische grondslag vertoonde.
Nu ziet men in, dat deze leertheorieën een onvoldoende basis vormen voor de opbouw van een theorie van het onderwijzen.

Gage ⁷ gaat van de stelling uit, dat de leertheorieën meer nut voor het onderwijs zouden opleveren, indien deze omgevormd kunnen worden tot theorieën van het onderwijzen. Om aan de praktische behoeften van het onderwijs te voldoen zullen de leertheorieën 'op hun kop' geplaatst moeten worden. De leertheorieën zijn wel nodig om het leerproces te onderzoeken, maar alleen kunnen zij het onderwijsproces niet verhelderen.

Gaat Gage nog van deze transformatie van leertheorie uit, veel scherper is het oordeel van W. K. Estes⁸ e.a.

De wetenschappelijke leertheorieën blijken zeer weinig verband te houden met het leren in de school. De meeste onderzoeken zijn trouwens in laboratoriumsituaties verricht en hebben bovendien betrekking op minder gecompliceerde processen dan het oplossen van problemen in onderwijssituaties.

Het is uiteraard de vraag of dit negatieve oordeel over de waarde van de leertheorie voor het onderwijs, in het algemeen en voor de opbouw van een theorie van het onderwijzen in het bijzonder, alleen betrekking heeft op de behavioristische theorieën. Wel blijkt dat ook gestaltpsychologische en denkpsychologische opvattingen meer dan voorheen in de leertheoretische beschouwingen opgenomen worden. Maar zelfs indien dit negatieve oordeel niet gerechtvaardigd zou zijn, dan blijft nog de vraag of een leertheorie de basis kan vormen voor een theorie van het onderwijzen. Het onderzoek naar wat de leerling doet, is in het geheel niet congruent met het onderzoek naar wat de docent doet, opdat de leerling zal leren. In dit opzicht is er alle reden om het onderwijzen tot object van onderzoek te maken.

5. In tegenstelling tot de studie van het leren is de studie van het onderwijzen sterk verwaarloosd.

In de vele boeken over 'Educational psychology' wordt wel veel aandacht gewijd aan het leren van de mens en het kind, maar niet aan de wijzen waarop het leren mogelijk gemaakt moet worden. In dit opzicht is onze literatuur niet veel bemoedigender; pogingen om tot wetenschappelijke bestudering van het onderwijzen te komen zijn in strikte zin niet aanwezig.

De vraag is of geen andere wegen te begaan zijn om tot een theorie van het onderwijs te geraken dan de transformatie van de leertheorieën.

Skinner⁹ geeft een aantal voorbeelden, die naar zijn mening geen resultaat hebben opgeleverd.

De algemene opvatting dat een goed docent over enthousiasme en een goede vakkennis moet beschikken, wijst hij af als onvoldoende: de docent zal evenzeer moeten weten hoe hij moet lesgeven.

(A third essential is knowing how to teach).

Het leren onderwijzen door middel van het imiteren van de onderwijstechniek van ervaren leraren (het hospiteren!) veronderstelt dat reeds de criteria aanwezig zijn, waardoor het goede onderwijzen onderscheiden kan worden van het slechte of verkeerde onderwijzen.

Bruner heeft in een vroegere publicatie vooral het accent gelegd op de structuren van de leerstof. Hoewel het op zichzelf nodig is, dat de leerstofstructuur duidelijk aan de leerling voorgelegd moet worden, houdt deze structurering niet in dat de leerling daardoor alleen de leerstof kan verwerken. Ook het gebruik maken van technische hulpmiddelen, van audio-visuele middelen als film, t.v. e.d. brengt het probleem van het onderwijzen mee tot een oplossing. Welk hulpmiddel men ook gebruikt, de vraag blijft: hoe hanteert de docent de middelen en de inhoud van de leerstof bij het onderwijzen. Deze voorbeelden, ontleend aan het artikel van Skinner, laten zien, dat partiële benaderingen van het probleem, niet tot een verheldering van het onderwijzen leiden.

6. Hoewel er vereenvoudigde modellen ontwikkeld zijn, meest gebaseerd op cybernetische inzichten, is het belangwekkende van de pogingen van Gage en Bruner, dat uitgegaan wordt van een analyse van de praktische onderwijssituatie. Hierdoor wordt voorkomen dat een zuiver theoretisch model ontstaat, dat geen enkele relatie met de praktijk van het onderwijs heeft, behalve dan door enkele termen als doel (system objectives), middelen (system operator) en bepaling van resultaten (output¹⁰).

De analyse van het onderwijzen door Gage¹¹ voorgesteld, is nog wel zeer sterk gebonden aan de leertheorie, maar brengt ook twee andere componenten naar voren. Als mogelijke uitgangspunten voor een analyse worden vermeld:

- I. de indeling naar *de activiteiten van de onderwijzer*:
vb. het uitleggen, demonstreren, guidance, ordehouden, lesvoorbereiding, leerplan opstellen, bepalen van onderwijsresultaten;
- II. de indeling naar *de doelstelling van het onderwijs*:
affectieve, psychomotorische en cognitieve doelen;
- III. de indeling naar *de leertheoretische aspecten*:
bv. het gebruik maken en het leiden van de motivatie van de leerlingen;
- IV. de indeling naar *de leerpsychologieën*:
bv. de theorie van de conditionering, of de theorie van het cognitieve leren.

Elk van deze componenten geeft aanleiding tot een inventarisatie van de groepen van activiteiten, die bij het onderwijzen betrokken zijn. Het onderzoeksaspect van een bepaalde werkwijze van onderwijzen komt naar voren, wanneer door selectie, een eenvoudiger model wordt opge-

steld. Gage geeft hiervan drie voorbeelden, waarbij hij vooral de samenhang tussen de activiteit van de onderwijzer, de gekozen doelstelling en de daarbij passende leerpsychologie bespreekt.

In het eerste voorbeeld worden als activiteit van de onderwijzer (docent): het uitleggen, als doel: het leren extrapoleren uit gegeven feiten, als leeractiviteit: het leiden van de waarneming, gekozen.

Als leerpsychologische theorie kiest Gage na een discussie: de cognitieve structurering.

Hierbij zijn enkele opmerkingen te maken:

- 1°. De onderscheiding tussen de leertheoretische aspecten en de leerpsychologische theorie is niet geheel duidelijk. Gage vermeldt zelf dat tussen deze twee componenten een nauw verband bestaat. Het lijkt mij dat hier enerzijds de activiteiten van de leerling bedoeld worden, die men zou kunnen aanduiden als leeractiviteiten, anderzijds de leertheorie, die de wijze van leren aangeeft.
- 2°. Uit het model blijkt, dat de selectie van de onderdelen der componenten niet geheel vrij is. Wanneer de leerstof en de activiteit van de docent bepaald zijn, volgt daaruit reeds een beperking in de keuze van de leeractiviteiten van de leerling en van de leerpsychologische theorie.

In feite is dit de bevestiging van ervaringsgegevens, dat men niet kan leren schrijven door over schrijven te spreken. Het didactisch proces, dat bepaald wordt door demonstratie en nadoen, moet in de meeste gevallen betrekking hebben op een vaardigheid en vereist een daarbij behorend leerproces.

Het model van Gage geeft nog slechts een eerste benadering van een analyse van het onderwijzen en is zeker nog onvolledig. Dit blijkt al wanneer wij dit model vergelijken met de opvattingen van Bruner.

7. Bruner heeft een tweetal pogingen gedaan om een theorie van het onderwijzen te ontwikkelen.

Evenals Gage acht hij een radicale herformulering nodig van de wetenschappen, die bij het onderwijzen betrokken zijn. Over de leerpsychologie schrijft ook Bruner weinig goeds. De leerpsychologie heeft in de afgelopen 40 jaren weinig directe invloed op het onderwijs gehad. Naar zijn mening komt dit voort uit de probleemstelling, die al te zeer gericht was op het onderzoek van de oorzaken van het leren.

De vraag naar de beste wijze, waarop de ontmoeting tussen de leerling en het lesmateriaal plaats moet vinden, kwam daarbij niet aan de orde.

Een theorie van het onderwijzen dient z.i. de vraag te stellen: 'hoe kan bepaald materiaal zo gepresenteerd worden, en in zo'n volgorde geplaatst worden dat het snel en met de meeste transfer geleerd kan worden'.

Zijn opvatting wordt duidelijk gekenmerkt door het volgende citaat: 'Without a theory of instruction, we are likely to accept uncritically some particular description of learning as a prescription for optimal learning'.¹²

Bruner vermeldt in deze korte beschrijving een drietal componenten:

1. de optimale ervaringen, die de leerlingen het leren mogelijk maken;
2. de aard van de structuur van de leerstof;
3. de openvolging van de onderdelen bij het verwerken van de leerstof.

In feite dient Bruner hierbij ook een door hem in de voorafgaande inleiding genoemd principe op te nemen. Daar vermeldt hij als werkhypothese: 'any subjectmatter can be taught to anybody, at any age in some form that is honest'.¹³

Hiermede is echter een zeer beperkt model gegeven, waarbij het accent vooral ligt op de analyse van de leerstof, zoals reeds eerder door hem in: 'The Process of Education', 1960, is beschreven.

8. Een nadere uitwerking en uitbreiding van de analyse van het onderwijzen geeft Bruner in 'Some Theorems on Instruction'.¹⁴

In beknopte vorm biedt deze tweede analyse nu 4 momenten:

1. de ervaringen van de leerlingen;
2. de structuur van de leerstof;
3. de leerstofvolgorde;
4. de aard en mate van beloning en correctie.

Wanneer wij nu hierbij ook het ontwikkelingsprincipe, dat Bruner als werkhypothese genoemd heeft, vermelden, begint de analyse van het didactische proces zich duidelijker af te tekenen.

Vergelijken wij de opvattingen van Bruner en Gage, dan merken wij op:

1. in de analyse van Gage treden als componenten op: *doel, werkvorm en leertheorie*;

2. in de analyse van Bruner zijn de componenten: *beginsituatie*, *leerstof oefening* en *bepaling van resultaten* (in de vorm van beloning en correctie).

Het lijkt mij dat beide analyses elkaar kunnen aanvullen en in onderlinge samenhang een meer volledige analyse geven van het didactisch proces.

9. In het reeds eerder genoemde artikel: 'Didactische Aanalyse' is een poging gedaan een dergelijke analyse van het didactisch proces te geven. Uitgaande van een 5-tal vragen bleek het mogelijk een theoretisch model op te stellen.

Deze vragen zijn:

1. Wat wil ik met mijn onderwijs bereiken?
2. Hoe dien ik de leerstof te kiezen en te ordenen?
3. Welke werkvormen zijn daarbij dienstig?
4. Welke leeractiviteiten dienen hierbij gebruikt te worden?
5. Hoe bepaal ik de resultaten van dit onderwijsleerproces met betrekking tot de gestelde doelen?

Wanneer wij nu een didactisch proces bestuderen, waarbij zowel een omvangrijk proces zoals rekenonderwijs, als een zeer beperkt onderzoek bv. een les in het leren optellen van 2 cijfers onder de 10 betrokken kan zijn, dan bieden deze vragen aanknopingspunten bij de praktische werksituatie in de school en bij de theorie van de didactiek.

Wij gaan er dan vanuit dat het didactische proces verloopt tussen de *beginsituatie* (het kennisniveau en de ervaringswereld van de leerlingen) en de reeks van *gestelde doelen* (leerdoelen, onderwijsdoelen enz.).

Binnen dit didactisch proces dient de *onderwijsleersituatie* gevormd te worden. Deze onderwijs-leersituatie omvat drie componenten:

- a. de wijzen, waarop de leerstof geordend kan worden:
de leerstof ordening;
- b. de wijzen, waarop de leerstof aangeboden kan worden:
de didactische werkvormen;
- c. de wijzen, waarop geleerd kan worden: *de leertheoretische aspecten.*

Deze componenten tesamen kunnen als de onderwijstechniek worden aangeduid.

Tenslotte dient dit didactisch proces afgesloten te worden met het bepalen van de *onderwijsresultaten*.

Hiermee is een didactische cyclus aangegeven, waarin de relevante componenten voor een theorie van het onderwijzen zijn opgenomen.¹⁵

Literatuur:

1. Zie o.a.: G. HIGHET, *The art of teaching*. 1955.
2. L. VAN GELDER, *Vernieuwing van het basisonderwijs*. 1964⁴, pag. 27.
3. L. VAN GELDER, O.C. pag. 7.
4. Zie: *Nieuwe onderwijsvormen voor 5- tot 13- à 14-jarigen*, Groningen 1965, pag. 54, 86 e.v.
5. Zie o.a. voor voorwaardenonderzoek: L. VAN GELDER: *Grondslagen van de rekendidactiek*, Groningen 1964, pag. 14.
6. Zie o.a. een eerste uitwerking in:
L. VAN GELDER: *Didactische Analyse I, II, III*.
in *Mededelingen van het Pedagogisch Instituut der Rijksuniversiteit te Groningen*, 1965.
7. N. L. GAGE: *Theories of teaching*, in:
Theories of learning and instruction. 63rd Yearbook Society for the Study of Education, Chicago, 1964. Part I.
8. W. K. ESTES: besluit zijn artikel 'Learning' in 'Enclopedia of Educational Research', 1960, pag. 767: 'the reader . . . will recognize that no convergence is imminent between the educator's and the laboratory scientist's approaches to learning'.
- 8a. Een reeks van dergelijke oordelen over de geringe betekenis van de leertheorieën voor het onderwijs vermelden A. R. KING and J. A. BROWNELL: *Monolithic Theories of the Curriculum*, in: *School and Society*, Vol. 92, no. 2276, 1966 p. 194.
Enkele voorbeelden: 'There are no laws of learning that can be taught with confidence' (Hilgard); 'the only people who can be proved to have recieved any practical benefits from learning theory are the learning theorists themselves' (Snygg); 'the field is not yet sufficiently mature to provide reliable data and insights for the educator', (Coladarci).
9. F. B. SKINNER: 'Reflections on a Decade of Teaching Machines', in: *Teaching Machines and Programmed Learning*, Ed. R. Glaser, Part II, 1965, pag. 9.
10. R. GLASER: 'Psychology and Instructional Psychology', in: *Training, Research and Education*, 1962, pag. 6.
11. N. L. GAGE o.c., pag. 275.
12. J. S. BRUNER: 'The new educational technology', in: *Revolution on Teaching*, 1964, pag. 5.
13. J. S. BRUNER; O.C.
14. J. S. BRUNER: 'Some theorems on instruction with reference to mathematics', in: *Theories of Learning and Instruction*, 63rd Yearbook, 1964, part. I, pag. 307.
15. Voor een aanduiding van de middelen van het onderzoek van de componenten van het didactische proces zie: 'Didactische Analyse III' (noot 6).

ONDERWIJSPROBLEMEN EN ONDERWIJSBIJSTAND IN ONTWIKKELINGSGEBIEDEN

P. B. RENES

Ons onderwerp is in de mode, de betreffende literatuur is overstelpend en we zullen ons dus enerzijds moeten hoeden voor gemeenplaatsen, anderzijds voor de geheimtaal die is ontstaan onder deskundigen op ons gebied, een soort ontwikkelingsbargoens, dat zich uitstekend leent tot het houden van betogen waarbij de geschokte leek zich afvraagt of voortgaande abstractie nu tot grote diepzinnigheid of blote onverstaanbaarheid heeft geleid.

Het zal daarom goed zijn, de altijd wat ongemakkelijke houding aan te nemen, waarbij men met de neus op de werkelijkheid en dus op de grond gedrukt is. Daarbij evenwel lopen we weer het gevaar van het zeer beperkte uitzicht dat zulk een houding biedt, het gevaar van een vervallen in het al te subjectieve, het slechts in al te beperkte mate geldige, het anecdotische en het gevaar van een pessimisme, dat immers juist dan de kop op steekt wanneer wij de blik te zeer op de begane grond houden gericht. We kunnen daarbij de vraag in het midden laten, of het hangende hoofd met de op moeder aarde gerichte blik nu tot pessimisme leidt dan wel voor de bij voorbaat pessimistische instelling symptoma-tisch is.

Voor schrijver dezes is die levende, soms niet erg opwekkende werkelijkheid die van het naoorlogse Indonesië, waar hij daadwerkelijk en langdurig deelnam aan de opbouw van het onderwijs. Dat betekent, dat wanneer hij iemand het analfabetisme van de vrouw in ontwikkelingsgebieden 'le fléau social le plus grave'¹ hoort noemen, even in de lach schiet, en wanneer hij hoort beweren dat in Indonesië het onderwijs na de onafhankelijkheid tot grote bloei kwam, wat dan alleen met steeds groter wordende getallen wordt gedemonstreerd, zich pijnlijk herinnert hoe evenredig met die 'bloei' het peil van het onderwijs daalde en zich afvraagt, wààr de bloesem nu ook vrucht heeft gezet. We nemen dus, om vaste grond onder de voeten te houden, doorgaans Indonesië als uitgangspunt in dit artikel en nemen we het elders, dan blijven die Indonesische ervaringen het oriëntatiepunt.

De onderwijsproblematiek in ontwikkelingslanden is immers alleen in grote trekken parallel en we zullen dus telkens weer de blik op andere landen, hetzij in Zuid-Oost Azië, hetzij in Afrika moeten richten, waarbij men ons ten goede moet houden dat we het Nabije Oosten en Latijns Amerika vrijwel buiten beschouwing laten.

WAT IS EEN ONTWIKKELINGSGEBIED?

De term ontwikkelingsgebied is het laatste, of misschien al op één na het laatste product van een moeizaam pogen die landen aan te duiden, waar een versnelde ontwikkeling van een gezonde sociaal-economische structuur en een daarmee gepaard gaande toename van technisch potentieel op straffe van ondergang, of tenminste van voortdurende economische, zo niet politieke afhankelijkheid, geboden is. Kort na de oorlog sprak men ronduit van achtergebleven gebieden; daarna, al veel voorzichtiger en toch nog kwetsend, van onderontwikkelde gebieden, waarbij het tenminste nog duidelijk was, dat deze landen, althans in economisch en technisch opzicht, bij andere ten achter waren. De term ontwikkelingsgebied of duidelijker 'zich ontwikkelend gebied' (developing area) waarvan men zich thans bij voorkeur bedient, houdt weliswaar de wat meer positieve en stimulerende notie in dat de noodzakelijke ontwikkeling een aanvang heeft genomen, maar is daardoor weinig distinctief, ook al omdat de meer gevorderde maatschappijen (advanced societies) evenzeer, zelfs onder de zo even genoemde sancties, gehouden zijn zich voortgaand te ontwikkelen. Wie zal het ontkennen?

Men zou kunnen concluderen dat het dus slechts om graduele verschillen gaat. Als dat waar was, bestond er echter géén voor ontwikkelingslanden specifieke *ontwikkelingsproblematiek*, en die is er juist wel, omdat in die 'developing societies' de ontwikkeling enerzijds *versneld* plaats zou moeten hebben, anderzijds juist op velerlei gebied stagneert — en daarmee zijn we met het zoeken van een juiste term voor de landen die wij bedoelen helemaal in de mist geraakt.

President Nyerere van Tanzania heeft wellicht op niet onverdienstelijke, ofschoon nu weer voor onze westerse gebieden wat onprettige manier, de knoop doorgehakt en kent in de wereld slechts één grote dichotomie, niet die van communisme en kapitalisme, niet die van ontwikkeld en on- of onderontwikkeld, maar slechts de tweedeling rijk en arm, schatrijk en straatarm wel te verstaan. En als vertegenwoordiger van de have-nots verscheen hij dan ook op het in 1965 hem ter ere aangearichte Nederlandse staatsbanquet in zijn bekende zwarte kielkje.

En nu is het ogenblik gekomen de neus op de ware stand van zaken te drukken, en de Amerikaanse, Nederlandse of Westduitse arbeider met zijn stenen huis, zijn complete huishoudelijke machinerie, zijn auto, zijn dagelijks met wat niet al belegde boterham, te stellen tegenover de boer in India of Afrika, die blij mag zijn met een dak boven het hoofd, met twee of slechts eenmaal per dag een karig maal, en voor wie een oude fiets een luxe is, die hij zich slechts kan permitteren, zolang mis-

gewas hem niet noopt het ding te belenen of te verkopen. Breng een dag in Cochin door, in Midden-Java ten Zuiden, in een Afrikaans dorp waar dan ook in Afrika, of in de armenwijken van een stad in Latijns Amerika, sla desnoods slechts de Libelle er op na, en het is duidelijk. De werkelijke controverse is die van straatarm tegenover steenrijk, er is geen ontkennen aan en het doet er niet veel toe of we de arme landen nu aanduiden als achtergebleven, onderontwikkelde dan wel zich ontwikkelende gebieden.

Wie nog niet is overtuigd moge het volgende bedenken: Het is een bekend feit dat in vele ontwikkelingsgebieden het diëet van de gewone man niet deugt. Het bevat te weinig eiwitten. Verstrekt men nu extra eiwithoudende voedingsmiddelen als vlees, vis, enz., dan is het resultaat nihil. Bij een te weinig aan koolhydraten worden de eiwitten nl. als zodanig verbruikt. M.a.w. eer men iets met extra eiwitten kan bereiken, moet het diëet niet in de eerste plaats van de juiste samenstelling zijn, maar voldoende calorieën bevatten, of wel: Alles is tevergeefs zolang er niet *genoeg* te eten is, waaruit dat eten ook mag bestaan.

Daartegenover stellen we vooral de West-Duitser en de Nederlander, bij wie de voedingsstoornissen vanwege hun welvaart of hun Wirtschaftswunder ontstaan door een veel te veel.

Neen, de grote tegenstelling is die tussen arm en rijk, ja tussen ondervoed en vollgefressen. En arme landen moeten zich economisch ontwikkelen wil de zich explosief uitbreidende bevolking er niet in toenemende mate honger lijden. Het is dan de grote vraag — het *probleem* — hoe, of waar, die ontwikkeling dan een aanvang nemen moet.

DE VICIEUZE CIRKEL

Men zou kunnen opmerken dat de mens bij brood alleen niet leven kan, en dat er behalve economische en technische ook zoiets als 'culturele' en geestelijke ontwikkeling bestaat. Dan moet allereerst worden geconstateerd dat er in de achtergebleven gebieden veelal noch culturele, noch geestelijke achterstand te constateren valt. Beperken we ons tot Indonesië, dan zouden we de gamelan, de Javaanse dans, de wajang en de weefkunst eens tegenover onze songfestivals en onze nylon en plastic fabriekslorren kunnen stellen. Wie na lang verblijf in Indonesië terugkeert in het vaderland, ervaart tot z'n ontsteltenis zijn landgenoten als tamelijk ongemanierd en voorts als typisch a-religieus, ook de kerkelijke landgenoten. En voorts constateren we dat de Indonesiër zijn cultuuruitingen bij voorkeur met een volle buik beoefent of geniet. Van ouds zijn die uitingen immers gebonden aan het adatfeest, waarbij volop ge-

geten en gedronken wordt. En dat volop eten van dit keer ook doorgaans volwaardig voedsel vindt dan ook slechts bij die bijzondere gelegenheden plaats. Kan men zich ook dat niet meer permitteren, dan is het ook maar al te dikwijls met die hogere cultuuruitingen gedaan. Kortom, de doorsnee mens die lijdt aan chronische ondervoeding, verkommert in zijn gehéél.

Een andere vraag zou men nu kunnen opwerpen en wel deze: Waarom is thans, dat is na de tweede wereldoorlog, het ontwikkelingsprobleem zo acuut geworden?

Daarop zijn vele antwoorden te geven. Vele ontwikkelingslanden zijn na de oorlog van de koloniale status overgegaan in die van nationale zelfstandigheid, zodat ook bij de brede massa het gevoel van eigenwaarde in niet geringe mate is verhoogd. Daarbij is over de gehele wereld de communicatie tussen rassen en volken zo geïntensiveerd, dat men in deze gebieden ook veel duidelijker de tegenstelling met het Westen ziet. Er zijn behoeften ontstaan die eertijds ontbraken. Om nu toch even een gemeenplaats te gebruiken, men wil mee in de vaart der volkeren, en daarmee wordt alweer in de eerste plaats, zo niet uitsluitend, de vaart der technische en industriële ontwikkeling bedoeld. Belangrijker nog zijn de zogenaamde bevolkingsexplosies in deze gebieden, die bij geen benadering in het Westen hun gelijke hebben, behalve dan misschien in ons goede Vaderland en wij weten wat het te betekenen heeft. Wat Rostow, en dan juist weer in economische zin, een 'traditional society' heeft genoemd, heeft in dit vreemde tijdsgewricht eenvoudig geen levenskansen meer.²

Niet zozeer omdat zo'n levensgemeenschap het in de strijd om het bestaan tegen de landen die hun take-off reeds als achter de rug hebben en in Rostow's laatste stadium zijn gekomen — dat van massa-productie voor massa-consumptie — af zou moeten leggen, maar omdat de economische structuur van zulk een traditionele samenleving alleen bekend is op ups and downs, op tijden van voorspoed en tegenspoed en zeker op noodzakelijke binnenlandse en buitenlandse strijd, periodieke hongersnood en periodieke epidemieën, die de bevolkingssterkte stationair houden. Het is juist dóór een verbeterde hygiëne, een succesvolle strijd tegen besmettelijke ziekten en — wat tenslotte ook een moderne verworvenheid is — binnenlandse vrede, dat een economische take-off, om ons nog even van Rostow's terminologie te blijven bedienen, een zaak is van leven en dood, niet eens op zo heel lange duur, wanneer men bedenkt dat landen als India en Indonesië binnen slechts enkele generaties hun toch reeds overtalrijke bevolking verdubbeld zullen zien.

Wat verhindert nu zulk een economische opbloei, die wel zal moeten beginnen met grotere export van de producten van een geïntensiveerde landbouw, die onvermijdelijk een begin van industrialisatie impliceert?

Men zal het er over eens zijn dat men niets kan beginnen zonder investering en investering is onmogelijk zonder het kweken van surplus. Voor dat kweken van een surplus evenwel zullen — wanneer we op agrarisch gebied blijven toeven — verbetering van de landbouwmethoden nodig zijn. Die verbetering kost geld en dat geld is er weer niet, omdat het surplus dat geïnvesteerd zou moeten worden, immers niet bestaat. Het is het lied van lieve Lize en domme Hendrik, of wel de vicieuze cirkel in haar eenvoudigste gedaante.

Er komt echter nog meer bij kijken. Men kan de landbouw, stel dat er geld was, niet verbeteren zonder de landbouwer te instrueren, men kan hem moeilijk instrueren wanneer hij geen basisonderwijs van een zeker niveau heeft genoten. Dat onderwijs moet worden betaald en het kan niet betaald worden omdat het onderwijs voorzover het er is, nog niet tot vakonderwijs op enige schaal van betekenis heeft geleid, en er dus geen vakmensen zijn die in de landbouw, mutatis mutandis in mijnbouw en industrie technische verbeteringen kunnen aanbrengen. Anders gezegd, een economische ontwikkeling is onbestaanbaar zolang het technische en administratieve personeel ontbreekt, en zolang niet een geheel andere mentaliteit, waaronder een nieuwe arbeidsethos, is ontstaan. Hierbij belanden we bij de noodzaak van opvoeding en onderwijs in brede betekenis. Dat onderwijs moet bekostigd worden uit de opbrengst van de economische groei die nog geen aanvang heeft genomen. En het is dus geen wonder dat in deze keten de stagnatie in de ene ontwikkelingssector de stagnatie in de andere onvermijdelijk met zich meebrengt.

De vraag is nu, bij welke schakel de vicieuze cirkel doorbroken moet worden. Pensioen heeft er de aandacht op gevestigd dat de hulpverlening van buiten af, als *technical assistance* is begonnen.³ Daar staat echter tegenover dat in verreweg de meeste ontwikkelingsgebieden, zeker in die welke na de oorlog nationale onafhankelijkheid verwierven, op *eigen* initiatief de speerpunt van alle beschikbare middelen en energie en propaganda van stonde aan op het *onderwijs* werd gericht, men zou haast zeggen, in blinde drift. Hoe is dat te verklaren, in hoeverre heeft men hier de juiste keuze gedaan, in hoeverre misgegrepen en wat zijn de gevolgen?

UITBREIDING VAN HET ONDERWIJS

Het is wel heel moeilijk te zeggen of de juiste keuze werd gedaan toen

dan werd besloten de vicieuze cirkel te doorbreken bij de schakel van dat zo zeer noodzakelijke onderwijs. Er is namelijk in de meeste ontwikkelingslanden in het geheel geen keuze gedaan, en van die vicieuze cirkel was men zich aanvankelijk niet bewust en kon men zich niet bewust zijn.

Zodra een ontwikkelingsgebied een vrije natie werd, voelde men ook meteen een hoog percentage van analfabeten als een nationale schande, en de bestrijding van dat analfabetisme met als eindpunt het invoeren van een algemene leerplicht, als een eis van nationale eer.

Met die 'men' wordt de leidinggevende élite bedoeld. Maar er was een nog veel sterkere stimulans voor het uitbreiden van het onderwijs, namelijk wat wel de 'honger naar onderwijs' is genoemd bij het gehele volk. Men moet daar niet gering van denken. De uitbreiding van het lager en middelbaar, wat later ook van het hoger onderwijs dankt vooral aan die 'honger' zijn koortsachtig en woekerachtig tempo. Waar in Indonesië de regering in gebreke bleef, of zich aan een bepaalde planning wilde houden, daar richtte het volk zelf, ook op de meest afgelegen eilanden, scholen op. Dat wil zeggen, het dorp bouwde de school, schreef leerlingen in en verlangde dan erkenning, subsidie en voorziening van personeel. In 1957 sprak ik op Ambon een rondreizend schoolinspecteur. O.a. de Kei-eilanden vielen binnen zijn ressort. Nu werden deze eilanden hoogstens eens in de drie maanden door de KPM of de Pelni aangedaan en dan voor één of maar enkele dagen. Soms gebeurde het dat het schip na een paar uur op de rede gelegen te hebben weer vertrok, en dan kwam het onderwijspersoneel uit de omtrek maar even aan boord. En 'Ach', zuchtte deze schoolopziener, 'telkens wanneer wij weer een nieuw eiland naderden, knielde ik neer en bad de goede God, of er alsjeblijft niet alwéér een delegatie op het strand zou staan wachten om mede te delen dat ze een volksschool, een middelbare school, wie weet een 'fakultas' hadden opgericht en te eisen dat nu Djakarta minstens de onderwijzers of docenten zou leveren en betalen'.

In hetzelfde jaar bleek dat op het eiland Flores, een minusgebied nog wel, de helft van het jaarlijkse budget niet aan onderwijs, maar alleen al aan onderwijzerssalariissen werd uitgegeven. Vanzelfsprekend ontstond ook een geweldig tekort aan onderwijzers. De jongelui op de kweekschool waren zich daarvan terdege bewust. Op een Sekolah Guru Atas (hogere kweekschool) te Djakarta schreven de kandidaten kort voor hun eindexamen op het publikatie-bord: '*Kami semua lulus, karena Indonesia membutuhkan tenaga guru!*', wat betekent: 'Wij slagen allemaal, want Indonesië heeft onderwijskrachten nodig' De directrice, een zeer

bijdehante Menadonese, greep woedend een krijtje en maakte er van: *'Kami tidak seorangpun lulus, karena Indonesia membutuhkan tenaga guru yang baik!'* ('Wij slagen geen van allen, want Indonesië heeft goede leerkrachten nodig!') Evenwel, allen slaagden en de lagere klassen spiegelde zich daaraan.

Het ogenblik is nu gekomen om de cijfers te verstrekken, die de groei van het onderwijs in Indonesië en andere ontwikkelingslanden demonstreren. We zien daarvan af, mits men wil aannemen dat die groei vooral in Indonesië, maar ook elders, tot nog toe gigantisch is geweest, en men het woord groei niet met bloei gelijk wil stellen, zoals nog steeds wordt gedaan.

Op het Colloque du Centre du Sud-Est Asiatique (Université Libre te Brussel, 19-21 april 1966) gaf Nicole Louis in haar referaat ⁴ uitgebreide cijfers betreffende de ontwikkeling van het onderwijs in Zuid-Oost Azië en wel met onwillekeurige stemverheffing toen die van Noord-Vietnam en Indonesië de revue passeerden, zonder er ook maar in enigermate op te wijzen dat men in de getallen vluchten kan, wat in het bijzonder gebeurt, wanneer het onderwijs een zaak van nationaal prestige is. We komen daar aanstonds op terug.

Liever dan al deze cijfers te memoreren gaan wij achtereenvolgens na welke rol in de uitbreiding van het onderwijs wordt gespeeld door de overheid, door het volk (de ouders der studerende jeugd) door onderwijzers en docenten en tenslotte, last not least, door leerlingen en studenten.

In het algemeen kan worden gezegd dat de houding der overheid zeer ambivalent en daardoor veelal onzeker is. In de meeste ontwikkelingslanden staat de overheid immers onder niet geringe druk. Daarover werd terloops al iets medegedeeld. Zij wil leiden, móet plannen maken die effectief zijn, is zich van die noodzaak doorgaans ook bewust, maar bevindt zich politiek in een dwangpositie.

In Tanzania, om een voorbeeld te noemen, is men een punt genaderd waar de overheid zich zeer ernstig afvraagt of het zin heeft het lager onderwijs nog verder uit te breiden, ofschoon slechts ongeveer 40% van de kinderen van schoolgaande leeftijd ook werkelijk het lager onderwijs, vaak nog slechts tot halverwege, volgt. Er is namelijk te weinig secundair algemeen vormend én te weinig vakonderwijs om het toenemend aantal abiturienten van het primaire onderwijs op te vangen. Het certificaat dat men 8 jaar lager onderwijs heeft genoten is intussen een geheel onvoldoende kwalificatie geworden voor de zozeer begeerde eenvoudige

administratieve betrekkingen. M.a.w. aan uitbreiding van het algemeen secundaire en het (middelbare) vakonderwijs moet budgetair prioriteit worden verleend en dat is ook wat de overheid in Tanzania voor ogen staat.

Evenwel, daar staan twee dingen tegenover. Allereerst heeft juist de overheid getracht het volk in te prenten dat 'education' een der rechten van de mens is, wat immers impliceert dat zij zelf heeft te bewerkstelligen dat er voor alle kinderen in Tanzania gelegenheid bestaat minstens lager onderwijs te volgen. En in de tweede plaats is daar de reeds genoemde factor van de nationale eer, die niet slechts invoer van algemene leerplicht vereist, maar zelfs publicatie van een liefst in nabije toekomst gelegen streefdatum. Toch lijkt het er op dat men zich door de meer rationale overweging zal laten leiden en vooral de nadruk leggen op 'vocational training'; want niet voor niet heeft men het schrikbeeld voor ogen van buurlanden waar de ontwikkeling van het algemeen vormend onderwijs dan wel veel verder is gevorderd, maar waar het probleem is gerezen van een (semi-) intellectueel proletariaat. We denken daarbij aan een stad als Nairobi, en voorts aan Zambia waar de premier Kaurda in 1964 in wanhoop de vraag stelde wie kon helpen om de vele duizenden jongelui met een (veelal middelbare) schoolopleiding in Lusaka werk te verschaffen.

Ook andere leidinggevende instanties, zoals kerken, missie en zending worstelen met dit probleem. Een veelzeggend voorbeeld is een streek in Pakistan, waar indertijd een Schots zendingsgenootschap zes middelbare scholen heeft opgericht. En finantiëel, en wat de personeelsvoorziening betreft, bevinden vier van deze scholen zich in zulk een desolate toestand, dat de zending die deze scholen niet meer beheert doch slechts steunt, heeft geadviseerd ze maar te sluiten, zodat men met de beschikbare middelen en het beschikbare personeel althans twee *goede* scholen in stand kan houden. De Pakistaanse prot. kerken willen daar echter niet van weten. Ook het motief dat verreweg de meeste abituriënten van deze scholen geen werk vinden spreekt hen niet aan. En waarom niet? Men redeneert aldus: Zonder middelbaar diploma is de kans op een passende betrekking helemaal uitgesloten. Sluiten wij nu scholen, dan zijn de weinig beschikbare plaatsen in administratieve betrekkingen in nog hogere mate slechts voor Islamieten beschikbaar geworden dan tot nu toe het geval is geweest.

Ziehier een dilemma dat slechts door een hogere instantie, de Regering, kan worden opgelost, namelijk door het middelbare onderwijs over de gehele linie drastisch te beperken. Maar ja, een nieuwe

natie wordt geacht scholen op te richten. Sluiten suggereert immers achteruitgang.

Hiermee zijn we terug in Indonesië waar men nimmer scholen sluit. Gebrek aan leerlingen is er nooit, behalve voor agrarisch onderwijs, en zij moeten dan maar geïnstrueerd worden door onbevoegd personeel en desnoods in een gebouw dat op instorten staat. Mijn indruk is dat de Regering in Indonesië tegenover de uitbreiding van lager, middelbaar en hoger onderwijs (200 universiteiten) geheel machteloos staat. 'Het onderwijs in Indonesië, zo sprak ongeveer de heer Sugarda, toen hij afscheid nam als hoofd van de Onderwijsdienst van het Ministerie van Opvoeding, Onderwijs en Cultuur, 'is als een zich steeds verlengende karavaan. Die karavaan trekt door de woestijn. Wij geven geen leiding meer, doen slechts ons best mensen en dieren van voedsel en drinkwater te voorzien'.

Enkele jaren tevoren liet de toenmalige Minister van Onderwijs, de welbekende Muhammad Yamin, nog een geheel ander geluid horen wel in de rede die hij uitsprak bij de oprichting van de Christelijke Indonesische Universiteit te Djakarta. Men heeft deze vooraanstaande, welbespraakte, sombere Indonesiër, in zijn altijd wat flodderige colbert, de boordpunten van zijn overhemd immer omhoogkrullend over de kreukelige revers, zelf moeten horen, om een indruk te krijgen van het verbeterde optimisme waarmee in die dagen nog op onderwijsgebied de hand aan de ploeg werd geslagen. De ontwakings van een nieuw Indonesië werd gedemonstreerd, niet alleen in de oprichting van deze ene universiteit maar in die van talloze andere, die de minister opsomde in eindeloze rij, het lichaam heen en weer zwaaiend in de cadans van deze opwaartse beweging van de ontwikkeling van het onderwijs over de gehele archipel, straks van Sabang tot Merauke, waarbij het scheen — aan wijlen Yamin denkend vervalt men als vanzelf in diens rethoriek — of hij met dat onderwijs zelf in de brede zwenkingen eens adelaars ten hemel voer. Getallen, steeds grotere getallen...

Maar al spoedig is deze grootste vlucht met de cijfers een angstvallig vluchten in de cijfers geworden. Wie in Djakarta zich op de hoogte tracht te stellen van het Indonesische onderwijs, krijgt niet anders dan deze wassende getallen te horen. Voor een toenemend aantal onderwijsautoriteiten is het wel duidelijk dat dit een vluchtbeweging is, maar in het algemeen, en vooral op wat lager niveau, gaat men nog steeds uit van de simpele gedachte, dat onderwijsontwikkeling alleen een kwestie van 'input' is, input van leerlingen, personeel en geld, die automatisch vruchten af zal werpen.⁵

HET VOLK EN HET ONDERWIJS

We spraken reeds over de 'honger naar onderwijs' bij het volk, die merkwaardigerwijs verhevigde juist nadat ontwikkelingslanden van de kolonale status tot die van nationale onafhankelijkheid overgingen. En we vragen ons af of daarbij ook werkelijke honger, dus gebrek aan voedsel, dus een al te laag welvaartspeil, achter stak. Het schijnt van wel, want beluistert men de slogans, dan moet nationbuilding tot verhoogde stoffelijke welvaart leiden. In Indonesië worden de *pembangunan negara* (opbouw van de staat) en de *kemakmuran rakyat* (volkswelvaart) steeds in één adem genoemd als doel van het onderwijs. De gewone man evenwel praatte die woorden wel na uit de krant die hij zich desnoods liet voorlezen, maar bedoelde en bedoelt daar toch heimelijk iets anders mee. Wanneer men hem vroeg — en dat is in diverse gebieden in Indonesië gebeurd — met welk doel hij zijn kinderen naar school zond, was het stereotiepe antwoord: 'Dan kan hij ambtenaar worden'.

Dat antwoord is voor ons Nederlanders, die doorgaans liever iets anders worden dan ambtenaar, wel bijzonder vreemd. Het is dan ook niet verklaarbaar zonder de achtergrond van het koloniale verleden. Tot op zekere hoogte immers hebben Westerse machten in hun koloniën het lager en algemeen vormend middelbaar onderwijs in het leven geroepen en uitgebreid — en wel voorzover het koloniale bewind zelf behoefte had aan inheemse ambtenaren, hetzij als hoofden van plaatselijk bestuur die dan uit de inheemse adel of élite werd gerecru-teerd, hetzij als ambtenaren in velerlei lagere administratieve functies bij de spoorwegen, de posterijen, op departementskantoren enz. enz., omdat Europeanen in deze functies kostbaar waren. Hoewel nu in Indonesië een inheemse administratieve kracht ongeveer het derde deel of minder verdiende dan zijn Europese collega, was hij in zulk een betrekking toch, gezien zijn afkomst — vele sporten op de maatschappelijke ladder gestegen, en verdiende vijf, zo geen tienmaal zoveel als zijn vader, oom of neef die geen onderwijs had genoten en niet voor zo'n functie in aanmerking kwam. Hij had bovendien een *vast* inkomen en — uitzicht op een onvervreemdbaar *pensioen*.

De situatie was dus zo, dat ouders die, als was het met veel offers en veelal met financiële bijstand van de familieleden, een kind lieten schoolgaan, daarin ook wezenlijk investeerden. Hij zou ambtenaar worden; bezocht hij de MULO, de Algemene Middelbare School, werd hij misschien arts of ingenieur, dan was hun toekomst verzekerd, en niet alleen die van henzelf maar ook van de familieleden die bijstand

hadden verleend. Was hij eenmaal de grote man met het salaris en het pensioen, dan zouden z'n ouders zeker wonen op zijn erf en zijn familieleden daar ad libitum voor enkele maanden neerstrijken om door hem onderhouden te worden en aldus te ontvangen wat zij eens gegeven hadden. En zo, in individuele zin, leidde onderwijs dus zichtbaar en voelbaar tot 'kemakmuran', tot welvaart, nl. tot een goede betrekking voor de scholier en tot een goedverzorgde oude dag van zijn verwanten. De kansen echter om een kind op school te krijgen waren gering.⁶

Toen nu bij het verkrijgen van nationale zelfstandigheid ook duidelijk werd bekend gemaakt dat nu en voortaan ieder recht op onderwijs had, ontstond ongeveer hetzelfde effect dat ten onzent de invoering van de A.O.W. gevoelsmatig sorteerde.

Vadertje Drees had de oude dag verzekerd. Toch een heel sympathieke man, zeiden zelfs de anti-revolutionaire ouden van dagen. Algemeen vormend onderwijs betekende in Indonesië en tal van na de oorlog ontstane nieuwe staten het toekennen van de voorrechten die tevoren slechts zo schaars genoten werden, aan iederéén, en vrijwel niemand kwam op de gedachte dat onderwijs tot iets anders nuttig zou kunnen zijn dan tot het bekleden van staatsambten met een goed salaris en een redelijk pensioen.

Het idee dat lager, en zelfs middelbaar onderwijs intrinsieke waarde zou kunnen hebben, is de meeste ouders vreemd. Niet slechts in Indonesië. In een agrarische streek als Sukumaland, ten zuidwesten van het Victoria-meer, vinden volgens recent onderzoek alle ouders landbouwonderwijs op de lagere school 'waste of time' en de leerlingen zijn het er gloeiend mee eens. Nu het in Tanzania, zoals we zeiden, wel duidelijk is, dat er met een lagere school-certificaat geen white collar-jobs meer te krijgen zijn, wil men met alle geweld naar de middelbare school. Vist een leerling bot bij de selectie voor dit vervolgonderwijs, dan zijn de jaren, op de lagere school doorgebracht, eenvoudig verspild naar zijn gevoel. Hij keert terug naar zijn ouders en bewerkt de akker zoals die ouders het doen, of, wanneer hij er zich wegens de verworven eruditie te goed voor acht, gaat hij naar de stad, om er rond te hangen bij familie en in het bierhuis. Wie na de acht jaar primair onderwijs voor geen andere school wordt aangewezen, heeft gefaald en is mislukt.

HET ONDERWIJSPERSONEEL

Beginnen wij met het lager onderwijs, dan ontkom ik er niet aan iets

mede te delen over vrij langdurige ervaring aan een Indonesisch opleidingsinstituut tot volksonderwijzer, de Sekolah Guru A Keristen te Djakarta. Deze school is even voor de soevereiniteitsoverdracht tot stand gekomen, kwam daarna onder een Indonesisch bestuur, terwijl ook meteen de voertaal Indonesisch werd. Enkele Nederlandse leerkrachten waaronder de directeur bleven ook toen aan de school verbonden.

De eerste vier jaar na de soevereiniteitsoverdracht was het enthousiasme waarmee zowel door Nederlandse als Indonesische en enkele Chinese leerkrachten werd lesgegeven en waarmee die lessen door leerlingen, die uit vrijwel alle gebieden van de Archipel de school bezochten, zeer groot. De geest van samenwerking tussen Indonesische en Nederlandse leerkrachten was — achteraf gezien — eenvoudig wonderbaarlijk en iedereen was er van overtuigd dat de opbouw van het nieuwe Indonesië niet anders was dan een varkentje dat we samen wel eens zouden wassen.

Hoe geheel zonder reserve de medewerking van de oude koloniale overheersers werd aanvaard, kan het best worden gedemonstreerd door een korte beschrijving van de plechtigheid die door de school werd georganiseerd ter gelegenheid van de soevereiniteitsoverdracht. Toen de school begon was de Nederlandse vlag op het voorerf gehesen. Alle leerlingen verzamelden zich daar rondom en nadat twee coupletten van het Wilhelmus waren gezongen, streek de (Nederlandse) directeur de vlag. Daarna werd onder het zingen van het Indonesische Raya de Sang Dwiwarna, het rood-wit, gehesen door de onderdirecteur, de heer Notohamidjojo, thans welbekend als rector van de Satya Watjana Universiteit te Salatiga, die vervolgens een toespraak hield die begon met deze woorden: 'Nooit was de Nederlandse vlag zo groot als toen zij door Nederlandse handen op Indonesische bodem vrijwillig werd gestreken. . .'

Met deze plechtigheid was ieders houding en de verstandhouding tussen allen zonneklaar en zolang ik aan deze school heb gewerkt, was een guru guru en zijn nationaliteit was van geen belang.

Nu is het helaas niet mogelijk lang onder zeer idealistisch gestemde jongeren te leven, zonder nolens volens dat idealisme op zijn ware mérites te gaan schatten. Allereerst was het ideaal verdacht uniform en dus monotoon: 'Wanneer ik hier op school alle *ilmu pengetahuan* (wetenschap) heb verzameld, ga ik terug naar mijn landstreek om die door te geven aan mijn volk', 'Ik ga mijn volk opheffen', of: 'Ik zal mij inzetten voor de opbouw van de staat en de welvaart van het volk'. We zien hier reeds het begin van het sloganisme, dat op den duur heel

het land heeft overwoekerd, en dat in zoverre functioneel mag genoemd worden dat het bij felle politieke tegenstelling en breideling van de vrije gedachte een handzaam masker biedt, een schijn van conformisme dat veilig stelt, en toch een motto dat de meest uiteenlopende strevingen kan dekken.

Voorts bleek het idealisme sentimenteel van karakter; het deed denken aan de taal in de dagboeken van Raden Aju Kartini uit het begin van deze eeuw, vol zelfbeklag om het reeds gebrachte of nog te brengen offer.

Het woord *kurban* (offer) is ons bekend uit het Nieuwe Testament, waarin gewaarschuwd wordt dat we de zorg voor bejaarde ouders niet als 'korban' mogen zien. Het woord was echter de jongelui op de kweekschool in de mond bestorven. Zij waren voor een groot deel van buiten Java gekomen en nu, '*djauh dirantau orang*: (ver weg in den vreemde) '*djauh dari bapa dan mama*', (ver van vader en moeder) offerden zij zich (*mengurbakan diri*) voor het heil van het Indonesische volk. Hoe konden wij het wagen hun onvoldoendes te geven of hen zelfs voor examens te laten zakken, hun idealisme te breken en hun goede diensten aan het volk onmogelijk te maken?

Ware het geen mode geweest om zo te praten, ook bij ouderen veelal, dan was een beroep op hun common sense zeker mogelijk geweest. Eens heb ik de hele school voorgehouden, dat niet zij, maar het Indonesische volk de offers bracht. De leerlingen hadden namelijk bijna allemaal een studiebeurs. Dat geld zou toch wel door de belasting moeten worden opgebracht, die door het volk (de toen nog aanwezige BPM, Borsumij en Unilever heb ik maar niet genoemd) werd betaald.

Zo'n zakelijk standpunt, dat slechts leiden kon tot de conclusie dat van de jongelui geen offer maar slechts plichtsvulling werd verlangd, was wel bijzonder shocking, maar werd toch heel goed begrepen en voor korte tijd ook wel aanvaard.

We hebben opzettelijk het Indonesische woord *ilmu* (-pengetahuan) genoemd zo even. Het oorspronkelijk het Arabische woord voor wetenschap, maar dan wetenschap in een bepaald niet seculaire betekenis. Met die sacrale notie is het woord in Indonesië (met de komst van de Islam) geïmporteerd. In het Javaans werd het tot *ngèlmu* en 'een' *ngèlmu* is een geheime leer die de guru aan zijn adept overdraagt. Deze leer is een afgerond geheel, volmaakt, er ontbreekt niets aan en er mag niets aan worden toegevoegd. De leerling maakt notities en zo kan de *kitab* ontstaan, het Boek: Weliswaar moet

men in het moderne Indonesië onder ilmu wetenschap in de geheel seculaire betekenis van het woord verstaan, maar iets van de oorspronkelijke sacrale notie is toch wel blijven hangen. Wanneer nu de leerling van de kweekschool het ideaal heeft zijn ilmu straks door te geven aan zijn volk, is dat ook in zeer letterlijke zin bedoeld, als een soort overgieten van de complete inhoud van het ene vat in het andere, waarbij dan het eigen vat nog vol blijft bovendien. We zullen straks zien welke consequenties dit heeft voor de studiezijn van de leerlingen. Vooralsnog gaat het er om dat men van deze zich door overgieten zo wonderbaar vermenigvuldigende ilmu ook wonderen verwacht en zich ten enenmale niet afvraagt waar nu het zakelijk verband ligt tussen ilmu en *pembangunan* (opbouw) en kemakmuran (welvaart). Het doet denken aan ons eigen nog niet zo lang achter ons liggende geloof in een vanzelfsprekend verband tussen godsvrucht en stoffelijke welvaart, uitgedrukt in de eerste psalm: 'Want hij (de godvrezende) zal zijn gelijk een frisse boom, In vette grond geplant aan enen stroom, Die op zijn tijd met vruchten is beladen. . .'

Men begrijpt dat aan het hier geschetste aanvankelijk enthousiasme der a.s. leerkrachten aan de lagere school geen lang leven beschoren kon zijn. Juist door de enorme uitbreiding van het onderwijs nam niet alleen zijn oorspronkelijk zeer hoge prestige af, maar daarmee ook de grootte van zijn salaris. . . Die salariskwestie is trouwens een haast universeel probleem. Het is de zwaarste post van de kostenrekening van een zich uitbreidend onderwijs en komt daarom als eerste voor beknibbeling in aanmerking. Ook zijn vele onderwijzers gedwongen les te geven in de kwalijke houding waarbij men op de tenen staat. Meer en meer jongelui werden na het behalen van hun onderwijzersakte meteen op de SMP (Ulo) geplaatst, voor de SMA (bovenbouw middelbare school) was men al heel blij met een halve bevoegdheid en mensen met volledige middelbare bevoegdheid konden wel haast rekenen op een spoedige benoeming tot hoogleraar aan een der universiteiten.

Van huis uit is de Indonesische onderwijzer geen didacticus, evenmin als zijn vroegere Nederlandse collega. Het overgietprincipe sluit immers de didactische bezinning uit. Men is nu de moderne guru allereerst (d.i. reeds lang voor de oorlog) aan boord gekomen met een zeer westers georiënteerde pedagogiek en didactiek, gebaseerd op de idealen van een westers maatschappelijk bestel en de psychologie van het westerse i.c. Hollandse kind. Maar zie, ook deze laatste discipline werd als een nieuwe ilmu bestudeerd en men stelle zich de moei-

lijkheden voor van een jonge Javaan, aan wie het z.g. ambivalente vaderbeeld ten enenmale ontbreekt, en die zich verdiept in de studie van het Oedipuscomplex. Wel zijn Indonesische pedagogen en psychologen sinds geruime tijd begonnen zich geheel opnieuw te oriënteren, in het besef dat pedagogiek veel minder een complex van universeel geldende regels is dan wel de kunst van het opvoeden, die geworteld moet zijn in de structuur van eigen cultuurpatroon of, wat ongeveer op hetzelfde neerkomt, die van een 'cultural personality', en op een toekomstige, op moderne ontwikkeling gerichte persoonlijkheid moet zijn gericht. Voor eigen besef gaat het hun daarbij om een conceptie van 'de Indonesische mens' van thans en die van de toekomst. De eerste is moeilijk te vinden, tenzij men hem als de grootste gemene deler van het Javaanse, het Sundaanse, het Minangkabane en vele andere typen beschouwt. De tweede moet a.h.w. worden geconstrueerd, aan de hand van een misschien al aanwezig prototype. Men zal hier tot eigen onderzoek moeten komen en het laat zich raden hoe lang het duurt eer de resultaten tot de brede massa van volks-onderwijzers, die ook wegens hun slechte economische positie vooralsnog wel iets anders aan het hoofd hebben, zijn doorgedrongen. We zijn hier bij een cruciaal probleem gearriveerd waarmee elk ontwikkelingsgebied nog lange tijd heeft te worstelen. En elke geconcipieerde oplossing kost weer het geld, kan slechts worden verwezenlijkt met het geld, dat er niet is.

DE LEERLINGEN EN DE STUDENTEN

De houding van de leerling of student is allereerst door die van zijn milieu (ouders, enz) en van zijn guru bepaald. Vooralsnog moet men dus hopen dat hij tenminste *receptief* zal zijn, dat is, bereid de hem geboden ilmu te ontvangen. Het gevaar bestaat dat het daarbij blijft. Het moet immers nu duidelijk zijn dat het bij weinigen op zal komen dat wetenschap ook waarheden zou kunnen bieden die discutabel zijn, of — al is dat een geheel andere zaak — nutteloos. Wanneer ik destijds de jongelui verzocht een alinea in een leerboek te schrappen en te vervangen door een aantekening in de marge, vervulde hen dat doorgaans met grote verbazing en moest er eerst de aandacht op worden gevestigd dat de auteur feilbaar zou kunnen zijn. Het is dan ook dikwijls niet aan luiheid of gebrek aan interesse te wijten dat zovele Indonesische academici hun vak niet bijhouden. Allereerst past hier de nuchtere opmerking dat ze er meestal de kans niet toekrijgen, maar vaak wordt toch ook wel de indruk gegeven

dat afgestudeerd ook uitgestudeerd vanzelf impliceert en dat alweer door de eigenaardige notie die het woord *ilmu* nog aankleeft. Men moet daar niet te pessimistisch over denken, want ook in Europa 'voltooit' nog menig een zijn studiën op de leeftijd van om en nabij de 25 jaar, of nog veel eerder.

Wat de houding van leerlingen en studenten in het sociale en politieke leven betreft moeten we ook weer beginnen wat diep te graven. Wat Indonesië betreft moeten we terug naar de *pesantrèn*, de hogere godsdienstschool met bijbehorende asrama of internaat. De leerling, of *santri*, leidde een zwervend leven, gelijk de Europese student in de Middeleeuwen en nog wel later, die de universiteiten afreisde om beroemde hoogleraren te beluisteren. Juist nu in onze tijd in Nederland er een studenten-vakbeweging is ontstaan, is het student zijn toch veel minder een beroep dan in de tijd dat men om wijsheid te vergaren van Leuven naar Parijs, van Parijs naar Bologna reisde, zoals de *santri* door Java of de gehele Archipel, Malakka inbegrepen. De *santri* had voorts een status, die ook wel overeenkomst vertoont met die van de middeleeuwse student in Europa, waar trouwens het karakter van de universiteit tot op zekere hoogte uit het Islamietische nabije Oosten stamde. De status veelal van de sacrale bedelaar, die de mensheid gelegenheid biedt gastvrijheid en het geven van aalmoezen te beoefenen, een gelegenheid waarvoor de mensheid de student zelfs dankbaar behoort te zijn.

Zowel bij de moderne Indonesische '*siswa*' of '*murid*' (leerling), als bij de *mahasiswa* (grote of verheven leerling: student) heb ik iets van dat zelfbewuste en edelmoedige bedelaarschap nog menen te kunnen ontwaren. Zelfbewust en aanmatigend zijn de doorsnee middelbare scholier en student beslist wel. En die houding is niet weinig aangemoedigd in de bersiaptijd, waarin de leerlingen en studenten, en beslist niet de leraren en hoogleraren, het voor het zeggen hadden, ook waar het interne onderwijsaangelegenheden betrof. Na de soevereiniteitsoverdracht is die houding wel gematigd, maar geenszins verdwenen. Op de reeds enige malen genoemde kweekschool heb ik in 1955 een langdurige leerlingenstaking meegemaakt, waarbij aan de ingangen van het schoolerf zelfs krachtfiguren waren opgesteld om werkwillige leerlingen het betreden van dat erf desnoods met geweld te verhinderen. De zaak was dat de toenmalige Chinese directeur een 'anti-Batakse' politiek voerde (te weinig Batakse leerlingen had aangenomen), wat dan werd beweerd door dezelfde jongens die tevoren niet als Bataks maar alleen als Indonesiërs

wensten te worden aangeduid. Het idee dat men offers brengt voor het volk, hangt m.i. ook samen met het oude idee dat de santri, siswa of murid recht mag gelden door het volk te worden onderhouden.

Het verschil tussen santri en student is wel dat het zelfbewustzijn van de laatste zich bij voorkeur uit in collectieve activiteit. Vaak gebeurt dat ook wel in positieve zin, al zijn de toegepaste methoden dan ook wel eens wat ruw.

Eens gaf ik les aan de studenten van een cursus voor M.O. Pedagogiek in het gebouw van het Canisius College te Djakarta. Vlak voor het lokaal op de binnenplaats hielden enige jongetjes die daar niets te maken hadden, zich onder veel geschreeuw met korfbal bezig. (paal en ballen van het College!) Lesgeven was niet mogelijk en aan mijn verzoek het terrein te verlaten werd geen gevolg gegeven. Ik kon dus niet anders doen dan vertrekken, en daarbij in arren moede mijn leerlingen de raad geven voor de volgende week zelf maar een passende lokaliteit te zoeken. Toen ik even later in mijn auto over het drukke Tjikini reed, werd ik tot m'n niet geringe schrik — het was eind '57 en dus in de dagen van de kladdercampagne tegen Nederlanders — door een troep jongelui aangehouden. Drie staken het hoofd door de open raampjes, ik herkende mijn leerlingen van de pedagogiekcursus en ze vroegen of ik maar weer rechtsomkeert wilde maken, want het terrein was 'bevrijd'. Nu is rechtsomkeert maken op Tjikini bepaald onuitvoerbaar, maar de jongens stopten even de circulatie om mij te laten draaien. Weer op het Canisius College aangekomen, was daar geen korfballer meer te bekennen, maar wel was de emper (overdekte galerij) voor de lokalen hier en daar met bloed bevlakt.

In het jaar daarvoor is door de gehele georganiseerde Djakartaanse middelbareschooljeugd wegens diverse grieven het Ministerie bestormd. De politie van een post ongeveer een 400 meter verderop was machteloos, omdat het bureau was omsingeld. De volgende dag marcheerden de jongelui op naar het gebouw van de Onderwijsdienst te Kebajoran, maar werden halverwege door het leger opgevangen. Dezelfde jongens en meisjes zaten de volgende dag weer suikerzoet en leergierig in hun klassen.

Wat de studenten betreft, in Indonesië is studeren veelal verkapte werkeloosheid, zeker wanneer de studie plaats vindt aan niet erkende universiteiten.

Op nog een ander facet moet de aandacht worden gevestigd. Nu de verhouding Indonesië-Nederland belangrijk is verbeterd neemt ook de

drang naar studeren in Nederland toe. Daarmee zijn we beland bij het hoofdstuk der zogenaamde 'brain-drain', een verschijnsel dat vooral in Afrika en in India en Pakistan verontrustende vormen heeft aangenomen. De praktijk leert dat een belangrijk aantal in Europa en Amerika studerende jongelui uit ontwikkelingsgebieden niet naar het land van oorsprong terugkeert. Eensdeels zijn daar degenen die de studie niet voltoeien en een baantje zoeken, maar ook zij die de studie met succes volbrengen keren veelal niet terug. Vooral in de V.S. vinden deze graduates vrij gemakkelijk functies bij wetenschappelijke instellingen en industriële of commerciële ondernemingen, voor wie het voor hun 'public relations' van belang is enige Afrikanen en Aziaten in dienst te hebben, die ook voor handelsrelaties of wetenschappelijke relaties met hun land van oorsprong belangrijk kunnen zijn, omdat zij er de mensen kennen en de taal spreken. Vele miljoenen, met geheel ander doel voor de studie van deze jonge mensen door de eigen Regering, door Unesco of andere instanties uitgegeven, gaan daarmee verloren.

Men kan hier weer niet van een universeel verschijnsel spreken. In Oost-Afrika liggen de zaken bijvoorbeeld wat anders en het is de moeite waard daar nota van te nemen. Ofschoon er nu ook te Dar-es-Salaam een University College bestaat was er tot voor kort voor heel Oost-Afrika (Kenya, Uganda, Tanganyika) één universiteit, namelijk Makarere University te Kampala. Jongelui met eindexamen van de secondary school worden daar niet toegelaten dan na twee jaar extra studie voor het High School Certificate. Londen, Oxford, Cambridge en andere Britse universiteiten stellen dezelfde toelatingseisen voor Oost-Afrikanen, maar de universiteiten in de V.S., de U.S.S.R. en Oost-Duitsland nemen genoeg met een voltooide secondary school-opleiding. Zulks met het tot nog toe gunstige gevolg dat velen der best gekwalificeerden in Kampala studeren, met de uiteraard grotere kans dat ze straks die studie ook voor eigen land nuttig zullen maken. Daartegenover staat dat een instituut als Makarere wegens de hoog gesalarieerde buitenlandse docenten een haast onverantwoordelijk kostbare instelling is.

In landen echter die wat verder gevorderd zijn met de uitbereiding van het hoger onderwijs in deze 'brain-drain' een verschijnsel dat zeer ernstige vormen heeft aangenomen. Voorts is het dikwijls zo, dat men bij voorkeur rechten of sociale wetenschappen gaat studeren. Dit geldt vrijwel overal en voor Indonesië in bijzondere mate. Op deze wijze ontstaat een overvloed van juristen, sociologen en economen, voor welke jongelui zeker onvoldoende plaats is in de hogere functies die zij vanzelfsprekend ambiëren.

Universiteiten in ontwikkelingsgebieden leiden veelal een noodlijdend bestaan. In Indonesië zijn er vele ongesubsidiëerd terwijl in India vrijwel alle universiteiten afhankelijk zijn van de collegegelden. Prof. Edward Shils van King's College, Cambridge, die jaren lang in India heeft gedooeerd, schrijft: 'The Indian university scene strikes the sympathetic outsider by its paradoxical juxtaposition of strain and slackness. Many of the teachers and administrators labour under the strain of demands they cannot fulfill and conflicts they cannot resolve. The students seem anxious and distracted; their frequent acts of indiscipline testify to their restless dissatisfaction. Among both students and teachers there is relatively little enthusiasm for learning or intellectual discovery'. — Hij voegt daar onmiddellijk aan toe dat er een niet te verwaarlozen aantal brillante studenten is, maar ook die verdwijnen bij voorkeur naar het buitenland.

Deze onrust en 'dissatisfaction' uit zich vooral in stakingen. Men weigert bijvoorbeeld collectief examen te doen indien de eisen niet worden verzacht, er wordt gestaakt wegens te hoge college-gelden, te dure tramkaartjes zelfs, enz. enz. terwijl het dikwijls voorkomt dat portiers en administratief personeel worden omgekocht om schriftelijke examenopgaven te pakken te krijgen.⁷

Enorm is ook het verloop van het aantal studenten. In 1956 gaf ik colleges cultuuranthropologie aan meer dan honderd eerste jaars van de Chr. Universiteit van Djakarta. Na drie maanden waren er een 25-tal van over, ofschoon het hier ging om een vak voor het propaedeutisch examen en de lessen in het Indonesisch gegeven werden.

Onder de doorzetters vindt men ook in Indonesië de zeer begaafden en zelfs brillanten, maar wanneer men bedenkt, hoe pover veelal de bibliotheken zijn voorzien en dat het vrijwel uitgesloten is op eigen kosten boeken in het buitenland te bestellen, dan is de drang om de studie in het buitenland te voltooien alleszins begrijpelijk.

DE VOERTAAL

Een belangrijke draw-back bij het onderwijs in ontwikkelingslanden kan de voertaal zijn. Wat India betreft, waar men hier op het eerste gezicht toch weinig moeilijkheden zou verwachten speelt dit probleem toch ook een rol. Volgens recente ervaringen van Shils 'droogt het Engels op' door voortdurend verminderd contact met de levende taal.⁸ Het idioom verschaalt, de vocabulaire eveneens. Hetzelfde ziet men in de Kongo, waar Frans de voertaal van het middelbaar onderwijs is en de leerlingen geacht worden die taal te beheersen wanneer ze op de middelbare school

komen. Volgens mededelingen van drs. H. O. Heerma van Voss, geograaf, ontardt bijv. de aardrijkskundeles op de middelbare school in een les in de Franse taal. Bij gebrek aan leerboeken wordt een les op het bord geschreven, waarbij het Frans zo goed en zo kwaad het gaat wordt uitgelegd door de docent, in samenwerking met een of twee betere leerlingen die òn het Frans, òn een der vele moedertalen beheersen, wat nog slechts een gedeeltelijke oplossing is, omdat in een klas in de stad verscheidene stammen, elk met een eigen inheemse taal, zijn vertegenwoordigd.

In de gunstigste positie verkeren die landen waar ook wel diverse of zelfs zeer vele talen worden gesproken maar waar van ouds een lingua franca bestaat, zoals in Oost-Afrika en in Indonesië.

In Oost-Afrika is die lingua franca het *Kiswahili*, een sterk door het Arabisch beïnvloede bantoe-taal, ontstaan aan de kust, en sinds lang door de ivoor- en de slavenhandel tot ver in het Westen (de Oostelijke Kongo) verbreid. Alleen in Tanzania is het Kiswahili nationale taal en ook voertaal voor het lager onderwijs geworden. Uganda en Kenya hebben als zodanig het Engels gehandhaafd; het middelbaar en hoger onderwijs heeft ook in Tanzania nog het Engels als voertaal.

Indonesië is wel het klassieke voorbeeld van een veeltalig land waar een reeds bestaande lingua franca (Maleis) niet alleen onmiddellijk bij het verwerven van de onafhankelijkheid tot nationale taal is verklaard, maar ook in minimum van tijd, deels onwillekeurig, deels kunstmatig, tot bruikbare voertaal voor heel het onderwijs is uitgebouwd: de *Bahasa Indonesia*. Deze taal leent zich gemakkelijk voor het vormen van neologismen, waaronder abstracte begrippen, is waar nodig opzettelijk aangevuld met aan het Sanskrit en het Arabisch ontleende termen, en door z'n snelle verbreiding heeft het ook veel aan belangrijke 'daerah'-(streek-) talen ontleend, zoals het Javaans, het Sudaas en het zeer sappige Djakartaans, zodat het hard op weg is een levende taal te worden.

De invloed van het ontstaan van een moderne literatuur in de Bahasa Indonesia, reeds in de twintiger jaren begonnen, en na de oorlog intensief voortgezet, is hier ook van het uiterste belang geweest. Indonesië is in dit opzicht vele landen, ook het Maleis sprekende Maleisië, een heel stuk voor en het Indonesisch is een van de weinige grote bindende krachten geworden in de eenheidsstaat.

Van welk een essentieel belang het voorhanden zijn van een eigen algemeen aanvaarde en beheerste voertaal is, blijkt wanneer men in aanraking komt met een leerling of student die voortdurend gedwongen is zich te bedienen van een taal, die hij kunstmatig heeft

aangeleerd en die hij noch thuis, noch op straat of waar ook buiten de school, hoort spreken. Het is niet alleen rationeel gezien een handicap, maar ook in emotionele zin.

DE GEVOLGEN

We hebben terloops hier reeds een en ander van vermeld. Hoezeer het onderwijs er toe heeft bijgedragen om althans in verscheidene ontwikkelingslanden het nationale bewustzijn, dat overigens Pandit Nehru in zijn jonge jaren een noodzakelijk kwaad heeft genoemd, bij de brede massa's van het volk te wekken — als een poging tot doorbraak van de vicieuze cirkel, en dus als instrument om tot een economische take-off te komen, heeft het tot nog toe gefaald.

In de eerste plaats heeft men het onderwijs uitgebreid, of zich in het wilde weg laten uitbreiden, zonder zich de cardinale vraag te stellen in hoeverre de differentiatie van het onderwijs op de behoefte aan man-power is ingesteld, met het gevolg van gebrek aan gespecialiseerde krachten op het ene gebied (landbouw, veeteelt, visserij, industrie), en een overvloed aan krachten op het andere, voornamelijk administratieve gebied, waarop, zoals we zagen, in koloniale perioden het lagere en nog schaarse middelbare onderwijs waren gericht.

In de tweede plaats gaan de kosten van die uitbreiding boven het draagvermogen. We gaven reeds het illustratieve voorbeeld van het eilandje Flores, waar de helft van het totale budget aan onderwijs-salarissen verloren ging. Daaraan kan worden toegevoegd, dat de economische gevolgen op het eiland reeds in de vijftiger jaren desastreus waren. De kleine landbouwer is in zijn bedrijf namelijk geheel afhankelijk van de hulp van zijn kinderen, die van jongsaf kleine diensten verrichten, zoals het hoeden van karbouwen, het eten brengen naar de ouders die op het land werken, de zorg voor broertjes en zusjes, enz. enz. Nu zijn die kinderen niet alleen de hele morgen weg, maar ook wanneer ze de lagere school hebben doorlopen, worden deze werkjes beneden hun waardigheid geacht. Daar komt nog bij, dat wanneer deze kinderen het veelbegeerde, voortgezette onderwijs van de SMP en de SMA gaan volgen, dikwijls op dure particuliere instituten omdat er op de staatsscholen geen plaats meer is, de ouders er toe overgaan, de nog op het veld staande oogst te belenen, land of zelfs hun onmisbare karbouw te verkopen, waarbij dus de teugellose drang naar onderwijs gaat optreden als de knevelende machten die in Multatuli's Saidja en Adinda zijn geschetst. Een soortgelijke

gang van zaken treft men nu werkelijk niet alleen op het minder belangrijke Flores, maar in geheel Indonesië aan; en in verscheidene ontwikkelingslanden neemt dezelfde tendenzen waar.

In de eerste plaats is het nu wel duidelijk geworden dat de poging om de reeds herhaaldelijk genoemde vicieuze cirkel bij één schakel te doorbreken of op willekeur of op een diep misverstand berust. Men kan immers het onderwijs wel uit alle macht opbouwen, zelfs rekening houdend met de behoefte aan manpower, maar daarbij moet worden bedacht dat die behoefte aan manpower slechts is bepaald door de toekomstige economische ontwikkeling. En het duurt immers vijf tot twaalf jaar eer de leerlingen in de eerste klassen van algemeen middelbare scholen en middelbare vakscholen met hun brevetten de maatschappij ingaan. Voorts is gebleken dat het onderwijs zo kostbaar kan zijn dat het andere particuliere en overheidsinvesteringen belemmert of onmogelijk maakt. En waar blijft men dan met zijn gerichtheid van het onderwijs op een toekomstige economische ontwikkeling?

Nogmaals vestigen we de aandacht op de aandacht op het tevoren nooit vermoede ontstaan van een intellectueel en semi-intellectueel proletariaat, een bakermat van allerlei soort van politieke onrust en het regelrechte resultaat van wat met veel offers en veel aanvankelijk enthousiasme op onderwijsgebied is tot stand gebracht. Tenslotte moet nog worden overwogen dat vele Europese landen in hun geschiedenis welvaart hebben gekend in tijden waarin analfabetisme nog een algemeen verschijnsel was. De economische ontwikkeling ging voorop; die van het volksonderwijs volgde.

ONDERWIJS EN ONTWIKKELINGSHULP

Stellen we ons op het standpunt dat er wat het onderwijs in ontwikkelingsgebieden betreft geholpen *moet* worden en dat die hulp ook wordt *gewenst*, dan ontstaan er ook meteen twee vragen: a) Op welke wijze moet er geholpen worden? b) Wat wordt er dan door de autoriteiten in deze landen verlangd? Theoretisch is het dus al mogelijk dat er tussen wat redelijkerwijs *moet* worden gedaan en wat men *verlangt* dat er wordt gedaan, discrepantie bestaat. Wat erger is, met deze discrepantie heeft alle ontwikkelingshulp in de praktijk voortdurend te maken.

Enkele sprekende voorbeelden:

Nadat tussen Indonesië en Nederland na het bezoek van Subandrio aan ons land en het bezoek van Luns aan Indonesië een vage overeenkomst was bereikt o.a. inzake uitwisseling van experts voor het

verrichten van onderzoek, sprak ik een onderwijsautoriteit uit Midden-Java en bracht de mogelijkheid van onderwijsresearch in dat gebied ter sprake. Dat was dus het aanbod en het zal na al het voorgaande toch wel duidelijk zijn dat geen effectieve hulp geboden kan worden dan na een wetenschappelijke vaststelling van de onderwijskundige feiten (op zijn minst). Het antwoord was echter de vraag: 'Kunt u geen Nederlandse docenten sturen voor onze universiteiten?'

Men vraagt in hetzelfde gebied fondsen voor het oprichten van een Christelijke grafische school, om personeel te verkrijgen voor het drukken van door de kerken uitgegeven lectuur. De Nederlandse zendingsinstantie tot welke die vraag is gericht overweegt in de eerste plaats dat er in Kebajoran (nabij Djakarta) omstreeks 1955 van staatswege een grafische school is opgericht met een groot gebouw en volledige outillage, die, althans in de eerste jaren van zijn bestaan, een groot tekort aan leerlingen had. Tevens rijst de vraag, wat een eventueel christelijk grafisch instituut met zijn abiturienten zal doen, wanneer in de behoefte aan personeel voor eigen (christelijk of kerkelijk) drukkersbedrijf is voorzien. Redelijke vragen, die in feite een verzoek om een onderzoek naar de behoeften aan manpower in het drukkersbedrijf in geheel Indonesië impliceren!

En toch, zulke vragen moeten uiterst discreet worden ingekleed, of maar liever in het geheel niet worden gesteld, wil men niet het odium van de bemoeial op zich laden. En geen wonder, want als bemoeials hebben wij ons sinds eeuwen gebrandmerkt. Ik denk hierbij aan de tweede stelling die het proefschrift van Dr. Van Zantwijk begeleidde: 'De volkenkundige heeft met de zendeling en de missionaris gemeen, dat hij, naar de mening van vele mensen in zijn werkterrein, zich dikwijls bemoeit met zaken, die hem niet aangaan.'⁹ Dat geldt voorwaar niet alleen voor de cultuuranthropoloog, de zendeling en de missionaris, maar voor elke instantie die zich met ontwikkelingshulp bezighoudt.

Een kras staaltje mag niet onvermeld blijven. Voor de meer genoemde Christelijke Universiteit te Djakarta werd van Amerikaanse zijde een som van om en nabij de \$ 70.000,— aangeboden voor de aankoop van een gebouw. Als voorwaarde werd gesteld dat het curatorium een gedetailleerd schema van de toekomstplannen en andere gegevens zou overleggen. Dat was dan ook de reden waarom men het aanbod maar liever deponeerde. Het werd niet geweigerd, er werd ook niet op ingegaan.

Het is alweer zeer begrijpelijk. Ook wij houden niet van presentjes met 'nazorg', of cadeautjes waarmee we onder curatele worden ge-

steld. Het zou dan ook voor de hand liggen, alleen maar te wachten op wat aan hulp wordt gevraagd en daarop in te gaan. Dat zijn de moeilijkheden uit de weg gegaan en men biedt hulp zonder zich met het altijd klaarstaande wantrouwen te belasten. Maar dan moet men toch wel heel goed weten wat men doet. Want er bestaat de grote kans dat men met zijn hulp, ook wanneer die bestaat uit het uitzenden van leerkrachten voor het betreffende ontwikkelingsgebied, willens en wetens meewerkt aan wat met de beste bedoelingen is opgezet, maar al heeft bewezen geheel onrendabel te zijn, zo niet tot desastreuze gevolgen te leiden. Men vrage zich toch eens in gemoede af, wat men nu eigenlijk tot stand gaat brengen wanneer men aan een Indische of Indonesische Universiteit rechten gaat doceren, of in wat dan ook les gaat geven op een algemene middelbare school in Kenya of Zambia, waar het van de werkeloze middelbare abituriënten wemelt.

Het beste standpunt dat men kan innemen lijkt me dit: Men biede nimmer ongevroegde hulp aan. Wordt er op welke wijze ook, om hulp gevraagd dan wordt die — naar eigen inzicht van wat effectief zal zijn of niet — of geboden, maar dan onvoorwaardelijk, of geweigerd, liefst zonder al te uitvoerig commentaar.

Het is bijvoorbeeld voor ons in Nederland, Engeland of de V.S. wel duidelijk dat op de vraag naar onderwijs *research* altijd positief moet worden gereageerd, want ook wij weten niet welke koers het onderwijs in welk ontwikkelingsland dan ook moet volgen, zolang de achtergronden, de geschiedenis van dat onderwijs, de gehele sociale structuur der samenleving, de toekomstplannen, de attitudes en de opleiding van het inheemse personeel, enz. enz., onbekend zijn. Veelal echter wordt door het 'helpende' land om researchmogelijkheden verzocht. Dat is een al wat minder gunstige start. Men is in vele ontwikkelingslanden de talloze researchteams reeds beu, vooral ook omdat de leden dikwijls met hun aan feitenmateriaal verkregen buit de plaat poetsen om thuis daaruit een fraaie dissertatie te distilleren. Bij zulk een verzoek om researchfaciliteiten van 'onze kant' zal doorgaans ook de wedervraag luiden: 'En wat gebeurt er daarna? Krijgen we ons zoveelste lijvige rapport dat niemand leest aangeboden? Of kunnen wij op grond van de verkregen resultaten in samenwerking ook iets wezenlijks tot stand brengen?' Is nu het instituut of het studiecentrum dat het onderzoek wil lanceren niet bij machte op deze laatste vraag met een positieve belofte te reageren, dan moet het zijn research fellows ook liever thuis laten.

Tenslotte: daadwerkelijke ontwikkelingshulp op onderwijsgebied, hetzij door onderzoek, hetzij door het beschikbaar stellen van fondsen en beurzen, het uitzenden van leerkrachten enz. zal altijd zonder effect zijn, wanneer die hulp geen onderdeel is van een algemeen plan, dat het gehele terrein der ontwikkeling betreft van de gebieden die daaraan — in versneld tempo — schreeuwend behoefte hebben.

Hierbij zijn wij nogmaals terug bij onze vicieuze cirkel. Het is immers in het geheel niet de vraag bij welke schakel deze keten doorbroken moet worden. De keten bestaat namelijk uit schakels die structureel nu eenmaal in elkander behóren te grijpen: onderwijs, landbouw, veeteelt, visserij en/of mijnbouw, industrie, levensstandaard, communicatiemiddelen, hygiëne en medische zorg, vrouwenemancipatie, geboortebeperking enz. enz. De cirkel moet in stand gehouden worden, de schakels moeten zelfs te inniger worden aaneengesmeed, maar haar vicieuze karakter moet verdwijnen. Want evengoed als stagnatie op het ene ontwikkelingssterrein dat op het andere veroorzaakt, zoals we hebben gezegd, zal ook vooruitgang op het ene terrein die op het andere in de hand werken, echter *niet* in een opeenvolgende reeks, waarbij men een begin kan kiezen. Kortom, omdat het onderwijs nu eenmaal integreert met alle levensterreinen, kan ook alleen een onderwijs-planning die integreert in een totaal ontwikkelingsplan effect sorteren.

Laat niemand zich verbeelden dat leidinggevende figuren in ontwikkelingslanden die nu langzamerhand over min of meer langdurige ervaring beschikken, dat niet in de gaten hebben. Wanneer men aan de ene kant grondstoffen die het land produceert in het Westen, of waar elders, tegen een spotprijstje te pakken wil krijgen, of ook een begin van industrialisatie onmogelijk maakt door slechts half bewerkte grondstoffen niet te willen importeren, kan men ook beter ophouden medische hulp te verstrekken, hier en daar een kruisertje cadeau te doen, beurzen beschikbaar te stellen, en zelfs researchwerk te verrichten, het vaak miljoenen verslindende researchwerk, dat immers telkens weer bewijst dat de tot nu toe geboden ontwikkelingshulp, voorzover die occasioneel en ongeïntegreerd, en vooral zonder de bereidheid er in enig opzicht zelfs minder van te worden, is verstrekt, slechts lapwerk is geweest, en soms zelfs het geraffineerd soort filantropie, waarbij de goede gever van deze eeuw wel niet meer de hemel, maar wel afzetgebied hoopt te verdienen.

Het geschenk bezeert, de helpende hand wordt afgestoten door wie zo graag zelf wat mans wil zijn. Niet ontwikkelingshulp, maar ontwikkelingssamenwerking is het devies, vooral wanneer men bedenkt

hoe op geheel ander terrein dan dat van stoffelijke welvaart, de 'advanced societies' ten achter zijn geraakt. En het is zeker niet aan ons om uit te maken wat nu het doel is dat een ander zich te stellen heeft. In menig ontwikkelingsgebied immers is het onderwijs allereerst een instrument om nationaal bewustzijn te kweken. En of dat ons, die bijstand verlenen willen, nu aanstaat of niet, kan ginds van geen belang zijn. Wie zich geven wil voor het onderwijs in een ontwikkelingsgebied, heeft daar terdege rekening mee te houden.

1 GREGOIRE KHERIAN, *Instruction de la femme, condition de l'évolution et de la croissance*; Colloque du Centre du Sud-Est Asiatique, Bruxelles 1966.

2 ROSTOW, *The Stages of Economic Growth*, Cambridge University Press, 1965.

3 PONSIOEN, *Onderwijsvraagstukken in de Ontwikkelingslanden*; Paedagogische Studiën 42/12, dec. 1965.

4 NICOLE LOUIS, *Etude des systèmes d'éducation dans les différentes zones de l'Asie du Sud-Est*; Colloque du Centre du Sud-Est Asiatique, Bruxelles 1966.

5 'There is a belief that the beneficial use of the educational system, particularly as it relates to accelerating economic development, is merely a problem of input — more and more students, teachers, facilities and *rupiah*, and that increases in these four areas are the major indicators of progress and succes' — JOSEPH FISHER, *Indonesia*, 3e hfdst p 99 in Coleman, *Education and Political Development*, Princeton University Press 1965.

6 Hoe universeel deze drang naar het veilige staatsambt wel is in die agrarische gebieden waar de dorpschool invloed begint uit te oefenen op een autarkisch boerensamenleving met overschot aan mankracht blijkt ook in Ruth Trouton's *Peasant Renaissance in Yugoslavia 1900-1950* (Routledge & Kegan Paul, London 1952). Zij schrijft op p 115 na het hfdst 'Consequences of Formal Education': 'The most hopefull openings appeared to be in government service, and consequently there was a continual pressure to obtain the kind of education which admitted to government service . . . The hoped-for rewards, financial security and bureaucratic prestige, constituted an attraction with which other possibilities could not compete. Peasant conservatism strengthened the forces of the current. Once peasants were convinced that it was a good thing for their children to aim at entering government service, *only long-continued experience to the contrary could convince them that they had been mistaken* (cursivering van mij, R.).

7 EDWARD SHILS, *The Reform of the Indian Universities*, Colloque etc. 1966.

8 EDWARD SHILS, *The Reform etc.*

9 VAN ZANTWIJK, *Lastdragers en Hoofden*; Rototype, Amsterdam 1965, dissertatie.

BOUWSTEEN VOOR EEN LEERPLANTHEORIE

(Enkele kanttekeningen bij Dr. J. Bijl, Over Leerplanonderzoek, Groningen, 1966).

N. DEEN

Bijl moge mij vergeven, dat ik een door hem onbedoeld gebruik heb gemaakt van zijn uitlating over het bijdragen van steentjes, door op deze wijze zijn geschriftje te karakteriseren, dat onlangs in de serie *Acta Paedagogica Ultrajectina* is verschenen. Het is niet onvriendelijk bedoeld. Integendeel. Het onderwerp waarover hij handelt, is zo belangrijk, en de literatuur erover – zeker in Nederland – zo schaars, dat iedere bijdrage, die de discussie over leerplanonderzoek op hoger niveau tracht te brengen, met vreugde verdient te worden begroet.

De kanttekeningen, die ik zou willen maken, zijn dan ook bedoeld als een poging om de discussie rondom leerplanonderzoek en leerplantheorie te helpen op gang houden, niet als critiek. Zo wil ik mij dus niet gedragen als een recensie-schrijver, die op kleinigheden ingaat, zoals bijvoorbeeld – als ik mij één dergelijke opmerking veroorloven mag – de wat merkwaardige ingeklemdheid van Klafki tussen Ballauf en Derbolav in Bijl's beschouwing over het Duitse leerplandenken. Voorzover details bepaalde vragen oproepen, stel ik die liever naar aanleiding van het overdenken van het thema, dat door Bijl in zijn boekje centraal wordt gesteld.

Bijl ontwikkelt in zijn boekje grondslagen voor een leerplantheorie, een onderwerp dat meer pagina's waard geweest was, dan de schrijver eraan heeft besteed (57 + 13 pagina's aantekeningen). Hij beroept zich enkele malen op het beperkte bestek waarbinnen hij schrijft, en dat hem verhindert bepaalde gedachten nader uit te werken. De lezer vraagt zich af, wie dat bestek zo krap heeft gemaakt, en waarom. Voor een wat bredere uitwerking hadden wij alleen maar dankbaar kunnen zijn, en mogelijk waren dan een aantal van de vragen, die nu rijzen, bij voorbaat beantwoord geweest.

Bijl ziet het fundamentele uitgangspunt voor een pedagogische leerplantheorie in de analyse van de „levenstaak”. Hij vindt deze aanduiding bij Langeveld, die in navolging van Hoogveld het opvoedingsdoel omschreef als het kind „bekwaam te helpen maken, zelfstandig zijn levenstaak te volbrengen”¹. Bijl stelt, dat deze formulering praktische bedoelingen heeft, en dat er wat mee te doen is bij het ontwerpen van een werkplan

¹ J. Bijl, Over leerplanonderzoek, pag. 31.

(leerplan) voor een schoolsysteem¹. Hier beginnen de vragen, want Bijl plaatst deze formulering tegenover andere, waarmee zijns inziens *niets* is te doen.

„Tegenover de Duitse formuleringen kan men erop wijzen, dat in Langevelds doelstelling in geen enkel opzicht sprake is van één of ander in-treden in een „objektiven Geist”, geen „Wissen ums Ganze” maar het vervullen van een taak is het einddoel.

Het is ook geen doel waarbij ontpersoonlijking dreigt als b.v. bij „adjustment to life” dat in Amerika zoveel gewicht in de schaal legt”².

De vraag, die zich hier laat stellen, is, of hier wel gelijkwaardige groot-heden vergeleken worden, of hier niet verschillende modi van denken ten onrechte op één noemer worden gebracht. Want wie het opvoeden om-schrijft als een kind bekwaam te helpen maken, zelfstandig zijn levens-taak te volbrengen, geeft daarmee een bepaling van het opvoedingsver-schijnsel in formele zin. En op dit formele vlak is het niet zo geweldig moeilijk een consensus te bereiken, misschien niet omnium maar dan toch wel plurium. Ik stel me voor dat noch de Duitse, noch de Ameri-kaanse leerplandenkers hier erg veel moeite mee zullen hebben. Hun probleem is namelijk een ander. Het gaat hun om de „Bildungsinhalte”, of om „educational objectives” die zich laten formuleren in „overt, observable behavior”. Waar Bijl bezig is een formeel uitgangspunt voor een leerplanthorie te formuleren, zijn zij bezig te bepalen, wat de *inhoud* zou moeten zijn van dat „bekwaam helpen maken” uit de omschrijving Bijl/Langeveld. Nu is het goed mogelijk, om tegen die inhoud bezwaren te hebben, en voor een groot deel onderschrijf ik de bezwaren van Bijl in dit opzicht. Maar bij het bepalen van het uitgangspunt voor een leerplan-theorie voert een onzuivere redenering tot verdoezeling van het kern-probleem.

Dat kernprobleem kondigt zich al aan in de eerste zinnen van het vierde hoofdstuk. Bijl schrijft daar: „Pedagogische theorie heeft het getij niet mee. In onze dagen verlangt men b.v. naar operationeel denken. Dat denken ziet naar concrete gedragingen; wat het aan voorafgaande theorie of hypothese in aanmerking neemt moet in de concrete gestalten van dierlijk of menselijk gedrag kunnen worden gadeslagen”³. Ook hier ligt m.i. een schimmige tegenstelling. Is niet één van de verdiensten van een pedagogische theorie, dat deze te operationaliseren is, dat wil zeggen bruikbaar te maken voor de praktijk van het opvoeden? En wat doet

¹ t.a.p.

² t.a.p.

³ J. Bijl, Over Leerplanonderzoek, pag. 31.

Bijl anders dan Kearney c.s. of French c.s.¹ als hij een analyse onderneemt van „goed consument-zijn?”² Het is, meen ik, een misvatting, dat pedagogische theorievorming en operationeel denken strijdig zouden moeten zijn. Is het niet veeleer zo, dat de wetenschap, dat een pedagogische theorie vertaalbaar moet zijn in doelstellingen, die kunnen leiden tot „overt, observable behavior”, het pedagogisch-theoretisch denken zou kunnen leiden tot een vruchtbare zelfbeperking en zelfcritiek? „Dit staat thans echter niet ter discussie”, zegt Bijl³, en ik zal mij dus beperken tot wat wel ter discussie staat, het probleem van de levenstaak. In die levenstaak onderscheidt Bijl een aantal componenten, en in overeenstemming daarmee ziet hij de noodzaak om tot de ontwikkeling van „componentendidactieken” te komen. Dat betekent in feite dat Bijl nu moet ontwikkelen, wat Langeveld ons nooit heeft gegeven: een vervolg op de „Beknopte theoretische pedagogiek”, waarin een praktische pedagogiek wordt ontwikkeld.

Anders gezegd, wanneer het gaat om een leerplan voor een schoolstelsel, dan is het onmogelijk, om formeel te blijven spreken. Ook de doelomschrijving, die Bijl opneemt, zal gevuld moeten worden. Wat het wil zeggen, in 1966, 1970, 1976 zelfstandig zijn levenstaak te volbrengen, zal omschreven moeten worden op dusdanige wijze, dat een taxonomie van onderwijsdoelen ontstaat, waar de opsteller van een leerplan steun en richting in kan vinden.

Hier voorzie ik moeilijkheden, die in het boekje van Bijl wel gesignaleerd worden, maar niet uitgewerkt. De grote bijval, die Langevelds theoretische pedagogiek in ons land heeft gevonden, is mede het gevolg van de formele structuur ervan. Levensbeschouwelijk gefundeerde inzichten blijven in hoofdzaak beperkt tot het schutblad en de noten. Maar wanneer wij didactieken moeten gaan schrijven voor de componenten, die Bijl in de levenstaak onderscheidt, dan is het niet te vermijden om het veld van de wereldbeschouwing met beide voeten te betreden. De schrijver meent, als ik zijn wat moeilijke zin hierover goed begrijp, dat dit niet uitsluit, dat vele „componentendoelen” zo geformuleerd zullen worden, dat ze aan algemeen menselijke, resp. Nederlandse opvattingen zullen beantwoorden, met name waar het „instrumentele vaardigheden” betreft⁴.

¹ N. C. Kearney, *Elementary School Objectives*, A report prepared for the mid-century committee on outcomes in elementary education, Russell Sage Foundation, New-York 1953; W. French and associates, *Behavioral Goals of General Education in High School*, Russell Sage Foundation, New-York 1957.

² J. Bijl, *Over leerplanonderzoek*, pag. 40 v.v.

³ J. Bijl, *Over leerplanonderzoek*, pag. 31.

⁴ J. Bijl, *Over leerplanonderzoek*, pag. 37.

Er zal dus, bij de analyse van de levenstaak een onderscheid naar voren komen, waarbij over bepaalde componenten een consensus kan worden bereikt, maar over andere componenten niet, of slechts ten dele. Een vraag, die hierbij gesteld kan worden, is, in hoeverre dit onderscheid samen gaat met een verdeling van de opvoedingstaak. Want Bijl spreekt over de leerplanproblematiek van een schoolsysteem, en hier is dus zeer zeker aan de orde de vraag naar taak en functie daarvan ten opzichte van die opvoedingstaak. Op pagina 44 schrijft Bijl: „Wij nemen dankbaar nota van het feit dat de heer Goote geen meningsverschil aanwezig achtte over de vraag of de school voorbereiden moet tot de intrede in de maatschappij. Hij zal er ook geen bezwaar tegen hebben dat dit voorbereiden zich uitstrekt tot de intrede in staat en „kerk” en het gereed-zijn om een gezin te stichten”. Misschien niet. In ieder geval is de heer Goote zeer goed in staat hierover voor zichzelf te spreken. Maar ligt hier nu niet juist het punt waarop de positieve voorstanders van openbaar en bijzonder onderwijs andere wegen inslaan? De eersten zullen stellig het voorbereiden op de intrede tot de „kerk” niet rekenen tot de opvoedingstaak van de school. Ook over de opvoedingstaak van de school inzake de voorbereiding op gezinsvorming lijkt me meningsverschil geenszins uitgesloten. De beslissingen, die men dienaangaande neemt, zijn deels van voor-wetenschappelijke, levensbeschouwelijke aard. Maar dat neemt niet weg, dat tot de bepaling van taak en functie van een schoolsysteem wetenschappelijke toegang te verwerven is.

Dat brengt mij tot een volgend punt. Naar aanleiding van een uitspraak van Drs. W. Langeveld wijst Bijl er „nadrukkelijk” op, dat „plaats en functie” van een schoolsysteem in de eerste plaats een pedagogisch-didactische aangelegenheid is¹. Deze categorische uitspraak wordt verder niet toegelicht, en dat is toch wel erg jammer. Want als Drs. W. Langeveld vraagt om een „algemeen sociologisch onderzoek naar plaats en functie van het onderwijs in onze maatschappij”, dan is dat inderdaad geen geringe vraag, maar wel een gerechtvaardigde. Van een onderwijs-sociologie mogen wij verwachten, dat zij ons leert, hoe de school functioneert in het maatschappelijk bestel en welke taken haar door de maatschappelijke organen worden toegekend. Een pedagogisch-didactische aangelegenheid is het, er voor te zorgen dat het schoolsysteem deze taak en functie optimaal kan vervullen². Pedagogisch-didactisch is de taak,

¹ J. Bijl, Over leerplanonderzoek, pag. 44.

² Zie in dit verband ook: A. O. Schorb, Erziehungswissenschaftliche Aspekte eines Zusammenwirkens von Soziologie, Psychologie und Pädagogik in der Lehrplanfrage, in: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 6, S. 209 ff, Weinheim, 1966.

de verwachtingen die de maatschappij van het schoolsysteem heeft, te toetsen aan pedagogisch relevante criteria en dan te formuleren als onderwijsdoelen. En zo vormt uiteraard wél de ontwikkeling van een leerplan „in de eerste plaats een pedagogisch-didactische aangelegenheid.”

De verdienste van Bijl's werk is nu m.i., dat hij een poging heeft gedaan een theoretische structuur voor de ontwikkeling van zo'n leerplan te ontwerpen. Dat ontwerp draagt nog een karakter van voorlopigheid – hetgeen de schrijver zich wel bewust lijkt –; het onderscheidt vier componenten in de levenstaak, die ten dele nader onderverdeeld worden, te weten: het betrokken zijn bij een *godsdienst*, levensbeschouwing, kerk of overtuigingsgemeenschap, het *gezinspartner*-zijn, het kwijten van zijn medeburgerlijke verantwoordelijkheid als lid van *staats- en volksgemeenschap* en de taak als *beroepsbeoefenaar*.

Ook hierbij zou ik enkele kanttekeningen willen maken. In de vorm, waarin we deze structuur aangeboden krijgen, is deze even formeel als het uitgangspunt. Of wij hier nu inderdaad „de indeling van een onderwijsprogramma bezitten afgelezen aan de levenstaakanalyse”¹, is echter mede afhankelijk van de verdeling van de opvoedingstaak tussen huis, school en eventuele andere opvoedende organen. Tussen de structuuranalyse van de levenstaak en de indeling van een onderwijsprogramma ligt nog de ontwikkeling van een theoretisch kader dat die componenten omvat, die inderdaad betrekking hebben op de opvoeding binnen een schoolsysteem. Ik heb allermint de pretentie, een dergelijk kader pasklaar te kunnen opleveren; alleen – met alle respect voor de belangrijke aanloop die hij heeft genomen – meen ik te moeten constateren dat Bijl er ook niet in is geslaagd.

Het is het ontbreken van een dergelijke schoolpedagogische theorie, die ook de Amerikaanse verzamelingen van opvoedingsdoelen onbevredigend maakt². Binnen het raam van een daardoor belijnd onderwijsprogramma is de werkwijze van Kearny en French c.s. zeker zinvol, vooral als deze aangevuld wordt met een leerplanresearch, zoals Bijl voorstaat.

De eisen, die op deze wijze aan leerplanconstructie gesteld worden,

¹ J. Bijl, Over leerplanonderzoek, pag. 37.

² De vraag, of deze „objectives” altijd scherp genoeg omschreven zijn, laat ik hier buiten beschouwing; wat B. hierover opmerkt, onderschrijf ik. Men streeft echter duidelijk ook in de V.S. naar verbetering in dit opzicht, en met name het werk van de groep rond B. S. Bloom lijkt daarvoor zeer belangrijk. Opmerkelijk is, dat B. terwijl hij over een „taxonomy of educational objectives” spreekt (pag. 21), hun werk nergens vermeldt. (B. S. Bloom ed., *Taxonomy of educational objectives, The classification of educational goals, Handbook I: Cognitive Domain, New York-London-Toronto 1956; Handbook II: Affective Domain, New York 1964*).

zijn niet gering. Zeker niet, wanneer men daarbij, zoals Bijl, denkt aan een leerplan voor een schoolstelsel. Onze leerplannen plegen niet op deze wijze tot stand te komen en de wettelijke regelingen betreffende het leerplan werken in dit opzicht niet bevorderend. Daarom stelt Bijl een centralisering van de leerplanbevoegdheid voor. Hij zou deze willen geven aan de Pedagogische Centra. Nu, afgezien van de vraag of deze een dergelijke bevoegdheid ambiëren, kan de vraag gesteld worden of zulks noodzakelijk en wenselijk is. Zowel het een als het ander waag ik te betwijfelen.

Wat de wenselijkheid betreft: naast veel overeenkomstige inhoud, vertonen leerplannen variaties, die samenhangen met de specifieke situatie van de school, waarvoor dat leerplan dient. Men kan daarbij, behalve aan „boven-wetenschappelijke” overtuigingen, die de samenstelling van het leerprogramma beïnvloeden, denken aan variaties die samenhangen met de regionale structuur, met socio-culturele aanvangsverschillen tussen de leerlingen, met de ervaringswereld van stads- of plattelandskinderen, enzovoort. De vraag blijft, of in een centraal leerplan al deze varianten kunnen worden opgenomen.

Dat behoeft ook niet. Hoewel het zonneklaar is, dat er heden ten dage geen schoolhoofd – tenzij het een wonder-hoofd zou zijn – in staat is in zijn eentje een leerplan samen te stellen, dat voldoet aan de hoge eisen, die men aan een leerplan moet stellen, behoeft dat niet te betekenen, dat hij de bevoegdheid daartoe en de verantwoordelijkheid ervoor zou moeten afstaan.

Het werk van een gecentraliseerde leerplanresearch zou kunnen zijn het ontwerpen van leerplan-modellen, die de schoolleider als richtsnoer voor zijn eigen leerplan kan gebruiken.

Ik vrees, dat Bijl hier niet tevreden mee zal zijn, omdat zulk een leerplan-model het verplichtend karakter mist, dat een centraal verordeneerd leerplan zou hebben. Het lijkt mij echter, dat een centraal voorgeschreven leerplan strijdig zou zijn met de traditionele onderwijsvrijheid in Nederland, en bovendien het gevaar zou meedragen het onderwijs te sterk te binden.

Het belang van leerplanonderzoek is hiermee niet verkleind. Maar het effect van leerplanonderzoek is gebaat met een helder inzicht in de plaats, die het kan innemen in het onderwijsbeleid. Mèt Bijl zou ik willen stellen, dat juist op het ogenblik, nu de gehele structuur van ons onderwijs in beweging is, nu de Wet op het Voortgezet Onderwijs binnen enkele jaren in werking zal treden en een nieuwe wetgeving voor het Basisonderwijs in

voorbereiding is, leerplanonderzoek een zaak van hoge prioriteit geacht moet worden. Het zou de moeite waard zijn, om te streven naar een bundeling van de arbeid, die op dit gebied in ons land op diverse plaatsen wordt verricht. Voorlopig lijken dan twee niet te onderschatten taken voor een dergelijk „centraal orgaan voor leerplanonderzoek” klaar te liggen, die in onderlinge samenhang moeten worden aangevat:

- 1e een exacte formulering van onderwijsdoelstellingen en het onderbrengen van deze in een scherp doordachte taxonomie;
- 2e de ontwikkeling van een pedagogisch relevante leerplantheorie, die het kader levert voor een verder ontwikkelde leerstofplanning op basis van de ontwikkelde taxonomie van onderwijsdoelstellingen.

Bij alle critiek die mogelijk is op de Duitse en Amerikaanse ondernemingen in dit opzicht, liggen zij toch wel enkele stappen op ons voor. Dat geeft de Nederlandse onderzoeker de gelegenheid een synthese te zoeken die tot een in de Nederlandse situatie hanteerbare aanpak kan leiden. Bovendien zijn er aanknopingspunten. Een eerste begin van een streven naar een taxonomie van onderwijsdoelstellingen kan men vinden in de „hearings”, die voorafgingen aan de ontwikkeling van de „Proeve van een Leerplan voor het Basisonderwijs”, die een door het Nutsseminarium voor Pedagogiek aan de Universiteit van Amsterdam ingestelde commissie heeft voorbereid, en die binnenkort zal verschijnen. Voor de ontwikkeling van een leerplantheorie beschikken we thans over het werk van Bijl. De verdienste daarvan is meer, dan alleen dat het de discussie over leerplanzaken op wetenschappelijk niveau heeft gebracht. De daarin neergelegde gedachten bieden een uitgangspunt, dat bij verdere uitwerking de grondslag zou kunnen leveren voor een gebundelde, voortgaande arbeid aan een leerplan, dat in een pedagogisch-didactisch kader gevat, de aansluiting met de maatschappelijke werkelijkheid weet vast te houden.

Eén ding zal echter duidelijk zijn: bij de huidige stand van de onderwijsresearch in Nederland zijn we aan een op wetenschappelijke wijze opgebouwd leerplan nog lang niet toe, maar verrichten we op zijn best voorbereidend werk. In die situatie is het aandragen van bouwstenen een cervol werk, waarvoor we de opperman zeer dankbaar moeten zijn.



BOEKBEoordelingen

HERMANN RÖHRS, *Schule und Bildung im internationalen Gespräch*, Akademische Verlagsgesellschaft, Frankfurt am Main 1966, 231 S.

Dit boek bevat een reeks studiën op het terrein der vergelijkende opvoedkunde. Het begint met een inleiding tot deze discipline. Dan volgen beschouwingen over de pedagogiek der onderwijshervorming, waarbij de Montessorien Daltonscholen in Nederland de aandacht krijgen. Een volgend hoofdstuk is gewijd aan het probleem van de pedagogische structuur van het schoolwezen, zoals het zich in een aantal landen voordoet. Daarna is er een opstel over de ontwikkelingshulp als pedagogisch vraagstuk. Het boek wordt besloten met een beschouwing over de zin van het reizen. In elk van deze studies legt de auteur, hoogleraar in de pedagogiek in Heidelberg, een brede oriëntatie aan de dag, die zich zowel in de historische als in de internationale dimensie uitstrekt. Er is in dit boek een enorme hoeveelheid informatie verwerkt. Het kan ertoe bijdragen om zijn lezers in de ruimte te zetten.

Op enkele punten zou ik gaarne gezien hebben dat de schr. zich duidelijker zou hebben uitgesproken. Amerikaanse en Engelse auteurs worden nog al eens op afkeurende wijze van het epitheton „pragmatisch” voorzien. Mij persoonlijk treft in gelijke zin de aanduiding „aus typisch angelsächsischer Sicht”. Wat hebben deze veroordeelden op hun geweten? Kandel heeft gezegd, dat de vergelijkende opvoedkunde ertoe kan bijdragen om het eigen onderwijstelsel juist te zien, Hans heeft betoogd dat vergelijken tot hervormen stimuleert (S.5) en ik heb eens beweerd dat een onderwijsministerie plannen tot schoolhervorming met een vergelijkend onderzoek zou moeten begeleiden (S.15). De auteur is kennelijk bezorgd voor het wetenschapskarakter van het vak, dat zich moeilijk met enig praktisch nut zou verdragen. Maar elders prijst hij het „Lernen an der Erfahrung des anderen” (S.69) en in het kader van de ontwikkelingshulp wordt van de vergelijkende opvoedkunde „ein konstruktiver Beitrag erwartet” (S.16) en hij gaat dan ook lustig aan de arbeid. Als de lezer hieruit afleidt dat het boek in dit opzicht beter is dan de enigszins onzekere leer, waarmee het begint, heeft hij gelijk.

PH. J. I.

DR. G. VERHAAK, *Middelbare-schooljeugd en lektuur*. Publikatie nummer 18 van het Katholiek Paedagogisch Bureau ten behoeve van het v.h.m.o. Uitgever L. C. G. Malmberg, 's-Hertogenbosch, 1964, 95 pag., f 5,90.

Begin 1962 heeft het Katholiek Lectorium een opdracht verstrekt aan het Hoogveld Instituut te Nijmegen om een onderzoek in te stellen naar de lektuur van de oudere middelbare-schooljeugd.

Aanleiding tot deze opdracht is de belangstelling welke men de laatste jaren, zowel in de onderwijs- als de bibliotheekwereld, aantreft voor de vraag, op welke wijze de begeleiding van en de confrontatie met de eigentijdse literatuur het beste kan geschieden.

Van dit onderzoek heeft het Hoogveld Instituut in drie omvangrijke delen rapport uitgebracht. Daar het van betekenis is op ruimer schaal bekendheid te geven aan de resultaten van het onderhavige onderzoek is aan Dr. G. Verhaak, leraar Nederlands aan het Van der Puttlyceum te Eindhoven¹ en lid van de begeleidingscommissie, welke vanwege het Katholiek Lectorium-centrum het tot stand komen van het rapport van nabij gevolgd heeft, het verzoek gedaan in de vorm van een brochure een samenvatting van de rapporten te geven.

Voor het onderzoek zijn de onderzoekers van de volgende vragen uitgegaan:

- wat leest de oudere middelbare scholier precies
- hoeveel leest hij
- hoe komt hij aan de boeken die hij leest
- hoe beleven en verwerken deze jeugdigen datgene wat zij lezen
- wat betekent het gelezene voor hen.

Voor het vinden van een antwoord op deze vragen is een enquêtelijst samengesteld met 191 vragen, gegroepeerd in zes verschillende vraagvormen.

Het onderzoek, waaraan 1635 leerlingen hebben deelgenomen uit de 3e, 4e, 5e of 6e klas, heeft plaatsgevonden op 16 katholieke scholen voor v.h.m.o.: 5 uit het westen, 5 uit het oosten en 6 uit het zuiden.

Uit de groep der geënquêteerden is een sub-sample van 900 leerlingen samengesteld waarbij is getracht een zo gelijk mogelijk aantal leerlingen op te nemen naar geslacht, schoolsoort, klas en gewest. De variabelen, urbanisatiegraad en milieu, zijn buiten beschouwing gelaten omdat de leerlingen niet of slechts gedeeltelijk daar op konden worden geselecteerd.

Van de zes mogelijke combinaties tussen de variabelen bleken er drie onderling samen te hangen: geslacht en schooltype, geslacht en gewest, klas en schooltype. De overige drie combinaties: geslacht en klas, klas en gewest, schooltype en gewest vertonen geen onderlinge samenhang.

De exploitatie van het materiaal is grotendeels een onderzoek naar de verbanden geweest, die tussen de variabelen voorkomen. Daarbij is niet de correlatie doch steeds de significantie berekend.

Voorts is de zgn. clusteranalyse toegepast om in de onderzoeksvariabelen een zinvolle structuur aan te brengen.

T.a.v. de algemene resultaten van het onderzoek is het volgende mede te delen:

- in 9 % van de gezinnen, waaruit de geënquêteerde leerlingen afkomstig zijn, wordt nooit over boeken gesproken
- in 20 % van de gezinnen is een boek vaak onderwerp van gesprek
- 94 % van de ondervraagden leest minstens één boek per maand
- 64 % leest minstens één boek per week
- 69 % vindt echter dat zij meer moeten lezen
- leesbelemmerende factoren zijn evenwel:
 - huiswerk maken, sportbeoefening, muziekstudie, film- en toneelbezoek, dansen, knutselen, televisie kijken, thuis helpen.

¹ Thans hoogleraar te Nijmegen.

- boeken worden geleend door:
- 52 % bij een openbare leeszaal
 - 26 % bij een schoolbibliotheek
 - 16 % bij vrienden en kennissen
 - 6 % bij familieleden
 - 2 % bij een winkelbibliotheek.

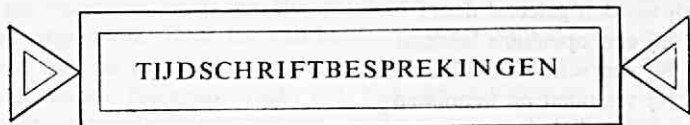
Naar aanleiding van de vraag welke boeken zoal worden gelezen is geconstateerd, dat de invloed van de reclame op de lektuur van de middelbare-schooljeugd van bijzonder belang schijnt te zijn. Voorts, is, volgens de onderzoekers, de conclusie gewettigd dat, voor wat deze groep van 900 lezers betreft, de mening van velen, als zou de middelbare-schooljeugd veel belangstelling hebben voor erotisch getinte lektuur, misschien niet weerlegd doch wel in elk geval sterk wordt ondergraven.

Motieven, die een rol spelen bij de lektuurkeuze zijn: prestige-overwegingen, weetgierigheid, interesse, beweegredenen van emotionele aard, de wens tot ontspanning.

De belangrijkheid van dit onderzoek van het Hoogveld Instituut is evident. Daarom zou het van betekenis zijn deze te herhalen op prot. christ.- en openbare middelbare scholen.

Discussabel is echter of het juist is conclusies te trekken — ook al is dit nog zo voorzichtig gedaan — over hetgeen de middelbare-schooljeugd leest, n.a.v. een onderzoek, dat plaats heeft gevonden aan de hand van een lijst van 84 boeken en schrijvers — ook al is deze methodisch knap samengesteld — waarop moest worden aangestreept of men het boek gelezen had en, indien dit niet het geval was, of men dan soms een ander boek van de auteur onder ogen had gekregen. Als men nu ziet dat op deze lijst voor *oudere* scholieren van middelbare scholen wel boeken staan als: *Winnetou's dood van Karl May*, *Arendsoog van Nowee*, *Niels Holgerssons wonderbare reis van Selma Lagerlöf*, *Ciska de Rat van P. Bakker*, *De Koerier van de Tzaar van Jules Verne*, *De sterke vuist van Max Brand* maar dat boeken van schrijvers als *Moravia*, *Baldwin*, *J. D. Salinger*, *Jan Wolkers*, *Henry Miller*, *Lawrence*, *Norman Mailer*, *G. K. van het Reve*, *Kerouac*, *Nabokof*, *Hal Ellson*, *John Cleland* ontbreken, dan vraagt men zich af of de geënquêteerde middelbare scholieren wel voldoende zijn uitgedaagd zich terzake uit te spreken. Daarbij komt nog bovendien de vraag waarom zij eigenlijk wel titels van omstreden boeken zouden noemen als er genoeg keus is om aan te strepen! Afgezien van deze opmerking is het verheugend, dat het Hoogveld Instituut dit onderzoek heeft willen verrichten en dat Dr. Verhaak op bondige wijze een prettig leesbaar verslag heeft willen schrijven over de resultaten, die in omvangrijke en moeilijk te bemachtigen rapporten zijn neergelegd.

J. H. N. G.



TIJDSCHRIFTBESPREKINGEN

DE TAAK VAN DE MOEDERTAALLERAAR

„Levende Talen” no 234, april 1966, bevat een kort maar belangrijk artikel van de hand van C. M. Bolle over „De taak van de moedertaalleraar”. Hij gaat er van uit dat de moedertaal de gehele onderwijsduur door – bedoeld is de gehele onderwijsduur van het v.h.m.o. – het centrale vak dient te zijn, al prefereert hij met ons het amendement dat *Van Dis* op deze gangbare term heeft voorgesteld „het fundamentele vak”: „Het moedertaalonderwijs wordt gegeven door de school in algemene zin, door de leraren. Doch in het bijzonder en doelgericht door de neerlandicus”.

Bolle introduceert voor de praktijk van het onderwijs de onderscheiding endogene elementen, die thuis horen in de les van de neerlandicus en exogene elementen, die verwerkt zijn in de lessen van de andere vakdocenten, geschiedenis, aardrijkskunde, biologie, wis- en natuurkunde. Hij meent dat we voor de onderbouw van een school voor voortgezet onderwijs zeker moeten komen tot een gewijzigde taakomschrijving voor de leraar Nederlands, waarbij zowel de endogene als de exogene elementen van het vak voldoende tot hun recht komen. Deze interessante gedachte werkt hij als volgt uit. Voor een klas uit de onderbouw baseert hij zich op b.v. zes uren moedertaalonderwijs, „waarvan minimaal vier uur gegeven worden als lessen door de neerlandicus, terwijl de resterende twee uur de leraar-Nederlands ter beschikking staan voor coördinatie van de exogene onderdelen van het taalonderricht. Hij zal daarbij in overleg met de vakdocenten werkstukken voor geschiedenis, wiskunde e.d. moeten beoordelen en waarderen als taalwerk. Spreekbeurten over diverse onderwerpen zal hij kunnen bijwonen tijdens de les in een ander vak om in samenwerking met de vakdocent tot evaluatie ervan als taalprestatie te komen. Na samenspraak met de andere leraren kan er een werkwijze toegepast worden ter uitbreiding van de woordenschat van de leerling. Het is duidelijk, dat er nog diverse taken zijn, die in het kader van een dergelijke coördinerende functie van de moedertaalleraar verricht moeten worden”.

Bolle ziet als een voordeel van deze werkmethode dat bij de leerlingen doorbroken wordt de steeds zo opmerkelijke systeemscheiding door vakkensplitting: „Zij zullen niet meer de gruwelijkste taal- en spelfouten maken in hun natuurkundewerk, omdat „het toch geen Nederlands is!”

Bolle roert niet een ander teer punt aan, het Nederlands der vertalingen. Boven de vertaalopdracht staat als manend motto: Vertaal in goed Nederlands. Het komt ons voor dat niet ieder docent doordrongen is van het feit dat vertalen in goed Nederlands alleen dan mogelijk is als het Nederlands zelve beheerst wordt op hoger dan goed niveau. Al drukt *Bolle* zich niet in deze zin uit, hij is niet blind voor het feit, dat, gezien de nauwe samenhang tussen taal en denken, een hoog geklassificeerde beheersing van het Nederlands tot betere resultaten ook voor – de – andere vakken moet leiden, zowel voor de vertalingen in het Nederlands als voor wat hij noemt de exogene vakken. VAN DER V

PAEDAGOGICA HISTORICA

In jaargang 1965 hebben we een artikel gewijd aan het internationale tijdschrift *Paedagogica Historica*, dat toen zijn derde jaar voltooid had. Onze (voorlopige) conclusie was: „*Paedagogica Historica* is haar plaats onder de internationale pedagogische tijdschriften ten volle waard”. We mogen daar, nu de vijfde jaargang voltooid is, aan toevoegen: „Het weet zich in dat milieu uitstekend te handhaven”. De vierde jaargang leverde een boekwerk van 554 pagina's, de vijfde telt 576 pagina's.

De waarde schuilt niet alleen in de artikelen, ook in de zakelijke gegevens die het verschaft in:

1. Een rubriek dissertaties, opgemaakt aan de hand van de inlichtingen die het Internationaal Secretariaat voor het Universitair Onderwijs in de Pedagogische Wetenschappen te Gent bereiken;
2. een kroniek, landelijk ingedeeld, waarin gegevens zijn opgenomen over onderzoekingen en publicaties, die voorbereid worden of lopende zijn;
3. de zeer uitvoerige *Index Bibliographicus Gandensis*, waarin vermeld worden de nieuwe aanwinsten van het Centrum voor de studie van de historische pedagogiek bij de Rijksuniversiteit te Gent, systematisch gerubriceerd volgens een stelsel dat in de eerste jaargang op blz. 395-400 is uiteengezet en boeken en artikels betreft, sedert 1958 verschenen op het gebied der historische pedagogiek. Deze zeer zorgvuldig bijgehouden *Index* is de grote vraagbaak, die volledige informatie verschaft over vermoedelijk alle internationale publicaties;
4. een lijst van tijdschriften in de *Index* vermeld. Voor Nederland treffen we in deze lijst aan: *Ad Fontes*, *Kleio*, *Mededelingen van het Pedagogisch-Didactisch Instituut (Amsterdam)*, *Paedagogische Studiën*, *Tijdschrift voor Opvoedkunde*, *Vernieuwing van Opvoeding en Onderwijs*.

De inhoud is gevarieerd en instructief gebleven, ook al hebben we nog steeds te doen met hoofdzakelijk Engels-Amerikaanse en Duitse produktie. De vijfde jaargang bevat één Nederlands artikel, van schrijver dezes, en één Portugees. Engels zijn o.a.:

Nicholas Hans: *Holland in the Eighteenth Century - Verlichting (Enlightenment)*

M. G. Mason: *The Literary Sources of John Locke's Educational Thoughts.*

David Zeldin: *Fourier's Scheme for Social Service to the Community by Children.*

Amerikaans o.a.:

Henry J. Perkinson: *The Role of Religion in American Education: An Historical Interpretation.*

Sister M. St. Mel Kennedy (O.S.F.): *The Changing Academic Characteristics of the Nineteenth-Century American College Teacher.*

Duits o.a.:

Franz Hoffmann: *Anmerkungen zu einem modernen Ratke-Bild.*

Josef N. Schmitz: *Das Problem der physischen Erziehung bei J. Fr. Herbart.*

Het artikel van Hans geeft over de Nederlandse Verlichting van de achttiende eeuw overvloedig en betrouwbaar feitenmateriaal. Mijn hoofdbezwaar is de nadruk die hij legt op de invloed van de vrijmetselaarsbeweging. Het is moeilijk die invloed nauwkeurig te omschrijven, omdat de arbeid der maçons zich weinig in het openbaar demonstreert. De bewijsvoering lijkt mij niet sterk. Van Boerhaave, Van Effen, Van Mussenbroek wordt verzekerd, dat zij „probably”, zelfs „quite probably” maçons waren, maar in noot 1 op blz. 20-21 deelt Hans mee dat in de archieven van de Grootloge „Grootoosten der Nederlanden” geen enkel bewijs voor zijn suggestie te vinden is, voor geen van drieën, en evenmin voor 's-Gravesande. Het lijkt mij evenzeer onjuist van de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen in verband met de maçons te spreken als van „the most important of all masonic societies”. De Amsterdamse historicus Jorissen heeft in de Volksalmanak van 1884 een studie gewijd aan de oprichting van „Het Genootschap van Kunsten en Wetenschappen, onder de zinspreuk: Tot Nut van 't Algemeen, te Edam, 1784-1787”, verkort overgenomen in het Gedenboek 1934. Jorissen rept in dit artikel, althans in de verkorte overdruk, niet van enige invloed der vrijmetselaars. Voor zover mij bekend bestaat er geen afzonderlijke studie over de invloed der maçons op het onderwijs in Nederland in de achttiende eeuw.

De studie van Mason over de bronnen van Locke's „Educational Thoughts” is knap bronnenonderzoek. Opvallend is de grote objectiviteit waarmee hij te werk gaat, groter dan in andere Engelse studies over Locke aangetroffen wordt. Direct in de eerste zin stelt hij het probleem scherp en juist: „In his published works Locke gave no indication that he was indebted to any other educationist”. Mason wijst voor ieder onderdeel van Locke's studieprogramma voorgangers aan waarmee hij bekend is geweest. Wij hebben dezelfde materie onderzocht in ons opstel over „John Locke en zijn zestiende- en zeventiende-eeuwse Engelse voorgangers” (Paed. St. 1964) en kwamen tot hetzelfde resultaat: „Locke geeft geen voorbeeld, maar volgt voorbeelden” (blz. 65).

Onze bijdrage draagt de titel: „Pedagogische momenten in Rousseaus „Economie politique”: Opvoeding tot Democratie of Opvoeding voor de Totalitaire Staat? „Een oud strijdpunt, dat na 1950 weer „modern” geworden is, ongetwijfeld onder invloed van de verscherpte internationale politieke verhoudingen. Wij scharen ons aan de zijde van hen die in Rousseaus werk als totaliteit en met name in de „Economie politique”, voorloper van het „Contrat social” een streven zien naar opvoeding tot democratie.

VAN DER V.

DE SOCIALE BETEKENIS VAN DE WET OP HET VOORTGEZET ONDERWIJS¹

P. C. VAN DE GRIEND

Wel zelden zal nog vòòr het in werking treden van een nieuwe wet in zò ruime kring zò duidelijk zijn geweest welk fundamenteel streven aan die wet ten grondslag ligt, als het geval is met de wet op het voortgezet onderwijs. Termen als mammoetwet, één sluitend geheel van onderwijsvoorzieningen, scholengemeenschap, brugjaar, horizontale en verticale doorstroming laten er geen twijfel aan bestaan, dat het er om gaat een aantal schotten en barrières die aanwezig zijn binnen het totale systeem van het voortgezet onderwijs, weg te nemen.

Men zou ook kunnen spreken van het streven naar aansluiting, waarbij valt te denken aan aansluiting in drieërlei opzicht.

1. Tussen de verschillende onderdelen i.c. schooltypen van het totale systeem, met inbegrip van de aansluiting van het geheel bij het basis-onderwijs.
2. Tussen school en maatschappij (het vak maatschappijleer, de havo als nieuwe maatschappijleer, die de taak van de in dat opzicht gedenuatureerde h.b.s. overneemt).
3. Aansluiting tussen de gedoceede vakken, zodat deze alle op één vormingsdoel gericht worden (bijv. kern- en keuzevakken als middel om dergelijke gerichtheid te bevorderen).

Nu zal wel niemand zo naïef zijn te menen, dat de inwerkingtreding van de wet inhoudt, dat de aangeduide vraagstukken plotseling of „desnoods” na een korte overgangperiode zullen zijn opgelost. Het gaat immers om onderwijskundige en maatschappelijke kwesties die maar ten dele door middel van de wet vallen te regelen. Invoering van de mammoetwet betekent dus niet dat plotseling onderwijskundige mammoetrealiteit ontstaat! Anderzijds valt echter ook niet te ontkennen, dat wettelijke regelingen in het totale krachtenveld toch wel minstens een belangrijke factor betekenen; dat er m.a.w. belangrijke impulsen van kunnen uitgaan tot ontwikkeling. Daarbij vergete men ook niet dat de nieuwe wet op het voortgezet een raamwet is. D.w.z.: veel is nog open gelaten en kan later eventueel „ingevuld” worden door middel van uit-

¹ De hier volgende beschouwing is een samenvatting van een inleiding die op 15 juni 1966 te Utrecht werd gehouden op de ledenvergadering van de Algemene bond ter bevordering van beroepsonderwijs.

voeringsbesluiten, afhankelijk van de ontwikkeling die optreedt. De bedoeling is immers juist ontwikkeling mogelijk te maken.

Zoals gezegd kan er over de richting van de gewenste ontwikkeling globaal genomen weinig misverstand bestaan. Het is dan ook niet de bedoeling van deze beschouwing die richting nader uit te werken. Wel echter gaat het er om het totale krachtenveld in de beschouwing te betrekken: niet alleen inzicht in een wettelijk gestimuleerde ontwikkeling, maar ook inzicht in feitelijk aanwezige krachten die daarmee eventueel tegenstrijdig kunnen zijn, is van belang, wanneer men tot een gefundeerd beleid wil komen. Wij beperken ons tot een korte samenvatting van wat wij menen dat enkele hoofdzaken zijn. De kwesties waar het om gaat, zijn geenszins onbekend: niettemin heeft het misschien zin te proberen ze nog eens duidelijk te stellen en na te gaan welke lering men eruit kan trekken.

De veelvormigheid van het systeem.

Het is voor schrijver dezes de vraag, of er iemand is die zich zelf als insider mag beschouwen met betrekking tot „het” voortgezet onderwijs in Nederland. Zo vergaand valt het totale systeem uiteen in onderdelen, zo verschillend is de historische ontwikkeling van, zijn de gevormde tradities binnen deze onderdelen, dat het nauwelijks mogelijk is een overzicht te hebben van het geheel en tegelijk alle onderdelen „van binnen uit” te begrijpen. Het gaat om veel meer dan de gescheiden wettelijke regeling (wet op het hoger onderwijs – gymnasium – middelbaar onderwijswet; wet op het nijverheidsonderwijs). Vooral nl. om de verschillen in klimaat die daarmee samenhangen.

Men vergelijkte bijv. het huidige v.h.m.o. met het nijverheidsonderwijs. Historisch gezien is de h.b.s. door middel van de wet en „van boven af” ingevoerd; de ambachtsscholen ontwikkelden zich a.h.w. tegen de bedoeling van de wetgever in door de plaats van de weinig levensvatbare burgerscholen te gaan innemen. Gebondenheid aan wettelijke bepalingen is steeds het kenmerk van de h.b.s. gebleven (enkele uiterlijke kenmerken: het zich handhaven van de naam hogere burgerschool als een volstrekt anachronisme, het 50 jaar lang illegale lyceum). Men denke verder aan het geheel verschillende karakter van de relaties met de overheid voor verschillende takken van voortgezet onderwijs als v.h.m.o., ulo en nijverheidsonderwijs (door Idenburg onderscheiden in objectieve en subjectieve regelingen ¹).

¹ Ph. J. Idenburg: Schets van het Nederlandse schoolwezen. 2e dr. Groningen 1964, pag. 279 e.v.

Van de meer structurele aspecten van de veelvormigheid en hun historische ontwikkeling kan iedereen zich na het werk van Idenburg zonder al te veel moeite een indruk vormen: waar wij in deze beschouwing de nadruk op willen leggen, dat is het belang van de sociaal-psychologische aspecten die er mee samenhangen. Het is wel zeker dat er diep gewortelde mentaliteitsverschillen bestaan tussen de verschillende takken van voortgezet onderwijs. De leraar en de onderwijzer bijv., zij leven in verschillende werelden, spreken een verschillende taal en . . . willen soms niets met elkaar te maken hebben. Dat gevoelens van discriminatie en gediscrimineerd worden het onderscheid tussen „hogere” en „lagere” onderwijsvormen vaak begeleiden, het kan niet ontkend worden. Dat in een dergelijke situatie groepsbelangen, het handhaven van status, het veroveren van een machtspositie doel op zichzelf kunnen worden, het spreekt welhaast vanzelf. Over een nauwkeurige beschrijving en analyse van dit soort factoren in relatie tot de structurele aspecten van het onderwijssysteem beschikken wij niet. Wel zijn er bijv. enkele gegevens beschikbaar over de sociale status van de dienaren van het onderwijs, maar er is veel meer in het geding. Intussen: dat wij de aard van de hier bedoelde krachten niet nauwkeurig kennen, mag de ogen niet doen sluiten voor het belang ervan.

Het systeem als instituut voor maatschappelijke selectie.

Bij alle veelvormigheid valt er toch ook een gemeenschappelijk kenmerk te ontdekken: het valt o.i. niet te ontkennen, dat het voortgezet onderwijs in zijn geheel in Nederland functioneert als maatschappelijk selectie-instituut. In de verschillende schooltypen komt een duidelijke hiërarchie naar voren, wat betreft de *diplomawaarde*. Niet alleen de toegang tot hogere vormen van onderwijs (zowel universitair als beroepsonderwijs) maar ook die tot tal van maatschappelijke functies op allerlei niveau's is afhankelijk van het bezit van bepaalde diploma's. Nadere toelichting van de rol die „het papiertje” in het maatschappelijk leven speelt, is wel overbodig: men wordt erdoor geënclassificeerd binnen nauwe grenzen op een bepaald niveau. Het is mogelijk, dat deze grenzen tegenwoordig wat ruimer worden, omdat men „ook met andere dingen rekening wil houden”; dat neemt niet weg dat men zonder diploma „nergens” komt.

Natuurlijk betekent het bestaan van een hiërarchische ordening van schooltypen niet, dat een 19e eeuwse *maatschappelijke* standenhierarchie niet doorbroken zou zijn: het één behoeft het ander niet volledig te dekken. Maar wel betekent het dat ouders veelal het liefst zo hoog mogelijk mikken, wat betreft de schoolkeuze voor hun kinderen. Wel is een

consequentie dat de toevoer van leerlingen naar lagere vormen veelal sterk wordt beheerst door negatieve overwegingen: niet geschikt voor . . . , dus . . . Ook bij differentiatie op het hogere niveau speelt dit argument een rol: men denke aan de positie van de h.b.s.-A. Dat deze situatie het gevoel van werken in een gediscrimineerde positie kan versterken, behoeft wel geen betoog.

De Nederlandse situatie van een niet in de eerste plaats selecterend lager onderwijs (het bestaan van opleidingsscholen, het feit dat ook het lager onderwijs een niet te verwaarlozen percentage zittenblijvers kent, verandert nog niet het principe dat men *in het algemeen* bij het lager onderwijs selectie als een oneigenlijke taak beschouwt) en een sterk selecterend voortgezet onderwijs krijgt nog iets meer reliëf door vergelijking met het buitenland.

Enerzijds bijv. de Amerikaanse junior high school als niet selecterend voortgezet onderwijs voor allen (waar „selection of the gifted” speciale aandacht krijgt, die hier niet nodig is omdat het systeem in zijn geheel daarop gericht is). Anderzijds praktijken van „ability grouping”, zoals die bij het Engelse *lager* onderwijs vaak reeds bij 7-jarige leerlingen worden toegepast¹. Waarbij voor de onderwijzer de verdeling in A, B en C leerlingen even vanzelfsprekend tot de eeuwige orde van de dingen kan behoren als ten onzent in een later stadium de indeling in gymnasium-, h.b.s.-ulo- en ambachtsschool-klienten.

Het is wel duidelijk dat verschillende onderwijssystemen geheel verschillende reacties inhouden op het gegeven feit van de ongelijkheid der talenten en *dat deze reacties in hoge mate mee bepaald worden door sociale factoren*.

Gebrek aan onderwijskundige experimenten.

Het is al vaak betoogd dat wij in Nederland voorgestelde veranderingen in het onderwijssysteem niet op hun onderwijskundige merites kunnen beoordelen, omdat er te weinig empirische gegevens beschikbaar zijn; weinig of geen goed geëvalueerde experimenten zijn uitgevoerd². Twee

¹ Een interessante studie hierover van recente datum is: B. Jackson; Streaming: an education system in miniature. London, 1964. De op onderzoek gebaseerde overtuiging van de auteur is, dat „streaming” sociale verschillen versterkt, zonder dat de onderwijzer zich van dit verschijnsel bewust is. Belangwekkend zijn in dit verband ook de uitkomsten van een Unesco onderzoek: Educational achievements of thirteen-year-olds in twelve countries (Hamburg, 1962) Engelse kinderen vertoonden de grootste spreiding in prestatieniveau (Nederland was niet bij dit onderzoek betrokken).

² Bijv.: E. Velema: over de noodzaak van een meer exacte onderwijskunde. Openbare les. Groningen 1966.

veranderingen waarin het streven naar aansluiting, zoals dit aan het begin van deze beschouwing werd genoemd duidelijk zichtbaar wordt, zijn de scholengemeenschap en de brugklas. Wat de scholengemeenschap betreft, zijn er nauwelijks wetenschappelijk opgezette experimenten die bedoeld zijn om *van te voren* een basis te zoeken voor vernieuwde wetgeving (het pionierswerk van Kees Boeke was zeker niet als zodanig bedoeld, maar als protest tegen de bestaande wetgeving!). Wat het brugjaar betreft, zijn er een ulo experiment, experimenten in de kring van het nijverheidsonderwijs, (het oriëntatiejaar) experimenten op scholen voor v.h.m.o. Echter: wanneer deze experimenten zich alle *in eigen kring* afspelen, rijst toch wel de vraag, of ze hun eigenlijke doel bereiken, of het m.a.w. nog *brugklase* experimenten zijn. Dit geheel afgezien van de merites die ze misschien wél bezitten.

Het kaleidoscopisch beeld van talrijke experimenten, min of meer geïsoleerd optredende pogingen tot vernieuwing, niet voorafgaande aan de wet, maar naar aanleiding van het tot stand komen ervan, doet schrijver dezes zich wel afvragen of op deze manier ook werkelijk fundamentele veranderingen in het totale onderwijssysteem het resultaat kunnen zijn. Het lijkt wel zeker, dat de nieuwe wet, zoals iedere wet, bepaalde processen van ontwikkeling op gang zal brengen. Een geheel andere vraag is het echter – en één waarop het antwoord o.i. niet zo zeker valt te geven – of deze processen ook zullen leiden tot de *inhoudelijke veranderingen* die worden beoogd. Een andere – het zij toegegeven zeer pessimistische – mogelijkheid is, dat veel oude problemen in nieuwe gedaante terugkeren.

De mammoetwet als uitdaging tot samenwerking.

Tot welk perspectief leidt nu de hiervoor gegeven zeer globale situatieschets? Geaccentueerd werd het belang van het totale krachtenveld en het totaal van de processen die in feite de gang van zaken beheersen. Belangrijker dan dat op korte termijn bedoeling van de wet naar de letter wordt verwezenlijkt, is het dat deze op langere termijn naar de geest tot stand komt. Het gaat nl. om veranderingen – en vaak zeer ingrijpende veranderingen – in mentaliteit, die nu eenmaal tijd vergen en zich niet laten vastleggen in afspraken, in formele bepalingen, in lesurentabellen, in leerstofprogramma's, in organisatieschema's. Het ware te wensen dat men algemeen de relatieve (wij zeggen niet: geen enkele!) betekenis inzag van deze het gemakkelijkst grijpbare aspecten van het onderwijs en daarnaast probeerde zich steeds meer bewust te worden van meer verborgen, minder toegankelijke maar niet minder reële factoren.

Zonder bepaalde mentaliteitsverschuivingen bijv. kunnen allerlei procedures van differentiatie en determinatie van leerlingen niet verhinderen, dat hetgeen in feite wordt bedreven toch weer negatieve selectie is. Evenzo opent de scholengemeenschap qua organisatiestructuur de mogelijkheid tot het voeren van een meer omvattend beleid, maar dat een bepaalde vorm van integratie tussen schooltypen zal optreden, volgt nog niet vanzelfsprekend uit deze organisatiestructuur. Het komt mij voor, dat de kern van de zaak is, de noodzaak van een wijze van denken die het onderdeel probeert te zien in het licht van het geheel. Daarvoor is nodig het overwinnen van de misschien typisch Nederlandse neiging tot particularisme, tot identificatie met het partiële belang.

Mogelijk zal men tegenwerpen, dat iedereen in concreto nu eenmaal met partiële belangen te maken heeft, dat het niet doenlijk is zich daarbij voortdurend bewust te zijn van ver af gelegen en daardoor abstracte samenhangen. Zo gezien zou de wisselwerking tussen school en maatschappij iets zijn waar men misschien mee te maken heeft bij het nijverheidsonderwijs, maar niet op het gymnasium; omgekeerd zouden de doelstellingen van het taalonderwijs op het gymnasium volstrekt irrelevant zijn bij het nijverheidsonderwijs.

Schrijver dezes pleit geenszins voor een houding waarbij iedereen meent van alles verstand te hebben, slechts voor één van openheid, die er op gericht is het gemeenschappelijke te ontdekken in op zichzelf zeer verschillende onderwijsituaties. Deze houding verder behoeft bepaald niet alleen te voeren naar gebieden die „ver van huis” liggen, maar is evenzeer noodzakelijk bij de oplossing van problemen „in eigen kring”. Hoe anders bijv. zou de kwestie van de tegenstelling tussen algemeen vormend en vakonderwijs bij het nijverheidsonderwijs ooit tot een oplossing zijn te brengen? Een probleem dat – terzijde opgemerkt – ook aan Technische Hogescholen een rol speelt. Hoe anders kan men bepaalde vormen van vakchauvinisme of minder sterk gezegd gebrekkige integratie tussen leervakken, overwinnen?

Zo gesteld valt de nieuwe wet op het voortgezet onderwijs op te vatten als een uitdaging om te komen tot meer samenwerking. Samenwerking op allerlei niveau's en inzake allerlei problemen. Alleen op deze wijze wordt een zinvol gebruik gemaakt van de meerdere vrijheid die de wet in een aantal opzichten biedt.

Het is ten slotte misschien goed nog even twee geheel verschillende vormen van samenwerking te releveren. Bij de ene vorm voelt men zich steeds vertegenwoordiger van een bepaald groepsbelang (een leervak, een schooltype of wat dan ook). Het streven is met vertegenwoordigers

van andere groepsbelangen compromissen te bereiken, te onderhandelen zodanig dat het belang dat men vertegenwoordigt, zoveel mogelijk behartigd wordt. Bij de andere vorm spelen óók verschillende belangen een rol, maar zonder dat men voortdurend optreedt als vertegenwoordiger van één bepaald belang. Het streven is na te gaan of er een gemeenschappelijke doelstelling is, waarbinnen de verschillende groepsbelangen zinvol kunnen worden behartigd.

Het zal duidelijk zijn welke vorm van samenwerking wij het meest gewenst achten.

OVER STUDIETOETSEN

J. BIJL

Er zijn in onze dagen twee bezigheden, die wetenschappelijke werkers, welke zich voor de school dienstbaar willen maken, beoefenen: „Het maken van studietoetsen” en „Het programmeren van leerstof”.

Dat wij onze aandacht op de eerste bezigheid willen richten is een gevolg van het verschijnen van twee publicaties¹, die beide zeer recent verschenen en dit thema behandelen.

Het boek van de Groot vormt stellig een „gebeurtenis” binnen ons onderwijs. En wel om verschillende redenen:

1. Om de persoon van de schrijver. De Groot's positie binnen de psychologiebeoefening is zonder meer „gezaghebbend” en velen zullen hem zien als een „vernieuwer” op dit terrein en mogelijk ook binnen andere gedragswetenschappen. Het kan niemand verborgen blijven dat hij zich op de school richt als een belangrijk werkterrein voor de toegepaste psychologie. Op het gebied van de beleidsvorming terzake van de onderwijsresearch is de Groot dan ook actief doordat hij bestuurslid is van de Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs.

2. Welnu, over de school heeft de Groot zich in zijn recente publicatie uitgesproken. Zijn kritiek is niet mals, met name het v.h.m.o. krijgt rake klappen.

3. Met de duidelijkheid, die wij van hem gewend zijn, stelt de Groot ook positief waar het met ons onderwijs heen moet:

„Verreweg het ernstigste en meest fundamentele euvel van ons onderwijssysteem is in één zin samengevat - de permanente selectie met rekbaar maatstaven.” (pag. 189)

Vandaar dat gestreefd moet worden naar het verwerven van „ervaring. . . in selectievrije vormen van onderwijs. Naast de ontwikkeling van studietoetsen is dit het tweede hoofdpunt van ons ontwerpprogramma.” (pag. 191).

4. Ook laat de Groot ons niet in het ongewisse omtrent de vraag hoe hij zich de realisering van deze doeleinden denkt. Hij wil een „nationaal plan”, „een project van de grootte-orde van de Delta-werken”. Binnen dit plan staat als wetenschappelijk instituut centraal:

¹ Het zijn: de Groot, A.D. Vijven en zessen. Cijfers en beslissingen: het selectieproces in ons onderwijs. Groningen 1966.
en Mommers M. Cesarius. Naar een meer objectieve benadering van leerprestaties. Tilburg 1966.

„Een Nationaal Instituut voor de ontwikkeling van Studietoetsen”. (pag. 232).

De Groots studie heeft het grote voordeel dat wij tenminste weten waar hij heen wil. Spraken andere auteurs op het wijde terrein der onderwijskunde ook maar zulke klare taal, dan zou een vruchtbare discussie mogelijk zijn. Aan de Groots werk zit wat men wel pleegt te noemen „kop en staart”. Dat zijn onmisbare delen voor een onderwijskundige theorie. In een discussie sprak de Groot eens als zijn mening uit dat een „toegepaste” wetenschap ernstig moet rekening houden met de situatie waarbinnen de toepassing plaats vindt. Aan deze consequentie heeft de Groot zich niet onttrokken.

Nu vermeldt de schrijver in zijn „woord vooraf” (VI): „Om misverstand te voorkomen zij nog gezegd, dat dit boek niet pretendeert een „wetenschappelijke studie” te zijn. De vermelde feiten zijn, naar ons beste weten, juist, en de redeneringen wetenschappelijk gezond - maar het boek bevat te veel „opinie” om voor bovengenoemde kwalificatie in aanmerking te komen.”

In het midden latend wat de schrijver nu met „opinie” bedoelt, willen wij wel stellen dat sociaal-wetenschappelijke arbeid zonder een kwantum zeer degelijk overwogen „opinie” niet van de grond komt.

Terzake van de door de Groot neergeschreven opinie heb ik - concluderend uit allerlei vernomen uitspraken van schoolpsychologen - sterk de indruk dat zij zich met name met de roep om „selectievrij onderwijs” (ook al is deze roep niet absoluut bedoeld (pag. 189/190) niet gelukkig zullen voelen. Dit geldt ook van een aantal psychologen, die om allerlei redenen tot de Groots „geestverwanten” willen behoren.

Men verneemt van die zijde vaak de wens zich geheel buiten zaken het onderwijs-proces betreffende te willen houden en zich te beperken tot de leiding van het selectieproces en van het schoolkeuzegebeuren door middel van hun exacte technieken.

Het zal velen (psychologen en niet-psychologen) niet geheel duidelijk zijn, waarom de Groot zo beslist studietoetsen binnen de school wil brengen en niet intelligentietests.

Zien wij het goed, dan vindt dit zijn grond in het feit, dat in Amerika het inzicht, dat intelligente prestaties, niet alleen van aanleg, maar ook van opgedane ervaring afhangen, eerst betrekkelijk recent is. Bijvoorbeeld J.McV. Hunt schrijft: „In the light of these considerations it appears that the counsel from experts on childrearing during the third and much of the fourth decades of the twentieth century to let children

be while they grow and to avoid excessive stimulation was highly unfortunate. It was suggested in the text above that perhaps the negative correlations found between intelligence test scores for the first two years and the late adolescent level of intelligence may possibly be attributable to such counsel, in as much as it would be those educated people at higher levels of tested intelligence who read and can act in terms of what they read who would have been most likely to follow this advice.¹⁾

Als er zulke gevaren dreigen bij misvattingen als de besprokene mogen wij ons gelukkig prijzen, dat Kohnstamm ten onzent reeds in het laatst van de twintiger jaren het „groei”-karakter van de intelligente prestatie ontkende.

Vandaar ook, dat ten onzent men reeds lang van mening is dat de pogingen om het intelligentie-niveau te „meten”, buiten al het geleerde om, niet meer voldoen bij selectie-onderzoek.

Het mag ons dan ook niet verwonderen dat de Groot in staat is, op aanwijzing van Idenburg een uitspraak van Kohnstamm uit 1929 te doen afdrucken, die een duidelijk pleidooi voor „scholastic tests” inhoudt. Wij moeten bij deze zaak enkele opmerkingen plaatsen.

1. Wij zijn vast overtuigd dat studietoetsen, zoals de Groot die voorstaat waardevol zijn voor de school. In deze overtuiging kan een woord van Kohnstamm ons alleen maar sterken.

2. Als mijn herinnering me niet bedreigt, dan kwamen de „scholastic tests” in die tijd vooral voort uit de behoefte de arbeid van leerkrachten te evalueren. Dat zou historisch moeten worden nagegaan. Deze tests kwamen in de Angelsaksische landen naar mijn mening niet voort uit bepaalde intelligentie-theorieën.

3. In onze tijd blijken de leerkrachten bij het basisonderwijs zelf te vragen naar beproefde toetsen. Dat blijkt uit het werkje van Mommers eerder genoemd (pag. 5). Vooral gaat de belangstelling in deze naar de vakken lezen, taal en rekenen uit. (Het gebodene omvat geen multiple-choise-vragen.)

4. Door het werk van Kohnstamm liep de Nederlandse schooltheorie niet achter, maar vóór ten opzichte van de ontwikkelingen in Amerika. Dat blijkt zonneklaar als wij b.v. de werkjes lezen van Bruner², die in Amerika een „frontstrijder” is, en duidelijk zaken aan de orde stelt, die Kohnstamm in ons land in de dertiger jaren leerde. Als men in

¹ Zie: Intelligence and Experience. N.Y. 1961. pag. 362.

² Men zie zijn: The process of education. Mass. 1960⁷. 1965⁹ en Toward a theory of instruction. London 1966.

Amerika toch onderwijskundig zo veel verder is, hetgeen de Groot ons telkens weer duidelijk tracht te maken, dan is het werk van Kohnstamm wel compleet *langs* de Nederlandse school heengegaan.

Met het oog op de laatste opmerking willen wij óók een citaat van Kohnstamm plaatsen:

„Het werk van Montessori en Decroly wijst in die richting, maar we staan nog pas aan het begin van een tijdperk, waarbij de didactiek op de uitkomsten der nieuwe kinderpsychologie zal worden gebouwd.” (Keur. pag. 91).

Als didacticus kan ik zeer nadrukkelijk stellen dat het tekort met name aan duidelijke gegevens omtrent de cognitieve ontwikkeling van het kind ons werken belemmert. Het zou ons zeer verheugen als de Groot in zijn grote zorg om de school ook in deze zaak eens actief werd. Op deze wijze zou een hartelijke samenwerking tussen didactiek en psychologisch onderzoek kunnen ontstaan.

Terugkerend tot de studietoets zij vermeld dat de Groot op pag. 197 en 198 een achttal voordelen van de studietoets noemt. Het treft ons daar dat hij niet een van de bezwaren noemt, die met name in onderwijskringen ten opzichte van deze „instrumenten” bestaan.

De bezwaren van de tegenstander negeren lijkt ons (om de woorden van de auteur te gebruiken) „wetenschappelijk (niet) gezond” (pag. V).

Wij willen echter de mogelijkheid niet uitsluiten dat de Groot al deze bezwaren wil samenvatten als hij meent dat het samenstellen van studietoetsen „uiterst moeizaam werk” is. (pag. 198)

Voedsel voor deze reserve vinden wij vooral in de volgende woorden: „Niettemin, als wij ons rekenschap geven van de enorme veelheid van schoolsoorten, vakken, vakonderdelen en niveaus waarvoor er behoefte aan studietoetsen bestaat, dan is het te verrichten werk bijzonder omvangrijk.” (pag. 199)

In dit citaat wijst de Groot op de wijde gedifferentieerdheid van het didactische werk. Hij wil met zijn studietoetsen aansluiten bij deze differentiatie. Welnu, wat ligt dan meer voor de hand dan *dat didactisch werk, namelijk het samenstellen van leergangen, gecombineerd wordt met het vervaardigen van studietoetsen*. Indien studietoetsen in de leergangen op verantwoorde wijze worden opgenomen, vervallen - voorzover wij kunnen overzien - de bezwaren die er van de onderwijskant tegen de studietoetsen worden gemaakt. Dan worden deze toetsen aanwijzingen voor de mate van vruchtbaarheid van het vormingswerk en bevatten indicaties voor verdere hulp. Dan kunnen ook voorwaarde-

toetsen ontstaan, die aanwijzingen geven of met een bepaalde leergang kan worden begonnen.

Waarom stelt de Groot dan niet voor te komen tot: „Nationale instituten voor de ontwikkeling van didactische middelen?”

Met deze vraag hangt samen het tekort aan uitwerking van de Groots denkbeelden omtrent de wijze van gebruik van zijn studietoetsen binnen het onderwijs, hetgeen mogelijk een uitvloeisel is van het algemeen tekort bij psychologen, zich rekenschap te geven van de structuur van de terreinen waarbinnen zij hun hulp willen bieden, op welk tekort de Groot door zijn boven weergegeven uitspraak, zelf de aandacht vestigde.

Ook misten wij een duidelijke aanwijzing hoe de Groot de plaats ziet van z.g. doelresearch binnen de taak, die hij, op zo verheugende wijze zich stelt - namelijk na te gaan welke doelstellingen het onderwijs moet nastreven om zodoende de studietoetsen aan de juiste inhoud te helpen.

Wij willen deze beschouwing niet besluiten zonder uit te spreken, dat de Groot van uit zijn verantwoordelijkheidsbesef voor een nationale zaak, door zijn publicatie een moedige daad heeft gesteld. Hij heeft als mathematisch gevormd psycholoog de waardering van de leerling door middel van cijfers als toegangsthema tot onze onderwijspraktijk benut. Wat hij zo te zien kreeg was verre van opwekkend en daarover spreekt hij zich duidelijk uit. Dat doet hij echter ook in het positieve. Hij biedt wijde perspectieven. Alleen, wij zouden nog gaarne weten hoe hij zijn „studietoetsen” wil gaan plaatsen binnen de didactische arbeid. Dan maken de „weerstand” een goede kans om te verdwijnen en wordt een meerzijdige vruchtbare samenwerking mogelijk.

VERLICHTING EN ROMANTIEK – GEMEENSCHAPPELIJKE OORSPRONG

Een nieuwe visie

I. VAN DER VELDE

Romantiek – reactie op de Verlichting?

Jean Fabre, hoogleraar aan de Sorbonne, cultuurhistoricus van naam, heeft onder de titel *Lumières et Romantisme. Energie et nostalgie de Rousseau à Minkiewicz* een bundel opstellen gepubliceerd (Paris, Librairie C. Klincksieck, 1963) en deze verzameling, als gebruikelijk, laten voorafgaan door een Introduction. De centrale figuren in de vijf eerste opstellen zijn drie der grote Franse denkers uit de achttiende eeuw: Diderot, Rousseau, Voltaire; de centrale figuur uit de laatste opstellen is de Pool Minkiewicz (1798–1855), in 1829 uitgeweken. Hij werd later de eerste hoogleraar in de Slavische talen aan het Collège de France. Het gaat ons echter niet om de opstellen zelf, hoe lezenswaard deze ook zijn om de diepgaande en toch haast achteloos gespreide eruditie en om de humane geest waarvan deze eruditie getuigt, wel om de inleiding. En dan speciaal om dat gedeelte, waarin Fabre de verhouding Verlichting-Romantiek nader onderzoekt en waarin hij tot een visie komt, die velen verrassen zal.

Er blijkt t.a.v. het gangbare standpunt onvrede te bestaan. We zijn vaak gewoon de verhouding kort maar (te) simplistisch aan te geven met de tegenstelling verstand-gevoel, zoals Paul Hazard zich in 1946 in zijn groot werk *La pensée européenne au XVIIIe siècle* nog baseerde op de tegenstelling „têtes froides – âmes sensibles”, koele hoofden – warme harten, waarbij dan de bevrijde en bevrijdende werking der warme harten gold als reactie op de starre bindingen van de koele hoofden. Deze opvatting rust op successie: de Romantiek volgt op de Verlichting. Het probleem waarvoor de laatste decennia vele Franse cultuurhistorici zich geplaatst zien is de vraag van „Unité ou scission du siècle des Lumières”, eenheid of gespletenheid in de eeuw der Verlichting. Velen van hen hebben getracht, overeenkomstig modern levensgevoel de algemene drang naar synthese volgend, de achttiende eeuw te begrijpen in zijn eenheid. Eenheid wordt echter alleen mogelijk als men er in slaagt een „principe explicatif général”

aan te wijzen, een algemeen principe dat het denken en gevoelen van de achttiende eeuw in zijn geheel beheerst en verklaart.

Zodra men overging tot interpretatie van de Romantiek, achter de kunst der Romantiek zocht naar de ziel die door deze kunst wordt gereflecteerd, schijnen vooroordelen zich van de interpreterende geesten meester gemaakt te hebben, verzet tegen de beweging die geacht wordt de warme harten decennia lang onder druk te hebben gezet, i.c. de Verlichting. De Romantiek heeft in Frankrijk de revolutie beschouwd als „la fille sanglante des Lumières”. Men nam kennis van Kants „Was ist Aufklärung?”, maar bleek volmaakt ongevoelig voor dit model van diep en eerlijk denken. De enige reactie op deze fundamentele beschouwing die tot in onze tijd met succes gehanteerd wordt, was een volstrekte afwijzing, die bij velen overging in een onberedeneerde haat. Er treedt een groep op, wijsgeren (Taine), literatoren (Marmontel), staatslieden (Le Maistre), die zich met een zekere wellust beschouwt als „liquidateurs des Lumières”. Er was onvoldoende tegenwicht, al hebben figuren als Victor Hugo en Jaurès verzet geboden: „La violence du préjugé avait paralysé en France toute honnête réflexion sur le XVIIIe siècle”. Men verwees naar buitenlandse geleerden, de Duitser Cassirer en de Amerikaan Crocker.

Gemeenschappelijke oorsprong.

Het zoeken naar een grondslag van geestelijke eenheid in de achttiende eeuw geschiedde dus bepaald niet onder gunstige omstandigheden. Paul Hazard, die we hiervoor noemden, had in 1960 een gelukkige ingeving toen hij er in slaagde een moment vast te stellen, dat als „point de jonction” tussen Verlichting en Romantiek zou kunnen worden aanvaard. Hij zag als zodanig het jaar 1690, het jaar waarin Locke zijn „An essay on the human understanding” publiceerde. Een vondst, stoutmoedig en origineel ongetwijfeld, maar een vondst waartegen alle schools-historisch denken zich verzet. De oude „waarheid” – Romantiek als gevoelsreactie op het rationalisme der Verlichting –, heeft steeds bekoord door de eenvoud en door de begrijpelijkheid van een natuurlijke ritme.

Men aanvaardde de opvolging door het tegendeel – na de dominantie van het verstand de dominantie van het gevoel – als resultaat van innerlijk erkende contrastnoodzaak. En plotseling wordt men voor het feit geplaatst in John Locke, empirist „en tout et devant tout”, maar ook rationalist gelijk wij in *Grote denkers over opvoeding* hebben trachten aan te tonen, nu ook nog de denker te zien in wie het „point de jonction”, het verbindingspunt tussen Verlichting en Romantiek ligt. De oorsprong

der Romantiek zou daarmee in de geschiedenis der cultuur in feite zestig, zeventig jaar worden teruggeschoven. Men kan echter begrip hebben voor de gedachtengang van zoekers als Hazard en Fabre, die nu eenmaal trachten de achttiende eeuw te begrijpen in zijn eenheid. In ieder geval is het de moeite waard van Fabre's motivering kennis te nemen. We geven een vertaling van de desbetreffende passage, die de tekst op de voet volgt.

„Vanaf het moment dat hij de aangeboren ideeën verwerpt, waarop de zekerheid van Descartes rustte, verbreekt de mens der Verlichting de banden met het absolute; tegen de essentie kiest hij de existentie; hij proclameert zichzelf tot enige bewerker van en bouwer aan zijn lot. Een zielsverrukkend perspectief, omdat het de stoutmoedigheid eigen aan het denken bevrijdt, de wil tot gebruikmaking der vermogens doet opleven, de hoop vervangt door de idee van vooruitgang. Deprimerend perspectief, omdat de mens aan zichzelf uitgeleverd, geen bescherming meer vindt tegen zichzelf; wijl het individu zich opheft op hetzelfde moment dat hij zich verheft; wijl het hem noodlottig blijkt te zijn te bouwen op het drijfzand der ervaring in plaats van op de rots van het geloof. Gedwongen nieuwe waarden te ontdekken, betreurt hij de verloren zekerheden. Aspiraties en decepties, 's levens onstuimigheid en 's levens moeheid, bewogenheid van de geest en geschoktheid van de ziel, heel het ontroerende leven is in kiem aanwezig in Locke's sensualisme. Dat sensualisme veroverf of liever doordringt langzaam de (achttiende) eeuw. Als het aanstoot geeft, hetzij aan enig anders gebaseerd systeem hetzij aan de religieuze traditie, zal het hen fel aanvallen, maar vaker toch een vergelijk treffen om hen van binnen uit gemakkelijker te ondermijnen. Als Locke zelf, als Newton, zal ook Condillac zich oprecht Christen bekennen en men zal zijn werken aanbevelen als lectuur voor de kerkelijke instellingen. Want tegen het eind van de eeuw krijgt de theologie hetzelfde sensualistische karakter als de filosofie en de aan haar gebonden wetenschappen: moraal, politiek en natuurlijk de psychologie, nieuwe wetenschap, en voorts zeer snel reeds, de estetik. Abbé Dubos heeft haar haar taak aangewezen zelfs voor Baumgarten haar een naam had geschonken, maar Dubos had dan ook uit Locke's eigen handen de waardevolle Franse vertaling *l'Essai sur l'entendement humain* ontvangen. Juist aan Locke vragen de moderne propagandisten van het dualisme ziel-lichaam wat nodig is om dit dualisme te ondersteunen; maar op hem ook beroepen zich – en met meer reden – om dat dualisme te vernietigen diegenen die in de zuivere geest of de onzuivere materie het principe van een monisme ontdekken dat, met gelijke zekerheid, ofschoon als tegendeel, de veldwinnende filosofie der achttiende eeuw werpt op de weg van existentie en wording.

Proprium pro numine lumen: zolang de mens der Verlichting zijn devies slechts als devies beschouwt, zolang hij de vraagstelling beperkt tot principes of dogma's, ideeën of instituten, blijft de achttiende eeuw haar roeping getrouw. Maar zodra de vraagstelling zich wendt tot de mens zelf of liever: tot iedere individuele mens, en vraagt dat alles wat gedacht is ook, maar beter eerst, intens ervaren en beleefd is, dan kan men spreken en zal men ook weldra spreken van Romantiek. De natuurlijke persoonlijkheid, meer dan ooit geworden tot maat van alle dingen, vindt zich vormen van expressie waarin het ik, zonder zijn geest-

drift of zijn angst, zijn strijd of zijn droom te verraden, zich kan vertalen ten dienste van een kunst waarin de eisen van spontaneïteit en intensiteit de zorg voor orde en harmonie verdringen. Maar de Romantiek, deze vibratie of contractie der Verlichting, kan nooit van de Verlichting worden losgemaakt, zelfs niet wanneer zij beweert zich door anathema of afwijzing van de Verlichting te bevrijden."

Consequenties voor de geschiedenis der pedagogiek?

Aldus Fabre in zijn inleiding. We volstaan met de weergave van wat wij als kern menen te moeten beschouwen. Heeft deze beschouwing betekenis voor de geschiedenis der pedagogiek en zo ja, welke?

Men zou zich twee consequenties kunnen denken:

1. De oorsprong der Romantiek wordt in de geschiedenis der cultuur en daarmee in de geschiedenis der pedagogiek inderdaad zestig, zeventig jaar teruggeschoven.
2. De plaats van Locke in de geschiedenis der pedagogiek dient nader te worden overwogen.

Ad 1. Deze consequentie is o.i. niet aanwezig. In Locke's *Essai* moge dan het verbindingspunt tussen Verlichting en Romantiek liggen, uit Fabre's betoog, met name uit de slotlinea van het vertaalde citaat blijkt duidelijk, dat z.i. de Romantiek een langdurige „incubatie”periode heeft doorgemaakt. Pas laat, in tweede instantie, bekommert de vraagstelling van de Verlichting zich om denken, ervaren en beleven van de individuele mens. „Dan kan men spreken en zal men ook weldra spreken van Romantiek”. We zijn dan terecht gekomen bij Rousseau, die meer dan iemand anders de mens centraal heeft gesteld in zijn arbeid, zoals o.a. duidelijk blijkt uit de aanhef van beide Discoursen, het *Discours sur les sciences et les arts* en het *Discours sur l'inégalité*. Maar vooral uit de antropologische opvoedingsleer die hij ons in de *Emile* heeft geschonken. Al deze arbeid ligt tussen de jaren 1750 en 1762. Voor velen is Rousseau uitsluitend „le père du romantisme”. Dat is hij oók, maar hij is meer. Verlichting en Romantiek verenigen zich in hem, ook blijkens Fabre. „En Jean-Jacques Rousseau: l'homme, le penseur, le poète, énergie et nostalgie paraissent solidaires et complémentaires”. Rousseau heeft de „homme de la société” aangespoord een wereld op te bouwen, waarin hij zich door constructieve arbeid zou kunnen volmaken inplaats van in verdorvenheid ten onder te gaan. Maar tegelijkertijd heeft hij, doordat hij in de „homme de la nature”droom en geweten deed ontwakken, midden in de eeuw der Verlichting het wezenlijke van de Romantiek doordacht, doorleefd en omschreven: „Il en est à l'origine et au coeur”. Rousseau

blijft „à l'origine" en daarmee vervalt de noodzaak, de oorsprong der Romantiek zestig, zeventig jaar terug te schuiven.

Ad 2. Wil men Locke beschouwen als verbindingspunt van Verlichting en Romantiek, dan behoeft dit nog niet te betekenen dat zijn activiteit zich in beide richtingen heeft gespreid en zeker niet dat zijn activiteit zich in beide richtingen gelijkelijk heeft gespreid. Van Romantiek zoals Fabre die hiervoor omschrijft, lijkt ons in Locke's werken weinig sprake, ook niet in zijn *Some thoughts concerning education*. Voor ons is hij overigens meer opvoeder van volwassenen dan opvoeder van de jeugd. Hij blijft vooral belangrijk als schepper van een persoonlijkheidsideaal, dat in Engeland is ingeslagen: de gelovige moralist; de strever naar waarheid; de zoeker naar maat en evenwicht, beheerst, gedisciplineerd, flegmatisch; de pleiter voor zelfstandig, onafhankelijk denken. Samenvattend de praktisch bruikbare energieke mens, gesterkt door redelijkheid en zedelijkheid. Het zou onwezenlijk aandoen, ook volkomen ongemotiveerd zijn, in Locke de „father of romanticism" te zien, al kan men het met Fabre eens zijn dat in zijn sensualisme „heel het ontroerde leven in kiem" aanwezig is. Maar die kiem heeft dan toch een groeiperiode van zestig, zeventig jaar nodig gehad, eer zij in volle kracht uitbotte. Men kan zeggen dat Locke door zijn verwerping van de aangeboren ideeën en door zijn steunen op de ervaring de poort voor de Romantiek heeft geopend. Verder kan men o.i. niet gaan.

Hazard's stoutmoedige vondst het jaar 1690 aan te wijzen als „geboortjaar" voor de Romantiek, noch Fabre's nadere toelichting behoeven te leiden tot onderbrenging van Locke in een andere categorie dan die waarin hij steeds is ondergebracht, de categorie der verlichtingspedagogen. Maar beide geleerden hebben ons een verrassend staaltje gegeven van de originaliteit van het Franse denken.

HOE ROUSSEAU'S „EMILE” TWEE EEUWEN GELEDEN HIER TE LANDE WERD ONTVANGEN

Processtukken over het verboden opvoedkundige boek

A. HALLEMA

Het is geheel onnodig, om op deze plaats het meest beroemde werk van Jean-Jacques Rousseau bij mijn lezers in te leiden. Wie ooit kennis nam van de pedagogische geschriften uit vervlogen dagen, kwam toch ongetwijfeld wel in de eerste plaats tot bestudering van die „roman der opvoeding”, welke door niemand minder dan Goethe het natuur-evangelie der opvoeding werd gedoopt, waarvoor de Koningsberger filosoof zelfs eenmaal zijn dagelijkse wandeling staakte, verdiept als hij was in de lektuur er van en die Pestalozzi zowel als de meest voor-aanstaande Philantropijnen een vruchtbare pedagogische aandrift bezorgde.

Begeestering, betovering, geestelijke overheersing moesten er trouwens wel uitgaan van deze weelderige samenlezing van aforismen, hoe tegenstrijdig dan ook vaak met het leven en de praktijk van de schrijver. Maar juist door zulke contrasten, de paradoksale wijze van voorstellen, welke Rousseau bijna op de spits dreef, daarnaast de verleidelijke zoete klank van zijn gedegen taalplastiek en harmonische taalmuziek, die hij tevens aanwendde om voor het oude dogmatische kerkgeloof zijn „dessins”, voortspruitende uit een geloof aan God als gevolg van gemoedsbehoeften en physico-theologische bewijzen van het Godsbestaan, in de plaats te stellen, zij alle moesten wel medewerken, om schrijver en geschrift bij de heersende machten van zijn tijd in discredit te brengen, zelfs een vervolging tegen hem uit te lokken.

Dat begon reeds toen hij 12 jaar, voordat zijn „Emile” verscheen, dus in 1570 zijn bekroond antwoord „Discours sur les sciences et les arts” in antwoord op de prijsvraag van de Académie te Dijon had ingezonden. De verstandelijke ontwikkeling heeft ook verschillende ondeugden meegebracht, die van de intellectuele vorming het gevolg zijn. Tussen deze en de ethische ontwikkeling van de mensen is een wanverhouding. Verstandelijke vooruitgang veroorzaakte in de loop der tijden telkens morele achteruitgang en zedenverslapping. „De eeuwige wijsheid heeft ons tot 'n gelukkige onwetendheid voorbestemd”. Aldus leert hij hierin. Het geheel is een fraai gestyleerde variatie op het thema „Qui proficit in artibus et deficit in moribus,

plus deficit quam proficit!” In zijn algemeenheid zal zeer zeker niemand dit kunnen ontkennen, maar de paradoksale voorstellingswijze van Rousseau werd reeds aanstonds aangevallen, toen de publikatie verschenen was, zowel „in 't particulier” door een reeks pamfletten van verschillende schrijvers als ook door officiële lichamen. In Spanje bijv. bemoeiden zich zelfs het Hof en de Inquisitie met deze zaak.

Doch de storm stak eerst in hevige mate op, toen in 1762 achtereenvolgens „Emile, ou de l'éducation” en „Le Contrat social” verschenen. Aan zulk een verregaand rationalisme in de opvoeding en de staatsrechtelijke verhoudingen had nog niemand durven denken en de godsdienstige meningen van de schrijver, ethische tendenzen en sociale uitspraken klonken als een groffe, tergende, ergerlijke en... strafwaardige ketterij!

Evenwel, dit alles beschouwd in het licht van Rousseau's eigen tijd en toestanden, van de toen heersende meningen en opvattingen. Zodoende werd hij eensdeels als auteur luid toegejuicht en geprezen, maar anderdeels gehoond en bespot, als ketter gewraakt en veroordeeld.

Een uiting van het eerste vinden we in de publicatie der vele strijdschriften, waartoe de verschijning van „Emile” vooral aanleiding heeft gegeven. Ze zijn nog heden te raadplegen en als waardige en als geheel onwaardige getuigenissen van de anti-Rousseau-geest in de „Anti-Emile”, „Emile chrétien”, „Nouvel Emile”, „Emile corrigé” en soortgelijke pedagogische verhandelingen. Ook onze „Spectatoriale Vertogen” der 18de eeuw ondergingen er rijkelijk de invloed van.

Het tweede op zijn persoon en werk toegepaste wraakrecht van overheidswege zou de schrijver spoedig genoeg ondervinden, toen het Parijse Parlement begon, om zijn „Emile” openlijk te veroordelen, door beulshanden te laten verscheuren en ingevolge rechterlijk vonnis „verbranden tot pulver”, terwijl de maker er van bij verstek tot gevangenschap veroordeeld werd. Maar tot een confinement in de kerker kwam het niet, want Rousseau was tijdig uitgeweken naar het land zijner vaderen, Zwitserland. Evenwel, deze repatriëring stuitte de woede der bevolking niet, noch in Frankrijk, noch in zijn eigen land. Wat moet het de „Burger van Genève” hard zijn gevallen, dat ook in zijn vaderstad zijn boek vol kinderliefde en rijke mensenkennis werd veroordeeld, niettegenstaande hij toch reeds in 1754 tot de Hervormde godsdienst was teruggekeerd. Begrijpelijk trouwens in de veste, waar ruim twee eeuwen eerder Calvijn zelf gewild had, dat onthoofding wegens arianisme en antitrinitarisme de vuurdood van een Michael Servet vervangen zou, hoe rustig deze ariaanse boeteling en onder-

zoeker naar de omloop des bloeds zijn gewelddadig vonnis heeft ondergaan!

Kon een man als Rousseau, een nog veel gevaarlijker vrijdenker, dus op meerdere genade en toegeeflijkheid rekenen van de zijde der bestrijders van de „inquisitie” — in welke vorm dan ook behalve die, door de Calvinisten zelf ingesteld!? Dat zij verre! Hij behield echter het vege lijf en borg zich onder de schuts van Frederik II van Pruisen, een der verlichte monarchen van Europa, te Neufchâtel, toen nog een Pruisische bezitting. Maar de Geneefse beulshanden hadden intussen druk werk met de opruiming van zijn geschriften!

En hoe ging het in die dagen met het debiet van deze werken in de Republiek der „vrije” Nederlanden?

Was hier plaats voor deze half-filosoof, half-literator, die echter door het stellen van zijn veelzijdige cultuur-problemen tot nadenken dwong en op pedagogisch terrein prikkelend werkte? Hier, onder de bewoners op de bekende klassieke bodem der vrije gedachte (?), waar een Socrates zijn gerechte plaats had kunnen vinden in de Christelijke hemel, waar echter ook „gesunde Philosophie noch so sehr in der Wiege liegt und vielleicht nie mit ihrer ältern Schwester der Theologie recht einig leben wird”, kon daar de invloed van een Rousseau groot zijn?

Het tegendeel valt eerder te verwachten. Op hem zou met een kleine variatie toegepast kunnen worden, dat in die tijd omtrent een andere „verlichte” auteur werd geboekstaafd: „Doch noch immer ein Glück für Rousseau, dass er nicht in den Niederlanden lebt”.¹

Maar ook de ontvangst van zijn werken in Holland draagt daarvan de duidelijkste sporen. Het eerste, „Du contrat social ou principes du droit politique” was ook in Amsterdam in 1762 reeds van de pers gekomen in duodecimo-formaat, toen kort daarop in juli (de 20ste) dit werk werd verboden. De uitgever er van was M. M. Rey, die ook zelf wel inzag, dat de verkoop van genoemd boek zeer riskant was en daarom onmiddellijk na het afdrukken bijna de gehele oplaat naar het buitenland had verzonden. Zodoende kwam hij er dit keer nog al gemakkelijk af en het is mij niet bekend, of hij er op enigerlei wijze schade van ondervonden heeft. Wel is gebleken, dat reeds de 15e juli door het Hof van Holland aan de procureur-generaal gelast was, om alle boekhandelaren te verbieden dit „seditieuse boek” te verkopen.

¹ Men leze eens P. Valkhoff's *Rousseau in Holland* (N. Taalgids, VII, 300 en Handelingen Mij. Nederl. Letterk. 1912-'13, bl. 57) en daarnaast de werken van J. Lemaître, *Jean-Jacques Rousseau*, Parijs, (z. jaart.) en J. Texte, *Jean-Jacques Rousseau et les origines du cosmopolitisme littéraire* (Parijs 1909).

Anders ging het met Rousseau's „Emile, ou de l'éducation”, ook in 1762 te Amsterdam verschenen in vier delen met formaat als opgemeld. Eerst werd hieromtrent de leer der vrije gedachte gehuldigd, doordat de Staten van Holland de 10e maart 1762 een octrooi voor 15 jaren verleenden aan Jean Neaulme, boekhandelaar te Amsterdam, die het werk zou uitgeven. Deze had het octrooi evenwel op zijn beurt overgedragen aan de bovengenoemde M. M. Rey. Of deze nu een verdachte uitgever was in het oog der autoriteiten, dan wel of nadere kennismaking tot een ander oordeel had geleid, maar in elk geval kwamen Hollands Staten nu plots tot de ontdekking, dat het werk „doorzaayt is met zeer godloose en verderffelijke stellingen”. Dit oordeel was natuurlijk gegrond op de afwijkende godsdienstige opvattingen, door deze Geneefse profeet ener nieuwere richting in genoemd werk beleden.

Dientengevolge werd de 30ste juli 1762 het verleende octrooi ingetrokken en het boek, de thans zo geprezen „Emile” verboden en gebrandmerkt als „ten hoogste godloos”. Maar Rousseau's zielsbehoeften eisten juist de aanwezigheid van God en een „liefdeverwekkende Godheid”! — Verder was de inhoud van het verguisde boek „schandaleus, ergerlijk en profaan, en te tenderen om de onervaare Jeugt van den eenigen weg ter zaligheid, zijnde het waaragtig Geloove in Jesus Christus, af te leiden”. Bij afzonderlijke plakkaat was het de 20ste juli van genoemd jaar reeds te Amsterdam verboden.

Dit was echter nog niet voldoende. Want te Neufchâtel had Rousseau zich opnieuw gezet aan een ander werk, dat voornamelijk een verweer moest inhouden tegen de lasterlijke aantijgingen, welke men hem vanaf de kansels te Genève niet spaarde. Het gaf tevens enige verklaring van de wijze waarop en de redenen waarom de schrijver zijn „Contrat” en „Emile” had gepubliceerd. Die apologie verscheen twee jaar na genoemde werken, n.l. in 1764 onder de titel van „Lettres écrites de la montagne”, waarin hij zijn verontwaardiging lucht gaf over de onrechtmatigheid van de handelwijze zijner tegenstanders en die aan de kaak stelde en met felheid tekeer ging tegen geloofsdwang en het aan banden leggen der vrije gedachte.

Intussen had ook de Aartsbisschop van Parijs hem met een herderlijke brief vervolgd, waarin Rousseau een godloochenaar (athée) genoemd werd. Hierop was door de uitgebannene geantwoord in een brief aan bedoelde metropolitaan. Al deze brieven met Rousseau's „Dictionnaire physique portatif”, waarin eveneens een aantal ketterijen waren ontdekt, werden te Parijs op dezelfde wijze aan het vuur

prijs gegeven als zijn „Emile”. Wat heeft Frankrijk zich later geschaamd over al deze vervolgingen, waaraan men de „wijsgeer van Genève” en zijn naderhand zo geprezen en bewonderde geschriften had blootgesteld!

Bovengenoemde spelletje herhaalde zich op Nederlandse bodem. Hier waren het zijn „Lettres écrites de la montagne”, die te Amsterdam de 19de januari 1765 werden verboden, terwijl het Hof van Holland in Den Haag de 17e januari daarvóór had bepaald, dat al de werken van Rousseau onder deze titel moesten worden opgehaald, „tot pulver verbrand”, terwijl verschillende bedreigingen en straffen werden uitgevaardigd tegen degenen, die in strijd met dit gebod zouden durven te handelen.

Werken als „De geestelycke queeckerye van de jonge planten des Heeren” en wat er verder volgt in deze ellenlange titel van een opvoedkundig geschrift door Joan de Swaef e.d. vielen hier toen beter in de smaak en waren gewaardeerde tegenhangers!

In elk geval bracht de tijdgeest mee, dat de geschriften van Rousseau ook ten onzent niet werden geduld, hoewel men aanvankelijk de verspreiding had toegelaten en zelfs bevorderd door een octrooi te verlenen tot het uitgeven van zijn „Emile”, terwijl naderhand die verspreiding wel moeilijk werd gemaakt, doch het onderzoek er van juist toenam door een officieel verbod in tegenovergestelde geest. Verboden vruchten smaken zoet. De desbetreffende stukken van overheidswege betreffende verbod en verbranden der Rousseausche geschriften hier te lande zijn dan ook interessant genoeg om uit de archieven van het Rijk te worden overgebracht naar de publieke leeskamer, waarvoor wij de gastvrije kolommen van dit vaktijdschrift bereid mochten vinden.

DE OFFICIELE STUKKEN BETREFFENDE ROUSSEAU'S VERBODEN BOEKEN

In aansluiting aan het voorgaande over de aanvankelijke welkome ontvangst van Rousseau's „Emile”, laten we thans in chronologische volgorde afdrukken de officiële verbodspublicatiën, waarmede het ene boek vóór, het andere na, dat afkomstig was van de „godsløse” pedagoog, werd getroffen. De Amsterdamse magistraat was daarin voorgegaan en deze stukken laten duidelijk zien, hoe het Hoogste Regeeringscollege van Holland in Den Haag die wenk uit de metropool begreep en, wat zij eerst goedvond, naderhand achtte als „ten hoogste godloos, schandaaleus ergerlijk en profaan, en te tenderen om de oner-

vaaren Jeugt van den eenigen weg ter zaligheid, zijnde het waaragtig Geloove in Jesus Christus, af te leiden”.

Onder volgnr. I vindt men eerst het octrooi, 't welk de Staten van Holland de 10e maart 1762 voor 15 jaren verleend hadden aan de Amsterdamse boekverkoper Jean Neaulme tot het uitgeven van Rousseau's Emile „in alle taalen”, wel een bewijs, dat reeds de uitgever een goed oogje had op dit fameuze werk. ²

- I. Octroy voor Jean Neaulme, Boekverkoper te Amsterdam, tot het drukken van zeker Boek, genaamd Emile etc.

De Staaten v. Holland doen te weten, alzoo Ons te kennen is gegeven bij Jean Neaulme, burger en Boekverkoper binnen Amsterdam, dat hij beezig was met te drukken in alle taalen zeeker Boek genaamd Emile ou de L'Education par Jean Jacques Rousseau, Citoyen de Geneve, maar bedugd zijnde zijne groote kosten te leur zoude gesteld worden met het zelve in 't geheel of ten deele na te drukken;

Weshalven hij Suppl. zich keerde tot Ons met onderdanig verzoek, dat het Ons mogt behagen hem Suppl. en Zijne Erven of regt verkrijgende *te verleen*en Octroy om alleen en met uitsluiting van alle anderen gedurende vijftien agter eenvolgende Jaaren het voorsz. boek in alle taalen in zodanigen formaat als hij Suppl. verder zoude goedvinden te mogen drukken, uitgeeven en verkopen, zonder dat het yemand anders vrij zoude staan 't zelve in 't geheel of ten deelen na te drukken of elders nagedrukt zijnde, in deeze Landen te verhandelen of verkoopen op zodanigen boete als het Ons zoude behagen daar op te stellen.

Zoo ist, en voorts als het formulier daarvan zijnde den 10en Maart 1762. ³

Door de publicatie sub II wordt de aandacht gevestigd op het bekende „Du contrat social”, hier aangehaald onder de bijtitel van „Principes du droit politique”, dat in de zomer van 1762 te Amsterdam was verschenen, waar het de 20ste juli werd verboden. ⁴

Met dit verbod ging thans Den Haag voor, of eigenlijk geheel Holland, daar het Hof op advies van zijn Procureur-Generaal d.d.

² N.B. Dit Octroy is bij Resolutie van Haar Ed. Gr. Mog: van 30 July 1762 geannulleerd en ingetrokken.

³ Afgedrukt naar het origineel in het Register der Octrooien, 46. Algemeen Rijksarchief, 's-Gravenhage.

⁴ In dit verband verwijs ik nog even naar een merkwaardig en belangrijk artikel uit de Rousseau-literatuur, t.w. „De staatsidee volgens Rousseau”, door L. Triebels, in „De Beiaard”, 1925, 10e jaargang I, 258-273.

12 juli aan deze gelastte; om aan alle boekhandelaren de verkoop van dit boek te verbieden (15 juli, 1762; zie onder III). Bedoeld advies nu is afgedrukt onder II.

- II. Voorts heeft de Procureur Generaal bij die Ocassie aan den Raade voorgedragen, dat zedert eenigen tijd alomme wert gedebiteert Seeker Boek, geintituleert Principes du Droit Politique par Rousseau, gedrukt te Amsterdam by Seekere Reij; En vermits het Selve vervat verregaande Stellingen tot Declin en veragting van de Christelyke Religie, geeft de Procureur Generaal aan den Hove in consideratie, of hij niet behoort gequalificeert te werden om het regt van de Hooge Overigheyt tegens het gemelde Boek waar te neemen, en of niet in tusschen het Selve Boek alomme behoort te werden opgehaalt, en het Verkoopen van dien geinterdiceert te werden.⁵

In III is vervolgens afgedrukt het hierboven bedoelde verbod, waaruit tevens blijkt, hoe vanwege Hollands opperste rechtscollege voeling met het stedelijk gerecht van Amsterdam werd gehouden, om de verbreiding van het geïncrimineerde boek tegen te gaan. Het vonnis dd. 15 juli 1762 betrof inzonderheid het verbod van verkoop in Den Haag en de 16e d.v. besloot het Hof, de resolutiën van 13, 14 en 15 juli nogmaals van kracht te verklaren.

- III. Gedelibereert Zijnde op het voorstel van den Procureur Generaal rae-kende het boek in de notulen van den 12e deezer breder vermelt.

Is goet gevonden en verstaan den Procureur Generaal te Authoriseren om aan de respectieve Boekverkoopers alhier in Den Haag het verkopen van het Voorsz. Boek te interdiceren, dat voorts bij Missive van den Hove aan den Officier der Stad Amsterdam hier van kennis zal werden gegeven en hem aangeschreven, dat daar tegens bij hem meede de nodige voorsieninge werde gedaan.

En sal voorts Extract deeses aan den Procureur Generaal werden ter had gesteld tot Zijn narigt en om sig daar na te reguleren.

Present de Heeren President,
Moris, Cau van Dussen, Nolst,
Van der Does, Van Langeveld en
Van Hoogstraten.

⁵ Afgedrukt naar het origineel in 's Hofs Sententien, 316. Algemeen Rijks-archief, 's-Gravenhage.

Vrijdag den 16e July 1762.

Sijn de notulen van gisteren geresumeert en na deliberatie gearresteert. Sijnde gelesen en geresumeert de Missive van den Hovē aan den Officier der Stad Amsterdam, raekende het Boek in de notulen van gisteren vermeld.

Is na deliberatie deselve missive geaprobeert.

De Procureur Generaal in den Raade zijnde gerequireert, heeft de Heer President denselver aansegginge gedaan van de Resolutiën van den 13e, 14e en 15e deezer tot Zijn narigt en om sig daar na te reguleren.⁶

Met IV hebben we eindelijk het neusje van de zalm te pakken door de publicatie uit Resolutiën der Heren Staten, d.d. 30 juli 1762, toen Rousseau's „Emile” het moest ontgelden. Het verscheuren en verbranden der Parijse exemplaren vanwege het Parlement aldaar, het anathema sit! door de Aartsbisschop van Parijs, de „Citoyen de Genève” naar het hoofd geslingerd, gedegradeerd als deze thans werd tot athée, dat alles wekte op tot navolging ook in de „Vrije Nederlanden”, waar de Protestantse index geregeld werd aangevuld met een sortiment van z.g. anti-godsdienstige geschriften,⁶ getuige de omvangrijke bibliografische studiën van een Dr. Knuttel („Verboden Boeken”).

De gehele geschiedenis vanaf de verlening van het onder I aangevraagde octrooi, het onderzoek van de inhoud van het boek door een commissie van Waalse predikanten te Amsterdam, de tussenkomst van de plaatselijke regering van die stad, 't geen alles leidde tot de annullering van het voorzegde octrooi, met toegevoegde publicatie in die geest, wordt in dat stuk in den breede toegelicht. De slotclausule, waarin het voornemen uitgesproken wordt, om een conferentie van Gedeputeerden uit Leiden, Amsterdam en Alkmaar te houden ter voorkoming van het te lichtvaardig obtineren van octrooien op het drukken van anti-Gereformeerde geschriften, is mede interessant. Een nader onderzoek in de oude archieven dezer steden moge nog aan het licht brengen, wat hiervan in de praktijk terecht is gekomen.

⁶ Afgedrukt naar het origineel als voren, ibidem.

Vrijdag, den 30 July 1762.

IV. De Resolutiën, op gisteren genoomen, zijn geresumeert, en na voorgaande deliberatie gehouden voor gearresteert.

De Heer Pensionaris van Royen heeft ter Vergadering gerapporteert de consideratiën en het advies van de Heeren haar Edele Groot Mog. Gecommitteerden tot de Kerckelyke saaken, welke, in gevolge en ter voldoeninge van haar Edele Gr. Mog. Resolutie commissoriaal van den 22 deeser loopende maand, hadden geëxamineert een Missive van de Heeren Burgemeesteren en Regeerders der Stad Amsterdam, geschreeven aldaar den 20 daar te vooren, en houdende, dat, ter voldoening aan haar Ed. Gr. Mog. Resolutie en Aanschryvens van den 23 Juny laatstleeden, raakende *het Werk*, genaamt *Emile ou de l'Education par Jean Jaques Rousseau*, Citoyen de Geneve, waar op door Jean Neaulme, Boekverkooper binnen gemelde Stad, van haar Ed. Gr. Mog. was versogt, en ook op den 13 Maart laatstleeden was geobtaineert, hoogst der selver Octroy, dog welk Boek door voornoemde Neaulme, met het soogenaamde Regt van Copie, weeder was verkogt aan Marc Michel Rey, meede Boekverkooper aldaar, voornoemde twee Boekverkoopers voor sig hadden ontbooden, en door deselve zynde geïnformeert, dat het voorsz. gedrukte Werk nog onder den voornoemden Neaulme berustede, daar van een Exemplaar hadden gerequireert, en onder beëtooning hunner ernstige indignatie over bij het hun in deese gehoude gedrag en gedaane versoek van Octroy, hun op het nadrukkelykst uit naam van haar Ed. Groot Mog. geordonneert, sig wel te onthouden van het uitgeeven of debiteeren van het voorsz. Werk, direct of indirect, tot haar Ed. Groot Mog. nader ordre, waar na sy aangenoomen hadden sig exactelyk te reguleeren.

Dat het gerequireerde Exemplaar by de Heeren Burgemeesteren en Regeerders voornoemt ontfangen zynde, sy het selve hadden bevonden in Octavo gedrukt, en al vry volumineus te weesen; en dat sy vervolgens hadden gemeend niet beeter te kunnen doen, om van desselfs inhoud, en de stellingen daar in vervat, naauwkeurig geïnformeert te zijn, dan het selve *te stellen in handen van de gesaamentlyke Predikanten der Walsche Gereformeerde Christelyke Gemeente binnen hunne Stad*, met versoek en recommandatie om het voorsz. Boek met de vereischte attentie te *examineeren*, en van der selve bevinding *hun rapport* aan gemelde Heeren Burgemeesteren, soo dra enigszints

doenlijk soude zijn, te laten toekoomen; dat van gemelde Predikanten daar op ontfangen hadden der selver onderteekende Consideratien op het voorschreeve Werk, (zijnde Ds. Chauffepied door syne siekte verhindert geworden daar toe de hand te leenen) waar uit hun ten klaarsten was voorgekomen, *dat het selve Boek is doorzaayt met ten uitersten verderffelyke stellingen*, strydende niet alleen tegen Godes heilig Woord, maar ook direct strekkende tot ondermyning, veragting en omverwerping van den geheelen geopenbaarden Christelyken Godsdienst, *en om aan de Jeugt de pernicieuste en gevaarlykste sentimenten dien aangaande te inspireeren*.

Dat sy Heeren Burgemeesteren best geoordeeld hadden van de boovengemelde Consideratien en bevindingen der gemelde Walsche Predikanten, soo als sy die ontfangen hadden, aan haar Edele Groot Mog. behoorlyke communicatie te geven, ten einde haar Edele Groot Mog. daar door van de waarheid van het vorenstaande ten klaarste souden kunnen weesen gepersuadeert, voegende sy deselve mitsdien neevens hunne Missive.

Dat sy Heeren Gecommitteerden vervolgens meede ter voldoeninge van de boovengemelde Resolutie commissoriaal van den 22 deeser, de voorschreeve Consideratien van de gesaamentlyke Predikanten der Walsche Gereformeerde Christelyke Gemeente binnen Amsterdam, met de vereischte attentie geëxamineert hebbende, eenpaarig met de uiterste indignatie waaren aangedaan geweest *om de hooggaande Godloosheden, schandaleuse, ergerlyke en profaanen sentimenten*, welke in het voorschreeve Werk van Jean Jacques Rousseau voorgesteld en gedebiteert werden.

Waar op gedelibereert zijnde, is goedgevonden en verstaan het Oc-troy, den 10 Maart laatstleeden aan Jean Neaulme op het meergemelde Werk van Jean Jacques Rousseau verleent, te annuleeren, en in te trekken, gelyk ook het drukken, herdrukken, vertaalen en inbrengen van het selve Boek in deese Landen op scherpe straffen *te verbieden*, en daarentegen alle en een ieder te gelasten omme alle de Exemplaren die er van het selve Werk gevonden werden, aan den Officier of Magistraat van de Plaats sijner Wooning, meede op gelyke poene *over te leveren*; en dat hier van sal worden gedaan de navolgende Publicatie.

PUBLICATIE

De Staaten van Holland en Westvriesland. Allen de geen en die deese sullen sien of hooren leesen, salut. Doen te weten: Alsoo Jean Neaulme, Burger en Boekverkooper te Amsterdam, van Ons versogt,

en ook den 10 Maart laatstleede sub- en objectivelyk geobtineert heeft Octroy voor den tyd van vyftien jaaren, tot het drukken, doen drukken, uitgeeven en verkoopen van het Werk, genaamt *Emile ou de l'Education par Jean Jacques Rousseau*, Citoyen de Geneve, dog welk Werk door de voornoemde Jean Neaulme, met het soogenaamde regt van Copie, weeder is verkogt aan Marc Michel Rey, meede Burger en Boekverkooper te Amsterdam, en Wy naderhand *met de alleruiterste verontwaardiging* in ervaringe gekoomen zijn, dat het zelve Werk doorzaayt is met seer godloose en verderffelyke stellingen, stryden- de niet alleen teegen Gods heilig Woord, maar ook direct strekkende tot ondermyning, veragting, en omverwerping van den geheelen geopenbaarden Christelyke Godsdienst, en om aan de Jeugt de perniciousste en gevaarlijkste gevoelens dien aangaande in te boesemen.

SOO IS 'T, Dat Wy, niettegenstaanden het ten deese verleent Octroy alleen tendeert tot verhoeding van schaade voor den voornoemde Jean Neaulme, en geensints eenige de minste approbatie van den inhoud van het voorschreeve Werk involveert, nemaar⁷ in tegendeel wel expresselyk meedebrengh, dat in gevalle daar inne iets onbehoorlyks quam te influenceeren, al het selve door den Versoeker van het selve Octroy ten synen laste soude moeten werden verantwoord, egter tot een door slaande blyk van Onsen hertelyken afkeer van de voorschreeve Godonteerde stellingen, en van de billyke indignatie, waarmede Wy desweegens zijn aangedaan, goedgevonden hebben, gelyk Wy goetvinden by deesen, het meergemelde door Ons op den 10 Maart laatstleede geaccordeert Octroy te annulleeren en in te trekken, gelyk Wy het selve annulleeren en intrekken mits deese; en wyders te verklaaren, *dat Wij het voorschreeve Werk houden voor ten hoogste godloos, schandaleus, ergerlyk en profaan, en te tendereen om de onervaare Jeugt van den eenigen weg ter zaligheid, zynde het waaragtig Geloove in Jesus Christus, af te leiden:* verbiedende daarom op het ernstigste de voornoemde Jean Neaulme, Marc Michel Rey, en alle andere Boekdruckers en Boekverkoopers, mitsgaders alle Persoonen, van wat qualiteit of conditie de selven souden moogen zyn, het selve Werk hier te Lande te drukken, herdrukken, of in te brengen of ook in het Nederduitsch of in andere Taalen over te setten, distribueeren of uit te geeven, of elders uitgegeeven zynde, te debiteeren, op een boete van duisend guldens, en poene van arbitrale correctie, selfs aan den

⁷ De nog Middelnederlandse vorm van het voegwoord, afkorting van ne maer dat, ware het niet dat, indien niet. Vgl. Verdam, Mnl. Wdb. i.v.

Lyve, na exigentie van saaken, maar ter contrarie lasten en beveelen Wy alle de selve Boekverkoopers en Boekdruckers, aanstonds na dat deese tot haare kennisse gekoomen sal zijn, alle soodanige Exemplaren als sy van het voorschreeve Werk onder haar souden moogen hebben, over te leveren, en te behandigen aan de Officieren of Magistraaten van de Steeden en Plaatsen, daar sy woonagtig zyn, op poene van contrarie bevonden werdende gedaan te hebben, of daar van in gebreeken gebleeven te zyn, desweegens als vooren gemulcteert, en gecorrigeert te sullen werden; ten welken einde Wy alle Onse Officieren en Justicieren ordonneeren en gelasten, scherpelyk toe te sien, dat deese Onse ernstige wille en begeerte alomme exactelyk werde nagekoomen, en teegens de Overtreeders der selven sonder eenige conniventie of dissimulatie na den inhoud deeses met alle rigeur te procedereen.

En op dat niemand hier van eenige ignorantie koome te pretendeeren, soo beveelen Wy, dat deese niet alleen alomme gepublicceert en geafficheert sal werden daar het behoord en in gelyke saaken te geschieden gebruikelijk is, maar dat deselve ook *in alle de publique Nieuwspapieren en Journaalen*, welke binnen deese Provincie werden gedrukt en uitgegeeven, sal werden geïnsereert.

En is wyders nog goedgevonden en verstaan, de Heeren Gedeputeerden der Steeden Leyden, Amsterdam en Alkmaar te versoeken en te committeeren, om haare gedagten te laten gaan over het uitdenken van middelen, waar door in het vervolg soude kunnen worden gepraevenicert het verleenen van Octroyen op soodanige Werken, waar in eenige schaadelyke of nadeelige principes en maximes tegens de waare Christelyke geopenbaarde en Gereformeerde Godsdienst gedebiteert of verhandeld werden, en daar omtrent de Vergadering te dienen van hunnen consideratiën en advis.⁸

EN ROUSSEAU SCHREEF DOOR

In of bij de woudrijke parallelketens van de Jura, die reeds eeuwen Montagnes heeten, onder de schuts van een Pruisischen koning, Frederik II, schreef Rousseau als een verjaagde en verstotene, zelfs tot zijn diepe smart gebannen uit Yverdun, welke toevlucht de Berner regering hem ook had ontzegd, zijn beroemde „*Lettres écrites de la montagne*”, waarin luide protesten tegen wat men in Genève van de kansel

⁸ Afgedrukt naar het origineel in de Resolutiën der Staten van Holland en Westvriesland, Algemeen Rijksarchief, 's-Gravenhage.

over zijn arm hoofd uitstortte. 't Was in 1764 en nog in 't zelfde jaar kwam ook dit werk van de Franse wijsgeer-pedagoog te Amsterdam van de pers. En opnieuw volgde een banvonnis.

Woensdag den 16 January 1765.

V. Syn de Notulen van gisteren geresumeert en nae deliberatie gearresteert.

De Procureur Generaal nae voorgaende admissie binnen staande, heeft aan den Raed voorgedragen, dat wederom een boek wierd gedebiteert, *geintituleert Lettres écrites de la Montagne par J. J. Rousseau*, gedrukt tot Amsterdam by Marc Michel Rey, het welke inhield seer veel Godslasterlyke passagien, geevende vervolgens den Raede in bedenkinge, of het selve niet alomme behoorden te worden opgehaelt.

Welke boek door de Heeren Van der Does, Van Langeveld en Meerens geëxamineert synde, hebben deselven den Raede gerapporteert dat sy het selve vol van die *gruwelen* bevonden hadden, en dat het scheen ingerigt tot *verdeediging van een voorig werk van dien selven Auteur, genaemt L'Emile ou de l'éducation*, bij Placaet van Haer Ed. Groot Mog.: als een *Godslasterlyk boek verboden en vervult met de aller verderfelykste stellingen en gevoelens*. Is nae deliberatie goetgevonden, het selve alomme by de boekverkoopers alhier in den Haeg te doen ophaelen, en verbieden en dat voorts aen den Bailluw van Amsterdam zal werden aangeschreven de nodige voorsieninge te doen, en teegen de Drukkers en Uitgevers van het selve te procederen, als mede aen de Bailluwen der voornaemste steden van Holland en Zeeland, met byvoeginge aen die geenen, welke op de voorige aenschryvinge van den Hove wegens de Godslasterlyke boeken nog niet hadden geandwoord, dat het Hof dien aengaande ten spoedigste haer rescriptien was verwagtede.

De publicatie onder V leert nu, hoe ongunstig weldra over het geschrift geoordeeld werd en in welke betrekking zijn inhoud stond tot die van de „Emile”. Op last van het Hof werd het in Den Haag de 16de januari 1765 op advies van den Procureur-Generaal in onderzoek genomen en de in het stuk bedoelde wenk aan de Amsterdamse baljuw leidde aldaar de 19de januari 1765 tot een verbod.

Hierbij sluit nog aan het stuk onder VI, d.d. 17 januari 1765, waarin uitvoering gegeven wordt aan de resolutie van 't Hof, op die dag genomen tot het *ophalen en verbranden* van het gewraakte boek. Het

daarin aan 't slot genoemde werk van Voltaire, „Dictionnaire philosophique portatif”, te Londen verschenen in 1764, was namelijk de 14de december 1764 door het Hof van Holland verboden, „welke het selve op heeden door handen des Scherpregters publicelyk heeft doen verbranden”, gelijk het ook te Amsterdam de 30ste november deszelve jaars verboden was.⁹

Donderdag den 17 Janua 1765.

Syn de Notulen van gisteren geresumeert en na deliberatie gearresteert.

De Procureur Generael nae voorgaende admissee binnen staende, draegt den Raede voor, dat hy heeft doen executeren de beveelen van het boek, geintituleert *Letres écrites de la Montagne door J. J. Rousseau*, en dat van het selve tien Exemplæeren gevonden syn, gevende aen den Raede in bedenkinge of sulx soude werden aengeteekent, als meede waer, en aen wie die boeken ter bewaeringe waeren overgegeeven.

En dat het boek van Rousseau, hier voren gemelt, continerende geen minder Godslasterlyke saeken als de Dictionaire Philosophique, en anderen, onlangs by sententie van deesen Hove verbrand, en bovendien geschreven ter verdediging van een boek bij een Speciaal Placaet van Haer Ed: Groot Mog; met soo veel Ernst verboden, meede door beuls handen op het Schavot sal werden verbrand.¹⁰

Ten slotte is het mij een aangename plicht, op deze plaats openlijk mijn oprechte dank te mogen betuigen voor de betoonde welwillendheid en verleende medewerking door de bij dit archiefonderzoek betrokken autoriteiten te Amsterdam en 's-Gravenhage, waardoor deze publicatie mede mogelijk werd gemaakt.

⁹ G. Bengesco, Voltaire, Bibliographie de ses oeuvres I, 412.

¹⁰ Afgedrukt naar het origineel uit 's Hof's Sententiën, 319. Algemeen Rijksarchief, 's-Gravenhage.

ENKELE OPVOEDKUNDIGE EN ONDERWIJSKUNDIGE
IDEEEN VAN DE FRIESE SCHOOLOPZIENER

H. W. C. A. VISSER (1773—1826)

A. H. JOUSTRA

Ook op het terrein van onderwijs en opvoeding zoekt men vaak ver wat men dichtbij kan vinden. Jarenlang prijkten op de boekenlijsten voor het vak opvoedkunde van de kandidaten voor de oude hoofdakte titels van werken van Comenius, Salzmann, Rousseau, Kerschesteiner en andere buitenlandse pedagogen, terwijl de Nederlandse pedagogen slechts een zeer bescheiden plaatsje kregen toebedeeld. Alleen Jan Ligthart met zijn Jeugdherinneringen kon zich met de buitenlanders meten, maar van andere Nederlandse pedagogen werd zelden een werk bestudeerd.

Niettegenstaande dit verschijnsel kunnen we toch bogen op een keur van namen van mannen, die met name in het begin van de negentiende eeuw, met hart en ziel de zaak van het onderwijs en de opvoeding waren toegedaan en er over dachten, er voor werkten en . . . er ook over schreven.

Ik denk aan mannen als H. Wester (1752-1821), J. H. Nieuwold (1737-1812), Th. van Swinderen (1784-1851), R. G. Rijkens (1795-1855), P. J. Prinsen (1777-1854) en vele anderen.

Velen van hen zagen kans naast hun tijdrovend werk, bijvoorbeeld als schoolopziener, ook nog verhandelingen het licht te doen zien over onderwijskundige of opvoedkundige zaken. Toegegeven, hun werken zijn vaak langdradig en vol onnodige uitweidingen en herhalingen, maar anderzijds getuigen zij ook van praktische zin, scherp inzicht en van groot vertrouwen in de verbetering en vooruitgang van ons lager onderwijs.

Dit laatste is zeker het geval in de werken van de nu in pedagogische kringen zo goed als onbekende schoolopziener en schrijver *H. W. C. A. Visser* (1773-1826), die op werkelijk voortreffelijke wijze de zaak van het onderwijs in het derde, later achtste onderwijsdistrict van Friesland heeft gediend van 1804-1826.

Het aantal publicaties over leven en werk van deze figuur is beslist niet in overeenstemming met de ijver en volharding, die Visser tijdens zijn ambtsperiode toonde en zeer zeker niet met het aantal publicaties dat van de hand van Visser zelf verscheen.

In de veertig jaren van het bestaan van het tijdschrift *Paedagogische*

Studiën werd slechts één maal een artikel aan Visser gewijd met een echter niet volledig overzicht van Visser's werken.¹ Zo verzuimde P. L. van Eck Jr., de schrijver van bedoeld artikel, te vermelden, dat Visser op aardrijkskundig, historisch, theologisch en taalkundig gebied z'n mannetje stond en ook op die terreinen in zijn tijd naam heeft gemaakt.²

Ik meen er goed aan te doen één van Visser's onderwijskundige werken wat nader onder de loupe te nemen, niet om aan te tonen, dat ook hij langdradig en omslachtig schreef en ook in dit opzicht kind van zijn tijd was, maar vooral om te demonstreren, dat men in die eerste decennia van ons nationaal onderwijsstelsel open stond voor allerlei denkbeelden, die uit het buitenland binnendrongen en deze op eigen wijze wist te interpreteren en zo nodig toe te passen zelfs langs de weg van het experiment.

Tijdens het bedoelde tijdvak heerste er in ons land een bijzonder rijk pedagogisch leven. Zeker, de boekenkasten van de gewone onderwijzers zullen gezien de slechte economische omstandigheden waaronder ze leefden zeer matig zijn gevuld, maar de besten van de voortrekkers en dat waren vaak de excellente schoolopzieners waren goed op de hoogte met datgene wat op de binnenlandse en buitenlandse pedagogische boekenmarkt verscheen.

Visser behoorde ongetwijfeld tot de groep van excellente schoolopzieners. Bewijzen van deze bewering vinden we op verschillende plaatsen.

Ik noem er een drietal.

In „Officiële geschiedenis der wet van 1806 voor het lager schoolwezen en onderwijs etc.” door Mr. A. A. J. Meylink ('s-Gravenhage, 1857) vinden we het bekende rapport over het onderwijsstelsel in Nederland uitgebracht door de Fransen Cuvier en Noël. Zij noemen Visser „l'un des surveillans les plus remarquables” (blz. 571).

In hetzelfde werk van Mr. Meylink staat een brief van Van den Ende aan de koning (blz. 303), waarin deze schrijft over „maatregelen door den lofwaardigen ijver van deszelfs (het derde schooldistrict van het Departement Vriesland) Schoolopziener H. W. C. A. Visser tot stand gebracht”.

In het voortreffelijke werk „Zestig jaar bondsleven” van E. J. van Det (Amsterdam 1939) vinden we op bladzijde 220 gegevens over Visser's

¹ P. L. van Eck Jr., De Schoolopziener Visser. Paedagogische Studiën, Jrg. 19, blz. 65 e.v.

² J. J. Kalma, Dit wienen ek Friezen. Ljouwert, 1964, blz. 67 e.v.

werk ten aanzien van het stichten van onderwijzersgezelschappen. Hoewel Van Det het optreden van Visser betitelt als „drijven” brengt hij hem toch hulde als hij schrijft „Wij zouden niet graag de goede bedoelingen van de schoolopziener willen miskennen. Hij heeft met onverflauwde ijver voor de school gewerkt, vele jaren lang. In een tijd toen de schoolmeesters nog tot de geestelijk totaal onmondigen behoorden, heeft hij gestreden, om ze op hoger peil te brengen; daarvoor verdient hij de erkentelijkheid van het nageslacht”.

Maar ook op theoretisch terrein wist men Visser te waarderen en werden zijn verdiensten meermalen erkend. De Maatschappij tot Nut van 't Algemeen beloonde hem tot drie maal toe met een eerste prijs voor het schrijven van een opvoedkundige verhandeling. Deze verhandelingen zijn:

1. De voor- en nadelen der middelen ter opwekking van den naijver overwogen; de voordeelen der eersten betoogd, en derzelve juiste grenzen aangewezen. Amsterdam, 1806.
2. Het wijze en weldadige der schoolverordeningen, door 's lands hooge magten vastgesteld in het jaar 1806. Amsterdam, 1810.
3. Verhandeling over de volstrekt noodzakelijke kundigheden, welke in de openbare en armenscholen in het koninkrijk der Nederlanden behooren medegedeeld te worden, en de beste leerwijze voor dezelve, benevens eene vergelijking daarvan met de Bell-Lancastersche schoolinrichting. Amsterdam, 1820.

In het werk van 1820 vinden we Visser's belangrijkste onderwijskundige gedachten, zodat ik me verder tot deze verhandeling beperk. Tijdens de eerste jaren na de Restauratie werd het Engelse Bell-Lancaster systeem in Europa bekend. Vooral in Frankrijk en Zuid-Nederland vond het systeem ingang, maar ook in Rusland had men grote belangstelling en waardering voor dit nieuwe systeem. Economisch gezien bood de methode van Bell-Lancaster grote aantrekkelijkheden, immers één onderwijzer kon met behulp van oudere en goede leerlingen (monitors) honderden kinderen op betrekkelijk simpele wijze onderricht geven.³

De Noordnederlandse pedagogen, over het algemeen grote vereerders van de wet van 1806, waren geen voorstanders van het systeem van Bell en Lancaster. De critiek richtte zich vooral op de sectarische geest in de scholen van Lancaster, de te korte leerperiode en de on-

³ H. van Tichelen. Uit het verleden van onderwijs en opvoeding. Groningen, 1942, blz. 51 e.v.

menselijke tuchtmiddelen en straffen. Uit partijdige vooringenomenheid met ons nationaal onderwijsstelsel was de critiek echter niet geheel vrij te pleiten van vooroordeel.³ Of het Nut ondanks deze critiek toch bevreesd was voor een verder naar het Noorden opdringen van het Bell-Lancastersysteem of via een vergelijking met dit systeem de voortreffelijkheid van ons eigen onderwijsstelsel nog eens weer heeft willen doen beklemtonen?

In ieder geval wenste het in 1820 antwoord op de vraag „Welke is de beste leerwijze, langs welke in de Openbare en Armenscholen in het Koninkrijk der Nederlanden, het volstrekt noodzakelijke, in den kortsten tijd, aan het grootste getal kinderen, en op de minst kostbare wijze, kan geleerd worden”. Uitdrukkelijk werd van de inzenders geëist, dat zij de „Leerwijzen van Bell en Lancaster” zouden raadplegen. Het Nut ontving vijf antwoorden. Het beste antwoord was van Visser, „Leeraar der Hervormde Gemeente te IJsbrechtum, een man, die, behalve zijne overige, en algemeen erkende, hooge verdiensten in het vak van onderwijs, bij de Maatschappij in het bijzonder bekend is door zijn twee vroeger bekroonde Verhandelingen” (blz. VII van het voorwoord geschreven door de algemeen-secretaris van het Nut, A. Ravekes).

In zijn verhandeling rekent Visser op degelijke en uiterst systematische wijze af met het systeem Bell-Lancaster. Hij motiveert en argumenteert op zeer indrukwekkende wijze in de verwachting en de hoop, dat men hem voor onpartijdig zal houden. Daarin is hij ongetwijfeld goed geslaagd. Alvorens tot het schrijven van de verhandeling over te gaan had Visser zich in overeenstemming met de opgave verdiept in de toen bekende literatuur over dit onderwerp. Hij omschrijft deze literatuur als „de meest gewigtige werken, en die zoo veel mogelijk in ieders handen zijn” (blz. 3). De lange lijst van titels van de door Visser geraadpleegde werken, aan het slot van de verhandeling in de „aanteekeningen” vermeld, doet veronderstellen, dat Visser zich met de uitdrukking „in ieders handen” wel wat optimistisch uitdrukt, maar ongetwijfeld getuigt deze lijst van de degelijkheid en nauwgezetheid waarmee Visser zijn verhandeling heeft samengesteld.

Wil men weten hoe men in leidende onderwijskringen omstreeks 1820 over aard, omvang en methodiek van ons lager onderwijs dacht, dan kan men tot in de kleinste bijzonderheden bij hem terecht.

Het werk omvat drie hoofdstukken waarvan het derde „Opgave der beste leerwijze voor het volstrekt noodzakelijke in de armenscholen” (blz. 41-169) het omvangrijkste en belangrijkste is. In de eerste afdelingen van dit hoofdstuk passeren alle vakken de revue. Visser kiest

wat betreft methodieken en gedachten duidelijk partij en is zeer pertinent in zijn vóór en tegen. Zo stelt hij zich overtuigd achter de klankmethode van Nieuwold van wiens methode hij een uitvoerige uiteenzetting geeft met vermelding van de grondprincipes, letterhoutjes, leesrad en het verband tussen lees- en schrijf oefeningen. Met de Bergumer schoolopziener H. Nieubuur Ferf (1776-1859)⁴ behoorde Visser tot de grootste vereerders en verbreiders van de opvattingen van Nieuwold. Zo werd mede door hun toedoen het leesrad van Nieuwold in veel Friese scholen ingevoerd. Ná 1850 schijnt dit rad echter weer vrij snel uit de scholen te zijn verdwenen, mede omdat andere autoriteiten onder meer Mr. H. Wijnbeek (1772-1886), opper-inspecteur van het Nederlandse niet-universitaire onderwijs, de methode van Prinsen prefereerden.⁵

Bij het lezen, rekenen en schrijven gaat men volgens Visser in de scholen van Bell en Lancaster veel te werktuigelijk te werk. Wat de kinderen in die scholen bij deze vakken moeten leren of nazeggen wordt grotendeels niet begrepen. Visser wil, als man van zijn tijd, vooral „verstandig” (blz. 15) onderwijs geven. Overdreven geheugenvulling vindt hij uit den boze, de kinderen moeten in de eerste plaats begrijpen wat ze lezen, schrijven en zeggen. Daarom moet er door de onderwijzers met de kinderen over het gelezene en de schrijfvoorbeelden worden gepraat.

In moderne termen: Visser pleit voor het klasseggesprek. De kinderen moeten niet schrijven om het schrijven, maar dit vak dient men primair te zien als hulpmiddel bij de weergave van eigen gedachten. Daarom moeten er zo gauw mogelijk opstelletjes worden gemaakt. Dit onderdeel van het schrijfonderwijs noemt hij het „verstandig schrijven”. Als voorbereiding op het echte opstel „praten de kinderen met elkaar op de lei of op papier” (blz. 72).

De spraakkunst is slechts bestemd voor de onderwijzer zelf en hij dient deze wetenschappelijke taalkennis niet over te dragen op de kinderen, daar zij deze stof louter als abstracties, „afgetrokkenheden”, ervaren.

De spraakkunst hoort dus volgens Visser op de lagere school niet thuis. Visser lanceert wel meer van dergelijke nu ook of ook

⁴ P. L. van Eck Jr., Uit 't „Memoriaalboek” van een schoolopziener onder de wet van 1806. Paedagogische Studiën, Jrg. 17, I-76, II-111.

⁵ Scholen en schoolmeesters in Friesland tussen 1830 en 1850 naar rapporten van de Hoofd-inspecteur voor het Lager, Middelbaar en Latijns Onderwijs van Mr. H. Wijnbeek, Bolsward, 1964, blz. 28, 29, 68 en 70.

weer actuele gedachten en stellingen, bijvoorbeeld, het schrijven behoort „vlug en duidelijk” te geschieden en „rekenen uit het hoofd is eene zaak van het meeste belang”. (blz. 81).

Het doel van het onderwijs in de Nederlandse taal omschrijft hij als volgt, „dat ieder ingezeten

1e. wel versta alles, wat hem aangaat, en alzoo, zoowel de bevelen der Overheid, als de lessen van den Godsdienst, en

2e. dat hij, in zijne gewone betrekkingen, zich voor anderen kan doen verstaan”. (blz. 74).

Zoals in Noord-Nederland bij alle voorstanders van de wet van 1806 het geval was, propageerde hij het klassikaal onderwijs en een vorm van godsdienstonderwijs, die boven geloofsverdeeldheid uitging. Wat dit laatste betreft vinden we bij Visser allerlei formuleringen bijvoorbeeld, „hij (= de onderwijzer) houde zich aan die lessen, beloften, waarheden, welke het Evangelie duidelijk leert, en die daarom algemeen erkend worden” (blz. 94).

Invloeden van buitenlandse pedagogen zijn in het werk van Visser vrij gemakkelijk aan te wijzen, maar men mag beslist niet beweren, dat hij deze pedagogen critiekloos volgde of citeerde.

Tegen de vormleer van Pestalozzi had hij „in den beginne, vele en groote bedenkingen en zwarigheden”, (blz. 66) maar na een bezoek aan de school van Prinsen te Haarlem achtte hij de vormleer zeer geschikt als vooroefening voor het schrijven. Zowel bij het aanvankelijk als voortgezet rekenen is Pestalozzi weer zijn grote favoriet, terwijl hij bij de behandeling van het leesonderwijs met instemming de namen noemt van Olivier, Von Rochow, Salzmann en andere Filantropijnen. Het trapsgewijs laten opklimmen van de moeilijkheden is weer afkomstig van Pestalozzi; het zoeken naar het kind passende oefeningen, hulpmiddelen en leesboekjes herinnert sterk aan Rousseau, wat ook het geval is met de volgende doelomschrijving van de lagere school, namelijk „den mensch in den mensch ontwikkelen” (blz. 23).

In de tweede afdeling van het derde hoofdstuk bespreekt hij het schoolgebouw en de schoolinrichting. Het gebouw zoals het door Lancaster wordt omschreven acht hij te eng en te benauwd. Hij berekent, dat daar ieder kind slechts „anderhalve voet” ruimte heeft, „voor het minst zoude ik acht vierkante voeten, de tafels banken en paden hieronder begrepen, voor ieder kind vorderen”. (blz. 104). De derde afdeling van hetzelfde hoofdstuk confronteert ons met de schooltucht. In de scholen van Lancaster heerst „de toon des bevels” (blz. 129) en hiermee kan Visser zich in geen enkel opzicht verenigen.

Evenmin is hij het eens met het prikkelen van de eierzucht en het verstrekken van vele en velerlei beloningen. In dit opzicht volgt hij bepaald niet de Filantropijnen.

Na een uitvoerig exposé van de in de school van Lancaster gehanteerde straffen (blz. 132, 133) probeert Visser zijn lezers te overtuigen van de onjuistheid en kwade gevolgen van dergelijke strafmethoden. (blz. 134). Hij verwijst naar een door hem met medewerking van een aantal onderwijzers ingestelde proef waarbij de onderwijzers probeerden door „afzonderlijke hartelijke en liefderijke goed- en afkeuring” op plezierige wijze met hun leerlingen om te gaan. De onderwijzers, die aan deze proef deelnamen, straffen wel, maar deden dit opvallend weinig en dan nog op de manier van „den onvergetelijken Nieuwold” namelijk zo, dat de medeleerlingen niets merkten, dus door persoonlijke gesprekjes of briefjes.⁶

Hoewel het verslag van deze proef ons nu wel wat erg optimistisch en wat naïef in de oren klinkt, demonstreerde de proef overduidelijk, dat schoolhouden ook mogelijk was zonder schelden, tieren en slaan, wat voor veel onderwijzers uit die tijd wel een openbaring moet hebben betekend.

In het slot van de verhandeling distanciëert Visser zich van de Bell-Lancasterse opvatting, dat één onderwijzer met behulp van monitors (één op ongeveer tien leerlingen) gemakkelijk honderden kinderen tegelijkertijd kan onderwijzen. Visser pleit voor 30 à 40 leerlingen per onderwijzer. Hulp van goede leerlingen in het onderwijsproces acht hij zeer goed mogelijk, maar dan moet de klas verdeeld zijn in groepjes leerlingen van ongeveer hetzelfde niveau (differentiatie!) en de hulp van de goede leerlingen mag geen systematisch karakter krijgen. De duur van de leerperiode bij Bell en Lancaster oordeelt hij te kort om op werkelijk verantwoorde wijze, dus niet werktuigelijk, de kinderen redelijk en zedelijk te vormen en op te leiden tot goede, welwillende leden van de maatschappij. Zou men in ons land genoeg nemen met het veel beperkter doel van het schoolonderwijs, zoals bij Lancaster wordt omschreven, dan zouden we volgens Visser de kinderen met de in ons land gebruikelijke methoden in veel kortere tijd klaar kunnen krijgen. De wet van 1806 eiste echter veel en veel meer, zodat we volgens

⁶ H. W. C. A. Visser, *De vorming der jeugd door openlijke en vergelijkende beloningen en straffen met eer en schande, getoetst aan de grondbeginselen van menselijke vorming, en in vergelijking gebragt met eene meer redelijke wijze, gestaafd door meerjarige beoefening van vele onderwijzers.* Amsterdam, 1824.

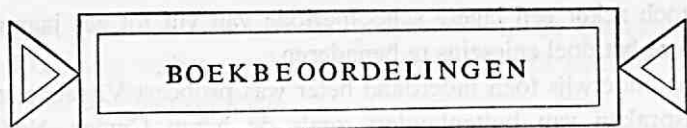
Visser toch zeker een lagere schoolperiode van vijf tot zes jaar nodig hebben om het doel enigszins te benaderen.

Dat ons onderwijs toen inderdaad beter was probeert Visser te staven met uitspraken van buitenlanders zoals de heren Cuvier, Noël, de Lastereyrie en een niet met name genoemde schoolprefect uit Freyburg. (blz. 166 en 167).

Visser beëindigt zijn verhandeling met een citaat van Juvenalis namelijk „magna debetur puero reverentia”, een uitspraak, die we ook nu nog ten volle kunnen onderschrijven. Zelfs zouden we misschien veronderstellen, dat deze uitspraak beter past in de „eeuw van het kind” en niet thuis hoort in een verhandeling uit de intellectualistisch getinte negentiende eeuw.

Visser toont ons echter in zijn verhandeling meer dan eens duidelijk aan, dat veel van onze zogenaamd moderne gedachten op het terrein van onderwijs en opvoeding voor hem — dus 150 jaar geleden — gesneden koek waren.

Reeds daarom is hij waard in de voorste rijen van onze historische pedagogen een plaats te krijgen.



BOEKBEoordelingen

DANIEL JENKINS, *The Educated Society*, Faber and Faber, 24 Russell Square London W.C.1, 1966, 256 p.

Als gevolg van de enorme uitbreiding van het onderwijs, het wetenschappelijk onderwijs daaronder begrepen, zijn wij op weg naar de "the educated society", waarin de scholing van dominerende betekenis zal zijn. De auteur van dit boek, universiteitspredikant van de Universiteit van Sussex, vraagt zich af wat de maatschappelijke gevolgen van deze ontwikkeling zullen zijn. Hij onderzoekt daartoe eerst de oorzaken van deze expansie. Vervolgens bespreekt hij de nieuwe relatie, die erdoor ontstaat tussen de academische gemeenschap en de maatschappij. Maar reeds hier doet hij meer dan beschrijven, hij roept op tot bezinning en positiekeuze. "Sometimes universities give the impression of believing in research about everything except those matters which have a practical bearing on their own job." (p. 47), zegt hij.

Jenkins leidt zijn lezer tot zulk een onderzoek in en hij uit daarbij vele stimulerende gedachten. De taak van de universiteit in onze huidige samenleving gaat hem zeer ter harte. Een thema, dat telkens terugkeert is in de volgende zinsneden neergelegd. "Vocational education pursued in an illiberal manner produces uncreative philistines. Liberal education without any vocational reference engenders dilletantism and intellectual irresponsibility." (p. 41).

Een andere reeks beschouwingen volgt onder het hoofd: de opvoeding tot volwassenheid. Jenkins is van mening dat de universiteit in dit verband een zware verantwoordelijkheid heeft. Vervolgens vraagt de auteur zich af hoe in deze maatschappij met haar verscheidenheid van waarden, de intellectuele vitaliteit behouden kan blijven. Het boek eindigt met een beschouwing over de Engelse onderwijsorganisatie.

Het is een rijk en stimulerend geschrift.

PH. J. I.

F. V. N. PAINTER, *Luther on education*. Uitgave Concordia Publishing House, St. Louis, Mo. U.S.A., 282 blz. paperback, f 8.75.

Deze recensie is allereerst bedoeld als een waarschuwing. Het boek prijkte op een aanbieding van een bona-fide relatie: Nieuw verschenen werken. Het was inderdaad pas verschenen, maar bleek een herdruk te zijn van een in 1889 verschenen werk, welk feit niet was vermeld en ook de betrokken boekhandel niet bekend was. Bij sommige uitgevers blijkt de gewoonte te bestaan bij naam en titel niet het jaar van uitgave te vermelden. Het lijkt mij goed deze „gewoonte”, minder vriendelijk uitgedrukt, deze mogelijke vorm van misleiding, te signaleren.

Maar de overweging dat toch ook in 1889 een goed boek over *Luther on education* geschreven kon worden, deed mij besluiten het boek te behouden en te lezen. Painter was vermoedelijk hoogleraar, in ieder geval

blijkens het titelblad „Author of a „History of education”. Het bevat een historische introductie en een vertaling van Luthers twee belangrijkste pedagogische verhandelingen:

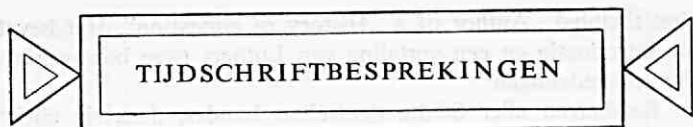
„An die Ratsherren aller Städte deutschen Landes, dasz sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen”, en: „Eine Predigt, dasz man die Kinder zur Schule halten solle.”

De vier eerste hoofdstukken van de introductie hebben met „education” weinig te maken, ondanks de titels. Ze behandelen de oorzaken der reformatie; het pausdom en de volksontwikkeling; het protestantisme en de volksontwikkeling; opvoeding en onderwijs voor de reformatie. Ze zijn fel-anti-papistische geest geschreven, geven veeleer vinnige kritiek op paus en katholieke geestelijkheid dan beschouwingen over volksopvoeding en volks-onderwijs: „The text-books in Roman Catholic schools are mutilated and falsified in the interests of Rome”. Voor wie het nog niet wist: „In view of this discussion, it clearly appears that in principle and in fact Protestantism is the mother of popular education the friend of culture.” Misschien heeft men deze miskenning der realiteit enerzijds, deze botte zelf-verheerlijking anderzijds tachtig jaar geleden in (bepaalde kringen van) de U.S.A. aanvaard, maar wat beweegt een uitgever een dergelijk hatelijk-eenzijdig werk in 1966 opnieuw uit te geven?

Het vijfde hoofdstuk over de persoon Luther is op zichzelf een goed hoofdstuk, maar ook eenzijdig verheerlijkend. Over Luthers zwakheden wordt snel heengegleden en vergoelijkend geproken. Hij was onverdraagzaam en „not free of violence”. Dat was hij inderdaad niet. Painter is althans eerlijk genoeg de woede te beschrijven die Luther bezielde tijdens de Boerenopstand van 1524-1525: „Such times have come that a prince can serve heaven better with bloodshed than others with prayer. . . . Therefore, dear lords, let him who can, thrust, strike, and kill.” Painter vindt woorden van verontschuldiging vanwege Luthers gehechtheid aan sociale orde.

Luther als pedagoog leren we kennen in de hoofdstukken VI, VII en VIII: Luther on domestic training; Luther on schools; Luther on studies and methods (blz. 113 - 168). Déze hoofdstukken zijn inderdaad de moeite van het lezen waard. Luther blijkt hier in verschillende opzichten voorloper te zijn van de grote pedagogen uit de zeventiende en achttiende eeuw. Hij spreekt hier gedachten uit die we terugvinden bij Ratke, Comenius, Locke, Rousseau, Pestalozzi. Dat blijkt ook uit het overzicht van zijn pedagogische verdiensten op blz. 167. Maar wie zich in Luther als pedagoog verdiepen wil, kan toch beter bij moderne uitgaven terecht, b.v. de uitgave van Luthers pedagogische geschriften, Paderborn 1957, Schöningshs Sammlung Pädagogischer Schriften.

VAN DER VELDE



TIJDSCHRIFTBESPREKINGEN

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK, jrg. 12 nr. 1, februari 1966

C. A. Flitner, G. Bittner, M. Vollert trachten door middel van tests uit te maken of de duitse kinderdorpen te accepteren zijn als vormen van moderne opvoeding of juist te verwerpen.

W. Brezinka bespreekt de crisis in de hedendaagse wetenschappelijke pedagogiek. Hij gaat uitvoerig in op het bekende werk van Henz, waarvoor hij maar weinig waardering heeft: het is geen Erziehungswissenschaft, maar een Katholieke beschouwing over de opvoeding vanuit scholastiek standpunt.

Zeitschrift für Pädagogik, jrg. 12, nr. 2, april 1966

S. Strasser behandelt de begrippen functionalisme en intentionalisme, te beginnen met Rousseau. Hij ziet geen tegenstelling, maar synthese.

M. Liedtke schrijft over Kantsche opvoedingswetenschap en H. H. Schepp over vrijheid, gelijkheid in Condorcets plan van 1792.

R. Ingenkamp meent op grond van een empirisch onderzoek bij rekenen en Duits, dat de 5 daagse school niet minder presteert dan de 6 daagse.

N. F. NOORDAM

EEN VREEMDE TAAL OP O.E. LAGERE SCHOOL

In *Levende Talen* van oktober 1966 schrijft W. Knibbeler, leraar Frans te Nijmegen, over een publicatie die in de loop van de zomer verschenen is in het dagblad Trouw. Vermeld werd, dat in het nieuwe schooljaar, d.i. het schooljaar 1966-1967, op 75 lagere scholen in Venlo en omliggende gemeenten geen Franse les meer gegeven zal worden. Deze streek volgt hiermee het voorbeeld van een gedeelte van de stad Groningen, Hengelo, Enschede, Nijmegen, Heeswijk, Oss, Veghel, Weert, Roermond en enkele andere. Overwegend, zoals men ziet, zuidelijke gemeenten. Tot de afschaffing is onder meer besloten wegens een onbevredigend rendement van de veelal door onbevoegde krachten op de lagere school gegeven lessen. Uit de in september 1965 gehouden enquête over het onderwijs in Frans op de lagere school blijkt, dat de onbevoegdheid van de leerkrachten ook elders in het land de voornaamste reden is waarom men het Frans op de lagere school liever ziet verdwijnen.

Knibbeler ziet dit alles „met gemengde gevoelens” gebeuren. „De vraag dringt zich namelijk op of deze ontwikkeling zal leiden tot een definitief

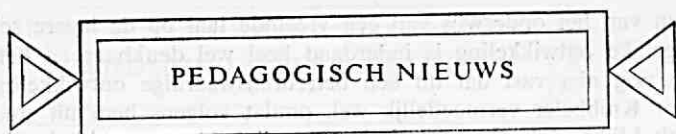
afschaffen van het onderwijs van een vreemde taal op de lagere school." Een dergelijke ontwikkeling is inderdaad heel wel denkbaar en het staat voor ons nog niet vast dat dit een betreuwenswaardige ontwikkeling zou zijn. Voor Knibbeler vermoedelijk wel, omdat volgens hem uit studie en onderzoek blijkt, dat „de acoustische gevoeligheid en mobiliteit die zo'n belangrijke rol spelen bij het basisonderwijs van een vreemde taal, vóór de twaalfjarige leeftijd groter is dan na deze leeftijd". Op grond van dit gegeven is men in vele landen, waaronder Engeland en Zweden, begonnen met een vreemde taal te onderwijzen aan kinderen van 8 à 10 jaar. In ons land echter is „het pre-advies betreffende experimenten vreemde-talen-onderwijs op de lagere school dat het Algemeen Pedagogisch Centrum enkele jaren geleden heeft uitgebracht op verzoek van het hoofdbestuur van de N.O.V., niet nader uitgewerkt en gerealiseerd".

Welke motieven dit hoofdbestuur tot dit uitstel hebben gebracht, is ons niet bekend. Het kan de begrijpelijke wens geweest zijn het resultaat van o.a. de Engels-Zweedse experimenten af te wachten, vooral met het oog op de invloed, positief of negatief, die het aanleren van een tweede taal op de lagere school heeft op de passieve en actieve beheersing van de moedertaal in haar verschillende aspecten.

Overigens: het feit dat jonge kinderen, d.w.z. kinderen voor de twaalfjarige leeftijd, vermoedelijk grotere mogelijkheden bezitten voor het aanleren van een vreemde taal dan op latere leeftijd, is minder een moderne ontdekking, resultaat van „studie en onderzoek", dan men meent. Het is in de zestiende eeuw al een ervaringsfeit geweest. Peeters schrijft in zijn dissertatie: *Kind en jeugdige in het begin van de moderne tijd (ca. 1500-ca. 1650)*, Hilversum/Antwerpen 1966, blz. 160: „De ervaring toont duidelijk aan," zo staat in de *Ratio Studiorum* van 1587 vermeld, „dat de geest der kinderen bijzonder geschikt is voor het leren van een taal. Het kind is slechts sterk in het geheugen; welnu, de talen zijn vóór alles een zaak van geheugen. Indien men met de talenstudie wacht tot de latere jeugd jaren heeft het geheugen zijn soepelheid verloren en het verstandelijk oordeel ver-schaft ons geen enkel hulpmiddel om het te vervangen".

Wetenschappelijke arbeid uit de twintigste eeuw dekt dus ervaring uit de late middeleeuwen en het begin van de moderne tijd. Maar ons persoonlijk lijkt het om bovengenoemd motief gewenst, nadere gegevens omtrent dit kritieke punt af te wachten, voor men met de introductie van een tweede taal op de lagere school begint.

VAN DER V.



EDUCATION AND DAILY LIFE

An invitation to Teachers and Student Teachers to discuss with Krishnamurti at Saanen in Switzerland in the summer of 1967

For many years *Krishnamurti* has been giving talks and holding discussions both in the East and in the West, and has talked deeply and personally with people in every walk of life. He has given public talks on many occasions in India and the United States, Latin-America, Australia, New Zealand and Scandinavia, and in almost every European Capital, including *Rome, Paris* and *London*.

In April of this year *Krishnamurti* will again give a series of talks in *Paris*; in May in *Amsterdam*; in July and August in *Saanen*; and in September in *London*. For further information about these talks please write to *Krishnamurti Writings (London)*, c/o 9 April Close, Horsham, Sussex, England.

For those who are working in the field of *education* – from Nursery School to University – or who are studying to become teachers, we hope, if enough interested people are able to attend at that time, to arrange special discussion meetings with *Krishnamurti* during the period of public talks in *Saanen*, Bernese Oberland, Switzerland, from 16th July to 16th August, 1967.

All *Krishnamurti's* talks and discussions are in the English language, and admission is free.

For those who do not know *Krishnamurti* we give below, as an introduction, an extract from one of his books, *This matter of culture*, (published by Victor Gollancz, Ltd.), which formed part of a talk preceding discussions with teachers and students at a school in India.

Krishnamurti: „One of the main difficulties we have to face is that modern education all over the world is chiefly concerned with making us mere technicians. We learn how to design jet planes, to build cars and construct better roads, or to become efficient secretaries, and in the midst of all this technology we forget that we are human beings. In America automation is releasing more and more people from long hours of labour, and it will soon be doing so in other countries also, and then we shall have the immense problem of how to utilise our time.

Already our lives are inwardly very empty. You may have a university degree, you may be very clever, having stored up a great deal of information and read all the latest books, or you may be married and comparatively well-off, but so long as you fill your heart with the things of the mind your life is bound to be empty and rather ugly, and it will have very little meaning. There is beauty and meaning in life only when the heart is cleansed of the things of the mind.

You see, this is our own individual actual problem; it is not some speculative problem which does not concern us. If as human beings we don't know how really to care for one another, if we don't know how to cherish the earth and the things of the earth, if we don't know how to love our children but are merely concerned with our own personal or national advancement and success, then we shall make the earth, which is our world, a hideous place, which is what we are already doing. We are one humanity, the earth is ours to share, and with loving care it will produce food, clothing and shelter for all.

So, the function of education is not merely to prepare us to pass a few examinations but to help us to understand this whole problem of living – in which is included sex, earning a livelihood, caring for the earth, being earnest, sharing joy and laughter and yet knowing how to think widely and deeply. But is our *primary* problem to find out for ourselves what Truth or Reality is – for that is the very foundation of our life.

The teacher must be capable of helping us to understand that these problems exist and have to be solved. We must begin *now* to lay the right foundations so that our life has real meaning and so that we can withstand all the tribulations which so-called civilised human beings create. The real meaning of life is discovered only when we are seeking out Truth or Reality from moment to moment, and Reality is not to be found in the church, in the temple, in the mosque or in some ritual. It is in *everything*.

To seek out this Reality we must know how to go about removing the dust and misunderstanding of centuries. This search for Reality is the only true education. Any clever person can read books and accumulate information and so achieve a position and exploit others – but that is not education. The study of certain subjects is a very small part of education; there is a vast area of life for which we have never been educated at all and to which we have to find a new approach.

To find out how to approach life totally, so that our daily living – with all its work, amusements, pleasures and pains, has a meaning in relation to something hitherto unknown, which may include and transcend all our petty activities – *that*, I think, is education.

In other words, education must begin with religion. But religion has nothing to do with the priest, with the church, with any dogma or belief. Religion is deeply to understand our own make-up and to know what it is to love and to work without motive. Goodness, generosity and love do not come into being save through the search for Reality.

The mind, with its cunning arguments, is not everything. There is something vast and immeasurable, a loveliness which the mind alone is unable to comprehend; the searching out and experiencing of that immensity is the way of education. Unless we have that kind of education, when we go out into the world we will perpetuate this hideous world-wide mess which past generations have created.

So, teachers and students, do think about all this. Don't complain, but help create an institution where religion, in the true sense, is investigated, searched out, worked out, loved and lived. Then you will find that life becomes astonishingly rich."

Discussion meetings

Saanen, near *Gstaad* in Switzerland, where the discussions for teachers are to be held, is 3,500 ft. above sea level and lies amid beautiful, mountain pastures and pine woods. There are excursions, a swimming-pool, lovely walks, chair and cabin lifts to many peaks, including the Glacier of Diablerets 10,000 ft.

Those interested in taking part in these meetings relating to education are invited to send their names, mentioning age and sex, and how they are connected with education.

We cannot give individual help in the matter of travel and accommodation but we would advise you to write to the Verkhersbureau at *Saanen* or *Gstaad* saying that you wish to attend the Educational Gathering. Please do not forget to enclose an International Postal Reply Coupon. The Verkhersbureau do not fix accommodation but they have a special list of hotels, flats, rooms, etc., and there are also independent camping facilities. For a limited number of teachers and student-teachers, (from age 16-40 years), we are trying to secure accommodation in a local school for approximately 5 francs a day, to include shower-bath, kitchen and local taxes. If you wish us to reserve such accommodation for you please write *immediately*, enclosing a Postal Reply coupon and an addressed envelope, to: -

Saanen Educational Gathering,

Nieuwe Duinweg 19, Scheveningen, Holland

Applications for accommodation should be received at this address as soon as possible and *definitely* not later than mid-March, 1967.

OPLEIDING ORTHOPEDAGOGEN

Onder auspiciën van de drie Amsterdamse Sociale Academies, De Aemstelhorn, de C.I.C.S.A. en de Sociale Academie, wordt - behoudens goedkeuring van de aanvangsdatum door het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen - september 1967 begonnen met een part time opleiding Orthopedagogisch Inrichtings Werk.

Deze opleiding wil voorzien in de behoefte aan een bredere beroepsscholing voor het inrichtingswerk op het niveau van „hoger sociaal pedagogisch onderwijs”.

Toelatingseisen: Gelijk aan welke ook gelden aan andere opleidingen aan de Sociale Academies; daarbij dient men de leeftijd van 25 jaar te hebben bereikt. In het bijzonder wordt ook gedacht aan hen die in het bezit van het diploma K.B.-B. en die in staat zijn aan de toelatingseisen te voldoen.

Voor nadere inlichtingen kan men zich wenden tot:

„De Aemstelhorn”

Elandsgracht 70”

Amsterdam

Tel. 020-243700: Drs. E. F. B. Verwoert

„De C.I.C.S.A.”

Weteringschans 263

Amsterdam

Tel. 020-232448-236526: N. J. Kollewijn

„De Sociale Academie”

Karthuizerplantsoen 2

Amsterdam

Tel. 020-233164: P. A. Drillich

Propectie op aanvraag aan het adres van de C.I.C.S.A. verkrijgbaar.

BENOEMING MEJ. DRS. W. J. BLADERGROEN

Tot gewoon hoogleraar in de opvoedkunde van het afwijkende kind is aan de Rijksuniversiteit te Groningen benoemd Mej. Drs. W. J. Bladergroen, thans lector in de kinderpsychologie aan deze universiteit.

Met deze eervolle benoeming wordt mej. Bladergroen veel geluk gewenst.

CONCENTRATIE IN HET BEROEPSONDERWIJS.

Op 30 december 1966 is ten overstaan van de notaris C. A. Hattinga van 't Sant te 's-Gravenhage door de Algemene Bond ter bevordering van Beroepsonderwijs een Stichting in het leven geroepen, genaamd Pedagogisch Centrum voor het Algemeen Beroepsonderwijs, gevestigd te 's-Gravenhage.

Deze Stichting zal de arbeid van de tot dusverre onder de genoemde Algemene Bond ressorterende „Kerngroep voor Onderwijsvernieuwing” als zelfstandig lichaam voortzetten, met dien verstande dat haar arbeid zich zal uitstrekken over het gehele beroepsonderwijs. De Kerngroep fungeert in het vervolg, met behoud van de naam, als commissie van de Stichting, voor de ontwikkeling van het technisch onderwijs.

Tot nader order zal de Stichting gehuisvest zijn ten kantore van de Algemene Bond ter bevordering van Beroepsonderwijs en door het bureau van deze Bond haar werkzaamheden doen uitvoeren. Er komt derhalve voorschans geen verandering in de bestaande gang van het werk.

Het bestuur van de nieuwe Stichting is samengesteld uit de volgende personen: Dr. J. R. van Blom, voorzitter, namens de Algemene Bond; Mr. J. H. Luyterink, secretaris, voor het economisch- en administratief- onderwijs; mej. C. M. J. den Boon, voor het huishoud- en nijverheidsonderwijs; D. H. Huizinga, op voordracht van de Algemene Bond van Onderwijzend Personeel; J. L. de Jonge, op voordracht van het Centraal Orgaan van de Landelijke Opleidingsorganen van het Bedrijfsleven; Mr. E. Kuyman, op voordracht van het Algemeen Pedagogisch Centrum; A. Langerak, op voordracht van het Onderwijskundig Studiecentrum; D. Ruysenberg, voor het technisch onderwijs en Mr. C. Stapel, voor het sociaal-pedagogisch onderwijs. Door de Algemene Bond zal alsnog de heer C. J. Rol worden uitgenodigd in het bestuur zitting te nemen voor het detailhandelonderwijs. Bovendien zal aan de Vereniging van Directies bij het Beroepsonderwijs

worden verzocht alsnog iemand voor te dragen om zitting te nemen in het stichtingsbestuur.

Dit bestuur heeft voor de tijd waarin het bureau van de Algemene Bond tevens de bureauwerkzaamheden van de Stichting uitvoert Drs. J. A. van Nieuwenhuyzen – Directeur-Sekretaris van de Bond – benoemd tot fungerend Directeur van de Stichting en Drs. L. L. A. Maurenbrecher – voorheen secretaris van de Kerngroep voor Onderwijsvernieuwing – tot Direktiesekretaris.

Overzicht geslaagden aan het Nutsseminarium voor pedagogiek aan de Universiteit van Amsterdam - 23/24 november 1966

Voor de Middelbare Akte Pedagogiek A:

J. J. H. Bras (scriptie: „Onderzoek naar de inhoud van de taak van de groepsleider in de kinderbeschermings-internaten”).

H. Broekhuijsen (scriptie: „Het spelelement in de school”).

Mej. J. F. Hageman (scriptie: „Kleuter en Kleur”).

D. H. van der Ham (scriptie: „Het verband tussen selectie en schoolsucces van leerlingen in het eerste leerjaar op een l.t.s.”).

H. Koopman (scriptie: „Een leerexperiment op de lagere school”).

C. T. Kooyman (scriptie: „Het vak demonstratieve praktijk”).

Mej. E. G. J. M. Paans (scriptie: „Televisie en bejaarden”).

Mej. M. F. T. Straman (scriptie: „Verantwoording van een individuele therapie”).

Voor de Middelbare Akte Pedagogiek B:

M. Beekma (scriptie: „Schoolleiding bij het lager onderwijs”).

P. N. de Weert (scriptie: „Verscheidenheid van aanpak”).

BENOEMING VAN PROF. DR. PH. J. IDENBURG

De voorzitter van de redactie van Paedagogische Studiën, sedert 1956 vanwege de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen bijzonder hoogleraar in de pedagogiek, is met ingang van 1 januari 1967 benoemd tot gewoon hoogleraar aan de Universiteit van Amsterdam. Zijn leeropdracht heeft betrekking op de maatschappelijke achtergronden van onderwijs en opvoeding, de vergelijkende opvoedkunde daaronder begrepen.

In het nummer van december 1966 van dit tijdschrift, pag. 579/580, is reeds de verwachting uitgesproken, dat zich nieuwe mogelijkheden voor hem zullen voordoen. Met deze eervolle benoeming begint voor Prof. Idenburg een nieuwe periode in zijn leven. De Redactie van Paedagogische Studiën wenst zijn voorzitter met deze benoeming gaarne en van harte geluk.

DE PROBLEMATIEK VAN DE SCHOLENGEMEENSCHAPPEN BINNEN HET KADER VAN DE MAMMOETWET

E. PELOSI

Zonder veel tegenspraak te hoeven verwachten mogen wij wel stellen, dat de Wet op het voortgezet onderwijs een aantal belangrijke verbeteringen in ons nederlands onderwijsbestel introduceert. Elementen als het brugjaar, gedifferentieerd onderwijs met zijn vrije keuzemogelijkheden voor de leerlingen, onderlinge samenhang en op elkaar afgestemd zijn der schooltypen met daardoor verbeterde doorstromingsmogelijkheden, nieuwe en vernieuwde schooltypen - om slechts enkele punten te noemen - kunnen ertoe bijdragen, ons onderwijs een vernieuwd en aan de eigen tijd beantwoordend aanzicht te geven.

Betekent de Mammoetwet daarom de vervulling van alle wensen, eindpunt en afsluiting van alle ontwikkeling, de oplossing van alle problemen? Het tegendeel lijkt mij het geval. Veeler is ze een uitgangspunt voor vernieuwd denken over het onderwijs. Dit denken zal zijn neerslag moeten vinden in de uitwerking die men in de praktijk zal geven aan wat de wet nog slechts in grote lijnen aanduidt. Deze uitwerking zal ons nog voor allerhand theoretische en praktische problemen plaatsen.

Een enkel daarvan - veeler een complex van vraagstukken dan „een” vraagstuk - willen wij in dit artikel naar voren halen, nl. dat van de scholengemeenschap, zoals deze door de wet mogelijk wordt gemaakt. Het is niet onze bedoeling, ook maar te trachten een oplossing voor de vraagstukken voor te stellen. Wij willen slechts de idee van de scholengemeenschap zoals deze in de wet voorkomt analyseren, en de voornaamste vraagstellingen formuleren waarmee de uitwerking ons zal confronteren.

De scholengemeenschap: algemeen

Ter inleiding eerst een enkel woord over de kontekst waarin de scholengemeenschap in de wet voorkomt. Zij wordt genoemd in dat gedeelte (artikelen 7-31,) dat handelt over de verschillende schoolsoorten en de onderwijskundige inrichting daarvan. Nadat een opsomming en een omschrijving gegeven is van de verschillende soorten voorbereidend wetenschappelijk onderwijs (gymnasium, atheneum, lyceum), algemeen voortgezet onderwijs (hoger, middelbaar en lager) en de ver-

schillende soorten beroepsonderwijs, wordt in artikel 19, eerste lid, de scholengemeenschap geïntroduceerd:

In een scholengemeenschap zijn tot een school verenigd een school in de zin van deze wet en een of meer andere al dan niet in deze wet bedoelde scholen.

Twee dingen worden in dit nog algemeen geformuleerde artikel in elk geval duidelijk:

Er zijn op wettelijke grondslag combinaties van schooltypen mogelijk. Deze schooltypen kunnen zijn die, over welke de werking van de Mammoetwet zich uitstrekt; de combinaties kunnen ook één of meer schooltypen omvatten die niet onder deze wet vallen (b.v. een kleuterschool of een lagere school).

Aan de aard en omvang van deze combinaties legt de wet geen enkele beperking op: in principe is elke combinatie mogelijk.

Vervolgens: deze verschillende schooltypen worden gecombineerd tot „een school”. Wat is „een school?”

Het lijkt ons onbegonnen werk te trachten, hiervan een afdoende omschrijving te geven, omdat het woordgebruik al te zeer onderhevig is aan wat „men” onder een school gelieft te verstaan.

In verband met ons onderwerp willen wij met een enkel voorbeeld de moeilijkheid illustreren.

In de katholieke schoolwereld kent men voorbeelden van het zogenaamde college. Zij staan veelal onder het bestuur van een religieuze orde of van de seculiere geestelijkheid (het bisdom). Een van de voorkomende vormen is de volgende. In het college zijn onder één dak samengebracht onafhankelijk van elkaar een gymnasium en een h.b.s.; elk daarvan heeft zijn eigen (wettelijke) schoolleider: een rector en een directeur. Het college in zijn totaliteit staat onder leiding van een door de religieuze of kerkelijke overheid aangewezen rector, die echter geen *wettelijk* been heeft om op te staan. Is dit geheel nu „een school”? In de kring van de „consumenten” wordt het dikwijls zo gevoeld: de ouders sturen hun kind „naar het college”. Men kan echter even goed van twee scholen spreken: de (wettelijke) rector en directeur dragen voor de wet de verantwoordelijkheid voor hun eigen school en zijn in hun schoolleiding zelfstandig. Niet zelden is er vrijwel geen enkele onderwijskundige coördinatie tussen de beide scholen, ja zelfs komt het voor, dat zij met elkaar in een min of meer concurrerende verhouding staan, dit alles onder één dak.

De eenheid van het college komt tot uiting in de niet-onderwijskundige zaken: godsdienstige opvoeding, sociaal verkeer der beide leer-

lingengroepen in spel en ontspanning, in culturele manifestaties e.d.

Afgezien van de wettelijke grondslag, die aan deze colleges natuurlijk ontbreekt, kunnen wij de vraag stellen:

Zou zulk een college een scholengemeenschap kunnen zijn zoals bedoeld in de Wet op het voortgezet onderwijs? Het zoeken naar een antwoord op deze vraag is interessant, omdat het ons op het spoor brengt van een merkwaardige (en gelukkige) ambivalentie in de wet, die hierin tot uitdrukking komt, dat zij enerzijds zich uitspreekt in termen van in zichzelf omschreven en op zichzelf staande schooltypen, anderzijds *in principe* dit kader radikaal doorbreekt door het ten tonele voeren van de scholengemeenschap. Laten wij, om hier meer zicht op te krijgen, eerst nagaan, wat er behalve het geciteerde artikel nog meer in de wet gezegd wordt m.b.t. de scholengemeenschap.

Nadere bepalingen in de wet.

Nog op enkele andere plaatsen in de wet komt de scholengemeenschap expliciet ter sprake. Eén daarvan, artikel 19, tweede lid, heeft betrekking op de vorming van een gemeenschappelijk eerste leerjaar; één, artikel 26, op de onderwijskundige inrichting; één op de leiding, artikel 32, vierde lid; artikel 36, zesde lid, heeft betrekking op de bevoegdheden; artikel 64, tweede lid, artikel 69, tweede lid, en artikel 110, elfde lid, hebben betrekking op respectievelijk de planprocedure en de stichtings- en opheffingsnormen; artikel 77, derde lid, handelt over de wijze van bekostiging.

De genoemde artikelen hebben voor de scholengemeenschap de volgende effecten:

1. Voor al de scholen, die tot een scholengemeenschap verenigd zijn, scheppen zij gunstiger stichtingsvoorwaarden en minder stringente opheffingsnormen dan wanneer deze scholen een eigen, zelfstandig bestaan zouden leiden (met uitzondering van het lyceum).
2. Zij bieden de mogelijkheid, de voorschriften die op grond van de artikelen 22 en 23 voor de op zichzelf staande scholen de inrichting van het onderwijs regelen, aan te passen aan de behoeften van een scholengemeenschap.
3. Ten behoeve van de leiding van een groot gedifferentieerd geheel als een scholengemeenschap maken zij het mogelijk, af te wijken van hetgeen te dezen geldt voor de afzonderlijke, op zichzelf staande schooltypen.

4. De voorschriften voor de afzonderlijke scholen inzake de vereiste bevoegdheden kunnen aangepast worden aan de speciale behoeften van een scholengemeenschap.

Het komt mij voor dat wij dit mogen interpreteren in die zin, dat de wetgever deze uitzonderingspositie niet uitsluitend gecreëerd heeft op economische en administratieve gronden maar in ieder geval mede - of zouden wij mogen zeggen: in de eerste plaats? een *onderwijswet* is er toch primair om *onderwijskundige* belangen te behartigen? - omdat hij in de scholengemeenschap onderwijskundige mogelijkheden ziet die in op zichzelf staande scholen (laten wij ze in dit artikel verder „unilaterale” scholen noemen¹) niet of minder gemakkelijk gerealiseerd kunnen worden, en die hij zo aantrekkelijk acht, dat hij er ruim baan voor wil scheppen door de scholengemeenschap niet te sterk te binden aan de „normale” spelregels.

Grondgedachten

Laten wij iets nader ingaan op deze onderwijskundige mogelijkheden. Zonder hier uit te weiden over de idee van de „comprehensive school”, zoals die in Engeland reeds lang en sinds dien ook in Zweden tot ontwikkeling is gekomen en zonder ook de Amerikaanse highschool in dit verband te betrekken, kunnen wij op de denkbeelden van de nederlandse wetgever terugvallen om de scholengemeenschap beter te begrijpen.

Van de grondgedachten, die hem bij het tot stand brengen van de wet voor ogen stonden, willen wij er twee in het bijzonder noemen.

De eerste daarvan is zijn visie op het voortgezet onderwijs als één samenhangend geheel. Bij herhaling heeft Minister Cals getuigd van zijn opvatting, dat alle typen voortgezet onderwijs, in het bijzonder voor zover zij aansluiten op het basisonderwijs, een fundamentele doelstelling gemeen hebben, nl. de leerling via een fase van algemeen onderwijs en daarop volgend beroepsgericht onderwijs, al naar gelang zijn algemene en bijzondere begaafdheid en interesses, voor te bereiden op de plaats, die hij in de maatschappij zal gaan innemen. Deze eenheid van doelstelling achtte hij van zo ingrijpende aard, dat

¹ Voor het lyceum is deze aanduiding strikt genomen niet juist en zou moeten luiden „bilateraal”; „unilateraal” zou in zover gebruikt kunnen worden, dat het lyceum slechts één onderwijsgenre omvat, nl. het voorbereidend wetenschappelijke (ofschoon hierbij de tweeslachtigheid van de h.b.s. weer storend werkt). Gemakshalve handhaven wij hier het woord „unilateraal”.

hij de verschillen tussen de diverse soorten voortgezet onderwijs eerder zag als modaliteiten van éénzelfde werkelijkheid dan als wezenlijke en onoverbrugbare verschillen. Deze eenheid bedoelde hij ook in zijn wetgeving zoveel mogelijk tot uitdrukking te brengen.

Deze visie heeft veel kritiek ondervonden vanuit de kring der bestaande unilaterale schooltypen, maar zij vindt een rechtvaardiging in het feit, dat ingevolge de maatschappelijke ontwikkelingen van de laatste halve eeuw het voortgezet onderwijs meer en meer „volks-onderwijs” is geworden, in plaats van een aangelegenheid te zijn van enkele meer bevoorrechte groepen. Op slechts een heel klein gedeelte na volgen alle nederlandse kinderen na de leerplichtige leeftijd nog kortere of langere tijd voortgezet onderwijs, full time of part time. Deze situatie is ook noodzakelijk; van de leerlingen uit gezien als voorwaarde om in de maatschappij een bevredigende plaats in te kunnen nemen; van de maatschappij uit gezien, willen alle taken vervuld kunnen worden, die noodzakelijk zijn om het culturele en sociaal-economische bestel in stand te houden en verder te ontwikkelen.

Een onderwijssysteem, dat zich op deze situatie wil afstemmen, moet rekening houden met een grote diversiteit van begaafdheden en interessen bij de leerlingen; het moet rekening houden met het feit dat de leeftijd waarop deze leerlingen aan het voortgezet onderwijs gaan deelnemen, voor de meesten niet toelaat, dan reeds een trefzekere keuze te maken omtrent de definitief te volgen weg; het moet er daarom op bedacht zijn, hun „omzwervingen in onderwijsland” zo efficiënt mogelijk te leiden en begeleiden, en daartoe een „wegennet” te ontwerpen, dat dit „land” naar alle zijden efficiënt ontsluit. Dit alles veronderstelt bij de ontwerper van het systeem dat hij vóór alles oog heeft voor coördinatie en onderlinge afstemming der onderdelen, met andere woorden oog voor wat gemeenschappelijk is en verbindt, zonder dat daarbij het eigene van elke weg uit het oog verloren hoeft te worden. Zonder een dergelijke visie op de samenhang van het geheel zou het onmogelijk worden, voor een zo omvangrijke en gedifferentieerde groep leerlingen optimale mogelijkheden te scheppen om de hun passende weg te vinden en zo ook te voorzien in alle taken, die in de maatschappij vervuld moeten worden.

Een tweede grondgedachte, ten nauwste met deze visie samenhangend en er rechtstreeks uit voortvloeiend is deze: het systeem moet zoveel en zo gunstig mogelijke verticale en horizontale doorstromingsmogelijkheden bieden. Het onbevredigende rendement van ons huidige stelsel is overbekend. Een nieuw en verbeterd stelsel moet alle

„doodlopende wegen” vermijden en bevorderen, dat elke leerling zonder overmatige moeite en zonder nodeloze frustratie binnen een redelijke tijd een hem passende afronding kan bereiken.

Verband met de scholengemeenschap

Het moge duidelijk zijn, dat tussen met name deze twee grondgedachten en uitgangspunten van de wetgever enerzijds en het openen van de mogelijkheid tot het stichten van scholengemeenschappen anderzijds een nauw verband bestaat.

Waarin kan de gedachte van het voortgezet onderwijs, gezien als één samenhangend geheel, beter belichaamd worden dan in een scholengemeenschap? Deze omvat immers meerdere en eventueel zelfs alle vormen van voortgezet onderwijs, die op het basisonderwijs aansluiten, en wel onder één leiding. Over dit laatste, de ene leiding, drukt de wettekst zich wel niet expliciet uit, maar de Minister heeft zowel in de schriftelijke stukken alsook mondeling bij herhaling over „één leiding” en over „eenhoofdige leiding” gesproken. Trouwens, afgezien nog van de eenhoofdigheid, de eenheid van leiding ligt zozeer in de rede, dat het niet goed in te zien is, hoe er anders nog van een „scholengemeenschap” die „een school” is (art. 19, eerste lid), sprake zou kunnen zijn. Persoonlijk zijn wij overtuigd van de wenselijkheid, ja noodzaak van eenhoofdigheid der leiding; voor zover onze informaties strekken, gaat ook de in voorbereiding zijnde algemene maatregel van bestuur van deze opvatting uit.

Ook de gedachte van m.n. een optimale horizontale doorstroming kan binnen een scholengemeenschap beter tot zijn recht komen dan daarbuiten. Elke wenselijk gebleken wisseling kan plaats vinden binnen de scholengemeenschap zelf, zonder verandering van school. Verschillende factoren, die met dit proces te maken hebben, liggen binnen de scholengemeenschap gunstiger dan in unilaterale scholen. Het is een bekend feit, dat even vlot geneigd als unilaterale scholen zijn om ongeschikt geachte leerlingen af te stoten (negatieve selectie), zij even weinig geneigd zijn, hun betere leerlingen „hogerop” te laten doorstromen: zij wensen niet „afgeroomd” te worden, zij vrezen „leeggezogen” te worden e.d. Binnen een scholengemeenschap is voor dergelijke gedachtengangen geen plaats. Zij wordt immers juist gedragen door de idee, en vindt daarin haar bestaansgrond, haar leerlingen zoveel mogelijk wegen te bieden naar bij hen passende eindpunten. Het gaat er daarbij om, deze leerlingen *binnen de scholengemeen-*

schap zelf op de voor hen meest juiste plaats te brengen, hetzij „omhoog”, hetzij „omlaag”.

De hiertoe nodige begeleiding kan zij ook met meer kennis van zaken geven dan de unilaterale school. Binnen deze laatste leeft de leraar in de meeste gevallen in het isolement van aan-één-schooltype-gebonden-te-zijn; hij verabsoluteert de betekenis van zijn eigen schooltype en weet weinig of niets van wat daarbuiten omgaat. Binnen de scholengemeenschap wordt dit isolement doorbroken: men leert ook andere onderwijsvormen kennen en krijgt er meer kijk op door het contact met de collega's, die in die onderwijstypen bedreven zijn, en niet in het minst ook doordat het voor de hand ligt, dat in het kader van een scholengemeenschap vele leraren les zullen geven binnen verschillende onderwijssoorten.

De scholengemeenschap: optimale vervulling van de grondgedachten.

Wij zouden nog verder willen gaan en stellen, dat de scholengemeenschap de enige vorm is, waarin de grondgedachten van de wetgever onverkort en in volle omvang tot hun recht kunnen komen.

Boven wezen wij reeds op een zekere ambivalentie in de wet, die immers enerzijds een groot aantal unilaterale schooltypen met een eigen zelfstandig bestaan mogelijk maakt, anderzijds de mogelijkheden scheidt, al deze unilaterale, hun eigen bestaan leidende scholen op te doen gaan in één school, de scholengemeenschap. Een gedetailleerde bespreking van de oorzaken van deze ambivalentie moge hier achterwege blijven. Zij hangen samen met de bestaande onderwijsradities in ons land, zoals die gegroeid zijn binnen een maatschappelijke structuur van geheel andere aard dan die wij thans kennen.

Maar een stelsel van zelfstandige unilaterale scholen zal men toch moeilijk de optimale belichaming kunnen noemen van de gedachten van eenheid en doorstroming. Hierbij twijfelen wij in het geheel niet aan de goede wil tot samenwerken in het belang van de leerlingen, die ongetwijfeld bij vele van deze scholen aanwezig is. Maar het stelsel als zodanig zet een rem op de optimale uitwerking daarvan. Elk op zichzelf staand organisme gaat onontkoombaar zijn eigen leven leiden, met zijn eigen normen, eisen, gedragpatronen en streven naar de geborgenheid van het eigen beperkte bestaan. De wil tot samenwerken moge reëel aanwezig zijn, als het erop aankomt, telt de eigen autonomie zwaar mee (men denke bijvoorbeeld aan leerplan, leerboeken, didactische aanpak, beoordelingssysteem e.d.), en niet minder de drang tot zelfhandhaving (zie boven de reeds vermelde neiging tot afstoten en

behouden van bepaalde groepen leerlingen). Wij zijn ervan overtuigd, dat deze isolementbevorderende krachten slechts effectief bedwongen kunnen worden door schaalvergroting. Allereerst ziet men het verschijnsel van schaalvergroting optreden. Het is klaarblijkelijk onontkoombaar, wil men in een gecompliceerd maatschappelijk bestel door een zo goed mogelijk benutten van de beschikbare mankracht en materiële middelen een optimaal werkrendement verkrijgen. Op het terrein van het schoolsysteem lijkt ons de scholengemeenschap de aangewezen vorm van schaalvergroting om het thans zo gebrekkige onderwijsrendement te verbeteren.

Sociaal-pedagogisch gezichtspunt.

Tot nu toe hebben wij de scholengemeenschap slechts bekeken vanuit onderwijskundige gezichtspunten. Niet ten onrechte, want het gaat om een bepaalde onderwijsvorm. De voorstanders van deze vorm plegen echter ook op een ander aspect te wijzen en wel het sociaal-pedagogische. In een uitgebreide scholengemeenschap (zij denken hierbij niet alleen aan alle vormen van v.w.o. en a.v.o., maar ook aan het lager en eventueel ook middelbaar beroepsonderwijs) worden groepen kinderen bijeen gebracht uit allerlei milieus en met sterk uiteenlopende begaafdheden, interessen, toekomstplannen en maatschappelijke vooruitzichten. Juist in hun samen-zijn of beter, samen-leven, binnen éénzelfde schoolverband, ziet men een groot sociaal-pedagogisch goed: het overbruggen der maatschappelijke en persoonlijke tegenstellingen, het leren met elkaar omgaan, het leren kennen van elkaars omstandigheden en opvattingen, het leren van wederzijds respect en waardering ongeacht de onderlinge verschillen enz.

Uit dezen hoofde acht men een instituut als de scholengemeenschap bijzonder geschikt als een voorbereiding op het latere leven in de maatschappij, waarvoor een goede „sociale vaardigheid” een eis van levensbelang is. Wij achten dit aspect van de scholengemeenschap opvoedkundig van groot belang, ongeacht het feit, dat wij te dien aanzien ons ook weer niet aan utopische verwachtingen durven wagen, zoals verderop nog zal blijken.

De problematiek.

Dus: scholengemeenschappen. En hiermee komen wij tot het eigenlijke onderwerp van dit artikel: de problematiek van dit instituut. Theoretisch moge het denkbeeld aantrekkelijk zijn, maar de realisering ervan vraagt om de oplossing van talrijke vraagstukken.

De lezer zal het mij niet kwalijk nemen, als ik bij de uitwerking van dit deel toespelingen maak op het Rotterdamse plan tot hergroepering van het voortgezet onderwijs.² Door zijn functie was en is de schrijver bij de voorbereiding en uitvoering van dit plan nauw betrokken. Door aan dit plan te refereren, kunnen de problemen van het tot ontwikkeling brengen van de scholengemeenschap iets concreter voor ogen gesteld worden.

Het door een ambtelijke adviescommissie aan het gemeentebestuur uitgebrachte plan (dat op het moment dat wij dit artikel schrijven, door de Gemeenteraad nog formeel aanvaard moet worden) komt in grote lijnen hierop neer. De commissie kreeg de vraag te beantwoorden, welke vorm haars inziens het best gegeven kon worden aan het gemeentelijke voortgezet onderwijs bij het in werking treden van de Mammoetwet. Ter oriëntering: dit gemeentelijke voortgezet onderwijs is overwegend van algemeen karakter: u.l.o.'s, lycea, zelfstandige h.b.s.-en en één m.m.s., een paar v.g.l.o.-scholen; het omvat slechts een paar scholen voor lager en middelbaar beroepsonderwijs.

Na uitvoerige besprekingen van de pro's en contra's heeft de commissie eenstemmig geadviseerd, het gehele voortgezet onderwijs te hergroeperen in een aantal scholengemeenschappen in de zin van de wet. Zij heeft de stad opgedeeld in een aantal rayons; binnen zo'n rayon worden alle scholen voor voortgezet onderwijs verenigd tot één scholengemeenschap. Al deze scholengemeenschappen zullen alle schooltypen omvatten van gymnasium tot en met m.a.v.o. Op grond van de praktische omstandigheden zal slechts één ervan (in de nieuw ontstaande stadswijk Alexanderpolder), misschien twee, ook het lager beroepsonderwijs omvatten.

Voor welke vraagstukken komt men nu bij een dergelijke opzet te staan?

a. Eenmaal gegeven, dat men besluit tot invoering van de scholengemeenschap, doet zich allereerst de vraag voor:

dient het gehele aanwezige scholenbestand op te gaan in een aantal scholengemeenschappen, of wil men ook nog zelfstandige, unilaterale scholen laten bestaan? Men kan deze vraag zuiver praktisch benaderen, op grond van de feitelijke plaatselijke omstandigheden (de aard van het nu eenmaal bestaande scholenbestand, de ligging der scholen enz.) Men kan de vraag ook principieel stellen: is het in zichzelf wenselijk,

² Rapport van de Adviescommissie Hergroepering Voortgezet Onderwijs, 20 april 1966.

scholengemeenschappen en zelfstandige unilaterale scholen naast elkaar te laten bestaan? Hiertegen zijn stellig bezwaren aan te voeren: de ongelijke bedeling in onderwijsvoorzieningen (men onthoudt dan bepaalde groepen kinderen de mogelijkheden van een scholengemeenschap, die men bij veronderstelling juist zo belangrijk acht), de kans op vervelende concurrentie-verhoudingen tussen de beide soorten scholen, enz. De Rotterdamse Commissie heeft de radikale weg gekozen. Het is natuurlijk denkbaar, dat in een andere plaatselijke situatie praktische omstandigheden althans voorlopig een dergelijke principiële keuze nog in de weg staan.

b. Een volgende vraag: *welke schooltypen moeten in zo'n scholengemeenschap worden opgenomen?* Wat de typen van voortgezet onderwijs betreft luidt het Rotterdamse antwoord:

de scholengemeenschap zij zo compleet mogelijk. Praktische omstandigheden kunnen hier een belemmering vormen, zoals ook in Rotterdam het geval is. Principieel lijkt mij echter het ingenomen standpunt het enig juiste. Het ligt in de aard zelf van de idee, waardoor de scholengemeenschap gedragen wordt.

c. Een vraag waarmee de Rotterdamse Commissie zich intensief heeft bezig gehouden: *dient het basis-, resp. kleuteronderwijs in de scholengemeenschap opgenomen te worden?* Haar antwoord is een overtuigd „nee”. Motivering:

- de doorstromingsgedachte functioneert wezenlijk anders binnen het voortgezet onderwijs, volgend op het basisonderwijs, als binnen het basisonderwijs en op de overgang van het basisonderwijs naar het voortgezet onderwijs.
- Van werkelijke integratie tussen de onderwijzers en de leraren van het voortgezet onderwijs zal weinig sprake kunnen zijn uit hoofde van de wederkerig geheel verschillende structuur van hun onderwijskundig werken;
- beziet men de scholengemeenschap vanuit het aspect sluitende onderwijsvoorzieningen voor een totaal woongebied, dan zouden ook alle basisscholen en kleuterscholen uit dat gebied in de scholengemeenschap opgenomen moeten worden; dit leidt tot onaanvaardbare consequenties (te groot aantal leerlingen, te grote afstanden van huis naar school voor de leerlingen van lagere en kleuterschool);
- vanuit het sociaal-pedagogisch oogpunt is opname van basis- en kleuterschool irrelevant.

Tot zover het Rotterdamse standpunt. Eens of oneens, wie te maken

heeft met de stichting van scholengemeenschappen zal ook t.a.v. dit vraagstuk zijn standpunt moeten bepalen.

d. Volgend probleem: *de huisvesting*.

Wel niemand zal er aan twifelen dat de meest ideale huisvestings-situatie is: de scholengemeenschap in één gebouw of in een gebouwen-complex dat een bouwkundige eenheid vormt. Deze ideale situatie doet zich slechts voor in nieuwe wijken, waar alles nog van de grond moet komen, letterlijk en figuurlijk. In andere gevallen (en dat zijn de meeste) heeft men te maken met een bestaand bestand van schoolgebouwen, waarvan de ligging gunstig of ongunstig kan zijn, maar altijd het ideaal doorkruist. De Rotterdamse Commissie heeft zich op het standpunt gesteld, dat het meest wezenlijke van de scholengemeenschap gelegen is in de eenheid van didactische leiding en dat men ten behoeve van dit nastrevenswaardige goed het ongerief van de verspreid liggende gebouwen op de koop toe moet nemen en zo goed mogelijk moet zien te miniseren.

Daarbij heeft bij de Commissie de gedachte niet ontbroken, dat de bestaande gebouwen niet voor de eeuwigheid zijn gebouwd en dat haar advies dus impliceert, dat de gemeente voor de toekomst een bouwplan zal moeten ontwikkelen, aangepast aan de situatie van de scholengemeenschappen. Er is een werkgroep geformeerd om te bestuderen, hoe de bestaande gebouwen zo efficiënt mogelijk benut kunnen worden.

Ook als men van grond af aan nieuw kan bouwen, zijn de problemen daarmee nog niet opgelost. Men zal de didactische en sociale structuur van de scholengemeenschap grondig moeten doordenken om een gebouw of gebouwencomplex neer te kunnen zetten, waarin alle bouwkundige voorzieningen getroffen zijn, nodig om de eigen doelstellingen en werkwijze van een scholengemeenschap optimaal te kunnen realiseren (gemeenschapsruimte, werkruimten, centrale bibliotheek met leeszaal, vergaderruimten, functionele indeling van een dergelijk zeer uitgebreid geheel, enz.).

e. Een niet te onderschatten probleem: *het personeelsprobleem*. Dit probleem doet zich vooral voelen bij de overgang van een bestaande scholensituatie naar die van de scholengemeenschap.

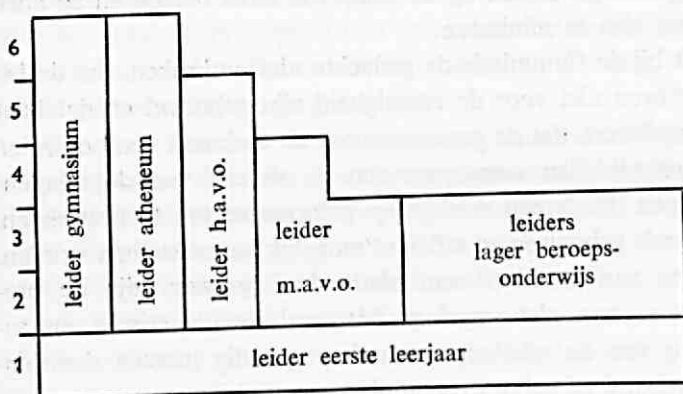
Waar meerdere thans zelfstandige scholen opgaan in één scholengemeenschap, met één algemeen leider aan het hoofd, doet zich uiteraard de vraag voor: hoe gaat het met de leiders van die thans zelfstandige, autonome scholen?

Van geval tot geval zal men niet alleen administratieve maar ook menselijk zoveel mogelijk bevredigende oplossingen moeten zoeken.

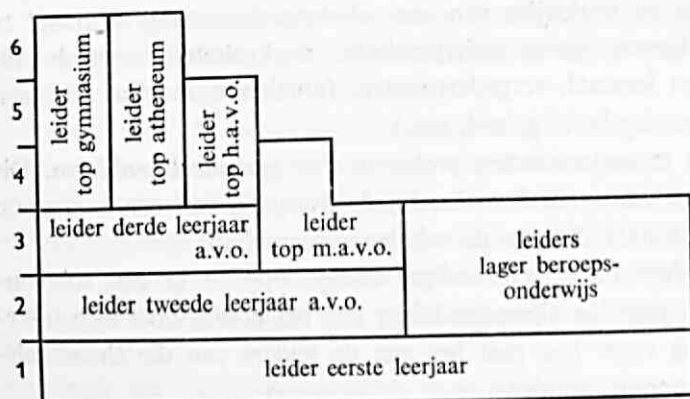
f. Verder: *het probleem van organisatie en communicatie.*

Scholengemeenschappen zijn grote, voor nederlandse begrippen zelfs zeer grote schoolgehelen. In het Rotterdamse plan variëren zij van ± 1600 à 1700 tot $\pm 2900^3$ leerlingen. Dit betekent dus grote aantallen zeer uiteenlopende leerlingen, een groot aantal zeer gevarieerde taken die vervuld dienen te worden door een groot aantal leraren met onderling verschillende bevoegdheidsgraden. Alleen een zorgvuldig doordachte organisatievorm, die duidelijke geleding, taakverdeling en onderlinge communicatie waarborgt, zal kunnen voorkomen, dat de middelpuntvliedende krachten de overhand krijgen. Het zal noodzakelijk zijn te zorgen voor een duidelijke lijn-organisatie en een duidelijk staf-organisatie. Een paar o.i. belangrijke punten mogen hier aangestipt worden.

Algemene leider



Algemene leider



³ Het laatste cijfer berust op een na verschijnen van het rapport gemaakte herberekening.

De algemene leider draagt de verantwoordelijkheid voor het geheel. Naast hem zullen conrectoren (of hoe men ze wil noemen) moeten staan die, onder zijn algemene leiding, verantwoordelijkheid dragen voor onderdelen van het grote geheel. Van groot belang lijkt mij, op welke wijze men deze geleding aanbrengt in de totale scholengemeenschap. Men kan hierbij nl. horizontaal of vertikaal denken.

Onzerzijds zouden wij met klem de horizontale structurering willen bepleiten. Naar onze mening kan alleen deze de eenheid van de totale scholengemeenschap en daarmee de doorstromingsgedachte optimaal tot uitdrukking brengen en bevorderen. Een vertikale structuur accentueert het unilaterale karakter van de samenstellende delen en zal daardoor ongetwijfeld de middelpuntvliedende krachten stimuleren, die toch al, of men het wil of niet, binnen zo'n groot geheel werkzaam zullen zijn. Het is te hopen, dat de algemene maatregel van bestuur, die m.b.t. de leiding van een scholengemeenschap richtlijnen zal bevatten, zich alleen zal laten leiden door het onderwijskundige belang en de horizontale structuur mogelijk zal maken.⁴

Naast de hiergenoemde lijnorganisatie zal ook de staforganisatie goed uit de verf moeten komen. Wij noemen:

- Een goede structurering van het lerarencorps door groepering per vak of vakkengroep: een talen,,faculteit", een wiskunde,,faculteit" enz., onder voorzitterschap van de daartoe meest bekwame;
- Een organisatiestructuur expresselijk om het sociaal-pedagogische element tot zijn recht te doen komen. O.i. zal men aan dit element zeer nadrukkelijk en bewust aandacht moeten schenken, wil het gestelde doel bereikt worden. Een werkelijk sociaal leven tussen zo uiteenlopende leerlingen zal bepaald niet tot stand komen, als men niet welbewust daartoe de elementen in het schoolse en buitenschoolse leven inbouwt. Men kan denken aan klassevoogden, mentoren, mentor-groepen, e.d. Dit punt vraagt om grondige bestudering.
- Een goede organisatie die alle gegevens omtrent de leerlingen op elk moment vlot toegankelijk maakt.
- Een organisatorische vorm, die een goed verkeer tussen ouders en school bevordert.

Zo zouden nog meer facetten te noemen zijn. Aan de organisatie van de scholengemeenschap, gericht op een zo goed mogelijke communicatie tussen alle onderdelen, kan niet genoeg aandacht besteed worden.

⁴ Als de voortekens niet bedriegen, zijn de vooruitzichten te dien aanzien gunstig.

Het lijkt niet overdreven te zeggen, dat zij hiermee staat of valt. Ontbreken die organisatie en communicatie, dan wordt zij onherroepelijk de „schoolfabriek”, die sommigen al bij voorbaat - ten onrechte - in haar zien.

g. Een volgend punt - van dominerend belang - is het *didactische vraagstuk*.

Hoe moet de scholengemeenschap didactisch functioneren, wil zij het hoogste rendement afwerpen? De wet zegt hierover slechts weinig, maar opent toch enkele perspectieven, die een uitdaging inhouden tot vernieuwd didactisch denken.

Artikel 19, tweede lid, geeft de mogelijkheid tot een *gemeenschappelijk eerste leerjaar*. Men realiseer zich, wat dit betekent aan een complete scholengemeenschap: alle leerlingen, ongeacht of zij eenmaal gymnasium onderwijs zullen volgen of lager beroepsonderwijs, thans bijeen in een gemeenschappelijk „brugjaar”⁵. Dit is ook een ingreep in het tot hiertoe (tot art. 19) gevolgde systeem van de wet. Het „brugjaar” van de artikelen 10 en 11 is telkens *het eerste leerjaar van een bepaald schooltype*, al wordt de structuur van al deze eerste leerjaren volgens twee modellen gelijk getrokken: gymnasium t/m m.a.v.o. enerzijds, l.a.v.o. en lager beroepsonderwijs anderzijds. Het „brugjaar” van de scholengemeenschap is echter het eerste leerjaar *van die gemeenschap* en niet van elk van de afzonderlijke samenstellende delen. Dat betekent om te beginnen dat de toelating vanuit het basisonderwijs tot zo'n scholengemeenschap een heel ander karakter heeft dan de toelating tot een zelfstandige unilaterale school en een dienovereenkomstige proce-

⁵De formulering van de wettekst wekt op dit punt bevreemding en roept twijfels op, die door de tot nu toe verschenen commentaren op de wet niet opgelost worden. Volgens artikel 19, tweede lid, kan een gemeenschappelijk eerste leerjaar gevormd worden voor een combinatie van „scholen voor v.w.o. en voor a.v.o.”. Volgens de letter van de wet betekent dit, dat de combinatie kan gaan van v.w.o. tot en met (tweejarig) l.a.v.o., *maar een school voor lager beroepsonderwijs (l.b.o.) uitsluit* (immers, een l.b.o.-school is geen „school voor lager algemeen voortgezet onderwijs”, al wordt in *het eerste leerjaar* zulk onderwijs wel gegeven). Ligt een dergelijke uitsluiting nu inderdaad ook in de bedoeling? Wij kunnen het ons niet goed voorstellen. Immers, vooreerst is het onderwijs in een eerste leerjaar van een tweejarige l.a.v.o.-school niet verschillend van dat in het eerste leerjaar van een l.b.o.-school (zie artikel 10, eerste en derde lid). Vervolgens, onderwijskundig (selectie, determinatie, doorstroming) en sociaal-pedagogisch gezien pleit alles ervoor, om ook juist deze groep leerlingen zo enigszins mogelijk op te nemen in het hier bedoelde type scholengemeenschap. Indien inderdaad artikel 19, tweede lid, een gemeenschappelijk eerste leerjaar onmogelijk maakt, zou o.i. dit artikel alsnog gewijzigd dienen te worden. De zaak die hier in het geding is, raakt immers de grondslag van het begrip scholengemeenschap.

ture zal moeten krijgen. In de Rotterdamse situatie zal voor de toelating tot de meeste scholengemeenschappen nog slechts één caesuur van belang zijn: er zal een oordeel uitgesproken moeten worden of de leerling geschikt is voor het a.v.o. of beter naar het lager beroepsonderwijs kan gaan.

Ook de *structuur van dit gemeenschappelijk eerste leerjaar* roept een probleem op. De artikelen 10 en 11 geven een structuur aan voor twee verschillende typen brugjaar. Kennelijk vanuit de veronderstelling, dat wij hier te doen hebben met twee anders gearde groepen leerlingen. Wanneer artikel 19, tweede lid, evenwel spreekt van een „gemeenschappelijk eerste leerjaar”, impliceert dit, wil de uitdrukking onderwijskundig enige redelijke inhoud hebben, dat men zonder meer zowel van artikel 10 als van artikel 11 kan afwijken. Vraag: hoe moet men dit eerste leerjaar dan wel inrichten?

Het bijeen brengen van zoveel en zozeer uiteenlopende leerlingen in het gemeenschappelijk brugjaar roept ook didactische vragen op: *moeten al deze kinderen zonder enig onderscheid door elkaar geplaatst worden?* Of moeten er zekere groeperingen in aangebracht worden? en zo ja, volgens welk beginsel? Want toch wel iedereen zal het erover eens zijn, dat zij door een dergelijke groepering niet van meet af aan toch weer het etiket gymnasium, atheneum enz. opgedrukt mogen krijgen.

Ten nauwste met deze kwestie hangt die van *het leerplan* samen. Immers, indien men op de traditionele manier afzonderlijke leerplannen maakt voor gymnasium, atheneum, h.a.v.o., m.a.v.o., l.a.v.o., kan men de na te streven didactische eenheid van de scholengemeenschap met een wel afschrijven. Er zal dus m.i. voor de eerste leerjaren één leerplan moeten komen voor de hele scholengemeenschap (voor wat betreft de a.v.o.-vakken), waaraan de leerlingen zich al voortgaande kunnen differentiëren. Hoe moet zo'n leerplan er uit zien en hoe bereikt men, dat het bruikbaar is voor alle leerlinggroepen?

Een uiterst belangrijke vraag in dit verband: *welk beoordelingssysteem m.b.t. de leerprestaties gaat men hanteren?* Deze zaak heeft twee facetten.

Het eerste facet zou men aan een voorbeeld als volgt kunnen illustreren. Te werk gaande volgens het huidige cijfersysteem zou men zoiets als het volgende gaan krijgen: wie aan het einde van het eerste leerjaar

een 8 heeft, gaat naar het gymnasium; wie een 7 heeft, naar het athe-neum, met een 6 mag men naar het h.a.v.o., een 5 is nog goed genoeg voor het m.a.v.o., wie een 4 heeft, moet naar het lager beroepsonder-wijs. M.a.w. men zou vanaf het eerste ogenblik het „vuilnisbakken-systeem” binnenhalen. Dat kan natuurlijk nooit de bedoeling zijn. Er zal dus gezocht moeten worden naar een ander beoordelingsstelsel, dat vrij is van dit discriminerende element.

Het andere facet zou men kunnen karakteriseren door de vraag: hoe bewaken wij zo objectief mogelijk de te bereiken onderwijsdoeleinden? Ieder van ons is bekend met de werking van de z.g. wet van Posthumus. Een 6 op de ene school betekent iets anders dan een 6 op een andere school. Dit geldt zelfs van leraar tot leraar binnen eenzelfde school; het geldt zelfs voor dezelfde leraar m.b.t. twee verschillende klassen. Voor een scholengemeenschap, veel meer nog dan voor een zelfstandige unilaterale school geldt: als deze fatale wetmatigheid niet doorbroken wordt, lijdt de determinatiegedachte en de doorstroming der leerlingen zeer ernstig schade. Ik beschouw het als een der voornaamste didac-tische vraagstukken welke de scholengemeenschap krijgt op te lossen: hoe wordt het al of niet bereikt hebben door de leerlingen van de gestelde onderwijsdoelen zo objectief mogelijk vastgesteld? Een vraag-stuk, met de oplossing waarvan in ons land nog maar een allereerste begin is gemaakt.

h. Een vraagstuk van misschien wel beslissende betekenis voor de toekomstige vorm van ons voortgezet onderwijs, is het volgende:

Wij hebben er reeds op gewezen, dat de wet een aantal zelfstandige, unilaterale schooltypen kent. Voor zover het a.v.o. betreft, worden daarbij drie niveau's onderscheiden: v.w.o., h.a.v.o. en m.a.v.o. (het l.a.v.o. is in dit verband minder relevant). Voor de beide laatstgenoem-de niveaus kent de wet slechts één type, de h.a.v.o.- en de m.a.v.o.-school, waaraan zij geen enkele verdere karakteristiek verbindt dan heel in het algemeen die van hoger, resp. middelbaar a.v.o. Op het v.w.o.-niveau komen echter twee onderscheiden schooltypen voor, die, behalve naar hun niveau (v.w.o.), ook naar hun inhoud een eigen karakteristiek toegewezen krijgen: het vanouds bekende onderscheid wordt door de wet overgenomen, en binnen elk van beiden ook weer het traditionele karakteristieke verschil tussen de A- en de B-richting. Dit geeft een opmerkelijk verschil: het h.a.v.o. en het m.a.v.o. kunnen, door het ontbreken van een inhoudelijke karakteristiek, vrijelijk profi-teren van het beginsel van gedifferentieerd onderwijs, dat in de wet voornamelijk verankerd ligt in de bepaling, dat de eindexamens van

een school niet voor alle leerlingen gelijk hoeven te zijn; voor het gymnasium en het atheneum ligt deze zaak veel stroever. Voor elk van deze schooltypen afzonderlijk nu wordt op grond van artikel 22 (voor de beroepsgerichte scholen artikel 23) de inrichting van het onderwijs geregeld (voorgeschreven vakken, basistabel, N1-, N2 en O-lessen enz.).

Nu is er een artikel 26, krachtens hetwelk ten behoeve van de inrichting van het onderwijs aan een scholengemeenschap afgeweken kan worden van alle voorschriften ex articulis 22 en 23.

In dit artikel zien wij het wettelijke aanknopingspunt voor de geleidelijke ontwikkeling naar een werkelijke „comprehensive school”, nu niet meer te vertalen door „scholengemeenschap” maar door b.v. „onderwijsgemeenschap”. Wat is het verschil? De scholengemeenschap zoals ze nu in de wet voorkomt is, althans in eerste instantie, een tot een zekere eenheid verenigd aantal scholen van onderscheiden signatuur. *Ze is gedacht vanuit de zelfstandige unilaterale scholen* die als zodanig beginnen na het eerste, gemeenschappelijke leerjaar. De „onderwijsgemeenschap” van zoëven is daarentegen gedacht vanuit een algemeen leer- en werkplan, waaraan de leerlingen zich al lerend en werkend differentiëren, al naar gelang hun capaciteit en belangstelling, totdat zij een hun passende afronding bereikt hebben.

M.a.w., wij voeren er een pleidooi voor, dat na het eerste leerjaar nog geen scherpe scheiding gemaakt wordt tussen gymnasiasten, atheneumleerlingen enz., maar dat de leerlingen voorshands doorgaan op het niveau, dat zij in het eerste leerjaar bereikt hebben: zij zetten hun studie voort in *het tweede leerjaar van de scholengemeenschap*, zonder verder „etiket”. Pas naargelang de eindpunten meer in zicht komen voltrekken de scherpere scheidingen zich, al of niet volgens het thans in de wet vastgelegde schema van schooltypen.

„Du sprichs ein grosses Wort gelassen aus”, zal men mij tegenwerpen. Inderdaad, hier valt nog veel, ja alles te doen. Ik geloof echter dat, wie doordenkt op alle consequenties van de idee der scholengemeenschappen, aan deze problematiek niet kan ontkomen. De ware aard van de scholengemeenschap treedt pas duidelijk aan het licht, als zij, om met Pennock⁶ te spreken, „programmaschool” geworden is. De Wet geeft er nog slechts eerste aanknopingspunten toe. Behoedzaam aftastend zal de schoolpraktijk zelf de uitwerking moeten brengen. Wij hebben in het voorafgaande slechts enkele grote probleemvelden

⁶ Dr. J. Pennock M.S.C., Vorm van een scholengemeenschap. Een programmaschool v.w.o.-h.a.v.o. Den Bosch 1965 (?).

aangeduid, welke ieder zal moeten betreden die via de scholengemeenschap het volle rendement uit de wet op het voortgezet onderwijs wil halen. Nog vele detailproblemen blijven er over. Wij noemen hier slechts de vraag naar „streaming” en/of „setting”⁷ het vraagstuk van de middelen ter bevordering van meer individualisering, welke zo nodig is om optimale onderwijsresultaten te bereiken (om het met een bekende term uit te drukken: een scholengemeenschap zal daltoniserend zijn of ze zal niet zijn); het vraagstuk van de integratie tussen de verschillende vakken enz.

i. Wij willen echter niet eindigen zonder nog één probleem gesignaleerd te hebben, dat o.i. tot een oplossing gebracht moet worden, willen de scholengemeenschappen naar wens kunnen functioneren. Het heeft betrekking op *de structuur van de leraarsbetrekking*.

Wie „leraar” zegt, denkt aan lesgeven. Terecht, want het lesgeven is en blijft de voornaamste bezigheid van de leraar in de school (afgezien van het feit, dat er op nog veel andere wijzen les gegeven zou kunnen worden dan tot nu toe te doen gebruikelijk is). Er moeten binnen de school echter nog veel andere taken vervuld worden behalve dat lesgeven, taken die voluit behoren tot het schoolbedrijf en zonder welke een school niet functioneren kan zoals zij zou moeten. Wij denken hierbij bepaald niet alleen aan de z.g. buitenschoolse activiteiten (of-school óók aan die), maar aan taken, die rechtstreeks verband houden met het onderwijs zelf. Dit geldt voor elke school, maar in bepaalde opzichten in verhoogde mate voor de scholengemeenschap, waar immers door de schaalvergroting het onderwijsbedrijf gecompliceerder zal zijn. Om enkele voorbeelden te geven:

- het toezicht houden in gemeenschapsruimten, tijdens werkuren enz.,
- het bijwerken van leerlingen die door ziekte, verhuizing of anderszins zijn achtergeraakt (wanneer raken wij ons verfoeilijke bijlessensysteem eindelijk eens kwijt?),
- het samenstellen van gemeenschappelijke proefwerken en studietoetsen en het analyseren en evalueren van de resultaten,
- het verzamelen en vastleggen van gegevens voor het leerlingdossier,

⁷ Met „streaming” wordt in de angelsaksische „comprehensive school” aangeduid het groeperen van de leerlingen in afdelingen met een eigen program; met „setting” wordt bedoeld, dat de leerling voor één of een paar vakken op een ander niveau of in een andere groep werkt dan de „stream” waarin hij in het algemeen geplaatst is. Met het vraagstuk van „streaming” en „setting” hangt ook nauw samen dat van de bevordering per vak; de dwaasheid van ons systeem van doubleren over de hele lijn, dus ook voor de vakken waarin men voldoende of zelfs goed is, springt in het oog.

- het bespreken van deze gegevens,
- regelmatige besprekingen tussen vakcollega's over leerplan, aanpak, studierendement,
- het leidinggeven aan de leerlingen m.b.t. verstrekte opdrachten,
- het maken van taken en opdrachten, mede in samenwerking met collega's,
- het ontwerpen van projecten die de integratie van de vakken kunnen bevorderen,
- het coachen van hospitanten en jonge beginnende collega's,
- het organiseren en verzorgen van de proefklas,
enz.

Voor al deze en dergelijke taken, die noodzakelijk te achten zijn voor de goede gang van het onderwijs, is binnen de huidige structuur van de leraarsbetrekking a.v.o. institutioneel geen ruimte: ze is afgestemd op lesgeven; met een bepaald aantal lesuren is de betrekking omschreven.

Wij zijn van mening - en nogmaals, dit klemmt voor alle scholen maar heel in het bijzonder voor de scholengemeenschap - dat hierin principieel verandering moet komen. Men heeft tot dusver de oplossing van dit vraagstuk - dat gelukkig steeds meer onderkend wordt - menen te moeten zoeken in het instituut der z.g. taakuren (alsof het lesgeven niet een taak was!). Het is beter dan helemaal niets, maar het is en blijft o.i. een lapmiddel, dat het probleem niet in de wortel aanpakt en zelfs gemakkelijk kan voeren tot een soort commercieel touwtrekken om deze uren en tot een pietluttig plussen en minnen met toch niet exact in tijd uit te meten taken. Het punt waar het om gaat is, dat de *structuur* van de leraarsbetrekking aangepast dient te worden aan de eisen van het schoolbedrijf zoals zich dat in onze tijd reeds ontwikkeld heeft en nog verder in ontwikkeling is. Daarbij past niet meer het uurloonsysteem, dat thans in wezen de leraarsbetrekking zijn stempel op drukt. Tot uitdrukking zou moeten komen, dat leraar-zijn voor iedereen betekent: ter beschikking staan van de school voor *alle* taken, die binnen die school verricht moeten worden.

In het kort denken wij ons deze structuur als volgt.

De leraarsbetrekking wordt geacht een X-urige werkweek te omvatten (dat er wel momenten zijn, waarop dit aantal X wordt overschreden is niet schokkend; dit heeft de leraar gemeen met elke functie van een vergelijkbaar niveau).

Van deze X uren is de leraar een aantal X-IJ steeds direct voor de school en alle daarbinnen te verrichten taken beschikbaar.

Dit aantal X-IJ bestaat uit twee delen: een aantal uren (het grootste), dat besteed wordt aan lesgeven (daarvoor kan een minimum bepaald worden); het andere deel, dat besteed wordt aan de overige taken; de schoolleiding bepaalt voor ieder de verdeling van zijn taken binnen het aantal X-IJ.

Met opzet hebben wij geen concrete getallen genoemd. Het gaat ons om het principe. De gedetailleerde uitwerking moet ter hand genomen worden door de daartoe competente instanties.

Maar een aldus gestructureerde leraarsbetrekking brengt tot uitdrukking, dat de leraar in volledige betrekking ook „volledig” ter beschikking van zijn school staat, d.w.z. voor *alle* taken, die daar vervuld dienen te worden, en niet: eigenlijk alleen voor lesgeven, terwijl de rest in wezen afhangt van zijn persoonlijke liefhebberij of welwillendheid.

Slot.

De Mammoetwet betekent in menig opzicht een uitdaging, maar het meest wel in de weinige artikelen, waarin over de scholengemeenschap gesproken wordt. Kwantiteit is hier naar ons gevoelen omgekeerd evenredig met kwaliteit, want eerst in de scholengemeenschap kunnen de uitgangspunten van de wet volledig tot hun recht komen.

Dat het betreden van deze weg niet van problematiek gespeend is, moge uit het voorafgaande duidelijk zijn geworden.

Of de weg de moeite van het begaan waard is, moge de lezer voor zichzelf beoordelen.

Dit artikel werd geschreven vóór de behandeling in de Tweede Kamer van de overgangswet. Bij deze behandeling is een wijziging aangenomen van artikel 26 van de Wet op het voortgezet onderwijs, waardoor tegemoet gekomen wordt aan het bezwaar, geformuleerd in noot 5, blz. 158. Wij zouden het fraaier gevonden hebben, indien tegelijkertijd artikel 19, tweede lid, in die zin gewijzigd zou zijn, dat daarin ook het lagerberoepsonderwijs genoemd werd. Zakelijk gezien geeft echter de wijziging van artikel 26 de nodige armslag om de „brugjaren” van de artikelen 10 en 11 te herstructureren tot één gemeenschappelijk eerste leerjaar.

EN TOCH VERGADEREN WE

J. PH. STELLER

In zijn artikel 'Overgangsbeslissingen in het v.h.m.o.' (Paed. Stud. 10 1966- p 46 e.v.) construeert Prof. de Groot op grond van een statistische analyse van de cijfers en de overgangsbeslissingen voor 1479 leerlingen van 7 Amsterdamse lycea een 'overgangsformule'.¹

Hij constateert dan (blz. 439 onderaan) dat slechts in 29 grensgevallen de beslissing aan de hand van de formule anders uitvalt dan die van de vergadering. Dat zeven verschillende scholen overgangsbeslissingen nemen die bijna geheel te vangen zijn in één „formule” wijst er op dat deze beslissingen niet zo willekeurig zijn als kritikasters en ouders van niet-bevorderde leerlingen ons wel eens willen doen geloven. Er is echter geen reden om de vergaderingsbeslissing te vervangen door een „formulebeslissing”. Als Prof. de Groot op blz. 440 constateert dat „slechts in 29 van de 1479 gevallen (d.i. 2 %) de formulebeslissing anders - slechter? - uitviel dan in een vergadering” dan is dat formeel juist en toch is het een scheve voorstelling van zaken. Men vergadert niet om te beslissen over de overgang van de goede en de slechte leerlingen. Alleen over de grensgevallen wordt beraadslaagd. Hoeveel grensgevallen zijn er? Ik telde 21 grensgevallen op 177 leerlingen van de 1e klas, d.i. 12 % van alle leerlingen; voor 2 % van alle leerlingen is er discrepantie tussen vergaderingsbeslissing en formulebeslissing. Dat betekent dat voor 1/6 gedeelte van de grensgevallen (dat is 17 %) de formulebeslissing anders is dan de vergaderingsbeslissing. Bovendien is het percentage niet belangrijk. De grensgevallen verdienen persoonlijke aandacht; het zijn mensen, geen aardappels, die we aan het sorteren zijn. Formulebeslissingen zonder aanzien des persoons zijn beslist slechter dan vergaderingsbeslissingen waarin rekening gehouden wordt met de persoon. Een leerling die na 7 jaar lagere school en 2 jaar 1e klas h.b.s. een rapport krijgt waarmee hij tot de grensgevallen behoort,

¹ Reeds voor de oorlog werd op de Gouvernements h.b.s.-en in Ned. Indië een „formule” gebruikt die veel verfijnder - het is de vraag of dat beter is - was geconstrueerd dan deze, maar die toch de leraarsvergadering vrijheid liet in de grensgevallen de persoonlijke omstandigheden van de leerling in aanmerking te nemen.

moet anders beoordeeld worden dan een leerling die na 6 jaar lagere school en 1 jaar 1e klas dezelfde cijfers behaald.

Als tegenhanger van de „formulebeslissing” wil ik gaarne de procedure beschrijven die aan de rijks-h.b.s. te Amersfoort wordt gevolgd.²

De overgangsvergadering voor alle 1e klassen wordt voorbereid door een commissie van drie docenten (idem voor de 2e klassen enz.) Deze commissie rangschikt alle leerlingen uit de 1e klas naar aantal onvoldoenden. De commissie stelt een bevorderingsvoorstel op. B.v. alle leerlingen met nul en één onvoldoende bevorderen; alle leerlingen met vier en meer onvoldoenden niet bevorderen; de leerlingen met twee en drie onvoldoenden vormen de grensgevallen. Van deze grensgevallen worden dan door de commissie ook de voorgaande rapporten bekeken, leeftijd, ziekte en andere bijzondere omstandigheden in aanmerking genomen. Op grond van alle verzamelde gegevens en de gegevens die op de vergadering nog worden verstrekt beslist de vergadering. In een enkel uitzonderingsgeval wordt hierbij wel eens een cijfer aangepast aan de beslissing. Deze beslissing is echter geen psychologische beslissing zoals Prof. de Groot meent. Als men de beslissing persé van een etiket wil voorzien, zou men het eventueel een pedagogische beslissing kunnen noemen. De vergaderingsbeslissingen vinden echter hun oorsprong in de prognostische waarde die leraren, m.i. terecht, toekennen aan rapportcijfers, wanneer men tenminste deze rapportcijfers beziet in samenhang met vorige cijfers, leeftijd enz. enz.

Een leerling die na 7 jaar lagere school en 2 jaar 1e klas nog tot de grensgevallen behoort is alleen maar gebaat bij afwijzing. Deze afwijzing dwingt de ouders niet langer te wachten met het zoeken naar een opleiding die beter past bij de intellectuele capaciteiten van hun kind. Als de ouders menen dat de school hun valk voor een uil heeft aanzien, dan kunnen zij altijd een andere v.h.m.o. school zoeken om het nog eens te proberen. Dat geeft dan meteen een „klimaatsverandering” die alleen maar gunstig kan zijn.

De grote scholen zijn in zeker opzicht al fabrieken geworden, waarin massacommunicatiemiddelen en mechanische administratie hun intrede hebben gedaan. Er is allerminst reden dit te betreuren mits deze technische hulpmiddelen op de juiste wijze worden gebruikt n.l.

² Deze procedure is niet door mij bedacht en ik houd hier dus geen oratio pro domo.

om de routinezaken af te doen en zodoende tijd vrij te maken voor persoonlijke aandacht voor de leerlingen die dat nodig hebben.

Ik meen dat wij Prof. de Groot dankbaar moeten zijn dat hij heeft aangetoond dat het mogelijk is de grensgevallen te doen aanwijzen door een computer die onvoldoenden telt. Het lijkt me echter onjuist om dit ad absurdum door te voeren. Zelfs Vrouwe Justitia weet ondanks haar blinddoek persoonlijke omstandigheden in aanmerking te nemen. Het zou zeer te betreuren zijn als men de leraarsvergadering dit recht zou ontnemen.

EEN ONDERZOEK NAAR DE CORRELATIE TUSSEN DE RESULTATEN VAN HET TOELATINGSEXAMEN EN DIE VAN HET EINDRAPPORT DER EERSTE KLASSE VAN LEERLINGEN DER RIJKSHOGEREBURGERSCHOOL TE BRIELLE

J. STAAL

Dat het toelatingsexamen voor het v.h.m.o. een goed criterium zou zijn om uit te maken of de kandidaten al of niet geschikt zijn voor het volgen van deze vormen van onderwijs, wordt door velen betwijfeld. Een medewerker aan een pedagogisch-didactisch instituut die ik om informatie vroeg, deelde mij mede, dat het meten van de lichaamslengte even betrouwbare resultaten zou geven en aanmerkelijk minder moeite en tijd zou kosten. Duitse onderzoekingen hebben aangetoond, dat er tussen de resultaten van het examen en die van de middelbare school nauwelijks correlatie bestaat.¹ Het Toelatingsbesluit openbare gymnasia, hogereburgerscholen en middelbare scholen voor meisjes van 22 juli 1965 voorziet dan ook in de mogelijkheid om met andere middelen dan het toelatingsexamen de geschiktheid van de kandidaten voor het v.h.m.o. te bepalen.

Gelden de Duitse resultaten ook voor ons land? Om enigszins een indruk te krijgen heb ik de correlatie berekend van de resultaten van dit examen met die van het eindrapport van de eerste klasse aan de Rijkshogereburgerschool te Brielle van de jaargangen 1960 tot en met 1964.

Daarin konden de resultaten van de afgewezen kandidaten uiteraard niet worden verwerkt. Navraag bij de uloscholen waar de meesten van hen een toevlucht hadden gezocht, leerde echter, dat de afwijzingen wel op goede gronden waren geschied: zij hadden hun lage plaats op de ranglijst ongetwijfeld behouden.²

Verder zijn de geslaagde kandidaten met een jaar ulo-onderwijs achter de rug niet in het onderzoek opgenomen. De ulo bereidt niet voor op het toelatingsexamen - de resultaten van deze groep kandidaten liggen op het examen dan ook beneden het gemiddelde - maar geeft haar „oud-leerlingen” een voorsprong ten aanzien van de te

¹ Walter Schultze, Ueber den Voraussagewert der Auslese-kriterien für den Schulerfolg am Gymnasium. Eine Untersuchung im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung. Frankfurt am Main 1964.

² Dit geldt de jaargangen 1960 en 1961. Het onderzoek is later niet herhaald.

behandelen stof in de eerste klasse van de h.b.s. De prestaties van deze leerlingen zijn dus niet met die van de lagere-schoolkandidaten vergelijkbaar. Overigens is het aantal van hen zeer klein: 2 of 3 per jaargang.

Bovendien valt op te merken:

1. De kandidaten zijn afkomstig van zeer verscheiden lagere scholen. Er zijn tweemansscholen bij en scholen met een speciale opleidingsklas.
2. De examens werden afgenomen in de vakken Nederlands, Rekenen, Aardrijkskunde en Geschiedenis. In de jaren 1960, 1961 en 1962 vervaardigde de r.h.b.s. zelf de opgaven, in 1963 en 1964 werd gebruik gemaakt van die van het Gecombineerd Toelatingsexamen te Maastricht.
3. Voor de berekening van de correlatie konden uiteraard slechts de resultaten van het schriftelijk toelatingsexamen in aanmerking genomen worden.
4. De leerlingen die tot de h.b.s. werden toegelaten, werden verdeeld over drie of vier klassen en kregen les van verschillende leraren. Of dit veel uitmaakt op hun cijfers, waag ik te betwijfelen: het fenomeen van de leerling die voor hetzelfde vak bij de ene leraar een 4 en bij de andere een 8 maakt, is zelden waarneembaar.
5. De hieronder vermelde coëfficiënten zijn rangcorrelatiecoëfficiënten, berekend met de formule van Spearman, (zie bijv. G. Udnyule and M. G. Kendall, 'An introduction to the theory of statistics'. 14th edition, London, s.d., p. 61). De ranglijst van de eerste klasse werd verkregen nadat voor iedere leerling de resultaten voor de vakken Nederlands, Frans, Engels, Algebra, Meetkunde, Biologie, Aardrijkskunde en Geschiedenis van het eindrapport bij elkaar waren opgeteld. Dit eindrapport geeft het z.g. jaarcijfer, dat meestal wordt samengesteld volgens de formule:

$$\frac{1 \times \text{cijfer 1e rapp.} + 2 \times \text{cijfer 2e rapp.} + 3 \times \text{cijfer 3e rapp.}}{6}$$
6. Berekend zijn de correlaties van deze ranglijst met de vijftien ranglijsten van het toelatingsexamen: die van ieder der vier geëxamineerde vakken afzonderlijk en van alle mogelijke combinaties die vier vakken.
7. Het is ondoenlijk om de correlatie van het toelatingsexamen met resultaten op langere termijn na te gaan bij een onderzoek, dat zich slechts tot één school beperkt: het verloop onder de leerlingen is daarvoor te groot.

CORRELATIE RANGLIJST EINDRAPPORT EERSTE KLAS EN TOELAATINGSSEXAMEN³⁾

jaar	toegelaten kandidaten ⁴⁾	N	R	A	G ⁵⁾											
1960	54	0,49	0,55	0,43	0,43	0,47	0,45	0,53	0,33	0,36	0,38	0,38	0,38	0,46	0,20	
1961	59	0,47	0,45	0,46	0,33	0,38	0,43	0,24	0,46	0,34	0,43	0,32	0,38	0,34	0,19	0,34
1962	60	0,58	0,58	0,53	0,62	0,50	0,35	0,65	0,52	0,49	0,38	0,52	0,53	0,15	0,56	0,38
1963	67	0,59	0,60	0,61	0,50	0,55	0,66	0,52	0,53	0,56	0,57	0,43	0,52	0,73	0,31	0,43
1964	75	0,49	0,46	0,51	0,42	0,41	0,49	0,38	0,46	0,39	0,43	0,27	0,42	0,39	0,16	0,31

3 Alle correlaties zijn positief. Het plusteken is weggelaten.

4 Dus min de ulokandidaten.

5 N = Nederlands, R = Rekenen, A = Aardrijkskunde, G = Geschiedenis.

Uit deze cijfers valt op te maken, dat een combinatie van onderdelen een hogere correlatie geeft dan elk onderdeel afzonderlijk. Dat de minst lage resultaten bij het onderdeel Nederlands zijn behaald, behoeft geen verwondering te wekken: dit onderdeel is opgebouwd uit 5 componenten (tekstbegrip, opstel, taalschat, ontleding, dictee), aanzienlijk meer dan de andere.

Geenszins is gebleken, dat de combinatie van Nederlands en Rekenen een betrouwbaarder resultaat zou geven dan de resultaten van de vier vakken Nederlands, Rekenen, Aardrijkskunde en Geschiedenis. Het tegendeel is het geval. Op grond van dit onderzoek zou ik dan ook willen ontraden gebruik te maken van de mogelijkheid genoemd in het Toelatingsbesluit uit 1965 om slechts examen af te nemen in de vakken Nederlands en Rekenen.

Nu kunnen de resultaten van één school belangrijk afwijken van het landelijk gemiddelde. Het zou m.i. aanbeveling verdienen, dat er ook in ons land een *landelijk* onderzoek werd gedaan naar de waarde van de toelatingscriteria.

PSYCHOPEDAGOGISCHE EN NEUROPSYCHOLOGISCHE PROBLEMEN BIJ HET AANVANKELIJK LEESONDERWIJS. DE PROBLEMATIEK VAN HET LEREN LEZEN.

F. GREWEL

1. Op pedagogisch gebied is niet slechts de Nederlander een zwakke theoreticus. Integendeel, vele beroemde buitenlandse theoretici blijken als men hun opvattingen kritisch toetst, ook maar zwakke broeders. Ze mogen dierbare, apodictische, psychologiserende, moraliserende uitspraken ten beste geven, de ontwikkelingspsychologische en pedagogische grondslagen zijn vaak dubieus. Men moet zich daarbij wel realiseren dat er desalniettemin uitnemende practici zijn geweest, zoals didactisch in ons land Nieuwold, den Hertog en Lohr, Jan Versluys, Zernike met hun uitstekende Lagere School-methodieken, en niet te vergeten Hoogeveen. Op andere gebieden der pedagogiek hebben wij de namen van Klootsema en Mulock Houwer in de gestichtsofvoeding, en zo zijn er meer speciale terreinen.
2. Komen we tot ons onderwerp, de problemen van het aanvankelijk leesonderwijs. Laten wij wel onthouden dat de meeste kinderen, of in elk geval vele, met elke methodiek leerden lezen, ook met de zgn. spelmethode: Bee-aa, Ba, Bee-ee, Be, Bee-ie, Bie. De klankmethode, waaraan in ons land vooral de naam van Nieuwold verbonden is (hij bouwde vooral voort op de methodiek van de filantropist Olivier), is wel de grootste didactische uitvinding van de negentiende eeuw genoemd. Niet meer de namen der letters, maar de klank waarvoor het letterbeeld, het grafeem, een symbool is, werd geleerd. Het b-teken was dus niet meer bee, maar b α .¹
3. Later is deze werkwijze van semiotisch standpunt (d.w.z. volgens de leer der symboolmethoden) en linguïstisch, juist gebleken. Ons grafisch spelsysteem toch berust op het principe dat elk foneem (taalklank) door een apart grafeem wordt weergegeven. Dat geldt niet strikt; er zijn allerlei historisch te verklaren uitzonderingen, maar de samenhang foneem-grafeem is het grondbeginsel waarop ons spellen en lezen berust.²

¹ Dat gold ook voor wat men ten onrechte nog wel dubbelklanken noemt (ui, oe, eu, au).

² Het Italiaanse en het Finse spel-letterbeeld-systeem zijn in dit opzicht consequenter; het Franse (é, er, ez, et, ai, ei, ey) en Engelse systeem (ough!) zijn veel inconsequenter, evenals het Russische.

Wij gebruiken dus geen hieroglyphen voor woorden zoals de oude Egyptenaren deden, noch hieroglyphen of pictogrammen voor klankcomplexen zoals de Chinezen.³ Wij schrijven evenmin tekens voor lettergrepen, zoals de Babyloniers deden, en het in de oud (lineair)-Griekse notatiewijze gebruikelijk was. Neen, bij ons stelt een grafeem een foneem voor; a geeft de klank a aan, f de klank f.

4. Men zou dus zeggen dat het duidelijk is dat de analytisch-synthetische methode van Hooegeveen veel voor heeft. Analytisch-synthetisch klinkt mooi: het gedrukte woordbeeld kan in zijn letterbeelden uit elkaar worden gehaald, en de klankgrafemen kunnen weer worden samengevoegd tot het gedrukte woordbeeld.

Zó eenvoudig is het echter niet. Hiervóór is vermeld dat het gedrukte foneem-symbool een bepaald foneem voorstelt, of „afbeeldt”. In het feit dat wij een woordklank-complex (b.v.b. kaart) weergeven door de constituerende fonemen daarvan van links naar rechts gaande, in volgorde af te beelden, ligt tevens de toepassing van een ordeningsregel. De chronologische volgorde in de uitspraak der fonemen (k-aa-r-t) wordt gesymboliseerd door een lineaire volgorde der grafemen: k aa r t. Zo een systeem nu van symbolen, gebruikt volgens bepaalde regels van onderling verband, heet een semiotisch systeem.

Wil een kind leren lezen dan zal het zich dit systeem dus moeten eigen maken. We komen erop terug dat dat allerlei moeilijkheden kan opleveren.

De meeste kinderen leren met een dergelijke methode (Bouman; vooral Hooegeveen⁴, Wouters en van der Hulst) snel lezen. Dat het nog sneller zou moeten is een wens van trotse ouders, maar geen didactische noodzaak.

Of het op vroegere leeftijd zou kunnen? U weet dat Locke al vroeg met een dobbelsteenvlakken-methode wou beginnen, en dat de filantropist Basedow ook vroeg begon, met lezen, zowel als met latijn. Men vraagt zich af waarom deze denkbeelden en pogingen niet meer ingang hebben gevonden, waarom de kinderen niet al op onze kleuterscholen leren lezen en spellen.

En dan is men weer aan de vele moeilijkheden en voorwaarden van ons semiotisch spelsysteem en van het leren daarvan, toe.

³ Een woord is een betekenisdragend foneemcomplex. Bal (voetbal) en bal (dansen) zijn dus twee woorden. De Chinezen gebruiken een pictogram, dat één klankcomplex voorstelt maar vele woorden, al naar de toon van de uitspraak in deze toontaal.

⁴ Nieuwold werkte al met letterkaartjes.

5. Wat moet een kind dan kennen en kunnen om te kunnen leren lezen? In de eerste plaats een stuk taal, tenminste in het algemeen. Nu is het met de verovering van taalbezit en taalbeheersing niet eenvoudig. In de eerste plaats moet een kind de klanken (fonemen) der taal, de woorden, de grammatica, de syntax ener taal kennen. Taal is immers niet maar iets zo simpels. Taal is niet alleen woorden. Een taal is een ingewikkeld (weer een semiotisch) systeem, met behalve de linguïstische allerlei psychologische achtergronden, of grondslagen. Die moet het kind actief kennen, maar vooral ook passief.⁵

Het is verder van grote betekenis dat een kind ook voldoende kan spreken. Een kind dat broddelt of sterke uitspraak(= stamel-)gebreken heeft, zal met zijn spellen moeite hebben. Een zekere basale taalgrondslag moet dus aanwezig zijn.⁶






Vervolgens moeten de toekomstige lezers-spellers het besef hebben dat men de gehoorde taal in een grafisch systeem, zoals boven aangegeven, kan afbeelden. Dat is een grote intellectuele prestatie: het besef dat men gehoord-gesproken taal op een andere, visuele wijze kan symboliseren, of coderen. Een ander aspect is het terug lezen, het decoderen van de gedrukte woordbeelden in taal. Dit lijken theoretische constructies. Maar er zijn kinderen (en volwassen patienten) die lezen, en ook het zelfgeschrevene niet kunnen teruglezen. Wel kunnen lezen maar geen dictee kunnen schrijven is een veel frequenter stoornis. Menigeen kent het eerste verschijnsel bij stenografie, het tweede bij muzieknotatie.

Voorts moet het kind in staat zijn het gehoorde (woord) in zijn samenstellende fonemen uiteen te leggen, dus te spellen op het gehoor. De zgn. acustische discriminatie, zowel als het herkennen van de volgorde der fonemen moet daarbij duidelijk zijn. Als gezegd: de foneemvolgorde moet worden herkend en in letterteken-volgorde worden gerealiseerd of gecodeerd. Bij het lezen is het net omgekeerd, de lettergrafemen moeten worden terugvertaald in fonemen, en die moeten in hun juiste acustische volgorde worden samengevoegd tot een woordklank. Degenen onder U die ervaring hebben kennen de moeilijkheden op deze gebieden: het teruglezen der klanken, het in juiste volgorde ordenen daarvan, en tenslotte het herkennen van de betekenis van een

⁵ Een kind b.v.b. dat de verschillen, de opposities tussen bepaalde fonemen, zoals p en b, t en d, niet veroverd heeft, zal deze ook niet door het spellen kunnen weergeven.

⁶ Geheel geldt dit niet want men kan dove kinderen die geen langs het gehoor verworven taal bezitten, toch taal leren lezen, vóór zij kunnen spreken.


mogelijkerwijs juist uitgesproken woordklank - het herkennen of „decoderen” dus van het woord zelf, het zijn alles etappes die moeilijkheden kunnen geven.



Een geheel andere groep van verschijnselen verdient nog bijzondere aandacht, namelijk de vormherkenning en de vormreproductie. Wat de vormherkenning betreft, de ruimtelijke stand van een figuur kan een peuter nog slecht „plaatsen”. Of een rechte hoek  of  staat maakt niet veel voor hem uit, evenmin als het onderscheid tussen   en 

Men kan zich voorstellen wat dat betekent als dat wat langer duurt, en wanneer in de tijd van het leren lezen de onderscheiding tussen d, b en p, tussen t, j en f betekenis moet krijgen, nl. die dat de stand van een vrijwel identieke figuur een verschil kan uitmaken in de code, namelijk dat d een ander foneem voorstelt dan b, enz.

Het lijkt vreemd, maar wie heeft nooit een peuter en zelfs nog wel een kleuter een prentenboek met plezier ondersteboven zien zitten bekijken?

Ingewikkelder is het bij het copiëren van figuren.

Een kind dat een  wel herkent, kan dat nog niet natekenen.

Een  gecopieerd als  is wel zeldzaam, maar het kan tot de leeftijd van 5, 6 jaar nog normaal zijn. Een kind kan details zien maar niet hun juiste (b.v. ruimtelijke) relaties binnen het geheel, of het kan die goed geziene relaties nog niet altijd nadoen.

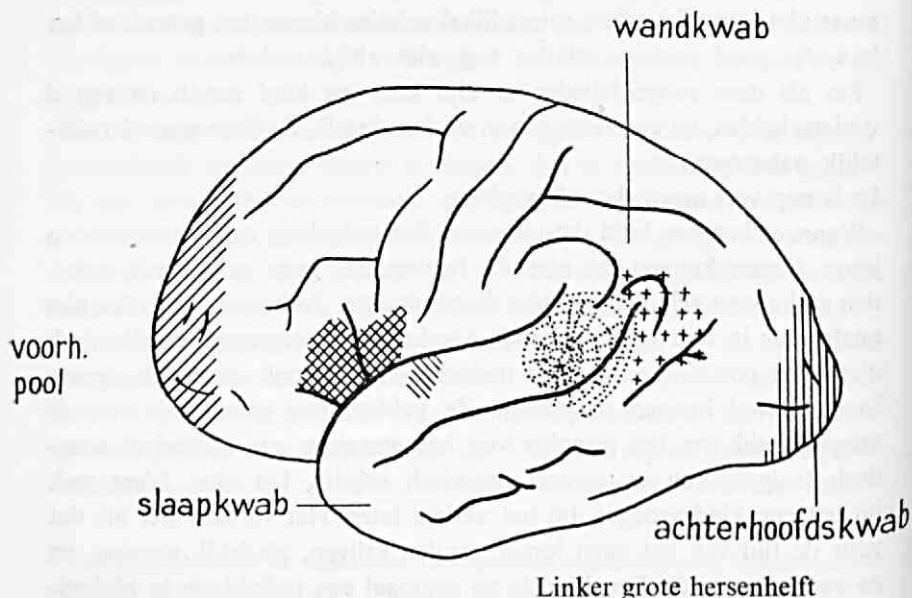
Pas als deze mogelijkheden er zijn kan een kind een b en een d onderscheiden, en een n en een u, en kan het R, S, G en g goed ruimtelijk nabootsen.

Er is nog veel meer, dat wij weglaten.

Wanneer kan een kind dat alles nu? Een zuigeling, een peuter en een jonge kleuter kunnen dat niet. Ze hebben nog geen geïsoleerde woorden en kunnen vele klanken niet discrimineren. Ze kunnen woorden niet analyseren in hun samenstellende klanken of lettergrepen, en die vaak niet goed combineren tot het bedoelde woord, ook als ze de aparte fonemen wel kunnen naspreken. Ze hebben nog geen notie van de mogelijkheid van het principe van het omzetten van motorisch-acustisch taalgebeuren en visueel-motorisch schrift. Dit alles komt wel, bij het ene kind vroeger, bij het andere later. Het varieert net als dat voor de tijd van het gaan lopen, tanden krijgen, zindelijk worden, en zo veel meer geldt. Een kind is nu eenmaal een individutje in biologische ontwikkeling en biologisch moet een kind dus rijp zijn om bepaalde dingen te kunnen en te kunnen leren. Dat geldt voor de

motorische coördinatie, spelen, ordenen en voor symboolgebruik. Kinderen van 5 jaar hebben vaak nog geen begrip voor taalcoderen in bepaald gevormde lettertekens. Is dat een maat voor de intelligentie? Dat kan men niet beweren. Er kan een zekere correlatie zijn (als we nu maar wisten wat intelligentie is!!), maar dit geldt lang niet altijd. Voor ik dit deel van mijn beschouwingen afsluit, moet ik nog meedelen dat er kinderen zijn die door defecten in de hersenen of eventuele sterke ontwikkelingsvertragingen op een bepaald gebied, falen in het leren lezen. Zulke stoornissen treffen, barricaderen, dus een bepaalde schakel in de mogelijkheid de prestatie, de performance van het lezen te volbrengen of te leren. En dat is een gebied van de orthopedagogie. „Corrective⁷ teaching” is feitelijk alleen mogelijk als men de psychologisch-semiotische aard van de moeilijkheid, de *fysiologie* van de barrière, door heeft.

Intussen zult U wel begrepen hebben dat lezen geen eenvoudige (of gecompliceerde) „functie” is, maar een zeer verwickelde prestatie. Allerlei gebieden van de hersenen, frontale, temporale, occipitale, en parietale moeten intact zijn wil men kunnen lezen en leren lezen. Frontale, b.v.b. waar het onze hogere intellectuele functies en taalgebruik geldt. Occipitale, b.v.b. daar waar het gaat om niet alleen



⁷ Remedial teaching is een onjuiste term. Teaching is geen geneeskunde, ook niet als men een patientje moet teachen.

het zien, maar ook om het herkennen (de apperceptie van Herbart, en vooral van Wundt) van wat men ziet, en om het ontcijferen van de betekenis van een gezien, van een grafisch symbool. Met de slaapkwab der hersenen hangt ons taalinzicht samen, en voor de hogere constructieve functies, het kunnen hanteren van lees- en reken-notatie-systemen moeten onze parietale hersenkwabben ongestoord tot ontwikkeling komen en functioneren. Wat een mogelijkheden tot falen! Het mag eer een wonder heten dat lezen en spellen leren de meeste kinderen zo vlot afgaat, dan dat er brekebenen zijn. Die vereisen een juiste neurologische, neuropsychologische, psychologische en pedagogische analyse van de oorzaak van hun tekortschieten op dit gebied.

6. Zijn er dan wellicht methodieken om die kinderen op andere wijze te leren lezen? Het zal U niet verwonderen dat in de Angelsaksische landen de hele-woorden-methode al lang beproefd is; honderd jaar geleden is in de Verenigde Staten de look-and-say-methode al in zwang gekomen. En, in verband met de chaotische (of schijnbaar chaotische) relatie tussen spelling en uitspraak *moeten* Engelse kinderen vaak *woorddelen* leren lezen; dat is wel onontkoombaar. Bepaalde Engelse grafeemgroepen worden immers *zus óf zo, óf zo* uitgesproken (rough, though, through, brough, slough). Omgekeerd (though, low, go) geven verschillende grafeemgroepen één klank of klankgroep weer. Dat is omdat Engels zo weinig fonetisch gespeld wordt.

Maar nu voor andere talen, zoals Nederlands. Zoals U weet is er kritiek op de analyse-synthese-methode gekomen, o.a. van Decroly, Malisch, Kern. Zij wilden het leesonderwijs niet met fonemen en foneem-symbolen, maar met hele woorden of met zinnen beginnen.⁸ Dus in wezen met hieroglyphen of hieroglyphengroepen. De kritiek richtte zich ten eerste tegen het feit dat de analytisch-synthetische leesleer-methodiek op associatie-psychologie zou berusten en die was, om niet goed te begrijpen redenen, taboe geworden. Daargelaten dat er op zichzelf niets tegen zou zijn (waarom?), als de methodiek goed is, de (associatie-)theorie daarachter kan wellicht onvoldoende zijn, maar dit pleit niet tegen deze didactische techniek.

Daartegenover stelde men nu het syncrétisme van de Geneefse pedagoog Claparède, en later vooral de Gestaltpsychologie die in de mystisch aangeblazen twintiger en dertiger jaren van deze eeuw erg in zwang was.

⁸ Dat was niet geheel nieuw. Hele woorden of zinnen als begin waren al aanbevolen door de la Salle, maar hij haalde er dan bepaalde fonemen met het symbool daarvoor, uit.

ze leren *spellen*, wat immers het wezen van ons leessysteem uitmaakt. Vroeg of laat moeten ze leren grafische woordbeelden te analyseren en te synthetiseren, wat het kenmerkende van ons leessysteem is. De kinderen leren dus tenslotte toch wat ons lezen feitelijk is: fonemen afleiden uit de foneemsymbolen en woorden ontraadselen uit de volgorde van foneemsymbolen.

Daar zonder is de globalisatie-methode niet volledig, zoals deskundigen beamen.

Nu heb ik in het begin al meegedeeld dat de meeste kinderen bij voldoende hulp en doorzetten hoe dan ook leren lezen, ook volgens een slechte methode. Met de spelmethodiek leerden ze het immers ook. In Frankrijk en Italië wordt nog steeds de syllabaire methodiek toegepast, en met succes. En dat geldt ook voor de globaliserende methode. Vele kinderen gaan spontaan deglobaliseren, d.w.z. ze hebben zelf het systeem van het spellen op papier met behulp van gedrukte foneemsymbolen al door. „Kijk mama”, zegt een eersteklasser die globaal leert lezen, als hij het woord schiettent ziet, „daar staat drie keer de t van poor”. Maar er zijn kinderen die dat niet zo hebben. „Domertjes” voor wie het secundair analyseren moeite kost en wie het uitreure duidelijk moet worden gemaakt, d.w.z. als techniek moet worden bijgebracht. Maar ook slimmertjes, die uit de goed gevatte brokstukken van een gelezen zin de samenhang vatten en die virtuoos raden — vaak goed, vaak wat er ook wel zou hebben kunnen staan. Die leren soms slecht, moeizaam echt lezen — ze gissen te vlot.¹⁰

Echter: 'the proof of the pudding is in the eating'. Als nu de globalisatiemethode betere resultaten geeft dan de analytisch-synthetische! Maar dat is nu juist *niet* het geval. Dat gaf van der Velde die er zo voor geijverd had, in zijn verslag als inspecteur van het onderwijs al toe. En dat is de internationale ervaring. Wij zien veel meer kinderen met leesmoelijkheden, leeszwakte, die globaliserend hebben leren lezen dan onder hen die het analytisch-synthetisch bijgebracht is. De globaliserende methode is theoretisch gezien onvoldoende gefundeerd, en de praktische resultaten vallen tegen.

7. Nuchter gesproken. Er zijn kinderen die met een leesplankje of zo niet leren lezen en fout blijven spellen. Men moet de oorzaak, die didactisch, of ontwikkelingspsychologisch, of neuropsychologisch kan zijn, opsporen en dienovereenkomstig door middel van een nieuwe

¹⁰ Op de doofstommenscholen is de ervaring ook dat het leren lezen met hele woorden alleen, niet de beste weg is; daar is men meer op zinnen aangewezen.

correctieve didaktiek, nastreven het kind toch lezen bij te brengen.

Er zijn kinderen die met globaliserende methode niet voldoende leren lezen en/of spellen. Onderzoek naar de oorzaken en correctieve didaktische maatregelen op grond van dit onderzoek zijn nodig. Het gaat niet om onze principes of overtuigingen, maar om de kinderen. De pedagoog heeft het laatste woord echter niet op grond van zijn principes maar op de basis van ontwikkelingspsychologie, ervaringspedagogiek en feiten.

De feiten leren m.i. dat de analytisch-synthetische grondslag van ons lezen en spellen, het overzetten van de acustisch-motorische fonemen in visueel-motorische grafemen de kinderen van het begin van het lees- en onderwijs af dient te worden bijgebracht omdat dit het wezen van ons lezen zelf is. Dan zijn er kinderen bij wie dat niet aanslaat. Die moeten op andere manier worden geholpen.

8. Nog een nevenopmerking, die de vereenvoudigde lettervormen die men tegenwoordig in druk en bij het aanvankelijk schrijven toepast, betreft.

Ik zei U al: een kind ziet niet Gestalten, maar let op details. Het herkent de automerken aan details. Het vindt wat men heeft laten vallen en zelf vergeefs zoekt. Men schrijft nu d en b met evenlange verticalen; a en d gelijken veel op elkaar. De sleutels die het kind vroeger had in een d met een korte stok en een b met een lange, worden het ontnomen. Kinderen, en dat zijn er vele, die met 6 jaar nog moeite hebben met ruimtelijke verhoudingen, wordt een extra-aanknopingspunt onthouden. De onderscheiding van f, t en j die ruimtelijk zo veel op elkaar gelijken kan moeilijkheden geven. Heeft de f een knop, zoals de staf van Sinterklaas dan is het een *f*. Men verweet de oude Groninger schoolmeester Rijkens dat hij te kinderachtig was met zijn aa's met dikke buikjes enz. Maar de a net als een zwaantje geeft een houvast, dat de a niet biedt. Hiervoor is er al op gewezen dat een kind de ruimtelijke verhoudingen (d, b; u, n) pas laat, \pm 6 jaar, leert beheersen. Het is ook daarna in het begin nog moeilijk; het kind ziet de grote verhoudingen nog niet, maar merkt de detailverschillen die het als kenmerken gebruikt. Daarom zijn de buik van de a en de lange stok van de b nuttig bij het leren lezen. Zo ben ik tegen die vereenvoudigde vormen voor gedrukte en geschreven foneemsymbolen. Letters herkent het kind aan details. d, b, a dienen goed onderscheidbaar te zijn, door karakteristieke bijkomstigheden. Waar komt de vereenvoudiging toch vandaan? Psychologisch verantwoord is zij niet. Ik meen dat men er de kinderen geen deugd mee doet — daargelaten of men met deze

schablonen de esthetische vorming der kinderen zal bevorderen.

De tweekleurendrukmethode voor letterbeelden, die bij het leren lezen wel wordt toegepast is onpsychologisch en gaat tegen het globalisatie-principe in!!

U ziet dat het lezen-en-spellen vele psychologische aspecten heeft, en dat het leren lezen ons met nog veel meer problemen confronteert.

Didaktiek is ontwikkelingspsychologisch zowel als psychologisch in het geheel niet zo eenvoudig!

KINDERDORPEN

Onderzoeksterrein voor vergelijkende opvoedkunde?

H. F. MULDER

1 INLEIDING

Voor ongeveer 20 jaren terug kregen wij voor het eerst een pupil uit een kindertehuis te logeren teneinde bij ons een groot deel van haar vakantie van de school door te brengen. Na 3 weken wist het meisje haar conversatie, bestaande uit ja, nee en weet-ik-niet, te kruiden met hm, oh en dergelijke. In de daarop volgende jaren kregen wij haar en ook andere kinderen voor hun zomervakantie. Van een jongen doet een kreet het nog steeds goed in ons gezin als iemand „lekkere trek” heeft. De knaap had nml een enorme eetlust. Was een ontzaglijke portie naar binnengewerkt, waarna wij ons bezorgd afvroegen: „Zal dat wel goed aflopen?” en je vroeg hem: „Peter nog een beetje?”, dan antwoordde hij met een stem waarin je de leegte van zijn maag en de diepte van zijn honger hoorde meeklinken: „Gggraaagggg”.

Opmerkelijk was het feit, dat deze kinderen na enkele jaren zo weinig veranderd bleken te zijn. Bijvoorbeeld het meisje, dat met pruilende boe-hoe-stem dreigde weg te lopen als zij haar zin niet kreeg, brulde na 3 jaren nog net zo en liep ook werkelijk meermalen uit het tehuis weg.

Bezoeken aan kindertehuizen deden ons enerzijds onder de indruk komen van de outillage en de organisatie. Prachtige sportgelegenheden, speelhoekjes binnen, keuken, slaapkamers. Anderzijds gaven de kinderen nogal eens een weinig opwekkende aanblik. Hun gedrag was — net zo min als de jongens en meisjes die bij ons logeerden — zelden gewoon, normaal. Sommigen waren zeer geremd, stug, schuw, geforceerd-onecht beleefd, links-houterig. Andere waren ongeremd, aggressief, brutaal. Kortom gebrek aan natuurlijke kinderlijke spontaniteit, echtheid, ongedwongenheid.

Wij gingen ons afvragen: „Hoe komt dat nu?”. Er wordt zo goed voor de kinderen gezorgd. Een team van specialisten verdiept zich in elke moeilijkheid. En toch deze resultaten. In die tijd ontbrak het mij aan analytische middelen, instrumenten, tijd en gelegenheid om zelf tot enig inzicht te komen. Had ik die instrumenten wel gehad, dan zou het beschikbare aantal proefpersonen te klein zijn geweest. Maar nog sterker wogen deze tekorten: geen werkhypothesen (deze kreeg ik pas later, nml. na mijn bezoek aan buitenlandse kinderdorpen). En welke va-

riabelen moeten worden gemeten? Welke milieu-factoren zijn relevant voor het inslijpen van gedragspatronen als hierboven aangeduid? Zou het mogelijk zijn om door analyse van enkele uiteenlopende opvoedingssituaties en van de resultaten van die situaties (i.c. het gedrag van de pupillen) de relevante factoren te ontdekken?

Met die uiteenlopende opvoedingssituaties bedoel ik:

- pleeggezinnen
- kindertehuizen volgens nederlandse opvattingen
- kinderdorpen volgens Gmeiner (zie § 2)
- kinderdorpen volgens Corti (zie § 3).

Na mijn ervaringen bij een onderzoek naar de methode en de resultaten van de Eerste Nederlandse Outward Bound School te Renesse (lit. 4), heb ik het vermoeden, dat ook opvoedingsdoelen, methoden, middelen en resultaten op het gebied van kindercare empirisch-statistisch kunnen worden benaderd. Alvorens op dit *vergelijkend pedagogische onderzoek* in § 4 nader in te gaan, een korte informatie over de hier bovengenoemde kinderdorpen.

2 SOS-KINDERDÖRFER

Na de tweede wereldoorlog zwierven in Oostenrijk veel kinderen rond zonder doeltreffende opvoeding of verzorging. Zij hadden hun ouders in de oorlog verloren, deze waren uit elkaar geraakt of hadden hun kinderen moedwillig verlaten. Andere kinderen waren hun ouders tijdens de vlucht voor de vijand kwijt geraakt.

De medische student Hermann Gmeiner trok zich het lot van deze kinderen aan. Hij wilde hen een thuis verschaffen, maar zag de oplossing niet in opnemingsinstellingen of pleeggezinnen. In het eerste geval komen de kinderen aan warmte en liefde tekort door het grote aantal. In het tweede geval wordt dikwijls van gezin verwisseld of de opgenomen kinderen worden op een onjuiste wijze aangepakt.

Gmeiner zag de oplossing als volgt. In een ruime eengezinswoning worden negen jongens en meisjes van uiteenlopende leeftijden (0 — 18 jaar) ondergebracht. Zij vormen een gezin met de „moeder”, een ongehuwde vrouw, of een weduwe zonder kinderen. De kinderen blijven tot hun 18-e jaar in dit gezin en komen daarna voor hun verdere opleiding elders in kostscholen. Maar in de weekeinden of voor een deel van de vakanties komen zij weer thuis.

Zes à zeven woningen samen vormen een „Kinderdorf”, met aan het hoofd een „Dorfsleiter”.

Elke woning vormt een zichzelf verzorgende eenheid. Een kinderdorp

kent nauwelijks een centrale voorziening. De kinderen gaan naar de kapper in het dorp. Zij bezoeken de gewone scholen in de omgeving. In het ene huis kan een Evangelisch gezin wonen, in een ander een Rooms-katholiek. Officiële openingen van nieuwe dorpen door protestantse en katholieke geestelijken samen, vormen geen uitzondering.

De moeders doen de huishouding zoals alle gewone huismoeders. Zij krijgen daarvoor huishoudgeld (plus salaris). Alle arbeid wordt in het huis met de kinderen samen gedaan: koken, wassen, schoonmaken, reparatie van kleding enz., onderhoud van de tuin. De hele lichamelijke en geestelijke verzorging is aan de moeder toevertrouwd.

In 1949 kregen de ideeën van Gmeiner gestalte in het dorp Imst. Snel volgde de bouw van andere kinderdorpen. Inmiddels vindt men er een dertigtal in Europa, waarbij Oostenrijk voorop gaat met als grootste Hinterbrühl met 252 kinderen in 30 huizen. Voorts zijn kinderdorpen gebouwd in Duitsland, Frankrijk, Italië. Azië en Amerika bleven niet achter, met als voorbeelden: Japan, Korea, Filippijnen, Equador.

In Oostenrijk hebben bijna alle kinderen (soms met uitzondering van de volledig wezen) bijzonder ongunstige levens- en milieuachtergronden. Bij hun opnemng vindt men allerlei storingen, van eenvoudige fysieke en/of emotionele verwaarlozing tot zware neurotische toestanden en psychogene moeilijkheden. Velen zijn jaren lang van het ene tehuis of pleeggezin naar het andere geschoven.

Brezinka (Lit. 1, p. 208) schrijft hierover: „Man musz die traurige Vorgeschichte dieser Kinder und ihre oft tief eingewurzelte Fehlhaltungen vor Augen haben, um ermessen zu können, wie sehr sie sich in ihren neuen Heimat gewandelt haben. Bei jedem Gang durch das Dorf überraschen den Besucher die fröhliche und wohlerzogene Art der Kinder, ihr *gelöstes und natürliches Verhalten*, die allgemeine Hilfsbereitschaft und der höfliche Ton, in den sie mit einander verkehren”. De cursivering is van mij. Want bij het bezoek, dat mijn vrouw en ik in 1963 aan het Kinderdorp Altmünster brachten, werden wij diep getroffen door het gewone gedrag van deze kinderen. De vergelijking met nederlandse toestanden viel ten nadele van ons eigen land uit. Wellicht is bij onze beoordeling van het geheel, de ontvangst in het Kinderdorp van invloed geweest. Of liever, de openheid en vrije toegang tot het dorp en het huis dat die dag als bezoekershuis figureerde, zodat van ontvangst eigenlijk niet kan worden gesproken. Men loopt het dorp in en ziet! Daarbij ontmoet men allerminst geforceerde brave-hendrikheid, zoals Brezinka wellicht enigszins suggereert. Er wordt ook gevochten en geplaagd. Maar op de manier zoals dat in elk normaal gezin gebeurt.

Wat zou de verklaring kunnen zijn voor de verschillen tussen de nederlandse en de oostenrijkse gedragingen van de kinderen? De persoonlijke en milieu achtergronden van de meisjes en jongens, zoals men mij in nederland wil doen geloven? Maar waarom werkt een en ander bij de oostenrijkse kindertjes — waar de levensgeschiedenis dikwijls nog ongunstiger ligt — niet zo langdurig door?

Brezinka geeft als oorzaken voor de opvallend goede resultaten van Gmeiner:

1 Gezonde omgeving met de *natuurlijke levensomstandigheden* van een gezin: meisjes en jongens van verschillende leeftijden, gewone school. Weinig wisselingen in de gezinssamenstellingen.

2 *Eenheid van het gezin*. Men zorgt samen voor de gang van zaken in huis. Alles wordt zelf gedaan zoals in zoveel gewone gezinnen: voor elkaar en met elkaar.

3 *Moeder is er steeds*, zoals elke moeder. Geen vrije avonden en week-einden zoals leidsters in onze kindertehuizen hebben. Moeder heeft wel een maand zomervakantie. Dan gaan de kinderen naar een vakantieoord elders. Maar de jongste (een baby bijv.) gaat dan vaak met de moeder mee.

4 Kwalitatieve moeder-hoedanigheden van de moeder. Zij is in staat om tot een diepe, warme band te komen met haar „kinderen” en tevens in staat deze band lossen te maken naarmate de kinderen opgroeien. Op deze criteria worden de moeders dan ook geselecteerd. Pedagogische kennis of opleiding is niet van belang, slechts „natuurlijk moederlijk gevoel” telt.

Zie voor het bovenstaande ook lit. 3.

3 PESTALOZZI KINDERDORPEN

Gedurende wereldoorlog II vonden 200.000 kinderen uit oorlogvoerende landen een gastvrij onderdak in Zwitserland. Walter Robert Corti (arts, hersenspecialist), vroeg zich (met anderen) af of naast leniging van de eerste nood iets kon worden gedaan om de kans op een nieuwe oorlog te verminderen. „Since wars are born in the minds of men, it is in the minds of children that the foundations of peace must be laid” en „... since the mind of man develops from the mind of the child, education for peace must start with the child, at an age when national, political and social prejudices are not yet in eradicably set” (Lit. 2. p. 5 en 11). Met deze gedachte in het hoofd bracht Corti in het Zwitserse plaatsje Trogen kinderen uit verschillende Europese landen bijeen. Zij wonen in eengezinswoningen, bestuurd door „house-parents”. Ieder land (Frankrijk,

Griekenland, Finland, Italië, enz.) heeft zijn eigen huis. Daarin wonen 15 tot 20 kinderen van verschillende leeftijd, maar afkomstig uit eenzelfde land. In het huis wordt de taal van het moederland gesproken en de landsgebruiken worden in ere gehouden.

Elk huis heeft zijn eigen keuken en het lijkt allemaal wel wat op de kinderdorpen van Gmeiner.

Over de resultaten is volgens lit. 2 een rapport uitgebracht door Ursula Galluser (Rapport sur l'activité du service psychologique). Er is sprake van een snelle aanpassing. Spoedig maken geslotenheid, vrees en schuwheid plaats voor een normaal aangepast gedrag. In dit opzicht trof mij de overeenstemming met de observaties van Brezinka en mij in de oostenrijkse kinderdorpen.

De resultaten van de verschillende typen kinderdorpen lijken te vergeleken te zijn, al lopen de doelstellingen uiteen. SOS-kinderdorpen pretenderen niet meer dan te pogen kinderen zo te laten opgroeien, dat zij het leven, zoals hun dat tegemoet komt, aan kunnen. Corti wil meer. Hij wil niet alleen zorgen voor wezen en kinderen die onverzorgd zijn, hij wil voorzien in een opvoeding in een internationale setting. Hij wil een geest ontwikkelen van tolerantie en van begrip voor anderen, los van huidskleur, stand, klasse of geloof. Door hen op te voeden volgens hun capaciteiten wil hij bruikbare burgers vormen, die zich gedragen in de door hem bedoelde geest.

Arthur Bill, de directeur van het Zwitserse dorp heeft nog verdergaande ideeën. Hij wil de Pestalozzidorpen inschakelen bij de hulp aan de ontwikkelingslanden. Door opvoeding en onderwijs zullen de bewoners van een ontwikkelingsland moeten leren hoe zij zich zelf kunnen helpen. Daartoe zouden kinderen van zo'n land met „huisouders”, onderwijzers en opvoeders in een huis in een Pestalozzidorp geïnstalleerd kunnen worden. Men stelt zich verder voor om „tegelijkertijd in het dorp een aantal helpers (opvoeders en onderwijzers) op te leiden om later met de kinderen mee terug te kunnen gaan naar hun eigen land. Zij zouden dan tijdens hun opleiding de taal van dat land moeten leren begrijpen. Dit alles zou mogelijk zijn doordat de volwassenen die de kinderen begeleiden in het Pestalozzidorp hun leermeesters hierin zouden kunnen zijn”. (Geciteerd uit M. Biemond-Kan, Nieuwe taken voor het Pestalozzidorp, Nieuwe Rotterdamse Courant, 3 december 1966.)

In 1966 met vakantie in Westfield (Engeland) ontdekten wij in de nabijheid van ons pension een Pestalozzi kinderdorp (Sedlescombe, Sussex), daar opgericht in navolging van Trogen (Zwitserland). Onze bijzonder plezierige ontmoeting met dit werk in Altmünster herinnerende,

zochten we contact. Bezichtiging bleek niet zo gemakkelijk als in de SOS-kinderdorpen. Het werd meer een excursie — overigens onder zeer vriendelijke en deskundige leiding — dan een vrij rond kijken en praten. Van observatie van kindergedrag kwam weinig terecht. Maar wel kwamen we onder de indruk van de aanpak en de opzet van het werk. Vooral het Tibetaanse huis met het eigen huisaltaar en alles wat daarbij behoort, de met Beat-platen versierde kinderkamers, enz. riepen een sfeer op van rust, vertrouwen, tolerantie, een vruchtbare basis voor evenwichtige uitgroei annex integratie in de westerse wereld. Na een jaar kunnen de meeste Tibetaantjes dan ook al mee doen op de secondary school in Battle (vlak bij Sedlescombe). Het kinderdorp is nog in opbouw. Straks zullen er huizen zijn voor Indiase, Australische, Armeense, Hongaarse, Britse, Duitse, Hongaarse, Letse, Poolse, Russische en andere kinderen. In het voltooide dorp zullen volgens de planning 300 kinderen kunnen wonen.

4 VERGELIJKENDE OPVOEDKUNDE

Vele malen gedurende enkele weken kinderen uit kindertehuizen meemaken, zien van en lezen over kindertehuizen en kinderdorpen, deed bij mij de vraag rijzen: „Welke mogelijkheden liggen hier voor de studie van opvoedingsvraagstukken?” Met het onderzoek naar de aanpassing van deze dorpskinderen (vgl. U. Gallusser in lit. 2) aan hun nieuwe situatie komt de vergelijkende opvoedkunde niet heel verder. Dat zal pas wel het geval zijn wanneer de verschillende situaties en resultaten (in de vorm van kindergedrag) systematisch worden geanalyseerd en vergeleken. Zover ik aan de weet kan komen worden de hier liggende kansen niet of weinig benut, er ligt een groot terrein voor onderzoek braak. Welke student of pedagoog of instituut ziet er wat in? Daarbij denk ik aan een onderzoek van nederlandse kinderen in pleeggezinnen en tehuizen, SOS-Kinderdörfer en Pestalozzi's Children's Villages.

Na deze wat subjectieve en bespiegelende beschouwingen concrete suggesties. Tevoren zouden enkele hypothesen geformuleerd kunnen worden:

- 1 In Kinderdorpen opgroeiende kinderen zijn sociaal beter aangepast dan bij opvoeding in kindertehuizen het geval is.
- 2 Rangorde van de mate van intellectuele vorderingen (hoog-laag): Pestalozzi, SOS, Nederl. kindertehuizen.
- 3 Score op persoonlijkheidstest van het type Gordon, Cattell, Minnesota: normaal of wat boven normaal bij de Kinderdorpen, elders beneden normaal.

- 4 Minder ras- en nationaliteiten-vooroordelen bij de Kinderdorpen dan bij de Nederl. tehuizen.
- 5 Minder geloofsvooroordelen bij de Kinderdorpen dan bij de Nederl. tehuizen.
- 6 Correlaties tussen sociale en intellectuele vorderingen enerzijds en gunstige milieufactoren anderzijds. Gunstige milieufactoren in de SOS-kinderdorpen.
- 7 Nader te formuleren hypothesen aan de hand van interviews, literatuurstudie en eventuele pilot-study. Opm.: Vanzelfsprekend moeten deze algemeen gestelde hypothesen in een toetsbare vorm worden gebracht alvorens er verder mee kan worden gewerkt.

De hypothesen zouden bijv. getoetst kunnen worden door het verrichten van metingen op de volgende variabelen:

1 *Milieufactoren:*

- gezinsopbouw (gemengd, leeftijdsverschillen)
- grootte van het „gezin”
- „moeder” vs leider(ster)
- openheid van het dorp vs geslotenheid (Gmeiner-Corti)
- wel-geen centrale voorzieningen
- wel-geen selfsupporting van het „huisgezin”
- dorps-(cq stads)school vs eigen school
- psychologische eigenschappen van „moeder”, cq „house-parents”
- andere variabelen uit interviews enz.

2 *Persoonsfactoren:*

- sociale aanpassing (bep. factoren uit gangbare tests)
- vooroordelen (gangbare schalen, bijv. de F-scale van Adorno)
- gezondheid (lichamelijk, psychisch, combinatie hiervan via de dynamograaf, zie lit. 4.)
- binding
- schoolvorderingen (schoolvorderingen-tests, aantal doublures)
- activiteiten buiten het werk voor de school (veel, weinig, enz.).
- factoren te vinden d.m.v. interviews, pilot study, enz.

Het door mij bedoelde onderzoek zou kunnen worden verricht door bijv. uitgaande van het engelse kinderdorp groepen kinderen te matchen uit oostenrijkse dorpen en nederlandse tehuizen. De matching zou kunnen gebeuren naar leeftijd, intelligentiestructuur en duur van het verblijf in de dorpen resp. tehuizen.

De uitkomsten van de metingen zijn nodig voor het toetsen van tevoren opgestelde hypothesen. Een correlatiematrix van alle metingen op de genoemde variabelen en een factoranalyse van deze matrix kan wel-

licht goede diensten bewijzen bij het opsporen van de relevante factoren voor bepaalde opvoedingseffecten.

Curriculum vitae van Drs. H. F. Mulder

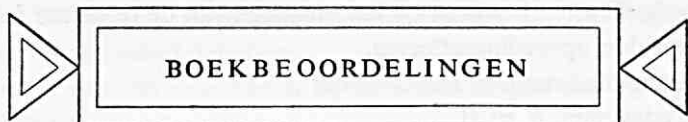
M. O. Pedagogiek A en B

Doct. examen Soc. Psychol. en Soc. Pedag.

Na aanvankelijke loopbaan in de waterbouwkunde, bedrijfspsycho-
loog bij Hoogovens, IJmuiden. Speciale interesse: integratie van de jeug-
dige mens in bedrijf en samenleving.

Literatuur:

- 1 *W. Brezinka*, Erziehung als Lebenshilfe, Wien 1961.
- 2 *M. Buchanan*, The Children's Village, London 1962.
- 3 *H. Gmeiner*, Die SOS-Kinderdörfer, Innsbruck 1960.
- 4 *H. F. Mulder*, Karaktervorming door lichamelijke inspanning, Paed. Stud. Jrg. 39 (1962), p. 558.



BOEKBEoordelingen

Grouping in Education. A report sponsored bij the Unesco Institute for Education, Hamburg. – Edited by Alfred Yates. – Almqvist & Wiksell, Stockholm 1966. – 314 blz. (prijs?).

Het vroeger te Hamburg bestaande Unesco-Instituut, zo bericht het boek, is thans overgegaan in handen van de Bundesrepubliek. De naam heeft dus overwegend historische betekenis. Het instituut draagt evenwel nog steeds een „internationaal karakter”. De publikaties zijn ter „uitsluitende verantwoordelijkheid van het instituut”. Hoe een dergelijk instituut een dergelijke verantwoordelijkheid in principe dragen kan, is niet duidelijk en zal van geval tot geval kunnen blijken.

Wanneer men b.v. de lijst van deelnemers bekijkt, die de conferentie bezocht hebben, waaruit dit boek is voortgekomen, stelt men met verbazing vast, dat er uit geen enkel land van Europa eigenlijk wat men zo „een wetenschappelijk geschoold pedagoog” kán noemen, aanwezig was. Wel vindt men b.v. een architect uit Frankrijk en iemand uit Jerusalem en vele research-psychologen met de school als arbeidsgebied.

Men kan dus wel – b.v. van Duitsland uit – vragen, waar men zijn eigen inbreng zoeken moet. Kort gezegd: dit is een overwegend Amerikaans-Zweedse publikatie met Engelse inbreng en die van enkele sympathiserende omstanders. Als *zodanig* kan men het boek dus wel als bron gebruiken, wanneer men bovendien vooral de nadruk legt op de experimenteel-psychologische benadering, onder voorbijgaan aan de leerkracht, de leerling en de school- of klasse-gemeenschap als personen, resp. humane levensvormen. – Zo neemt men – op Duitse bodem eerst recht – met grote verbazing kennis van een bijdrage als die van Thelen (Chicago), Olson (Univ. of Michigan), enz.

Maar daartegenover staat een en ander: als een verzameling van korte, synthetische artikelen van overwegend experimentalistisch-psychometrische aard, als een collectie ook een excerpten en opmerkingen van interessant documentele aard voor de school-organisator op ambtelijk en academisch niveau, vertoont het tal van aspecten, die informatieve waarde hebben. Al is het maar om de aandacht te vestigen op de meest uiteenlopende experimenteel-psychologische bevindingen, die stellig pedagogische konsekventies hebben en die dus roepen om grondige, nadere uitwerking. Het is dus een boek voor academici, experimentalisten, met geprononceerd Amerikaans-Zweedse oriëntatie, vnl. psychologisch en organisatorisch geïnteresseerd. Het roept om pedagogische doordenking en concretisering. In een land als Duitsland is dit boek een kat in een vreemd pakhuis. Tot op zekere hoogte heeft het daar dus een missie. Of echter enig aanknopingspunt met de daar bestaande wereld van school en opvoeding gevonden is, waag ik te betwijfelen. Het vroegere Unesco-instituut zou daarmee wel eens zijn primaire opgave in de waagschaal gesteld kunnen hebben. Men

heeft dit immers in 1953 niet in Hamburg gevestigd om voor Duitsland onassimileerbare zaken, in afzondering van het land van vestiging zelf te produceren. Helaas geldt dit ook voor zulke op zichzelf goede stukken als die van Vernon en Passow en – als gezegd – voor nuttige excerpten en discussie-opmerkingen. Men zal moeten leren aansluiting te vinden en niet – uit begrijpelijk ongeduld – het evangelie gaan prediken in het Latijn bij de bewoners van een vreemd cultuurland.

M. J. LANGEVELD

G. BARON, *Society, Schools and Progress in England*, Pergamon Press, Headington Hill Hall, Oxford, 1965, 228 p.

Dit boek geeft wat het belooft. Het schenkt aandacht aan de Engelse samenleving, het beschrijft in verband daarmee het Engelse schoolwezen en het geeft tevens aan hoe in maatschappij en school beide alles in beweging is. Daarbij heeft de auteur ernstig rekening gehouden met de moeilijkheden, die buitenlanders bij de studie van zijn onderwerp kunnen ontmoeten. Hij geeft hun de uitleg, die zij nodig hebben.

Ik acht dit een bijzonder goed studieboek voor hen, die zich met de vergelijkende opvoedkunde bezighouden. Het is vanuit een grote kennis van de materie geschreven. Zijn charme ontleent het aan de typerende bijzonderheden, die de stof tot leven brengen, en aan de wijze, waarop de auteur telkens de objectiviteit van zijn relaas met eigen positiekeuze doorbreekt.

Deze publikatie is deel van een serie soortgelijke geschriften over het schoolwezen in andere landen. Zij staat onder redactie van Dr. E. J. King. Ik besprak indertijd met veel waardering Hall's werk over Frankrijk. De Pergamon Press doet goed werk met deze reeks.

PH. J. I.

Samen leven door G. J. H. GRIFFIOEN en J. W. OOMS, 2e dr., uitg.: N.V. Uitgeversmaatschappij de Graafschap, Aalten, 104 blz.

Nauwelijks is het vak Maatschappijleer aan de horizon van het voortgezet onderwijs verschenen, of de boekjesschrijverij is al begonnen. Wie het eerst op de markt komt, wie het eerst maalt. Dat is een kwalijke zaak, want leerplannen zijn er niet, of nauwelijks. De boekjesschrijvers gaan dus op eigen houtje de inhoud van dit nieuwe vak bepalen.

In het voorbericht zeggen de schrijvers, dat deze maatschappijleer diens-tig behoort (curs. van mij) te zijn voor het onderwijs op landbouwscholen, huishoudscholen, industriescholen (wat zijn dat?), middelbare meisjescholen, technische scholen, scholen voor V.G.L.O., avondscholen voor algemene en technische vorming (?), maar ook ten behoeve van het onderwijs op cursussen voor kadervorming en algemene opleiding (?). Dat is dus nogal wat! „Behoort”, de schrijvers treden dus op als gezag-hebbenden; naderhand blijkt dit voor of in een bepaalde kring. Want:

In „Ter inleiding”, geschreven door B. Roolvink (toen nog Staatssecretaris van Sociale Zaken en Volksgezondheid) lezen wij, dat de schrijvers

„het Samen Leven hebben gezien vanuit het Licht, dat de Bijbel over alle levensterreinen verspreidt.”

Wat betekent dit voor de Maatschappijleer? O.a. dit: „In een christelijk gezin behoort een christelijke krant”. „Zij wier levensopvatting gegrond is op de bijbel, zullen zoveel mogelijk de N.C.R.V. steunen, want deze vereniging wil in Protestants-Christelijke geest de radioprogramma's verzorgen”. (blz. 29).

„De niet-confessionele partijen gaan *uitsluitend* (curs. van mij) uit van de menselijke rede (menselijk verstand)” (blz. 66).

„Een christen zal *stellig* (curs. van mij) de bokssport niet beoefenen” (blz. 81).

„Het goddeloze communisme is een wereldbedreigende macht, waartegen wij ons met alle kracht moeten teweer stellen”. (blz. 53).

Ik had graag een expliciete mededeling op het titelblad van het standpunt van de schrijvers gehad. Nu moeten wij al lezende er achter komen. Zij hadden ook om misverstanden te vermijden vóór de lijst van scholen en inrichtingen in het voorbericht kunnen zetten Prot.-Chr. Dan hadden wij kunnen weten, wie er eigenlijk met „Samen” bedoeld worden.

Iets over de didactiek van het boekje:

Het is een *leerboekje*. Het bevat een overstelpend aantal feiten en begrippen; van enige verwerking is geen sprake. Het leent zich vrijwel uitsluitend tot „leren” en „overhoren”. Dat hiermee „inzicht” gewekt zal worden, wat de bedoeling van de schrijvers is, waag ik te betwijfelen.

J. JONGES.

FRANÇOIS RABELAIS ALS PEDAGOOG

I. VAN DER VELDE

I. INLEIDING

Wie was François Rabelais?

Auteur van *Le Gargantua et le Pantagruel*, voor het grootste gedeelte in de dertiger jaren van de zestiende eeuw verschenen, een man met een avontuurlijk leven, zwerver van de ene geestelijke orde naar de andere, zwerver van geestelijke functies naar wereldlijke functies, een levensgenieter ver boven het gemiddelde begaafd, een oorspronkelijk denker, een vrije denker, een man met een zeer geringe eerbied voor gevestigde autoriteit, in veel opzichten een zestiende-eeuwse François Villon. Literator, schepper van het Franse proza, theoretisch pedagoog, ontwerper van een stoutmoedig, maar buitensporig opvoedingsplan, een „realistische reactie tegen het scholastisch formalisme”, maar een reactie die tot gewoon menselijke proporties teruggebracht, veel goeds bevatte (7, 422).

Rabelais is geboren in of bij Chinon, westelijk van de stad Tours, in 1495? en is gestorven in Parijs in 1553. Zijn vader was misschien apotheker, wat dan zijn late beroepsvoorkeur kan verklaren. Hij werd aanvankelijk opgevoed bij de Benedictijnen in de abdij van Seuillé, maar studeerde daarna, tot 1509?, bij de Franciscanen. Vermoedelijk in 1511 trad hij in Fontenay-le-Comte toe tot de Franciscaner-orde, in 1519 werd hij tot priester gewijd. In 1524 keerde hij terug tot de Benedictijnen en vond o.a. een plaats in de abdij van Maillezais, noordoostelijk van La Rochelle. In 1530 trad hij uit de orde, werd wereldlijk priester en dook in hetzelfde jaar op als medisch student in Montpellier. Zijn baccalaureaat behaalde hij na enige maanden; in 1530-1531 hield hij lezingen over Galenus en Hippocrates. Doctor in de medicijnen werd hij in 1537, weer te Montpellier en verving daar korte tijd een hoogleraar in de anatomie. Hij was van 1531-1534 hospitaalarts te Lyon, daarna lijfarts van Kardinaal Du Bellay, een oude vriend, die hij twee maal naar Rome vergezelde met „tout un plan d'études”. Hij is daarna nog een aantal jaren lijfarts geweest van aanzienlijke wereldlijke en geestelijke heren.

Rabelais heeft in zijn vroeg, roerig en bewogen leven, heel wat afgestudeerd. In Fontenay-le-Comte en later in Maillezais. In Fontenay-le-Comte behalve de noodzakelijke theologische studiën in engere zin oude en moderne talen: Grieks-Latijn-Hebreeuws; Spaans-Italiaans-Duits;

Arabisch. Voorts natuurwetenschap. In Maillezais botanie en medicijnen, later in Rome zoölogie, botanie, pharmacie en - archeologie. Hij was een universeel mens, zoals de Renaissance die meer gekend heeft. Hij is zeer bevriend geweest met Geoffrey d'Estissac, bisschop van Maillezais. „Ce prélat, grand seigneur et lettré, se plaisait à réunir, dans son château de Ligugé, une société choisie d'ecclésiastiques, d'hommes du monde et de savants” (4, 17). Tot deze uitverkoren en uitgelezen kring behoorde Rabelais. Hij heeft waarschijnlijk veel op Ligugé vertoefd, te oordelen naar Burgaud des Marets, die in zijn „Notice biographique sur Rabelais” schrijft: „C'est dans cette agréable retraite que Rabelais reprit le cours de ses études encyclopédiques” (4, 18). Hij moet als medicus in Frankrijk een goede naam hebben gehad. In 1536 heeft hij deelgenomen aan een feestelijke maaltijd in Parijs, waar aanzaten „ces hommes qu'on a nommés avec raison les lumières de France”. Daar wordt aan het slot van deze lijst van doorluchtigheden op wetenschappelijk gebied genoemd „François Rabelais, l'honneur de la médecine, qui peut rappeler les morts des portes du tombeau et les rendre à la lumière” (4, 37). Hij is dus in staat geweest hen die voor de poorten van de dood stonden, tot het leven terug te roepen. Een lof die toch wel niet alleen aan de feestelijke situatie toe te schrijven zal zijn.

We hebben in onze studie *De verhouding Rousseau-Locke. Rousseau: epigoon of opponent?* (12, 164 en 209) gewezen op het feit dat in de geschiedenis der pedagogiek Rabelais, Montaigne, Locke, Rousseau, ieder afzonderlijk en allen gezamenlijk, gelden als hervormers van de Westeuropese opvoeding en het Westeuropese onderwijs in en na de zestiende eeuw. Tegelijk op de punten van overeenstemming, zoals die door R. H. Quick in zijn uitgave van Locke's *Some thoughts concerning education* zijn ontleend aan het werk van F. A. Arnstädt *François Rabelais und sein Traité d'Education mit besonderer Berücksichtigung der pädagogischen Grundsätze Montaigne's, Locke's und Rousseau's*, (1872), negen punten in totaal, door Quick met een tweetal aangevuld. We komen er op blz. 207 op terug.

„François Rabelais und sein Traité d'Education”. Men krijgt de indruk dat Rabelais ons gelukkig gemaakt heeft met een zwaarwichtig handboek dat men met gespannen aandacht en gepaste eerbied grondig behoort te bestuderen. Tenzij men Rabelais eerder heeft leren kennen als auteur van en tegelijk als „opvoeder” van *Gargantua en Pantagruel* en de waarschuwing ter harte heeft genomen die hij richt tot zijn lezers:

„Aux lecteurs.

Amis lecteurs, qui ce livre lisez,
 Despouillez vous de toute affection,
 Et, le lisant, ne vous scandalisez:
 Il ne contient mal ny infection.
 Vray est qu'icy peu de perfection
 Vous apprendrez, sinon en cas de rire:
 Autre argument ne peut mon coeur elire.
 Voyant le duel qui vous mine et consomme,
 Mieux est de risquer de larmes escrire:
 Pource que rire est le propre de l'homme.

Vivez joyeux" (4, 73-74).

„Vivez joyeux" sluit alle mogelijkheid van een beklemmende ontmoeting met zwaarwichtige pedagogiek uit. J. A. Sandfort heeft dit inwijdingsvers als volgt vertaald:

Aan de lezers.

Gij allen, vrienden, die dit boek gaat lezen,
 Houdt rein uw zielelement van kwade drift,
 En laat de stof u niet tot walging wezen,
 Want ze bevat venijn, noch heimlijk gift.
 Van starre schoonheid zal 'k u schraal bedienen,
 Maar wie het lachen mint, krijgt hier zijn meug.
 Ik heb het hart niet, lui te laten grienen,
 Met smoelen, lang van rouw en leeg van vreugd,
 Alzo zal ik u voort aan 't lachen zien te krijgen,
 Want 's mensen aard is hierin meest zich eigen (11, 7).

Over Locke en Rousseau schreven we in *Grote denkers over opvoeding*; over Locke voorts in Paed. St. 1964: *John Locke en zijn zestiende- en zeventiende-eeuwse Engelse voorgangers*; over Rousseau in *Jean-Jacques Rousseau. Pedagoog*. Dr. G. G. Ellerbroek behandelde Montaigne in *Grote denkers*.

Aan wie in Nederland pedagogisch-historisch weinig of geen aandacht werd geschonken, dat is Rabelais. We trachten dit manco op te heffen.

Gargantua en Pantagruel is een roman in vijf boeken, elk onderverdeeld in een groot aantal korte hoofdstukken. Het is een generatieroman, drie generaties omvattende met drie hoofdpersonen. De eerste van dit reuzengeslacht die we ontmoeten, is Grandgousier, de „vrolijkste gast in zijn tijd en de goedmoedigste drinker ter wereld". „Toen hij de manlijke leeftijd bereikt had, trouwde hij Gargamelle, de doch-

ter van de koning der Parpaillo's, een struise deerne met een knap toetje". Zij baarde hem een zoon via het linkeroor. Deze zoon stootte bij zijn geboorte zo'n verschrikkelijke kreet uit, dat Grandgousier verbaasd uitriep: „*Que grand tu as le gousier*” – „Wat kan jij een keel opzetten!” Op suggestie van de omstanders werd hem daarom de naam Gargantua geschonken, zo ongeveer overeenkomstig de eerste woorden die de vader bij zijn geboorte had gesproken, zulks „naar het voorbeeld van de oude Hebreërs”.

„Op de leeftijd van vierhonderd vierenveertig jaren verwekte Gargantua zijn zoon Pantagruel bij zijn vrouw Badebec, dochter van de Koning der Amauroten in Utopië, die in de barensweeën stierf: want de zoon was zo wonderbaarlijk groot en zo zwaar, dat hij niet voor de dag kon komen zonder zijn moeder te smoren.” Pantagruels geboorte viel in een periode van grote droogte, toen het arme volk, versmachtend van dorst, zich begerig wierp op grote waterdruppels die uit de aarde opstegen, doch tot wanhopige teleurstelling moest constateren dat dit opstijgende vocht pekkel was, „naarder en zouter van smaak dan het water van de zee”.

Maar Gargantua voorzag in profetische vervoering dat zijn zoon eenmaal heerser over al deze dorstigen zou zijn. Vandaar de naam die hij hem schonk: „*Panta* is het Griekse woord voor *alles*, en *gruel* is Arabisch en betekent *dorstig*”. Pantagruel „kwam naar buiten, ruig als een beer”.

Grandgousier voedt Gargantua op, Gargantua Pantagruel, gedrieën een jolig reuzengeslacht van vraatzuchtige drinkers. Hoe voedt de grootvader de vader en de vader de kleinzoon op?

Men kan Rabelais als pedagoog niet behandelen zoals men gewoonlijk pedagogen behandelt: beschrijvend, toelichtend, vergelijkend. Althans in eerste instantie niet. Daarvoor is hij te zeer een unicum in de soort. Men moet hem zijn eigen taal laten spreken, zijn eigen voorbeelden laten kiezen, hem op zijn eigen wijze laten hekelen, hoe grotesk, hoe karikaturaal, hoe alle menselijke mogelijkheden overstijgend ook. Maar evenzeer om de andere zijde van zijn karakter te laten kennen, die van zijn menselijke wijsheid en zijn oprecht-gevoelige vroomheid. Hij spreekt en getuigt in Sandforts vertaling, even vrij, even vrijmoedig als het origineel – en zeer geestverwant. De citaten zijn ontleend aan de hoofdstukken XIII, XIV, XV, XXI, XXIII en XXIV van het eerste boek; de hoofdstukken V–VIII van het tweede boek.

II. GRANDGOUSIER EN GARGANTUA

„Van zijn derde jaar tot zijn vijfde werd Gargantua op order van zijn vader naar behoren gevoed en grootgebracht; die tijd bracht hij door als de andere kindertjes uit zijn streek, d.w.z. met drinken, eten en slapen; met eten, slapen en drinken; met slapen, drinken en eten”.

Toen op het eind van het vijfde jaar Grandgousier terugkeerde van een veldtocht waarin hij de Kanariërs had verslagen, was hij verblijd zijn zoon weer terug te zien. „Hem kussend en knuffelend ondervroeg hij hem over allerhande kleine-jongens-aangelegenheden”. Gargantua antwoordde omstandig, beschreef zijn – onsmakelijke – bezigheden met een stortvloed van woorden en toonde een vindingrijkheid te bezitten, een „fijne zin en een wonderheerlijk vernuft”, die het hart van de vader verrukten. „Daarom”, zei hij tot de kinderjuffers, „wil ik hem aan een geleerde toevertrouwen, die hem naar zijn vermogens zal onderrichten, en er mijn beurs niet bij ontzien”.

„Tot dit doel bracht men hem in kennis met een groot doctor in de godgeleerdheid, magister Thubal Holofernes, die hem zijn abc zo goed bijbracht, dat hij het achterstevoren uit zijn hoofd op zei. Daar deed hij vijf jaar en drie maanden over. Daarna lazen ze samen de *Donaat*, het *Facet*, *Theodolet* en Alanus, in *Parabolis*; er gingen dertien jaren, zes maanden en twee weken mee heen”.

Vervolgens lazen ze *De modis significandi* met talloze commentaren; „dat gaf hem meer dan achttien jaar en elf maanden bezigheid” – toen kon hij ze „uit zijn hoofd van achteren naar voren” opzeggen.

Doctor Holofernes overleed aan de pokken en „na hem kreeg hij een andere oude kuchelaar, meester Jobelin Bridé”, die met hem las het *Doctrinaal*, de *Rededelen*, het *Vragenboek*, „en meer van dat tuig”.

Toen kwam voor Grandgousier de grote ontzuivering: Gargantua besteedde al zijn tijd aan de boeken, maar het bleek „dat deze studie hem mal maakte, en onnozel en suffig en zot”. Hij klaagde zijn nood aan Don Filip des Marais, onderkoning van Papefigosse, die hem zei dat het verkieslijker voor Gargantua zou wezen, geen oog te slaan in dit soort boeken, met zulke leermeesters. „Hun weten was niets dan apekool en hun wijsheid niets dan beuzelarij, die alle bloed der jonkheid verdierf”. Hij kon Grandgousier „een onzer jongelieden van de hedendaagse tijd” tonen, die niet meer dan twee jaar had gestudeerd, maar „beter oordeel, betere spreektrant en betere voordracht had” dan Gargantua. Zo kwam de jonge Eudemon, die nog geen zestien was, in het leven van Gargantua. Ponocrates, de pedagoog

van Eudemon, werd de derde leermeester en zij vertrokken gezamenlijk naar Parijs, „pour cognoistre quel estoit l'estude des jouvenceaux de France pour iceluy temps”, om de studiën te leren kennen waarop de Franse jongelingschap van dèze tijd zich toelegde.

In Parijs aangekomen wou Gargantua direct met de studie beginnen, maar Ponocrates besliste, dat hij zich voorlopig aan zijn gewone manier van doen zou houden. Hij wilde „er achter komen, met welke methode de oude onderwijzers van zijn leerling zo lange tijd hadden nodig gehad om hem dermate ingebeeld, zot en onwetend te krijgen”.

Na korte tijd was hij voldoende op de hoogte: Gargantua vrat en zoop, jaagde en sliep, feestte en speelde, ging bij de jonge meisjes in de omtrek op bezoek, en studeerde daar tussendoor „een ongelukkig half uurtje”. Ponocrates nam toen een geleerd medicus in de arm, meester Theodoor, die Gargantua „purgeerde volgens de regels met nieskruid van Anticyrus, en zuiverde hem aldus van alle ontarding en tegennatuurlijke gewenning van zijn hersenen. Door dit middel liet Ponocrates hem bovendien vergeten al hetgeen hij van zijn vroegere meesters geleerd had”. Daarna werd hij „in zulk een gareel van studie gespannen, dat hij geen uur van de dag verlumelde”.

De dag begon 's morgens om vier uur met voorlezing uit de Schrift, gevolgd door „gebed, eerbetoon en smeking tot de goede God”. Met zijn leermeester bestudeerde hij daarna het uitspansel, het vergelijkend met de toestand de avond tevoren. Tijdens het maken van toilet werden „hem de lessen van daags te voren in het geheugen geprent”. „Vervolgens kreeg hij les, drie dikke uren achtereen”, waarna met het bal- of kaartspel het lichaam zwierig werd geoefend. Tijdens de middagmaaltijd las men hem oude wapenfeiten voor, terwijl geconverseerd en gediscussieerd werd „over de deugddoende vermogens, de hoedanigheid, de goede werking en de aard van hetgeen hun aan tafel werd opgediend: brood, wijn, water, zout, vlezten, vis, vruchten, groenten, kruiden. Dusdoende leerden zij in korte tijd alle daarop betrekking hebbende passages uit Plinius, Atheneus, Dioscorides, Julius, Pollux, Galenus, Porphyrius, Opianus, Polybius, Heliodorus, Aristoteles, Aelianus, en zulken meer”. Met de boeken erbij ter verificatie. „En Gargantua onthield al wat er in gezegd werd zo precies en volledig, dat geen doctor er toen ook maar half zoveel van afwist als hij”.

Met behulp van het kaartspel werd hem belangstelling bijgebracht voor de „wetenschap der getallen”. „En niet alleen was hij knap in de

rekenkunst, maar ook in de andere wiskundige wetenschappen, zoals meetkunde, astronomie en muziek". Volgens de regels der harmonie zongen zij in vier- of vijfstemmig koor. „Gargantua leerde daarbij spelen op de luit, het spinet, de harp, de Duitse fluit met negen gaten, de viool en de trombone". Waarna „drie uren of meer" aan zijn hoofdstudie werden besteed, „zo om de ochtendlectuur te repeteren, als om het boek dat hij onderhanden had, te vervolgen". Hij nam deel aan tournooien, oefende zich met de strijdbijl, beoefende de rijkunst, maakte jacht op het wild, zwom in en onder water: „Met één hand in de lucht een boek vasthoudend, stak hij, zonder het nat te maken, de Seine in haar volle breedte over, en trok, als Julius Caesar, met de tanden zijn mantel mee". Hij roeide, zeilde, klom in de bomen als een kat, werkte met gewichten, worstelde met de allersterksten en ging, „na de tijd zo besteed te hebben, gewreven, gereinigd en gekleed, kalm-pjes huistoe". „Kwamen zij daarbij een wei of een andere begroeide plek langs, dan bekeken zij bomen en kruiden, deze vergelijkend met de boeken der ouden, zoals Theophrastus, Dioscorides, Marinus, Plinius, Nicander, Macer en Galenus".

Gedurende het avondmaal zette men de les van het middageten voort; na gebeden te hebben, zongen zij, bespeelden welluidende instrumenten of vermaakten zich met gezelschapsspelletjes. In het nachtelijk donker sloegen zij het uitspanseel gade, „en daar letten zij op de kometen, zo die er waren, en op de figuren, gesteltenissen, aspecten, opposities en conjuncties van de sterren. Daarna doorliep Gargantua met zijn leermeester in het kort, gelijk de Pythagoreeërs deden, al hetgeen hij in de loop van de dag gezien, vernomen, gedaan en verstaan had".

„En zij baden tot God de Schepper, hem lovend en verheerlijkend om zijn mateloze goedheid, en, hem dankzeggend voor al hetgeen achter hen lag, bevalen zij zich voor de ganse toekomst in zijn goddelijke genade aan.

Na dit gedaan te hebben gingen zij ter ruste".

Op regendagen moesten zij andere bezigheden zoeken. In plaats van hun openluchtoefeningen en om op krachten te blijven, „hadden zij er schik in hooi op te binden, hout te kloven en te zagen, en de garven in de schuur te dorsen; daarna legden zij zich toe op de schilder- en beeldhouwkunst. Voorts bezochten zij ambachtelijke bedrijven, „zij gingen zien, hoe men metalen giet, of bezochten zij de

diamantbewerkers, goudsmeden en slijpers, of de alchemisten en muntmeesters, of de tapijtknopers, de wevers, de werkers in fluweel, de klokken- en spiegelmakers, de drukkers, de orgelbouwers, de ververs en zulke soorten werkluï meer”.

Zij luisterden naar openbare lessen, pleidooien van advocaten, toespraken van evangeliepredikers; zij bezochten winkels, vooral die van kruidkundigen; zij vermaakten zich bij goochelaars en potsenmakers. „En hoe moeilijk Gargantua de eerste schreden in de nieuwe koers van zijn opvoeding ook vielen, zo zoet en licht en aangenaam was het die te vervolgen”. Eens per maand schonk Ponocrates hem een vrije dag, „om hem van die hevige geestesspanning rust te geven”. In de wei declameerden zij dan „enkele lieflijke verzen uit de *Georgica* van Virgilius, uit Hesiodes en uit de *Rusticus* van Politianus”.

III. GARGANTUA EN PANTAGRUEL

Grandgousier was – buiten het drinken dan – een nuchter mens, die gaarne het oor leende aan hen die hij wijzer achtte dan zichzelf. Vandaar het gemak waarmee hij Gargantua van leermeester deed wisselen. Gargantua zelf was dus een gewaarschuwd man, zelf ook te verstandig om tot de fouten te vervallen, die Grandgousier in zijn aanvankelijke onwetendheid had begaan. Hij zond Pantagruel zo spoedig mogelijk naar een universiteit en wel naar die van Poitiers. Maar neuzend in de schone kronieken van zijn vaderen, vond hij dat Geoffrey van Lusignan, bijgenaamd Geoffrey met de lange tand, in Maillezais begraven lag. Hij achtte het als fatsoenlijk man aan de eer van zijn geslacht verplicht hem ter plaatse te gedenken, spijbelde een dag, doch keerde niet naar Poitiers terug, „omdat hij de andere universiteiten van Frankrijk wilde bezoeken”.

In Bordeaux vond hij niet veel amusement, in Toulouse leerde hij uitstekend dansen en schermen, in Montpellier trof hij de uitmuntende wijnen van Mirevaux en vrolijk gezelschap aan. „Hij dacht er over in de medicijnen te gaan studeren; maar hij overwoog dat het vak veel te onplezierig was. Daarom wou hij in de rechten gaan, maar ziende dat er op het stuk van rechtsgeleerdheid niets voorhanden was dan drie kletsoppen en een zeer hoofd”, vertrok hij weer. In Avignon was hij nog geen drie dagen of hij werd verliefd, waarop zijn pedagoog Epistemon hem naar Valence bracht. Daar sloeg het janhagel van de stad de scholieren. Via Angers kwam hij in Bourges, „waar hij geruime tijd studeerde en in de faculteit der rechten veel vorderingen maakte”. In Orleans leerde hij kaatsen, maar brak zich het hoofd niet met de stu-

die. Toen een zijner studiemakkers het licentiaat in de rechten verwerf, een student „qui de science n'en avoit gueres plus que sa portée” – „die niet meer kennis bezat dan waar hij bij kon”, maar een meester was in de danskunst en het kaatsspel, dichtte Pantagruel het devies van de gelicentieerden aan genoemde universiteit:

„Een balletje in de boks,
In het handje een knots,
Een wetboek in de zak,
Een dansje aan de hak,
Zo wordt men hier doctor op zijn gemak”.

Op zekere dag, laat wandelend op de weg die naar Parijs leidt, ontmoette hij „een allerliefst studentje”. Ze begroetten elkaar en Pantagruel vroeg hem:

„Vriend, waar kom je vandaan op dit uur?”

„Van de illustere en gecelebreerde academie die men Lutetia denomineert”.

„Waar is dat?” vroeg Pantagruel aan een van zijn mensen.

„Hij bedoelt Parijs”, was het antwoord.

„En waar brengen jullie de tijd mee zoek, heren studenten van Parijs?”

Waarop de scholier antwoordde: „Diluculair en crepusculair traverseren wij de Seine, wij promeneren langs de municipale routen en quadriviën; wij despumeren de Latiale verbocinatie en, als verisimile amantten, capteren wij de benevolentie van de omnijuge, omniforme en omnigene sexe”

„Verrek”, zei Pantagruel, „wat leutert die idioot” . . . „Bij God, ik zal je leren praten; maar zeg me eerst waar je vandaan komt”.

De student antwoordde: „Het primitief origine van mijn parentatie vindt u in de Limousinische regionen, waar het corpus van de sanctissime Martialis requiesceert”.

„Je bent dus een Limogiër”, zei Pantagruel en greep hem bij de strot. „Je radbraakt het dode Latijn, . . . ik radbraak jou levend”.

Toen begon de arme Limogiër te kermen. „Ach, lieve baasje! Au, Sint Maart, hullep! Auwau, la-me-los, Godverju, hou je fikken thuis”.

„Nu spreek je natuurlijk”, zei Pantagruel, en liet hem los. Maar de Limogiër stierf enkele jaren later van de dorst, als goddelijke vergelding. „En òns herinnerend aan de uitspraak van Aulus Gellius dat het pas geeft zich bij het spreken aan de gebruikelijke taal te houden, en gelijk Octavius Augustus zei, absurde woorden even zorgvuldig te vermijden, als de scheepskapiteins het de riffen doen”.

Van Orleans vertrok hij naar Parijs om aldaar de grote universiteit te bezoeken. Hij studeerde er hard in alle de zeven vrije kunsten. De bibliotheek van Sint-Victor vond hij allervoortreffelijkst, inzonderheid enkele boeken die hij daar aantrof en waarvan hier de tien eerste van de ruim honderd titels volgen:

„De Tweewieler der Zaligheid.

De Broekzak van het Recht.

De Pantoffel der Decreten.

De Granaatappel der Ondeugden.

Het Peloton der Theologie.

De Ragebol der Predikanten, samengesteld door Turlupijn.

Het Achtergat der Vromen.

Het Kippengif der Bisschoppen.

Marmotretus, van de Bavianen en de Apen, met de leugens van de heer Knaapen.

Decreet van de Universiteit van Parijs nopens het kwispelstaarten van de Juffertjes van plezier”.

Hoofdstuk VIII draagt de titel: *Hoe Pantagrue, in Parijs verblijvend, van zijn vader Gargantua een brief kreeg, waarvan hierbij copie.* Dit hoofdstuk geldt als het belangrijkste van de roman, voorzover het opvoeding en onderwijs betreft. Het is in feite een resume. Men vindt er veel in terug van de studie-ervaringen van Gargantua zelf, zoals die aanvankelijk in reuzentrant zijn omschreven, vooral in hoofdstuk XXIII uit het eerste boek onder de titel: *Hoe Gargantua door Ponocrates onder zulk een regime werd opgevoed, dat geen uur van zijn dag verloren ging* (zie hiervoor blz. 198-200). Daaraan zijn toegevoegd de adviezen van een vader die, groeiend in wijsheid en zich verantwoordelijk wetend voor de vorming van zijn zoon, zich serieus op zijn opvoedingstaak heeft bezonnen: „Dat ik dus God, mijn instandhouder, dank zeg, heeft zijn goede en rechtvaardige reden hierin, dat mij het geluk werd beschoren, mijn ontluisterde ouderdom in uw jeugd te zien herbloeien”. Er ligt hem veel gelegen aan „de onsterfelijkheid onzes naams”, niet om het lijfelijk voortbestaan, „het geringste deel”, maar om „het beste, de ziel, waardoor onze naam gezegend blijve onder de mensen”. Hij koestert geen andere wens dan „je eenmaal bij mijn leven zelfstandig en gerijpt te zien, zo in deugd, fatsoen en beleid, als in alle vrijmenselijke en achtbare kennis”. Pantagrue dient wel te beseffen, hoeveel gunstiger de omstandigheden geworden zijn voor deugdbetrachting en verwerving van kennis, vergeleken bij die waarin Gargantua

zelf rijpte: „Het was een nog duistere tijd, en met pijnlijke druk maakte zich voor ons toen het onheil voelbaar dat de Gothen hadden aangesticht door alle goede literatuur te vernietigen”. Maar de vijftiende en de zestiende eeuwen hebben het licht gebracht: de Franse jongelingschap is zich op geheel andere studiën kunnen gaan toeleggen dan hun voorgelachten (zie blz. 193-194). We laten nu de twee laatste bladzijden van hoofdstuk VIII volgen, met hier en daar een kleine coupure.

„Thans zijn alle vakken van wetenschap in hun oude staat hersteld, hebben de talen haar plaats gekregen: het Grieks, zonder hetwelk het een schande zou wezen, zich geleerde te noemen; het Hebreuws, het Chaldeeus, het Latijn; de gedrukte boeken, zo sierlijk en nauwkeurig, ... die in mijn tijd door goddelijke inspiratie zijn uitgevonden ... De wereld is vol geleerde lieden, zeer knappe leermeesters en zeer ruime boekerijen, en naar het mij voorkomt, was er noch in de tijd van Plato, noch in die van Cicero of Papianus, ter studie zoveel gerief als men tegenwoordig aantreft. ...”

Pas op later leeftijd kwam voor Gargantua de gelegenheid, „die Griekse letteren te bestuderen, die ik niet, als Cato, geminacht had, maar die ik op jonge leeftijd geen gelegenheid had om te leren. En gaarne vergast ik mij aan de lektuur van de *Zedelessen* van Plutarchus, de schone *Dialogen* van Plato, de *Monumenten* van Pausanias en de *Oudheden* van Atheneus, in afwachting van het uur waarop het God, mijn Schepper, behagen zal, mij te roepen en te bevelen, deze aarde te verlaten.

Daarom, mijn zoon, spoor ik je aan, je jeugd te gebruiken met te vorderen in de studie en in deugd. Je bent in de stad Parijs, je hebt je leermeester Epistemon ...

Het is mijn bedoeling en wil, dat je de talen in de perfectie leert: allereerst het Grieks, gelijk Quintilianus voorschrijft, vervolgens het Latijn, dan het Hebreuws, voor de heilige schrifturen, en het Chaldeeus en het Arabisch eveneens; dat je je stijl vormt, wat het Grieks betreft, in navolging van Plato, wat het Latijn betreft, naar het voorbeeld van Cicero. En laat er geen geschiedverhaal wezen dat je geheugen niet voorhanden heeft ...

De vrije kunsten: geometrie, wiskunde en muziek, daar gaf ik je alreeds een proefje van toen je nog klein waart, niet ouder dan een jaar of vijf, zes; ga ermee door, en maak je alle wetten der astronomie eigen ... Wat het burgerlijk recht aangaat, wil ik dat je de scho-

ne teksten van buiten kent en dat je er mij met filosofie over weet te spreken.

En wat de kennis van de dingen uit de natuur betreft, wil ik dat ge u er met weetlust op toelegt; dat er geen zee, rivier of bron zij, waarvan je de vissen niet kent; dat alle vogels van het luchtruim, alle struiken, heesters en bomen in de bossen, alle kruiden der aarde, alle metalen, verborgen in het diepst der afgronden en de gesteenten van geheel het Oosten en Zuiden – dat van al deze dingen niets je onbekend zij.

Lees en herlees wijders met aandacht de boeken van de Griekse, Latijnse en Arabische geneesmeesters, zonder de Talmoedisten en Kabalisten te veronachtzamen en maak je door veelvuldige dissecties een volmaakte kennis eigen van de andere wereld, die de mens is. En vang er mee aan, je gedurende enige uren per dag met de heilige Schriften bezig te houden; lees eerst, in het Grieks, het *Nieuwe Testament* en de *Brieven van de Apostelen*, vervolgens, in het Hebreeuws, het *Oude Testament* . . .

En ik wil dat je jezelf zonder dralen rekenschap geeft van het nut dat de studie je gebracht heeft, hetgeen je niet beter kunt doen dan door publiekelijk over alle onderwerpen met en tegen een ieder te redekavelen en door veel te verkeren met de geletterde lieden die zich zowel in Parijs als elders ophouden.

Maar – aangezien, volgens de wijze Salomo, de wijsheid een kwalijk gezinde ziel nimmer binnenvaart en weten zonder geweten slechts tot verderf van de ziel strekt (veel geciteerde woorden: science sans conscience n'est que ruine de l'ame) – betaamt het je, God te dienen, lief te hebben en te vrezen en in hem al je gedachten en verwachtingen neer te leggen, en door uit liefde voortgesproten geloof zó met hem verbonden te zijn, dat je er nooit door de zonde van gescheiden raakt. Wees verdacht op 's werelds misbruiken. Hang je hart niet aan ijdelheden, want het leven is vergankelijk, terwijl Gods woord eeuwig duurt. Wees dienstvaardig voor al je medemensen en heb hen lief gelijk jezelf. Eer je leermeesters. Mijd het gezelschap van lieden waarop je niet gelijken wilt en ontvang de genaden die God je geschonken heeft, niet tevergeefs. En wanneer je overtuigd zult wezen, alle kunde verworven te hebben die men je daarginds kan bijbrengen, keer dan naar mij terug, opdat ik je zie en zegen alvorens te sterven.

Mijn zoon, de vrede en genade Onzes Heren zij met je. Amen.

Uit Utopië, op deze zeventiende dag van de maand maart. Je vader, Gargantua".

IV. DE BRIEF VAN GARGANTUA

De brief van Gargantua, door Garin aangeduid als „einige noch heute zu Recht berühmten Seiten” (6,25), is reeds meer dan zestig jaar object geweest van controversen, „des hypothèses les plus contradictoires”. Deze hypothesen worden o.a. behandeld in een uitvoerig artikel van Charles A. Béné in *Paedagogica Historica* I, blz. 39-66: *Erasmus et le chapitre VIII du premier Pantagruel (novembre 1532)*. Zij betreffen vooral de herkomst van de materie, d.w.z. van het eigenlijke studie-program. Heeft Cicero de stof geleverd, Vives of Erasmus? Uit de titel van zijn opstel wordt het standpunt van Béné reeds duidelijk; hij kiest voor Erasmus, misschien niet op grond van rechtstreeks contact met Erasmus zelf, maar wel via diens secretaris Hilaire Bertolf, die Rabelais in 1532 in Lyon heeft ontmoet (t.a.p. blz. 50). Als feitelijke bron meent Béné Erasmus' *Ecclesiastes* te kunnen aanwijzen. Natuurlijk moet hij verklaren hoe hoofdstuk VIII met zijn afwijkende inhoud in de roman terecht is gekomen: ernst, wijsheid, cultuur, vroomheid tussen twee hoofdstukken vol grollen in: „Le chapitre VII, avec son inventaire bouffon des „beaux livres de la librairie de Saint-Victor” (we gaven op blz. 202 de tien eerste titels), comme la chapitre IX, où Panurge nous est présenté de la manière la plus cocasse, font mieux ressortir la gravité et le sérieux de cette Lettre, et l'allure insolite de ce chapitre VIII, qui paraît égaré dans l'ensemble de l'ouvrage (blz. 60, 61). Béné acht hoofdstuk VIII later door Rabelais ingevoegd, om „donner du lustre à son livre” (blz. 62). Deze o.i. toch niet geheel aannemelijk gemaakte invoeging zou dan druktechnische moeilijkheden hebben veroorzaakt. Hierop gaan we niet in.

Men moet de brief niet beschouwen als een utopisch programma; zij is zeker bedoeld als een studieplan voor de praktijk. In Boek I wordt de opvoeding van Gargantua geschetst, in Boek II die van Pantagruel. In beide boeken blijkt Rabelais overtuigd vast te houden aan dezelfde beginselen en dezelfde „leerstof”, aan onderwijsmethode en onderwijsmaterie. Gargantua staat in het centrum; hij is eerst opvoeding, later opvoeder. Men vergelijkte werkwijze en program van Ponocrates (blz. 198-200) en de brief aan Pantagruel.

Voor ons is het toch wel de vraag of men de herkomst der materie bij Cicero, Vives of Erasmus moet zoeken. Ligt zij niet veeleer bij Rabelais zelf? Hij was een encyclopedische geest in renaissancistische zin. Vrijwel geen tak der toenmalige wetenschap is hem vreemd geweest, noch van het trivium, noch van het quadrivium. Het grootste deel van zijn studie, de medicijnen vooral uitgezonderd, ligt in zijn

jeugd, toen er van contact met Vives en Erasmus, zijn tijdgenoten, rechtstreeks of middellijk, nog weinig sprake zal zijn geweest. We stellen slechts de vraag — een geargumenteed betoog voor deze „hypothese” kunnen wij niet leveren. Maar het lijkt toch niet onmogelijk dat hij bij het ontwerpen van het studieprogram, uitgezonderd dan het gedeelte dat op fysiek terrein ligt, uitgegaan is van wat hijzelf als verstandelijke bereikbaarheid had ervaren.

Sub V wordt nu eerst aandacht geschonken aan de pedagogisch-didactische situatie rond 1500 in het algemeen; daarna sub VI aan een taxatie naar de elf punten die we als criterium voor de gemeenschappelijkheid van nieuwe denkbeelden bij Rabelais, Montaigne, Locke, Rousseau hebben aanvaard.

V. KRITIEK OP DE SCHOLASTIEKE VORMING

Rabelais beschrijft, zegt Garin, midden in de Renaissance, „den heftigen Gegensatz zwischen der alten scholastischen, mittelalterlichen Erziehung und den Erziehungsidealen und neuen Methoden, die im Humanismus und besonders im italienischen Humanismus gereift sind” (6, 25). Gargantua en Pantagruel zijn twee reuzenkinderen, begaafd met ver boven het normale liggende intellectuele begaafdheid en fysieke vermogens. Gargantua is aanvankelijk drager en later overdrager van de nieuwe humanistische opvoedingsidealen. Zijn leermeester Ponorcrates breekt volledig met het verleden. Hij begint — nieuw gezichtspunt — de oude studiegewoonten van zijn leerling te bestuderen, om ze des te grondiger te kunnen uitroeien. Hij breekt tegen beide vroegere leermeesters in, Thubal Holofernes, „groot doctor in de godgeleerdheid” en Jobelin Bridé, „een andere oude kuchelaar”, met de blinde aanbidding van verouderde werken van eeuwenlang dezelfde autoriteiten, met steeds wassend begeleidend commentaar: de Donaat, het Doctrinaal, de Rededelen, het Vragenboek, „en meer van dat tuig”¹. Hun bestudering betekent een haast niet te achterhalen tijdverlies; „er gingen dertien jaren, zes maanden en twee weken mee heen”. Het oude onderwijsprogramma berustte op een mechanische leertechniek en leeractiviteit, steunend op geheugentraining. Na „achttien jaar en elf

¹ Donaat — naar de auteur Donatus, een oude Latijnse grammatica, daterend uit de vierde eeuw.

Doctrinaal — eveneens een Latijnse grammatica, het werk van Alexander de Villa-Dei, na plm. 1200 veel gebruikt.

Rededelen — een eerste leerboekje voor het onderwijs in de — rededelen.

Vragenboek — een soortgelijk werkje in vraag en antwoord.

maanden bezigheid" kon Gargantua sommige werken van achteren naar voren uit het hoofd opzeggen: „Il le rendoit par coeur à revers". Het was weinig concreet, vervreemde daardoor de jongelingen van de wereld waarin zij leefden. Van oordeelsvorming was weinig sprake, kon ook weinig sprake zijn omdat het materiaal daartoe – contact met en ervaring opdoen in een levend milieu – ontbrak, de „direkte Berührung mit den Dingen, mit der Wirklichkeit" (6, 26).

De jeugd leefde onder de ban van een ondraaglijk christelijk ascetisme, dat verachting van lichaam en lichamelijkeheid predikte. Het besef ontbrak dat beide eigen waarden bezaten, die om zichzelf gecultiveerd moesten worden. Hoe dit later geschiedde, blijkt uit Gargantua's sportieve veelzijdigheid.

VI. RABELAIS' VORMINGSIDEAAL

We houden als gezegd, vast aan de elf punten die het werk van Rabelais, Montaigne, Locke, Rousseau volgens Arnstädt en Quick karakteriseren en lichten toe in dezelfde volgorde als waarin we ze gaven in *De verhouding Rousseau-Locke. Rousseau: epigoon of opponent?* (12, 167-168).

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

Drie leermeesters zorgen achtereenvolgens voor het kind Gargantua: Holofernes en Bridé: „Hun weten was niets dan apekool en hun wijsheid niets dan beuzelarij". Daarna kwam Ponocrates. Pantagruel had slechts een enkele leermeester: Epistemon. Van volksopvoeding, noch in achttiende- noch in twintigste-eeuwse zin is bij Rabelais sprake. Zorg voor het individuele kind houdt bij Rabelais in stimulering van de individuele begaafdheden door aanpassing van het onderwijs aan aanleg, capaciteit en geaardheid. Alleen: Gargantua en Pantagruel zijn onnipotent – van specifieke aanleg en geaardheid schijnt geen sprake te zijn. Ponocrates houdt met de onbegrensde mogelijkheden van Gargantua in deze zin rekening, dat hij een even onbegrensd leerplateau biedt, dat Gargantua spontaan afwerkt, klaarblijkelijk zonder moeite en het is dus niet te verwonderen dat hij door kan gaan voor de grootste geleerde van zijn tijd, „le plus savant dudit siecle". Zover kon dit individueel opgevoede kind het brengen. Maar omdat beiden „huis" onderwijs kregen, kon ook vroeg met de studie worden begonnen, beiden op hun vijfde jaar.

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

De prioriteit van opvoeding wordt het sterkst beklemtoond in de zin waarin Gargantua schouwt naar de toekomst van zijn zoon; ik hoop „je eenmaal bij mijn leven zelfstandig en gerijpt te zien, zo in deugd, fatsoen en beleid, als in alle vrijmenselijke en achtbare kennis” (De Franse tekst heeft hier „comme en tout savoir liberal et honneste”, verwijzend dus naar de zeven vrije kunsten). Pantagruel streeft echter niet alleen naar deugd, eerder nog, blijktens het gehele slot van de brief, naar oprechte vroomheid. Het betaamt hem „God te dienen, lief te hebben en te vrezen” in een „uit liefde voortgesproten geloof”. Dat geloof sluit naastenliefde in: „Wees dienstvaardig voor al je medemens en heb hen lief gelijk jezelf”. Dan pas geeft Gargantua het moment aan waarop de zoon terug kan keren: „... wanneer je overtuigd zult wezen, alle kunde verworven te hebben die men je daarginds kan bijbrengen”.

Boven schreven we: Het accent wordt gelegd op opvoeding tot deugd en op karaktervorming. Van onderschatting van „achtbare kennis – savoir honneste” is geen sprake. Gargantua spreekt met enthousiasme over Renaissance en Humanisme, vanwege de wedergeboorte der wetenschap, evenzeer vanwege de wedergeboorte der kunsten. De klassieken worden volledig tot nieuw leven gewekt. Naast – primair – godsdienstige en zedelijke opvoeding staan intellectuele, esthetische en lichamelijke opvoeding. De intellectuele opvoeding bespreken we onder punt vier en vijf, de lichamelijke onder punt zes. Wat de esthetische opvoeding betreft, Gargantua beoefent zang en muziek, schilderkunst en beeldhouwkunst, en op de maandelijkse vrije dag van ontspanning declameerde hij klassieke verzen. Dat doet hij buiten, in de schone natuur.

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

Wijsheid is eerder een garantie voor een evenwichtige totale opvoeding dan geleerdheid, vooral als die „geleerdheid” uitsluitend berust op een functionerend geheugen. Daarom blijkt de keuze van Thubal Holofernes een misgreep, eveneens die van Jobelin Bridé. De redding komt van twee bedachtzame, mens en wereld kennende, wijze mannen: voor Gargantua van Ponocrates, voor Pantagruel van Epistemon.

Bot omschrijft uitvoerig de „zeer hoge eisen” die de Humanisten – tezamen! – aan de ideale onderwijzer stelden (3, 61-62). We kunnen er nog van leren. „Dit zwaar accentueren van de polymathie mag

echter niet doen vergeten dat de zwaar te torsen aureool rond het hoofd van de ideale leraar nog andere stralen bevat: zedelijke integriteit, diepe godsvrucht, hoogstaand karakter, een welgevormd uiterlijk, levenservaring, vlijt, onbaatzuchtigheid, het vermogen iets duidelijk te maken, gematigdheid en evenwichtigheid, stiptheid, geduld, opgewektheid, goedheid en vriendelijkheid, die nochtans nooit in slapheid en gemeenzaamheid mag ontaarden, en tenslotte gelijkgezindheid tegenover allen, ziedaar ongeveer de uitrusting, die de Humanisten vergden van degene, die zich aan dit heilige beroep dorst te wagen".

Er zijn niet genoeg gegevens om uit te maken of Ponocrates en Epistemon over zo verheven wijsheid en zo grote deugdzaamheid beschikten. Maar we geloven niet dat Grandgousier en Gargantua in hun keuze zullen hebben gefaald.

4. *Onderwijs moet leren hoe te denken; geen onderwijs dus dat uitsluitend gericht is op kennisverwerving en op scholing van het geheugen*
Ponocrates bood Gargantua en Gargantua gebod Pantagruel een breed leerplateau. Hoe breed?

Dat is hiervoor reeds aangegeven: het gehele plateau van de zeven vrije kunsten en meer; d.w.z. het trivium—grammatica, rhetorica, dialectica; het quadrivium — musica, arithmetica, geometrie, astronomie — en meer.

Het trivium beoogt beoefening der spraakkunst en der welsprekendheid. De critiek op Donaat en Doctrinaal betekent geen poging tot afbraak van het onderwijs in de oude talen, wèl een poging tot sanering, tot modernisering, tot het creëren van functioneel onderwijs. Het laten functioneren van de verworven kennis is voor Rabelais blijvend en fundamenteel beginsel. Boeken moeten door het leven tot leven worden gewekt. Aan het begin van de weg naar kennis staat de realiteit. Als de „deugd-doende vermogens” van hetgeen aan tafel is opgediend worden bestudeerd, dan laat Ponocrates de resultaten verifiëren via de daarop betrekking hebbende passages uit werken van grote klassieke auteurs: Plinius, Galenus, Aristoteles. Gargantua schrijft Pantagruel uitdrukkelijk de studie voor van Grieks, Latijn en Hebreeuws, Grieks óók voor de lectuur van het Nieuwe, Hebreeuws voor de lectuur van het Oude Testament. De welsprekendheid leerde Gargantua bewonderen in pleidooien van advocaten en toespraken van evangelisten, ongetwijfeld zowel ter toetsing van hetgeen hem in de lessen over rhetorica en dialectica was onderwezen, maar nu kan hij ook later Pantagruel met de winst uit eigen ervaring adviseren „publiekelijk over alle onder-

werpen met en tegen een ieder te redekavelen". Zo groeide bij beide reuzenzonen de overtuiging dat men kan blijven steunen op betrouwbare werken, mits men er een intelligent gebruik van maakt, hun waarde beoordeelt naar eigen ervaring, niet hun waarde gehoorzaam aanvaardt op gezag van „autoriteiten".

Naast deze door studie en toepassing verworven liefde en bewondering voor de oudheid begint bij Pantagruel iets van nationaal zelfbewustzijn te ontwaken, een internationale tendentie in de zestiende eeuw. We hebben dit verschijnsel besproken in *De tragedie der werkwoordsvormen*, eerste druk, hoofdstuk III: *De opkomst van de nationale taal* (blz. 22 e.v.). Pantagruel blaft de student uit Limoges met zijn half Frans, half geradbraakt Latijn in het gewone gesprek ongenadig af, wurgt hem haast en dwingt hem tot het gebruik van zijn „patois limousin". „Nu spreek je natuurlijk", zei Pantagruel en liet hem los. We moeten ons, moraliseert Rabelais, bij het spreken aan de algemene omgangstaal houden en absurde woorden vermijden.

Nauw in verband met de studie van het trivium in engere zin staat de studie van de geschiedenis en van het burgerlijk recht, waarin Pantagruel zich wel grondig verdiepen moet, niet alleen omdat zijn vader er met hem over wil discussiëren, maar ook als grondslag voor zijn later „beroep".

De studie van het quadrivium stelde even zware eisen. Exacte aanleg bleek bij Pantagruel reeds vroeg aanwezig. Jong nog, niet ouder dan een jaar of vijf, zes, had Gargantua hem reeds een voorproefje van enkele onderdelen van het quadrivium gegeven, van wiskunde en muziek. Gargantua zelf was met behulp van het kaartspel belangstelling bijgebracht voor de „wetenschap der getallen". Hij was behalve in de rekenkunde ook terdege geschoold in de geometrie. Zijn muzikale begaafdheid was fenomenaal. Met anderen zong hij „volgens de regels der harmonie" in vier- of vijfstemmig koor. Hij leerde spelen op de luit en op vijf andere instrumenten (zie blz. 199). Met Ponocrates bestudeerde hij vroeg in de morgen en in het nachtelijk duister het uitspannel – grondslag voor de beoefening der astronomie. Alles bijeen een zwaar programma, dat de titel van hoofdstuk XXIII van boek I verklaart: „Hoe Gargantua door Ponocrates onder zulk een regime werd opgevoed, dat geen uur van de dag verloren ging". Bij Pantagruel werd de studie der medicijnen nog toegevoegd, inclusief de anatomie.

5. *Het onderwijs dient te steunen zowel op de oefening der zintuigen als op de ervaring*

Rabelais wil terug naar de natuur en naar de studie der natuurwetenschappen. Daartoe moet het kinderlijk intellect en het intellect van de rijpende jongeling vroeg in contact worden gebracht met de werkelijkheid. Behalve leren denken moesten vader en zoon ook leren observeren. Van daar de waarnemingen aan de hemel, de bestudering van kruiden en bomen tijdens de wandeling. Gargantua rondt dit deel van het studieprogramma af: Pantagruel krijgt de opdracht vissen en vogels, kruiden, heesters en bomen, metalen en gesteenten te bestuderen, d.w.z. werk te maken van zoölogie, botanie en mineralogie. Ook uit de boeken, maar eerst in natura.

Rabelais hoedt zich voor eenzijdigheid. Leren denken impliceert geenszins negatie van het geheugen. Men kan niet denken zonder denkmateriaal, dat vooraf door studie moet zijn verworven en bevestigd. Ponocrates laat de ochtendlectuur herhalen; aan het einde van de dag doorloopt Gargantua met zijn leermeester in het kort, gelijk de Pythagoreeërs deden, „al hetgeen hij in de loop van de dag gezien, vernomen, gedaan en verstaan had”. Maar er is een wezenlijk functiever-schil met de periode Holofernes-Bridé. Van mechanisch memoriseren is geen sprake meer. Het gaat thans om inzichtelijk opnemen en bevestiging door functioneren (zie blz. 204). De kennis die Gargantua en Pantagruel bezitten is geïntegreerde kennis, product van observatie en lectuur, vergelijking, inzicht en gebruik. Men onthoudt gemakkelijk wat men goed begrepen heeft, dat was een algemene stelregel van Humanistische geleerden. Maar van stelselmatige herhaling was men gans niet afkerig. Dat bleek ook Ponocrates niet te zijn.

6. *Zorg voor de lichamelijke opvoeding*

Tegenover de geringschatting van het lichaam en het lichamelijke der middeleeuwen stelde Rabelais een groteske verheerlijking. Ter realisering van wat hij in zijn geen mogelijkheden schuwende fantasie doenbaar achtte, schiep hij Gargantua en Pantagruel, twee krachtbronnen die tot onvergelijkelijke en in waarheid onvergankelijke prestaties in staat waren. Gargantua evenaarde Caesar in zwemkunst (blz. 199), maar hij zal hem in alle overige sporten verre hebben overtroffen.

Primair echter stond de noodzaak van een goede hygiënische verzorging. Met zorg werd 's morgens toilet gemaakt: er werd gekleed, gekamd, gekapt, opgedoft en geparfumeerd; na het bal- of kaatsspel,

„wanneer hij en zijn makkers over het gehele lichaam bezweet waren, werden zij goed afgedroogd en gewreven, zij trokken een schoon hemd aan, en gingen, rustig wandelend, kijken of het middagmaal klaar was”. Dit middagmaal was „sober en karig”. Na het eten verzorgde hij zijn tanden en waste handen en ogen met helder schoon water. De avondmaaltijd was zwaar en overvloedig, wat zorg voor regelmatige ontlasting noodzakelijk maakte.

Om op krachten te blijven, werd op regenachtige dagen hout gekloofd en gezaagd, graan gedorst, maar overigens werd sport bedreven in de open lucht. Zijn prestaties waren voor anderen niet te benaderen, hij zou in waarheid de held van een Olympische tienkamp – of meer dan tienkamp – zijn. Zijn training was gericht op maximale vaardigheid.

Hoe hoog zijn lichamelijke prestaties ook lagen, zij bleven in harmonie met zijn geestelijke prestaties en met zijn moreel besef. Het evenwicht tussen „*facultés morales, facultés intellectuelles, facultés physiques*”, meent Compayré terecht, werd nadrukkelijk en met grote zorg nagestreefd. Dat was nu eenmaal een klassieke eis (5, 80); het ging om de complete, harmonische mens.

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

De doceerkunst van Holofernes en Bridé had de jeugdige Gargantua „ingebeeld, zot en onwetend” gemaakt; Ponocrates wekte hem tot leven. Het studieschema maakte het onmogelijk „een uur van de dag te verlummelen”, maar de verhouding tot Ponocrates was die van de leerling tot de zorgzame, wijze, vaderlijke vriend, die althans aan vele van de eisen door Bot opgesomd, zal hebben voldaan: Een vroom integer man, een erudiet met levenservaring, docent zonder stofvergoding, man van stiptheid en regelmaat. Het moet voor Gargantua een plezier zijn geweest, onder zijn leiding te leven en te studeren. Als vader heeft hij blijkens zijn brief vertrouwen in Epistemon, door hem uitverkoren als leraar van Pantagruel. Epistemon zal hem in veel opzichten aan Ponocrates hebben herinnerd.

8. *De scholen moeten niet te groot zijn*

Een standpunt inzake de schoolgrootte hebben we bij Rabelais niet gevonden.

9. *Reizen is onmisbaar deel der opvoeding*

De reis van Pantagruel langs de Franse universiteiten sluit aan op een slippertje, een dag spijbelen om het graf van een van zijn „vaderen” te bezoeken, „de grootvader van de aangetrouwde neef van de oudste zuster van de tante van de kleinzoon van de oom van de stiefdochter van zijn schoonmoeder”, een reis, leerzaam vanwege de negatieve indrukken die hij opdoet en als zodanig „deel der opvoeding”, misschien „onmisbaar deel”. Voor Rabelais vermoedelijk wel onmisbaar: hij kon op deze wijze zijn kritiek op het Franse universitaire onderwijs van zijn tijd spuien.

10. *Het spel kan aangewend worden voor onderwijsdoeleinden*

We hebben gezien hoe bij Gargantua kaartspelletjes dienden als inleiding tot de „wetenschap der getallen”. Spelletjes zullen ook als materiaal zijn gebruikt bij de studie der geometrie: Na de middagmaaltijd, „al wachtend op het verteren van het voedsel, maakten ze duizend grappige meetkundige figuren en constructies”.

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

Aanwijzingen voor het aanleren van een ambacht, zoals Emile het schrijven leert, hebben we niet ontdekt. Wel wordt Pantagruels scholing beschouwd als voorbereiding voor het „ambacht”, dat hem later wacht: „Alles bij elkaar, . . ., nu je een man wordt en opgroeit, moet je uit deze rustige stilte der studie treden en je op de rijkunst en het wapengebruik toeleggen, om mijn huis te verdedigen en onze vrienden in al hun geschillen tegen de aanvallen van kwaaddoeners bij te staan”.

VII. CONCLUSIE

Het antwoord op de vraag of Rabelais terecht gerekend mag worden te behoren tot de groep (Rabelais) – Montaigne – Locke – Rousseau, is zonder meer duidelijk. Zijn pedagogische inzichten conformeren zich met negen van de elf tendenties, die deze groep kenmerken, uitgezonderd dan punt acht, betreffende de grootte van scholen en punt elf, opleiding tot een ambacht. Daarmee behoort Rabelais tot de grote hervormers van de Westeuropese opvoeding en het Westeuropese onderwijs in en na de zestiende eeuw, al zullen velen er zich over (blijven) verwonderen hoe deze „dwaas”, deze bizarre cynische spotter, naar Compayré, kon „figurer au premier rang parmi les graves penseurs” (5, 65-66).

Literatuur:

1. F. A. ARNSTÄDT: François Rabelais und sein *Traité d'Education* mit besonderer Berücksichtigung der pädagogischen Grundsätzen Montaigne's, Locke's und Rousseau's. Leipzig 1872.
2. CHARLES A. BÉNÉ: Erasme et le chapitre VIII du premier *Pantagruel* (novembre 1532). *Paedagogica Historica* I, 1961, blz. 39 e.v.
3. P. N. M. BOT: *Humanisme en onderwijs in Nederland*. Utrecht/Antwerpen 1955.
4. BURGAUD DES MARETS ET RATHERY: *Oeuvres de Rabelais, collationnées pour la première fois sur les éditions originales*, Paris 1887.
5. G. COMPAYRÉ: *Histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis le seizième siècle*. I. Paris z.j.
6. E. GARIN: *Geschichte und Dokumente der abendländischen Pädagogik*. I. Reinbek bei Hamburg, 1964.
7. V. M. GEERTS: *Rabelais, François*. *Katholieke Encyclopaedie voor Opvoeding en Onderwijs* III.
8. R. HUBERT: *Traité de pédagogie générale*. P.U.F. Paris 1952.
9. J. LANGLAIS: *Education avant Montaigne*, Paris 1907.
10. R. H. QUICK: *Loeke's Some thoughts concerning education*, Cambridge 1927.
11. F. A. SANDFORT: *François Rabelais, Gargantua en Pantagruel*. Amsterdam 1955.
12. I. VAN DER VELDE: *De verhouding Rousseau-Locke. Rousseau: Epigoon of opponent?* Groningen, 1962.
13. *Lexikon der Pädagogik* IV. Freiburg i. Br. 1915.

SCHOLEN IN „NEDERLAND IN DEN GOEDEN OUDEN TIJD”

D. JANSSEN

Bij W. de Haan N.V. te Utrecht zag in 1942 een boek het licht getiteld: „Nederland in den goeden ouden tijd”. De inhoud wordt nader omschreven door de ondertitel: „zijnde het dagboek van hunne reis te voet, per trekschuit en per dilligence van Jacob van Lennep en zijn vriend Dirk van Hogendorp door de Noord-Nederlandsche provinciën in den jare 1823.” „Volgens het nagelaten manuscript van Mr. Jacob van Lennep, verzorgd door M. E. Kluit.”

Heel veel is het niet wat ons in dit 247 bld. tellende boek over het onderwijs van ongeveer anderhalve eeuw geleden wordt meegedeeld. Daar in deze reisbeschrijving echter opvalt de grote nauwkeurigheid waarmee zelfs de eenvoudigste dingen zijn aangetekend, b.v. hoe laat men opstond en vertrok, wat men at en dronk (soms 20 kopjes thee), hoeveel het tolgeld of de vrachtprijs van de schipper bedroeg, kunnen we aannemen dat de mededelingen hier over de scholen verstrekt ook wel juist zullen zijn.

Dat onze reizigers niet zo heel veel aandacht aan het onderwijs besteed hebben vindt zijn oorsprong waarschijnlijk in het feit, dat men ook een ander doel nastreefde. Van Lenneps vader schrijft zijn zoon in een brief van 7 juni 1823 o.a.: „Voor al bevalt het mij, dat Gij overal toegang hebt gevonden tot de aanzienlijkste lieden. Dit is voor het oogmerk der reis inzonderheid dienstig, en bezorgt U relatiën, van welke Gij ook in het vervolg nut en genoeg hebben kunt.”

Na hun vertrek uit Amsterdam is Hoorn de eerste plaats waar de school in het bedelaarshuis bezocht werd.

„ook de school trok onze aandacht, waar de ondermeester dertien, en sommige leerlingen twintig jaren oud zijn; onder andere schrijffoorbeelden troffen mij de volgende:

de mens is een voortrefflijk wezen.

men moet niemand om zijne armoede verachten.

Deze schrijffoorbeelden ontlokken van Lennep de volgende ontboezeming:

„Dus, die bedelaarskinderen begrijpen dat ze voortrefflijk zijn en niet veracht mogen worden. Welk eene les om hun hoogmoed op te wekken”.

De Aufklärung was blijkbaar geheel aan van Lennep voorbijgegaan. Hij

zal ook wel geen lid geweest zijn van de in 1748 opgerichte Maatschappij tot Nut van 't Algemeen. Zelfs de kinderarbeid, de gesel dier dagen, vermocht bij van Lennep geen woord van mededogen met de stakkertjes oproepen. Zonder enig commentaar vertelt hij over zijn bezoek aan het armenwerkhuis te Enkhuizen:

„Honderd vijftig mannen vonden wij aan het werk, allen bezig om touw te maken, kleine jongens draaiden de wielen. In een bovenzaal vonden wij dertig à veertig kinderen, met het breiden van netten bezig, dat zeer vlug ging.”

De volgende dag kwamen zij op Urk en

„gingen wij de school zien, waar tachtig kinderen het onderwijs genoten, waarvan zij, vooral 's winters als er geen vischvangst is, zeer goed gebruik maken.”

Dat de kinderen 's zomers voor het grootste deel niet naar de school gaan omdat ze werken moeten scheen van Lennep normaal te vinden. Typerend is ook dat hij zich de namen herinnert van de notaris, de predikant en de dokter met wie hij daar een avond doorbrengt; de naam van de schoolmeester die er bij was duidt hij echter aan met N.N.

Op 7 juni was van Lennep te IJsbrechtum. Hier bezocht hij de bekende predikant H. W. C. A. Visser, die zich zo verdienstelijk voor het onderwijs gemaakt heeft en sinds 1804 schoolopziener was. Over dat bezoek lezen we o.a.:

„Hier bezochten wij de predikant Visser, een man van omstreeks vijftig jaren

(hij was toen 54 jaar)

schoolopziener van het district, die juist met het examineren van schoolmeesters bezig was. Hij liet echter zijn gezelschap trekken en wachtte ons op, wijl zijne vrouw ons koffi schonk. Vervolgens toonde hij ons een tarief der scholen en gaf ons eenige inlichtingen nopens het onderwijs, die ons slechts matig voldeden. Ds. Visser schold eerst op Bilderdijk cum suis, doch toen van Hogendorp, wiens naam de meid verkeerd had overgebracht, zich noemde, werd hij zeer beleefd en noemde hem gedurig mijnheer de graaf. Een borreltje gebruikt, de tuin gezien hebbende, verlieten wij hem te half twaalf.”

Het is wel jammer dat het onderhoud met deze onderwijsexpert, die een groot bewonderaar van Pestalozzi was, ons zo weinig nieuws heeft opgeleverd omdat de inlichtingen van Lennep „slechts matig voldeden.” Van een stadsschool in Leeuwarden weet van Lennep slechts te vertellen dat

„de localiteit ruim en luchtig was”.

Over twee andere stadsscholen die hij bezocht bericht hij ons het volgende:

„Daar ons voornemen om de scholen te zien onverhoeds ruchtbaar geworden was, hadden de Curatoren er in tijds bij geweest om ons geene verkeerde indrukken te doen krijgen: de predikant der Walsche gemeente Delprat had ons den dag te voren in een briefje aangeboden ons naar de stadsscholen te vergezellen; dit aanbod niet af kunnende slaan wachteden wij hem gelaten af.

Te 10 ure verscheen hij en leidde ons naar de school No. I, waar ruim vier honderd kinderen in een goed lokaal bijeen zaten. Binnen tredende meende ik in eene teekenacademie te komen, want elk kind zat met een voorbeeld voor zich. De meester, een hupsch en zachtzinnig man, liet eenige kinderen komen en ondervroeg ze, ons toonende hoe hij ze leerde lezen. Daar mij dit papegaaiensnap verveelde, voegde ik mij bij de oudere meisjes, die over een gegeven onderwerp brieven schreven. Dezelve lezende prees ik deze oefening in mij zelve, daar zij niet alleen den stijl vormt, maar ook het karakter openbaart. Een meisje onder anderen moest schrijven wat zij op haar verjaardag ontvangen had. Zij had dan ook gouden oorijzers en spelden, ringen enz. gekregen. Ik bespeurde hierin waarnaar haar hartje wenschte, en hoe de zucht naar ijdelheid haar bevangen had. Dies vroeg ik haar of zij, indien men haar zoveel gelds gaf, dat zij deze voorwerpen kopen kon, niet die som beter besteedden zou door kousen, schoenen, henden enz. zich aan te schaffen. Dat moest zij haars ondanks, bekennen.

In de school No. 2 die nog grooter en ruimer is dan de eerste, zijnde dezelve voormaals een kerk der Jansenisten geweest, lazen de kinderen ons de geschiedenis voor van den goddelozen koning Achab, over welke keus van Hogendorp en ik elkander meesmuilend aanzagen. Ik vroeg de kinderen veel over de kaart van Friesland en de soorten van grond en voortbrengselen waarin zij wel te huis schenen. Hierna zongen zij op verzoek een door ons gekozen lied. Vrijwel voldaan keerden wij, bedankten den Heer Delprat.”

In Groningen maakte van Lennep kennis met een andere bekende onderwijsdeskundige, n.l. Th. van Swinderen. Maar ook deze kennismaking leverde niets anders op dan dat hij ons vertelt met de heer van Swinderen koffie gedronken te hebben in de sociëteit en met hem de academiegebouwen bezocht te hebben.

„welke niets bijzonders opleveren.”

Op 21 juni was van Lennep in de St. Maartenskerk te Groningen. Daarover schrijft hij o.a.:

„Voor eenige dagen had men in het koor eene urne geplaatst tegenover het orgel, met het opschrift – Aan Wester, den schoolhervormer, de Nakome-

lingschap volmake hetgeen hij begonnen heeft – met de jaartallen van 's mans geboorte en dood.¹

Nu zal dit reisverhaal wel niet geschreven zijn met de bedoeling het te eniger tijd te publiceren, gezien b.v. ook de abrupte manier waarop het eindigt. Zijn beschrijving over het leven der Friezen zou hij dan ook zeker hebben weggelaten. Zijn beschouwingen zullen we dus meer moeten zien als het neerschrijven van een opkomende gedachte. Toch is het verwonderlijk dat een Bilderdijkiaan naar aanleiding van zijn bezoek aan de kerk over Wester dan verder schrijft:

„Deze Wester was dorpschoolmeester en heeft veel toegebracht om het onderwijs in de provincie Groningen meer uitgebreidheid te geven; ook is hij schoolopziener geworden: *of hij met ware godvruchtige inzichten gehandeld hebbe, dan of de tijdgeest ook op zijne gedragingen den meesten invloed gehad hebbe, staat niet aan mij te beoordelen.*”²

Van Lenneps stekelige opmerking over de invloed van de tijdgeest zal wel toegeschreven moeten worden aan het feit, dat hij die tijdgeest, in tegenstelling tot Wester en de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen niet verstond. Zijn afkeer tegen die tijdgeest blijkt ook overduidelijk uit zijn commentaar op hetgeen hij in de avondschool te Nieuwe Schans zag:

Men leerde hier de kinderen wat minder uit boekjens van 't Nut van 't Algemeen en wat meer uit den Bijbel.”

Veel bewondering had van Lennep ook niet voor het onderwijs aan de school te Stadskanaal, die hij op 27 juni bezoekt. Hij bericht hier over:

„In de vier scholen worden bij de duizend kinderen onderwezen, doch ook hier scheen mij de hedendaagsche manier van onderwijs nadeeligen invloed gehad te hebben. Het zoontje uit de herberg waar wij koffi dronken, beantwoordde de vragen zijner ouders op een' verwaanden, pedanten en imperti-

¹ Dit opschrift staat ook op zijn graftombe te Oude-Pekela. H. Wester was 19 febr. 1821 overleden. De wit marmeren urn in een nis van donkere steen was op 16 juni onder overgrote belangstelling geplaatst, na een predikatie door ds. M. J. Adriani.

² Wester schreef ruim 50 schoolboekjes, waarvan sommige meer dan 40 drukken beleefden en nog in 1872 werden herdrukt. Zijn A.B.C.-boek bevat o.a. het Onze Vader, de Twaalf Artikelen des Geloofs, de Tien Geboden en enkele gebeden. Zijn boekjes ademen een geest van innige vroomheid. Hij maakte ook nieuwe schoolgebeden. Hij was zeer godsdienstig, las thuis elke dag uit de bijbel, maar vond „de Bijbel is er veel te heilig toe, dan dat kinderen dien zoo oneerbiedig tot een rabbelboek in de scholen gebruiken”. Hij was de eerste in de provincie Groningen die benoemd werd tot broeder in de orde van de Ned. Leeuw.

nenten toon, voerde eeuwig het hoogste woord en overschreeuwde ook zijne grootouders: in de hoek der kamer zag ik zijne schoolboeken. De voorbeelden welke hij naschreef, behelsden bijna allen uittreksels der vaderlandsche geschiedenis, der natuurkunde, enz. De boekjens waren alle zedekundig of geleerd. — Ik had genoeg.”

De kritiek bleef de school van de Koloniën van Weldadigheid ook niet bespaard.

„Wat het onderwijs betreft: — Men zegt in de school dat hetzelfde zich tot schrijven, rekenen en lezen bepaalt en dat slechts als er tijd over is, aardrijkskunde, vaderlandsche geschiedenis en stijl geleerd worden. Doch uit gesprekken met Colonisten heb ik opgemaakt dat deze vakken zeer veel tijd wegnemen: en welk nut doen zij aan menschen bestemd om achter de ploeg te loopen of de spade in de hand te nemen? Maken zij hun niet te onvrede met hun lot? Bepalen zij hunne gedachten niet tot voor hen onnoodige zaken?

Wat het godsdienstonderwijs aangaat, uit den aard der zake kan het niet bestaan, dewijl de kinderen van onderscheidene gezindheden op dezelfde school komen en dus in plaats van den Bijbel, zedekundige prulboeken lezen. Ik weet dat zulks bijna overal onvermijdelijk is, doch hier vormt men een nieuwe maatschappij.

Ook ging de school evenals de kerk een uur later dan het bepaalde aan: wij kwamen er te half elf; (te tien ure moest dezelve aan den gang zijn), te elf ure kwam de meester en te twaalf ure ging de school weder uit.”

Het oordeel over de school te Joure was kort en bondig.

„Naast de herberg was de school. Door een raam telden wij in dezelve vijftien astronomische kaarten en bewonderden de opvoeding der Jouresche kinderen.”

Bij de ontstellende onthullingen die van Lennep doet over de bijna duizend bewoners van de Ommerschans lezen we over de kinderen:

„Kinderen van twaalf tot zestien jaren moeten drie vierde, en van acht tot twaalf de geheele voeding verdienen: dit laatste is volstrekt onmogelijk. Ook zagen wij het gevolg hiervan in de school, waar van de drie honderd kinders slechts een dertigtal aanwezig was, omdat de andere arbeiden moesten. Ook de avondschool wordt niet bezocht, doordien de kinderen van den arbeid tehuis komend door vermoeienis niet tot leeren gestemd zijn.

..... Eene der vrouwen toonde ons het ochtend en avondeten der kinderen. Hetzelve bestaat uit een half kommiesbrood, niet veel grooter dan twee kadetjens: op hetzelfde moesten hare twee spruiten een' ganschen week teeren, en kermden ook van den honger.

Vervolgens bezochten wij de kinderkamer, waar zeven of acht kleinen onder de zeven jaren zaten te spinnen. Nu sprak van Hogendorp een jongetje van zeven jaren aan:

Van H.: „Hoe komt gij hier, jongetje?”

Het kind zucht, antwoordt niet en knipt een traantje weg.

Van H.: „Antwoord vrij, waar komt gij vandaan?”

Het kind: „Uit Rotterdam, mijnheer.”

Van H.: „En wat had je gedaan, dat je hier gebracht werd?”

Het kind: „Ik had iets gevraagd mijnheer, en toen pakte die dienders mij op en brachten mij in de gevangenis, en daar heb ik acht weken ingezeeten, en toen hebben ze mij hier naartoe gebracht.”

Van H.: „En wisten je ouders dat je bedeldet?”

Het kind: „Ja mijnheer mijn vader had het mij gelast.”

Van H.: „Wat deden uwe ouders?”

Het kind: „Mijn vader was lam en mijne moeder werkte voor de lui: maar in de gevangenis heb ik mijne ouders dikwijls gezien. Sints heb ik niets van ze gehoord.”

Van H. tegen een ander kind: „En jij jongetje, waar ben jij vandaan?”

Het tweede kind: „Van Amsterdam, mijnheer.”

Van H.: „En hoe kom je hier, heb jij gebedeld?”

Het kind: „Nee mijnheer. Mijn vader werkte aan de landswerf en had mij aan 't werkhuis aangegeven, en vandaar ben ik hier naartoe gevoerd.”

Van H.: „En weet je vader dat?”

Het kind: „Nee mijnheer. Ik heb nooit iets van hem gehoord.”

Tot zijn eer moeten we vermelden dat van Lennep hier in de Ommer-schans toch wel getroffen was door het lot van groot en klein, getuige zijn uitroep: „O! dat onze zwakke pogingen het lot dier rampzaligen mochten verzachten en den blinddoek afrukken van de oogen diergenen, die met vooringenomenheid oordeelen.”³

In Zutphen bezocht hij een tapijtfabriek, opgericht door het gemeente-bestuur. De zegeningen van de kinderarbeid werden ook hier de jeugd deelachtig.

„De kinderen ontvangen buiten hun werk, onderwijs in de lees-, schrijf- en rekenkunst, alsmede in den godsdienst. 's Zondags gaan zij op stads-kosten gekleed en het slot dier heerlijke inrichting is dat er binnen Zutphen geen bedelaar te zien is.”

Dat de kinderen in deze „heerlijke inrichting” moeten werken schijnt van Lennep weer normaal te vinden.

„Hier zijn arbeiders, die zelve een gulden daags verdienen, en wier vrouw en kinderen, mede aan de fabriek werkend aan het gansche huisgezin een ordentelijk bestaan verschaffen.”

³ De gevolgen van het vroegtijdig en vaak langdurig verblijf in opvangcentra werden onlangs nog scherp belicht in de film „Kinderen zonder liefde” van de Tsjech Kurt Goldberger.

Maar is hier nog sprake van een huisgezin?

Hier eindigt onze informatiebron voor zover het onderwijs en opvoeding betreft. De 21-jarige reiziger had blijkbaar geen belangstelling meer voor scholen. Toch moeten wij hem dankbaar zijn voor zijn ooggetuigenverslag, dat ons een blik heeft doen slaan op onderwijs en opvoeding van „Nederland in den goeden ouden tijd.”

STUDIELESSEN IN BRUGKLAS VAN VWO, HAVO EN MAVO

(Een mogelijkheid tot praktische uitwerking)

TH. HOOGBERGEN

Rektor Pius XII-College, Deurne

Inleiding

De realisering van twee of vier studielessen in de brugklas, die bij algemene maatregel van bestuur op de basistabel verplicht zijn ingevoerd, stuit op moeilijkheden van praktische aard. Nochtans vormen de studielessen een wezenlijk bestanddeel van het brugjaar, dat in de school voor voortgezet onderwijs een eigen functie heeft en een opzet vraagt, die de overgang van de lagere school voor de leerling bedoelt te vergemakkelijken, een goede grondslag wil leggen voor verder onderwijs en leraren de gelegenheid geeft door onderzoek en observatie leerlingen te helpen bij de keuze van het daarna te volgen onderwijs. Nieuwe leerlingen moet leren „leren“.

De noodzaak van speciale aandacht voor eerste-klassers ervaart iedere school ter snelle aanpassing aan de voor jonge kinderen verwarrende, nieuwe situatie, maar stellig ook ter peiling van aanleg en begaafdheid. Op grond van door de leerlingen te verwerven kennis van de aangeboden leerstof wordt van leraren verwacht, dat zij in overleg met de ouders mogelijkheden uitstippelen, die de eigen school of een andere de komende jaren te bieden heeft.

Deze schone theorieën zijn nu wel zo langzamerhand voor iedereen gesneden onderwijskoek, maar zij zullen in de dagelijkse praktijk een hanteerbare vertaling moeten krijgen, willen wij ons althans niet voortdurend bezondigen aan de vrijblijvende ondeugd van de fraseologie. Daarom kan het misschien nuttig zijn ervaringen beschrijvend onderwijs te noteren in afwachting en ter bescheiden completering van de vele suggesties, die, naar ik vurig hoop, ongetwijfeld her en der hun weg naar de vakbladen zullen vinden.

Als de volgende, vluchtige en voorlopige notities een gevoel van prikkeling tot het nemen van nieuwe initiatieven veroorzaken, zal iedere wel-denkende mij zelfs voor de nare schijn van onbescheidenheid alleen al daarom grootmoedig willen excuseren, vooral ook nog, omdat juist het experiment deskundige correcties behoeft.

Organisatorische opzet

Wie met een deugdelijke inrichting van de studielessen ernst maakt, heeft behoefte aan een duidelijke indeling, een concreet programma, veel oefenstof en de nodige variatie in een veelheid van te ondernemen

aktiviteiten. Allerlei speculaties over het optimaal aantal kinderen, dat in een brugklas geplaatst moet worden, kunnen nu gevoeglijk achterwege blijven, omdat wij voor de praktische opgave staan deze zaken in klassen met 30 leerlingen waar te maken. Ik ga er wel van uit, dat de school over een aantal parallelklassen beschikt, omdat door schakeling van deze klassen in de rooster meer kansen aanwezig zijn voor begeleiding in kleine groepen.

Van de vier studielessen kan de school er één gedurende het gehele jaar bestemmen om de leerling te oriënteren in het schoolleven. Een korte praktijk heeft uitgewezen, dat er zoveel facetten zijn, die aandacht verdienen, dat deze tijd zeker niet overdreven lang is. Bovendien blijkt een deel van deze lessen uitermate geschikt om bij voorkomende gelegenheden gespreks-begeleiding te bieden. Met deze introductie of oriëntatie kan een leraar gedurende het gehele schooljaar gedurende één les per week belast zijn.

De overige drie worden heel concreet besteed aan de methodiek van het studeren. Daardoor kan het aanbeveling verdienen om deze in enkele parallelklassen te synchroniseren. Een schakeling van een drietal klassen blijkt het meest praktisch. Deze houdt dus in, dat de klassen 1a, 1b, 1c driemaal in de week gelijktijdig een studieuur op de rooster vinden. Voor deze lessen zijn behalve een docent Frans, Engels, Wiskunde ook de klasmentor beschikbaar. Hij heeft op de eerste plaats een coördinerende taak, maar hij treedt tevens op als de vertrouwensman van de leerlingen, onderhoudt de contacten met de ouders, bundelt de verschillende activiteiten, administreert de studieresultaten, regelt allerlei organisatorische zaken en heeft de leiding van de nog te bespreken taken-groep.

Het schooljaar wordt verdeeld in één periode van vier weken en zes van zes weken, die steeds begrensd worden door een rapport en zo mogelijk door één of meer weken vakantie. Tenminste drie van deze perioden worden afgesloten door een proefwerkweek, waarin de leerlingen van alle eerste klassen in de „huiswerkvakken” gezamenlijke proefwerken krijgen voorgeelgd, die de lesgevende docenten aan de hand van tevoren vastgestelde normen waarderen.

Studie-instructie

In de eerste periode van vier weken blijven de leerlingen in hun eigen klas, al was het alleen maar om de onwennigheid niet nog meer te vergroten. Zij ontvangen gedurende drie lessen in de week van dezelfde docent zeer nauwkeurige instructies en praktische aanwijzingen, hoe zij hun

huiswerk moeten maken, hun lessen moeten leren, kortom hoe zij de aangeboden leerstof moet en vermeesteren en hanteren om deze tot hun geestelijk eigendom te verwerven. Deze studie-instructie geschiedt aan de hand van een groot aantal praktische oefeningen, die eensdeels de vakken omvatten, die in de eerste klas onderwezen worden en anderdeels allerlei „studie-technieken” behandelen.

Begeleidings-groepen en takenklas

De leraren van de brugklas zijn in overleg met de klassemator overeengekomen al hun gegevens over de prestaties van de leerlingen, zowel van schriftelijk werk als van mondelinge beurten, aan hem ter beschikking te stellen. Het blijkt dat na een periode van vier weken (de tijd van de studie-instructie) de klassemator al over voldoende informatie kan beschikken om althans een voorlopig oordeel uit te spreken. Het gaat daarbij zeker niet om een zeer genuanceerd inzicht in de prestaties, maar wel om een ruwe indeling van de leerlingen in een groep, die rond 1 oktober al met moeilijkheden voor één of meer vakken te kampen heeft en een andere die nog geen onvoldoende cijfers behaalde.

De ervaring toont namelijk verrassenderwijs aan, dat ongeveer de helft van de kinderen rond dat tijdstip in één of meer vakken tekortschiet. In cijfers uitgedrukt variëert deze voorlopige insufficiëntie van één zes-min tot een bedenkelijk reeksje onvoldoende cijfers.

Deze constatering vormt de aanleiding om op dat moment voor drie geschakelde studielessen het klasse-verband radicaal te doorbreken. De klassemator plaatst de leerlingen, die tot op heden geen speciale aandacht verdienen, gezamenlijk in een takengroep. Ruw geschat gaat het bij een schakeling van drie eerste klassen dus om ongeveer 45 kinderen. De overigen — ongeveer een gelijk aantal — verdeelt hij in drie groepjes van ten hoogste 15 leerlingen, die naar zijn bevinding, gedurende de tweede periode van zes weken in de studielessen óf voor het vak Frans óf Engels óf Wiskunde speciale en intensieve aandacht krijgen.

Bij iedere nieuwe periode — om de zes weken — kan deze indeling wisselen. Leerlingen, die in één van de drie of vier begeleidingsgroepjes zaten, kunnen „promoveren” naar de takengroep, indien zij hun twijfelachtige of onvoldoende cijfers wegwerken. Zij worden in een ander begeleidingsgroepje geplaatst, als hun studieprestaties voor dat vak nog te wensen overlaten of wanneer de speciale begeleiding voor een bepaald vak haar uitwerking miste.

Leerlingen van de takengroep dienen hun verblijf aldaar waar te maken. Zijn hun resultaten inmiddels twijfelachtig of onvoldoende,

dan plaatst de klassemotor hen in één van de begeleidingsgroepjes.

Verschuiving van leerlingen kan verder iedere zes weken plaatsvinden en geschiedt uitsluitend op grond van een cijferrapport, dat de ouders na iedere periode krijgen thuisgestuurd. Uiteraard zijn de aanwijzingen en de opmerkingen tijdens de lerarenvergadering voor de klassemotor van eminent belang bij de indeling in de begeleidingsgroepjes. De ouders ontvangen vóór iedere periode bericht of hun zoon of dochter in de takengroep dan wel in een van de begeleidingsgroepjes is geplaatst.

Alle docenten die lesgeven in de brugklas, doen dit in drie parallelklassen, zodat een drietal klassen dezelfde leraar heeft voor Nederlands, Frans etc. Voor de begeleidingsgroepjes zijn echter *andere* vakleraren gevraagd, zodat de lesgevende wiskunde-leraar nooit tegelijkertijd zijn „eigen” pupillen begeleidt. Wij meenden dat afwisseling van leraar objectiviteit bij de beoordeling in de hand werkt. Bovendien lijkt het ongewenst om dezelfde leraar teveel uren in eerste klassen op te dragen. Tenslotte blijkt soms, dat een andere leraar over een golfengte uitzendt, waarop een bepaalde, zwakke leerling beter ontvangt. Een bijkomend voordeel biedt natuurlijk het intensieve contact tussen vakgenoten en de vaststelling in onderling overleg van „objectieve studietoetsen”, althans voor de eigen school. De klassemotor tenslotte geeft zijn eigen vak in de groep van drie klassen. Daarnaast heeft hij de leiding van de takengroep.

DE RICHTINGSKEUZE IN DE ONDERBOUW

In het artikel *Studieleiding en determinatie in de brugklas* (Paed. St. 10, jrg. 42, 1965) is al uiteengezet, dat in het brugjaar van het Zaanlands Lyceum o.a. wordt nagegaan welke afdeling van de school na de eerste klas voor de leerlingen het geschiktste is.

De ouders die voor hun kinderen kunnen kiezen uit vier afdelingen, nl. Gymnasium, h.b.s., m.m.s. en m.h.s.¹, krijgen omstreeks Pasen van de school een schriftelijk advies hierover. Om dit richtingskeuze-advies zo betrouwbaar mogelijk te maken, wordt sinds enkele jaren bij de voorbereidingen die aan het opstellen ervan vooraf gaan, samengewerkt met het Zaans Instituut voor School- en Beroepskeuze (Z.I.S.B.). De werkwijze is hierbij als volgt.

De ruim tweehonderd leerlingen in de onderbouw worden in september kort na het begin van het schooljaar, met een klassikale testbatterij² onderzocht door het Z.I.S.B.,³ dat op die manier een gedifferentieerd beeld wil krijgen van de capaciteiten, de belangstelling en de werkinstelling van elke leerling. De zo verzamelde gegevens worden door het Z.I.S.B. per kind en per klas op z.g. rapportage staten en deze worden in december aan de school toegestuurd. Daarna bespreekt een psycholoog van het instituut de resultaten van het onderzoek met de klasmentoren en de studieleiders uit de onderbouw, in een vergadering die door de conrector van die afdeling geleid wordt. Behalve als basismateriaal voor het richtingskeuze-advies dienen de testgegevens ook als richtlijn bij de verdere begeleiding van de leerlingen uit de eerste klassen. Ze worden b.v. gebruikt bij de herindeling van de studiegroepjes, die in december plaats vindt. Daarvoor worden ze gecombineerd met de schoolgegevens, waarover de klasmentoren beschikken en die o.a. afkomstig zijn van de studieleiders.

Wanneer de testgegevens positief zijn t.a.v. de kans op een succesvol doorlopen van de middelbare school en de schoolgegevens, zoals de cijferresultaten, kunnen ter zake eveneens positief opgevat worden, dan zijn er weinig problemen. Hoogstens kan het nodig zijn de leerling te stimuleren een bepaalde richting te ambiëren. Maar er zijn ook andere kombinatiemogelijkheden en in die gevallen kan het van belang zijn, dat de testgegevens al in december met de schoolgegevens vergeleken kunnen worden.

Het is denkbaar, dat de testuitslag en de schoolresultaten beide negatieve aanwijzingen geven voor de kans op succes. Als dan de indruk bestaat, dat een langer verblijf op het lyceum voor de leerling niet

wenselijk is, wordt aan de ouders geadviseerd het kind al na de kerstvakantie een andere vorm van onderwijs te laten volgen, b.v. u.l.o., l.t.s. of i.v.o. In zo'n geval is het Z.I.S.B. bereid een nader advies te geven.

Mocht de testuitslag positief zijn, terwijl de schoolresultaten van negatieve aard blijken, dan is er een aanwijzing, dat de leerling extra hulp nodig heeft, wat in een studiegroepje verwezenlijkt kan worden. Ook het omgekeerde kan het geval zijn. Dan krijgt de testuitslag geen doorslaggevende betekenis, maar er wordt wel rekening gehouden met de kans dat zo'n leerling gaat afzakken. Daarom volgt in zo'n geval soms, ook al lijkt dat op grond van de leerprestaties niet nodig, opnemings in een studiegroepje.

Uit deze feiten blijkt wel, dat de gegevens die de school van het Z.I.S.B. krijgt, van veel belang zijn voor de klasmentor, die er voor zijn contacten met de ouders waardevolle informatie aan kan ontleen. Hij zou er b.v. uit kunnen afleiden, in bepaalde gevallen, dat het wenselijk is de ouders aan te raden zich in verbinding te stellen met een psycholoog of een psychiater of met het Medisch Opvoedkundig Bureau. Ook krijgen hierdoor de besprekingen in de lerarenvergadering meer inhoud, wat het tijdrovende karakter van het overleg over vele beschikbare gegevens goed

De procedure die moet leiden tot het richtingskeuze-advies aan de ouders, wordt in maart, dus tegen het einde van het tweede trimester, voortgezet. Dan wordt aan alle leraren die les geven in de onderbouw, gevraagd hun oordeel te geven over hun leerlingen. Zij vullen daartoe op een lijstje in, welke afdeling volgens hen de leerlingen na de eerste klas het beste zouden kunnen kiezen. Hierbij gebruiken zij alleen de gegevens die ze in hun eigen lessen hebben verzameld. Ook wordt aan de leerlingen gevraagd, wat zij zelf voor een afdeling zouden kiezen, waarbij men de kinderen duidelijk maakt, dat ze zich door het opgeven van een bepaalde richting nog tot niets verplichten.

De volgende stap is een vergadering waarvoor per klas alle docenten die er les geven worden uitgenodigd en waarbij dus ook de klasmentor en de studieleiders aanwezig zijn. In het bijzijn van de psycholoog van het Z.I.S.B. wordt dan nagegaan, welk advies aan de ouders gegeven moet worden. Om de vergadering zo efficiënt mogelijk te laten verlopen, krijgt elke betrokken leraar een staat, waarop per klas en per leerling aangegeven is welk advies de verschillende docenten hebben gegeven, welk advies het Z.I.S.B. geeft t.a.v. de richtingskeuze en wat de leerling zelf gekozen heeft. Bovendien worden de cijfers van het paasrapport ter beschikking gesteld. Na ampele besprekingen stelt de vergadering dan, strevend naar zo groot mogelijke overeenstemming tussen

docenten onderling en Z.I.S.B., een advies voor de ouders op. Ook zij worden er nadrukkelijk op gewezen, dat de eindbeslissing geheel bij hen ligt en dat hun kind, als het zonder beperkingen bevorderd wordt, kan plaats nemen in elke afdeling van de school.

In een enkel geval wordt bij deze besprekingen geen advies uitgebracht, maar besluit de vergadering tot een nader individueel onderzoek door het Z.I.S.B. Dit kan voorkomen, als er b.v. een grote en moeilijk te verklaren discrepantie aan het licht komt tussen school- en testresultaten en met name in die gevallen waarin de schoolresultaten nog steeds slecht zijn, terwijl de testgegevens wijzen op goede capaciteiten. Als illustratie volgen hier twee voorbeelden.

Het eerste betreft een jongen wiens schoolprestaties veel geringer waren dan de gegevens van de test deden verwachten. De voornaamste gegevens uit de individuele test toonden aan, dat de jongen goede verstandelijke mogelijkheden had, vooral in de exacte richting. De taal-aanleg was zwakker en zijn manier van formuleren onexact. De leerling gaf blijk van een overgrote emotionaliteit en had het gevoel dat de dingen hem uit de hand liepen. Hij probeerde daar wel met galgenhumor afstand van te nemen, maar bij bleef toch een angstige, geremde knaap, die weinig aan kon en geestelijk en lichamelijk gauw vermoeid raakte. Uit een gesprek met de ouders bleek, dat in de familie in ernstige mate depressies voorkwamen. De ouders kregen het advies, contact op te nemen met de huisarts. Hun werd medegedeeld, dat de jongen na doubleren, de h.b.s. waarschijnlijk wel zou kunnen volgen.

Bij het tweede voorbeeld lagen de zaken omgekeerd. De schoolprestaties van de jongen waar het hier om gaat, waren veel beter dan het Z.I.S.B. verwachtte. Men vroeg zich hier dan ook af, of de leerling naar het Gymnasium zou kunnen. Uit het individuele onderzoek bleek, dat de jongen redelijk goede verstandelijke mogelijkheden had. Vooral de meer schoolse kennis was goed. Dat gold ook voor de inprenting, maar het eigen inzicht bij nieuwe opgaven was betrekkelijk zwak. De jongen was niet erg origineel en evenmin creatief. Hij was zich hiervan bewust en voelde zich daardoor onzeker. Zijn grote wilskracht en goede concentratie leverden hem uitstekende resultaten op, maar de kans om overspannen te raken was aanwezig. In een gesprek met de ouders kwam uit, dat de vader zeer eerezuchtig was en vaak overspannen. De ouders kregen het advies, de h.b.s.-afdeling te kiezen en zij volgden dit advies op.

Het tweede rapport in de tweede klas van de h.b.s. gaf een redelijk beeld te zien, al lieten de drie onvoldoendes — voor algebra, meetkunde en frans — en de zessen voor Duits en Engels vermoeden, dat het Gym-

nasium toch wel aan de zware kant geweest zou zijn.

Ook in andere gevallen dan discrepantie tussen school- en testgegevens kan tot een individueel onderzoek besloten worden, b.v. als uit beide soorten gegevens niet duidelijk wordt hoe het richtingskeuze-advies moet luiden, of als bij bepaalde leerlingen door de school aanpassingsmoeilijkheden worden gesignaleerd. Dit laatste behoeft zeker niet alleen op „lastige” leerlingen te slaan; het kunnen ook geremde kinderen zijn. De ouders die over het richtingskeuze-advies dat de school geeft, nadere inlichtingen willen hebben, of die met problemen hierover zitten, wordt aangeraden zich in verbinding te stellen met de klassemotor van de klas waarin hun kind zit of met de conrector van de onderbouw. In een enkel geval kunnen zij voorlichting krijgen van het Z.I.S.B. De klassementoren die de grondige voorbereidingen voor het opstellen van het advies gevolgd hebben, beschikken dan over zoveel materiaal, dat zij de ouders veel beter kunnen voorlichten dan enkele jaren geleden, toen er nog geen samenwerking met het Z.I.S.B. was.

Vanzelfsprekend is het van het grootste belang om tot een evaluatie van deze werkwijze te komen. Daarvoor wordt van elke leerling in de onderbouw een kaart in een systeem geplaatst, waarop wordt aangegeven wat het richtingskeuze-advies van het Z.I.S.B. was, wat het uiteindelijke gegeven advies aan de ouders is geworden, welke afdeling door de ouders gekozen is en hoe de verdere schoolloopbaan van de leerling is. Deze kaarten worden met rood gemerkt als het advies van het Z.I.S.B. niet in overeenstemming is met het advies dat de ouders krijgen. Kiezen de ouders een andere afdeling dan de school adviseerde, dan worden de kaarten met blauw gemerkt. Op deze manier zal in de toekomst nagegaan kunnen worden, in hoeverre de adviezen van school en Z.I.S.B. juist zijn geweest. Omdat dit evaluatiesysteem nog maar enkele jaren werkt, kunnen er nog geen konklusies uit getrokken worden, maar het zal, wanneer de eerste leerlingen waarvan de kaarten in dit systeem verwerkt zijn, de school verlaten, interessant zijn om na te gaan of de gegeven adviezen korresponderen met de carrière van de leerling op school.

MEJ. DRS. T. KOK DRS. H. BOLLE DRS. N. J. HEIJKOOP J. VAN DER VEGT

¹ De m.m.s. en m.h.s. zijn met ingang van 1 september 1966 omgezet in h.a.v.o.-afdelingen.

² Deze testbatterij bestaat uit: Differentiële Aanleg Test, Nederlandse bewerking van Prof. Dr. S. D. Fokkema en D. Dirkzwager; Beroepen Interesse Test, Nederlandse bewerking van Prof. Dr. S. Wiegiersma; Sentence-Completion; het leren van Portugese woordjes, een inprentings- en geheugenopgave; de eerste plaat van de Thematic Apperception Test van Murray, de tekening van een leerling aan het werk. Belangstellenden vinden nadere gegevens in de handleiding bij de D.A.T. ³ Voor de ouders zijn geen kosten hieraan verbonden.



PEDAGOGISCHE KRONIEK

DE GROEI VAN EEN JOODSE WIJK IN ANTWERPEN

In één der Gelderse Dagbladen van 31-12-1965 is, onder de titel „Antwerpen heeft weer een echte Joodse wijk”, een artikel verschenen waarin medegedeeld wordt, dat in de schaduw van het Centraal Station van deze stad zich een leven af speelt, dat uniek is op het Europese vaste land. In de vele landen, die door de Duitsers bezet zijn geweest, zijn in de steden de Joodse buurten verdwenen. In Antwerpen is deze weer in opkomst hetgeen is af te leiden uit de aanplakbiljetten in de straten van deze buurt en in de aldaar gevestigde kiosken, waar vele Joodse kranten te koop zijn.

De Joodse bewoners van deze buurt lijken te zijn overgeplaatst uit de orthodoxe wijken van Jeruzalem, New York of Londen. De kleding is die van de chassidim; lange zwarte jassen, de kaftan. Verder zijn de haarlokken langs de oren niet weggeschoren. Op sabbat dragen zij aan hun voeten laarzen en op hun hoofd de streimel, een breed gerande bontmuts.

Deze Joden zijn van her en der gekomen en wel voornamelijk uit Oost-Europa. Zij mogen zich vrij in Antwerpen vestigen. Naar schatting bestaat deze gemeenschap uit 2500 Joodse gezinnen, omvattende 12.000 personen.

Hun taal is het Jiddisch en hun werkkring is de diamanthandel. Assimilatie wordt niet bevorderd daar deze Joden de orthodoxie zijn toegedaan. Zij zijn in drie Joodse gemeenten georganiseerd. Op sabbat worden in de Joodse wijken op 21 plaatsen, veelal in onaanzienlijke zaaltjes, synagogediensten gehouden.

De gemeente Machsik Hadas (Versterkers van het geloof) heeft een eigen school waar het onderricht in het Jiddisch een belangrijke plaats inneemt. Het is de taal die de ouders verstaan.

Voorts beschikt de gemeente Schomré Hadas (Hoeders van het geloof) over een eigen middelbare school waar de nadruk wordt gelegd op het onderwijs in het Iwrieth (modern Hebreeuws). Het eindexamen van deze school geeft toegang tot de Universiteit van Jeruzalem.

Verder is er een Talmoedschool.

Ongeveer 1700 Joodse kinderen volgen onderwijs op de twee door de

regering erkende scholen. Het Joodse onderwijs vergt wekelijks 20 uur en het profane onderwijs 26 uur.

Over het Joodse onderwijs, zoals dit te Antwerpen gegeven wordt, bestaat verschil van mening. Zo heeft de Belzer chassidiem voor haar kinderen een eigen school gesticht waar zij 50 uur per week Joods onderwijs krijgen.

Door hun godsdienst, onderwijs, taal en werkkring is de Joodse gemeenschap in Antwerpen een hecht georganiseerde gemeenschap geworden, die Joden uit Oost-Europese landen aantrekt om zich bij hen te voegen.

Het ligt in het voornemen nadere informaties over opvoeding, onderwijs en gezinsomstandigheden bij hen in te winnen en daarvan te zijner tijd in deze kroniek verslag te doen.

HET LAGER TECHNISCH ONDERWIJS IN DISCUSSIE

In „Het Ingenieursblad” van juni 1966 is, onder de titel „Het lager technisch onderwijs in een veranderende maatschappij”, een artikel verschenen van R. Ph. Hennequin, inspecteur van het nijverheids-onderwijs te 's-Gravenhage.

In deze bijdrage wordt medegedeeld, dat van de 100 jongens, die het lager onderwijs verlaten, er 36 naar een lagere technische school gaan. Deze jongens komen naar de l.t.s. daar, op grond van de op de lagere school behaalde leerresultaten, niet mag worden verwacht dat zij een opleiding aan een gymnasium, h.b.s. of u.l.o. kunnen volgen vanwege een tekort aan verstandelijke capaciteiten of wilskracht, of bij gebrek aan belangstelling bij henzelf of hun ouders.

Nu werd de lagere technische school tot voor kort nog ambachtsschool genoemd.

Met het wijzigen van deze naam is nog niet de school zelf veranderd. Ze verzorgt in het algemeen een vooropleiding van een aantal beroepen: metaalbewerker, autotechniek, electrotechniek, timmeren, schilderen, etc. Nu vindt de heer Hennequin een opbouw van de l.t.s. vanuit een toekomstige beroepsuitoefening niet langer houdbaar en hij acht een andere doelstelling gewenst, die meer op de leerlingen dan op de beroepsuitoefening betrekking heeft. Nederland zal zich nl. in industrieel opzicht wijzigen. De toenemende automatisering zal veel arbeidsplaatsen, waar min of meer eenvoudig werk wordt verricht, overbodig maken daar de machine deze arbeid zal overnemen.

Een voorbereiding voor een bepaald beroep of voor een groep van

beroepen is dientengevolge niet zinvol. Vandaar dat het beroepsonderwijs er op moet worden gericht het niveau van kennis en inzicht van jonge mensen met alle didaktische hulpmiddelen zo hoog mogelijk op te voeren teneinde hen zo goed mogelijk voor te bereiden op een zich voortdurend wijzigend patroon van een „onbekende” beroepsuitoefening. Van de l.t.s. leerlingen van nu zullen er daarom in de toekomst niet weinigen zijn, die een aantal keren van beroep moeten wisselen en nieuwe werkmethode moeten leren. Een systematische scholing voor een bepaald beroep hoort dan ook in het leerplan van een l.t.s. niet thuis.

Een beoefening van handvaardigheden, die niet dienstbaar wordt gemaakt aan de ontwikkeling van het denkniveau, moet in deze schoolse periode dan ook zoveel mogelijk worden vermeden.

Als doelstellingen worden genoemd:

1e „Het verhogen van het algemeen niveau (sociaal-cultureel-technisch) door middel van algemene en praktische leervakken”.

2e „Preludiëren op een beroepsuitoefening in de techniek (industrie of ambacht)”.

Het aantal technische belangstellingsgebieden zou daarom op de l.t.s. moeten worden beperkt tot:

metaaltechniek

bouwtechniek

electrotechniek

procestechiek

grafische techniek

voedingstechniek

Voor de sector metaaltechniek zouden drie leerpractica moeten worden ontworpen:

practicum materialen en warmtebehandeling,

practicum technische beginselen,

practicum verspanning en vervorming.

In de opleiding van leraren wordt op grond van traditie tot op heden nog overwegend de nadruk gelegd op het technisch vakmanschap, dus het beroep, en te weinig aandacht wordt besteed aan de ontwikkeling van de bekwaamheid om aspecten uit dit vakmanschap te benutten als hulpmiddelen om de leerlingen op te trekken naar een hoger niveau van algemene en algemeen technische ontwikkeling, kortom naar een flexibele ontplooiing van de persoonlijkheid van de leerling, aangepast aan de eisen van deze tijd.

Naar aanleiding van vorenstaande zienswijze van inspecteur Hennequin op het lager technisch onderwijs heeft Prof. Ir. D. A. A. Koolen, van de Technische Hogeschool te Delft, enkele kanttekeningen gemaakt waar aan het volgende wordt ontleend.

Voorop wordt gesteld dat het streven, de leerlingen van lagere technische scholen een beter algemeen niveau te geven, ook door hem wordt toegejuicht maar hij is echter geheel oneens met de wijze, waarop inspecteur Hennequin meent dat dit zou moeten gebeuren.

Het negatieve argument van inspecteur Hennequin, dat jongens alleen een I.t.s. bezoeken omdat zij niet in staat zouden zijn ander voortgezet onderwijs te volgen, wordt door Prof. Koolen afgewezen. Hij wijst op het traditionele vakmanschap en is er van overtuigd dat jongens, afkomstig uit het nog steeds bestaande solide vakmansmilieu, naar de I.t.s. komen om aldaar de grondslag te leggen voor een latere degelijke beroepsuitoefening als draaier, bankwerker of gereedschapsmaker om slechts enkele beroepen te noemen.

Verder wordt gesteld dat de vraag, naar de goed onderlegde machinesteller of de goed geschoolde gereedschapsmaker, zal toenemen. De steeds gecompliceerder wordende machines, apparaten en installaties, die voor de geautomatiseerde productie nodig zijn, moeten nl. vervaardigd en in bedrijf gehouden worden. Daarom mag er niet worden getornd aan de opleiding tot perfect vakmanschap en daarvoor vormt de gesmade handvaardigheid, die slechts door oefening kan worden verkregen, de allereerst noodzakelijke grondslag. De opgroeiende jeugd en de industrie kan geen slechtere dienst worden bewezen dan deze basis weg te nemen en te vervangen door de vage, populair gehouden vorm van algemene technische ontwikkeling. Reeds nu is het vakmanschap van vele oud-I.t.s.-leerlingen ver onder de maat.

Wie zich hiervan wil overtuigen behoeft slechts te gaan kijken in de woningbouw of een kleine reparatie bij zich thuis te laten uitvoeren.

De door de heer Hennequin aanbevolen hervorming zal daarom leiden tot een schare op populaire grondslag algemeen gevormde en ontwikkelde lieden, die geen stuk gereedschap meer kunnen hanteren, die niet kunnen meten en recht niet van scheef kunnen onderscheiden. Ze zijn dan inmiddels te oud om de nodige handvaardigheid alsnog aan te leren.

Wanneer echter wordt begonnen met het leggen van de grondslag van vakmanschap, staan voor de meerbegaafden en ijverigen meer dan vroeger de mogelijkheden open zich door voortgezet onderwijs te bekwamen tot tekenaar, baas, calculator, arbeidsanalyst enz. De be-

kwaamsten kunnen vanuit deze beroepen nog verder stijgen. De huidige industriële ontwikkeling zal steeds meer medewerkers als programmeurs, werkvoorbereiders, electrotechnici en de electronicamonteurs, noodzakelijk maken.

Aan de opleiding aan de I.t.s. moet daarom hoge eisen gesteld worden en het is nodig voortdurend aan de verbetering van de leerplannen te werken. Het is noodzakelijk dat de leerlingen, door hun I.t.s. opleiding, de geschiktheid verkrijgen om zich in de industrie verder te ontwikkelen tot hooggeschoolden, die juist door de moderne machines en werkwijzen zo volstrekt onontbeerlijk zijn.

Aldus Prof. Koolen.

Aan het „wederwoord” van inspecteur Hennequin wordt het volgende ontleend. De jongens, die naar een I.t.s. gaan, zijn minder geschikt bevonden voor „uitsluitend algemeen voortgezet onderwijs” daar „het verbaal theoretische leren” op de lagere school hen onvoldoende heeft aangesproken.

Voorts wordt door hem in hoge mate betwijfeld of tegenwoordig nog jongens, „uit een bestaand solide vakmansmilieu”, op grond van traditie naar een I.t.s. gaan. In deze milieus is een duidelijk streven merkbaar naar meer algemeen onderwijs om daarna beroepsonderwijs te gaan volgen.

Het betoog van Prof. Koolen vindt inspecteur Hennequin niet duidelijk daar deze stelt, dat het vakmanschap van vele oud-I.t.s.-leerlingen ver onder de maat is en verder opmerkt dat op de I.t.s. moet worden begonnen met het leggen van de grondslag voor het vakmanschap zoals tot nu toe gebruikelijk is. Inspecteur Hennequin wil daarentegen een hervorming op lange termijn. Hij is van mening dat door „praktische beleving en ervaring men effectiever leert”.

Zo is de nieuwe beoogde afdeling metaaltechniek opgebouwd uit drie leerpractica:

- practicum materialen en warmtebehandeling;
- technische beginselen;
- verspanning en vervorming.

In de leerpractica technische beginselen leren de leerlingen het meten, stellen en regelen aan apparaten, toestellen en montage-opdrachten.

Met de handvaardigheid wordt niet verder gegaan dan nodig is om de opdracht te kunnen uitvoeren. Een ver doorgevoerde eenzijdige of specialistische handvaardigheid moet op de I.t.s. niet worden nagestreefd. Wel wordt de handvaardigheid als leermiddel aangewend bij de alge-

mene leervakken, teneinde door praktische beleving en ervaring tot kennis en inzicht te komen.

Inspecteur Hennequin besluit ten slotte met de mededeling, dat het l.t.o. thans over drie grote researchinstellingen beschikt waarin per jaar 1.000.000,- wordt geïnvesteerd. Onder leiding van één van deze drie research-instellingen wordt geëxperimenteerd in de richting van de door inspecteur Hennequin gepropageerde opzet.

Nawoord van de Redactie-secretaris van Paedagogische Studien.

In deze op zichzelf interessante discussie worden door inspecteur Hennequin twee problemen behandeld, die onvoldoende scherp van elkander worden onderscheiden nl. op welke wijze het leerniveau van l.t.s. leerlingen kan worden verhoogd en vervolgens of op een l.t.s. de beroepsopleiding wel of niet moet plaatsvinden.

Zijn argumentatie, tegen een opbouw van een l.t.s. vanuit een toekomstige beroepsuitoefening, is nog onvoldoende overtuigend. Uit zijn verwijzing, naar de zich voltrekkende industriële veranderingen in onze maatschappij, kan met evenveel klem, zoals door Prof. Koolen wordt gedaan, tegengestelde conclusies worden getrokken. Voorts kan op een school, waar de leerlingen op hun toekomstige beroepsuitoefening worden voorbereid door middel van een vakopleiding, evenzeer de nadruk worden gelegd op persoonlijkheidsvorming en het ontwikkelen van verstandelijke en creatieve mogelijkheden der leerlingen als in een onderwijsinstelling, waar een algemene technische bekwaamheid der leerlingen nagestreefd wordt. De Havenvakscholen in Rotterdam zijn, van de eerste mogelijkheid, daar een goed voorbeeld van.

Dat l.t.s. leerlingen door praktische beleving en ervaring beter zouden leren is waar, maar dit heeft weinig te maken met het gegeven of een school wel of niet beroepsopleidingen verzorgt. Dit is nl. een didaktische kwestie. Belangrijk is de mededeling van de heer Hennequin, dat het l.t.o. over drie researchinstellingen beschikt. Men krijgt echter de indruk, dat deze instellingen zich bezighouden met didaktische research. Op zichzelf van grote betekenis. Is het evenwel niet gewenst om daarnaast te onderzoeken niet alleen hoé er moet worden onderwezen op de l.t.s. maar ook wát en in welk kader er op de l.t.s. moet worden geleerd? Als men nl. de ontwikkeling van het nijverheidsonderwijs in een stad als Rotterdam sinds het einde van de tweede wereldoorlog beziet, dan is er een niet te miskennen ontwikkeling in de richting van een meer beroepsgericht onderwijs te onderkennen:

- school voor scheepsbouwers

- school voor fijn instrumentmakers
- horlogemakersschool
- havenvakscholen
- school voor de detailhandel
- school voor winkelpersoneel
- school voor grafische vakken
- kappersvakschool
- school voor tuinders en hoveniers
- vakschool voor bakkerij en hotelpersoneel.

Ook het meisjesnijverheidsonderwijs heeft zich meer gespecialiseerd. Zo zijn, na de tweejarige primaire opleiding, ontstaan de opleidingen voor leerling-verkoopster, kantoorbediende, inrichtingsassistente, gezinsverzorger, naaister, costumière, kinderverzorger.

Niettemin is het heel goed mogelijk dat de visie van inspecteur Hennequin, op de ontwikkeling van het l.t.s. onderwijs, juist is. Meer empirische gegevens, gebaseerd op wetenschappelijk onderzoek, zijn echter nodig om deze visie zodanige overtuigingskracht te geven dat deze als grondslag kan worden aanvaard voor een te voeren onderwijsbeleid.

NEDERLANDS INSTITUUT VOOR KINDERSTUDIE

Verlaat is binnengekomen het jaarverslag over 1965 van het N.I.K. waarin tevens opgenomen is een overzicht der werkzaamheden van het Eerste Medisch Pedagogisch Bureau.

De stichting Ned. Instituut voor Kinderstudie is 6 april 1962 opgericht, heeft tot doel het verrichten en bevorderen van wetenschappelijke arbeid in het belang van de geestelijke gezondheidszorg voor het kind, in het bijzonder voor het psychisch gestoorde casu quo het in zijn psychische ontwikkeling bedreigde kind en is gevestigd in Den Haag.

Voorzitter van het bestuur is Prof. Dr. L. N. J. Kamp. Het Wetenschappelijk Curatorium wordt gevormd door Mej. Prof. Dr. Mr. J. C. Hudig, Prof. Dr. J. Koekebakker en Dr. C. J. B. J. Trimbos. Voorts beschikt de stichting over een medisch pedagogisch bureau waarvan Dr. A. F. W. van Meurs directeur is.

Aan dit bureau zijn verbonden: een sociaal leidster, 4 psychiaters, een kinderarts, 2 psychologen, een pedagoog, 4 psychiatrisch sociaal werksters, een sociaal werkster, een sociaal werker, 4 administratieve krachten.

Het N.I.K. heeft zijn onderzoek voortgezet naar het opvoedingsklimaat met gebruikmaking van de in de voorgaande jaren pasklaar

gemaakte en nieuw ontwikkelde instrumenten. Van de gegevens van de Maternal Behavior Research Instrument verkregen bij 50 gezinnen, vond eind 1965 de eerste statistische bewerking plaats. Verwacht mag worden dat in 1966 gegevens beschikbaar zullen zijn van 100 gezinnen. Ook de nieuw ontwikkelde Climate Perception Test werd in deze gevallen toegepast.

Voorts is het onderzoek voortgezet naar de gedragskenmerken van het lagere schoolkind. Het onderzoek bevindt zich evenwel nog in een exploratief stadium. Het formuleren van conclusies is daarom nog niet mogelijk.

Het consultatie project met een groep huisartsen, een groep artsen en verpleegsters, verbonden aan kleuterbureaus en een groep kleuterleidsters van een opleidingsschool in Leiden is voortgezet, waarbij gezocht wordt naar de meest geëigende methoden om kinderen, wier persoonlijkheidsontwikkeling zich minder gunstig dreigt te ontwikkelen, tijdig hulp te bieden.

In het verslag van het Eerste Medisch Pedagogisch Bureau wordt uitvoerig besproken een nieuwe werkwijze, de zgn. intake-procedure, die beoogt een methodiekverbetering in de M.O.B.-werkwijze aan te brengen. Hiertoe wordt, kort na het spreekuurbezoek, een psychiatrische observatie ingesteld van beide ouders tezamen met het kind. Deze methode biedt het voordeel van een uitgebreide informatie in een vroeg stadium. Op deze wijze kan beter worden beoordeeld of een M.O.B.-onderzoek gewenst is en in welke vorm dit zou moeten plaatsvinden.

J. H. N. GRANDIA



BOEKBEOORDELINGEN

FR. HESS, FR. LATSCHA, W. SCHNEIDER, *Die Ungleichheit der Bildungschancen, Soziale Schranken im Zugang zur höheren Schule*, Walter-Verlag, Olten (Die Schweiz) 1966, S. 295.

Een verzameling studies betreffende een actueel vraagstuk, ingeleid door Heinrich Popitz. Schneider geeft een uitvoerig internationaal overzicht van statistische gegevens en literatuur, dat een enigszins opsommend karakter draagt maar nuttig is voor degene, die de gegevens bijeen wil zien. Hij had zijn bijdrage echter in de beide jaren, die tussen voltooiing en publicatie verliepen, moeten bijwerken. Nu ontbreken belangrijke werken, zoals Douglas' *The home and the school*, en Poignant's *L'enseignement dans les pays du marché commun*. Het is onze eigen schuld dat Nederland zo zwak vertegenwoordigd is. Wij brengen ons materiaal kennelijk te weinig over de (taal)grens. Anders dan bv. Zweden. Na dit aperçu volgen verslagen van onderzoeken in Bazel. Ze geven antwoord op de vraag, waarom ouders uit het lage sociale milieu hun kinderen, die voor de middelbare school en het gymnasium geschikt zijn bevonden, niet zenden. Zijn het financiële gronden? Liggen ze in een gebrek aan oriëntatie? Welke rol speelt de onderwijzer van het lager onderwijs erbij? En als de kinderen wél op het gymnasium terecht komen, hoe zijn dan hun lotgevallen? Het is alles in het beperkte milieu, waar de onderzoeken plaatsvonden, gewetensvol onderzocht en helder gerapporteerd. Ik herken in de resultaten zoveel van ander onderzoek in buiten- en binnenland - A. A. van Wijnkoop's dissertatie *Verder leren* niet te vergeten - dat ik met de representativiteit van de uitkomsten niet zoveel moeite heb.

PH. J. I.

DR. J. S. VAN HESSEN, „*Samen jong zijn. Een jeugsociologische verkenning in gesprek met vorigen*”. Met een woord vooraf van prof. Dr. Helmuth Plessner. Uitgever Van Gorcum en Comp. N.V., Assen, 1965, 386 pag., f 22,50. In deze studie wordt verslag gedaan van een onderzoek, gehouden in de jaren 1960 tot 1962, onder 302 bejaarden, die door ongeveer 20 studenten zijn ondervraagd naar hun jeugdperiode. De bedoeling was, op basis van de verkregen gegevens, te pogen „om de sociale eigenheid van het jong-zijn zoals het zich in ons land buiten de instanties gezin en school tussen 1890 en 1920 moet hebben voorgedaan tot een samenhangend geheel te reconstruëren” (pag. 49).

Voorts heeft Van Hessen getracht meer zicht te krijgen op het historisch fenomeen van de jeugdbeweging daar dit met allerlei implicaties nog steeds rond waart „in de voorstelling van het jeugdig samenzijn als een merkwaardige, verwarring wekkende figuur, waarvan de genese wordt afgedaan als een historische verrassing”. Zijn voornemen komt neer op „een poging om via een sociologische benadering de jeugdbeweging zoveel mogelijk als een losstaand historisch gebeuren te elimineren”. (pag. 61).

De geraadpleegde literatuur en de in protocollen neergelegde jeugdervaringen van de ondervraagde bejaarden, hebben de auteur aanleiding gegeven de stereotype geworden opvattingen over de achtergronden, het ontstaan en de betekenis van de jeugdbeweging, fundamenteel te herzien.

Zijn afwijzing van „de ideologische genese van het jeugdbewegingsfenomeen” (pag. 345) is echter, volgens recensent, niet voldoende wetenschappelijk gefundeerd om overtuigend te kunnen zijn. Een bronnenstudie, door een grondige en nauwgezette analyse van publicaties, die in en rondom de jeugdbeweging zijn ontstaan, kan meer verheldering brengen t.a.v. de vraag in hoeverre de jeugdbeweging ideologisch en sociologisch van betekenis is geweest in het streven naar een andere stijl van leven en in de strijd voor maatschappelijke hervormingen.

Nu stelt de auteur, dat het „vooral de 19e eeuw is geweest waarin de trekken van een nieuw ontwerp van samen jong-zijn zich steeds duidelijker zijn gaan aftekenen en in toenemende mate zijn gesignaleerd” (pag. 366). In de eerste plaats moet de vraag gesteld worden of deze tijdsbepaling niet te weinig concreet is. Cultuurhistorisch wordt het beeld van het „samen jong-zijn” pas in de periode van 1890 tot 1920, maatschappelijk relevant. Het „samen jong-zijn” krijgt dan een meer omlijnde vorm in de jeugdbeweging en het institutionaliseert zich in de periode na 1920 tot jeugdorganisatie. Vervolgens vraagt recensent zich af, waarop Van Hessen zijn bewering steunt. De in het onderzoek ondervraagde personen zijn wel is waar allen geboren vóór 1895, maar zij kunnen toch moeilijk empirische gegevens verschaft hebben over de jaren vóór 1880 laat staan over bijv. de 18e eeuw!

Voorts schrijft de auteur:

„Het onderzoek naar de onmiddellijke voorfase heeft niets opgeleverd dat steun verleent aan de ideologische zelfinterpretatie van een naar maatschappelijke opstandigheid hunkerende jeugd die eindelijk in de jeugdbeweging haar vorm en aktiecentrum vond”. (pag. 341).

Het feit, dat deze zin cursief is gedrukt, geeft reden te veronderstellen, dat Van Hessen aan deze constatering veel waarde hecht. Deze uitkomst van het onderzoek geeft nl. steun aan zijn visie t.a.v. het ontstaan van de jeugdbeweging.

Daarentegen zij opgemerkt, dat de opzet van het onderzoek wel toelaat een algemeen en in zekere mate representatief beeld te geven van het jong-zijn in de periode van 1890 tot 1920. Deze moet evenwel ongeschikt worden geacht om over een zeer complex verschijnsel als de jeugdbeweging, die bovendien is ontstaan in een bepaald sociaal-cultureel klimaat, gegevens te verschaffen, die, t.a.v. haar cultuur-historische achtergronden en ideologische beweegredenen, een nadere verklaring kunnen geven.

Het is ongetwijfeld van wetenschappelijke betekenis, dat Van Hessen het samen-jong zijn heeft kunnen vaststellen in de folklore en in het kermisgebeuren.

Pedagogisch doet zich hierbij de vraag voor of dit „samen-jong zijn” daarvoor niet te incidenteel was bepaald en te weinig vorm heeft gekregen in het leven van iedere dag. Hoewel het op zichzelf belangrijk is dat Van Hessen meedeelt, dat men bij het zoeken in de protocollen „naar symptomen van een confrontatie met het dynamische aspect van de samenleving,

naar tekenen die wezen op een zich reeds in de jeugdperiode realiseren, dat de samenleving in snel tempo bezig was te veranderen", dat deze in verreweg de meeste gevallen in de individuele sektor zijn aangetroffen.

„Ze lagen niet in het domijn van het samen jong-zijn, maar in dat van het individuele jeugdbestaan" (pag. 196). Voorwat deze groep van geïnterviewde bejaarden betreft, zal deze constatering wel juist zijn. De vraag is evenwel of deze bejaarden in hun tijd wel aan het „samen jong-zijn" voldoende gestalte hebben kunnen geven om representatief te zijn. Daartoe zijn indertijd de jongeren van de Kwekelingen Geheel Onthouders Bond en de Ned. Bond voor Abtinent Studeren wel in staat geweest. Zij hebben niet slechts een pedagogisch en cultureel verantwoorde vorm aan het samen jong-zijn gegeven, maar bovendien de pedagogische omgang tussen volwassenen en kinderen en het vrije tijdsbestedingspatroon van jongeren, tot in deze tijd beïnvloed. Zij zijn het geweest, die de autoritaire en patriarchale houding van volwassenen tegenover jongeren hebben doorbroken en een minder formele verhouding tussen de generaties mogelijk hebben gemaakt. Voorts hebben deze jongeren zich bijzonder kritisch opgesteld tegenover de wereld der volwassenen en daartegenover een eigen visie geplaatst van een wereld, die maatschappelijk en cultureel beter zou beantwoorden aan hun beeld van een ideale samenleving.

Dat Van Hessen deze strekkingen, aan de hand van zijn onderzoekgegevens, in het algemeen niet heeft kunnen vaststellen wil nog niet zeggen, dat zij niet aanwezig zijn geweest. Dit resultaat kan een aanwijzing zijn, dat een representatieve steekproef belangrijke aspecten van de samenleving onopgemerkt kan laten. Kwantitatief is nl. het aantal jeugdbewegers, in de periode van 1890 tot 1910, niet groot geweest in vergelijking met hun groep van leeftijdsgenoten. Cultuur-historisch zijn hun invloed en betekenis echter niet gering geweest. Historisch is de jeugdbeweging inderdaad geen verschijnsel dat „zomaar" is ontstaan vanuit een groepje jonge idealisten. Het is geworteld in de emancipatiebewegingen van de tweede helft der negentiende eeuw en is gestimuleerd door een daarmede samenhangende ontplooiing van het vrije verenigingsleven, die weer nauw verband houden met een democratisering van het maatschappelijke leven en een toenemende bewustwording van de betekenis van vrije tijd voor de persoonlijkheidsontwikkeling.

N.a.v. de door zijn onderzoek verworven gegevens wordt het kermisgebeuren door Van Hessen onderkend als een algemene oriëntatie in de eigen sociale leefwereld (pag. 273). Een gezichtspunt, dat waard is te worden overdacht en als uitgangspunt te worden genomen voor verder sociologisch onderzoek op het gebied van de besteding der vrije tijd door jongeren in de tweede helft van de 19e eeuw. In dit verband is de constatering van Van Hessen, dat aan het eind van de 19e en het begin van de 20e eeuw het jeugdleven „een stuk loopcultuur" is geweest, niet minder intrigerend (pag. 77). Deze „loopcultuur" betekende ondermeer een beperkte ruimtelijke actieradius, een sterk isolement en een effectieve sociale controle. Hoe sterk deze laatste wel kon zijn is gebleken uit de door Van Oorschot in 1966 uitgegeven brieven van de journalist W. Walraven.

De in deze recensie gemaakte opmerkingen zijn niet gemaakt met de in-

tentie, de betekenis van deze dissertatie aan te tasten. Integendeel. Het is dan ook van sociaal-pedagogisch belang, dat dit proefschrift in een handelsuitgave is verschenen, zodat het vele door van Hessen bewerkte materiaal toegankelijk is geworden voor hen, die geïnteresseerd zijn in jeugdproblemen.

Wel is het bezwaarlijk dat Van Hessen enkele malen is vervallen in de fout om op zichzelf eenvoudige zaken in moeizaam geconstrueerde zinnen te verwoorden. Dit is niet nodig. Hij heeft nl. wezenlijk wat te zeggen.

J. H. N. GRANDIA

C. MUTSAERS, *Dr. Jena Planschool van Peter Petersen* (Opvoedkundige brochurenreeks No. 220) Uitgeverij Zwijzen, Tilburg 1965, 124 blz., Prijs f 3.60.

Een recensie is steeds een persónlijke reactie op een werk, wat inhoudt, dat de beperktheid van de recensent er een grote rol bij speelt. Soms is dit een voordeel, omdat het besproken boek voor andere eveneens beperkten iets moet betekenen.

Hoe staat het daarmee nu in dit geval? Als „brochure” zal het geschrift wel veel gebruikt worden door kwekelingen, vooral voor scripties. Daar het zelf een scriptie is, en nog wel van een leraar in de pedagogiek, behoort het een voorbeeld te zijn. Dat is het echter niet. Het is te veel bijeen geschreven en te weinig zelfstandig doordacht. Wat de door de schrijver geraadpleegde werken aan stof opleverden is niet in eenvoudig, onopgesmukt helder Nederlands toegankelijk gemaakt voor eenvoudige lezers. Velen van deze zullen dus heel wat overslaan en dat is ook verstandig of... trachten te begrijpen wat er staat en dan nodeloos veel tijd verliezen. Anderen echter zullen de niet begrepen stukken in nieuwe scripties opnemen en daarmee de helderheid, die voor ons onderwijzers zo belangrijk is, niet nastreven en dus, naar te vrezen valt, deze later ook niet wekken bij hun leerlingen. Motivering van het oordeel: blz. 8 „de karaktersterkte van de zedelijkheid” wat is dat? „Het onderwijs zorgt voor een goed gedachtencomplex! Waaraan moet ik nu denken? blz. 9: „... het denken te uitsluitend als het hanteren van begrippen langs logisch-discursieve weg”. Geef voor eenvoudige lezertjes eens een voorbeeld. blz. 10 „Petersen meent, en niet geheel ten onrechte,” (dus wel groten-deels?) „dat datgene, wat zich in een goede traditionele les afspeelt, slechts bij vlagen werkelijk denken is”. Is het dan nóg een „goede” traditionele les? Maak dit nu eens duidelijk aan een paar voorbeelden; zulke algemene beweringen zijn zo gemakkelijk uitgesproken. Blz. 10 „een missionaris trekt uit om te leren” („lehren” niet goed vertaald), „kalokagathie”; waarom dit lelijke woord gebruikt, dat niets zegt voor hen, die geen Grieks kennen? Blz. 7 „school... waarin het traditionele onderwijs innerlijk zo vernieuwd was, dat de opvoeding haar kans kreeg”. Het Landerziehungsheim kan toch geen traditionele school worden genoemd. Blz. 12 „... eerste stoot... om de traditionele schoolwerkelijkheid zo te hervormen, dat...” Zó is het! Blz. 12 „... nadeel... en terecht, dat Landerziehungsheime inter-

naten zijn". Licht dat eens toe! Blz. 13 „Bovendien zijn internaten alleen maar gunstig voor de opvoeding, als ze absoluut onvermijdelijk zijn". Dat is toch merkwaardig.

Blz. 15 en op vele andere plaatsen, blz. 20, 21, 41 „... opvoeding, de pedagogiek" . . . : geen Nederlands spraakgebruik; verschil pedagogie en pedagogiek, vreemd dit aan te treffen bij een pedagogiek-leraar. Blz. 15. „De opvoedingswetenschap is geen „voraussetzungslose" wetenschap in positivistische zin". Ik denk aan de eenvoudige lezertjes. Blz. 16 . . . „... opvoedingswetenschap is een menswetenschap en daarmee ethisch": wat bedoelt de schrijver met een ethische wetenschap? Blz. 16 „... het individu is een gesloten systeem van krachten". Leg dat nu eens uit! Blz. 25 „Naar de mogelijkheid van kennen beschouwd zijn er twee grote spanningsvelden:

— datgene, wat voor ons object kan worden

— datgene, wat zelf nooit voorwerp van kennis kan worden, maar waarvan wij alleen de verschijningsvormen kennen" . . . „Bij de mens „de sfeer van het selbst-sein; in de natuur . . . kracht en magnetisme". „... het eerste slechts in symbolen . . . het tweede slechts in formules en curven . . .". wat bedoelt de schrijver hier met „kennen"? Vermoedelijk: waarnemen. De roos neem ik waar, de kracht, die de bladeren doet bewegen niet; maar beiden zijn object van kennen. De beschouwing is dus niet helder. Ook de symbolen, formules en curven mogen wel eens toegelicht worden. En verder; waardoor worden de spanningsvelden gevormd; door „datgene, wat enz." of door onze verhouding als kenniszoekende tot datgene, enz.?

Blz. 31 „Hoewel . . . deze fasen niet helemaal kloppen, wordt deze volgorde hier ook aangehouden, zij het met enige rectificaties". Dus eigenlijk niet aangehouden; maar waarom dan niet helemaal kloppend gemaakt? Blz. 38 „... Volk . . . opperste verbijzondering van de geestelijke gemeenschappen . . ." wil de schrijver ons dit niet even uitleggen? Blz. 41, 76 verschil leer- en werkmiddel: „rationalismen, die kennisverwerving beogen"(??). Blz. 84 „de invloed van het anders opstellen van tafels op gedrag en werklust der leerlingen dreigde (2 maal!) verloren te gaan". Als 't alleen maar dreigde was 't niet zo erg. Of ging het werkelijk mis? Dát horen wij niet. Blz. 87: een voorschrift voor de onderwijzer „Overtredingen worden daarom, ook waar het kleinigheden betreft, nooit geduld". Maar op blz. 53 „De regels van een leefgemeenschap worden spontaan aanvaard, zij het natuurlijk niet altijd zonder tegenstribbelen". Blijkbaar is er toch niet een spontane aanvaarding en . . . de onderwijzer nodig. Maar is dan het verschil tussen de „goede oude" en de „nieuwe" school nog wel aanwezig? Blz. 91: „De reden, waarom het klasgesprek op de traditionele school zo vaak mislukt is, dat het daar niet functioneert". Nu begrijp ik het! Blz. 104 e.v. „Waardering", over het voordeel van stamgroepen. Schrijver (blz. 105) spreekt over een niet sterk *argument*, maar wat leert de veertig-jarige *ervaring*: het is veel interessanter dát te weten. Blz. 107 . . . „vele schoolvernieuwers . . . richten hun kritiek op de niet meer bestaande 19e-eeuwse school . . . Ook Petersen blijkt hiervan niet helemaal vrij te pleiten. Toch moet men . . . letten . . . op het

jaartal van zijn werken. Dan blijkt zijn kritiek meer gegrond". Hij is dus wèl vrij te pleiten, maar waarom dan deze passage? Als de schrijver Petersens tekortkomingen kent, waarom vermeldt hij ze dan niet? Nu is het zinloos uit- en inpraten. Ik denk weer aan het voorbeeldkarakter van deze scriptie. Blz. 111; schrijver acht „... de voordelen van de confessionele school voorlopig zeker groter dan de nadelen". De lezer wil weten, waarom „voorlopig" en waarom zal dat veranderen?

Taalkundig is er ook het een en ander op het boek aan te merken: „leren" voor „onderwijzen", reeds gesignaleerd. Blz. 52: „voorordeningen" Blz. 61 „voorhanden zijnde" i.p.v. beschikbare of „voorhanden". Blz. 65 „naar zijn maat" ergens aan meewerken; „voorberoepsvorming" Blz. 96 „kleien", blz. 101 „frontaalonderwijs", o.a. op blz. 109 „vormkracht" van de onderwijzer; blz. 45 „afperzingen". In het algemeen is dit alles niet zo erg, maar wèl voor het kweekschoolonderwijs.

Als men afziet van de onduidelijke en niet-adequate weergave van de gedachtenwereld van Petersen blijft (en wat nu volgt kan de uitgever geschikt citeren in zijn advertenties) een uitvoerige en waardevolle beschrijving van de inrichting van de Jena-plan scholen. Wij kunnen de redactie van de Opvoedkundige Brochurenreeks daarvoor dankbaar zijn.

Tegelijk hoop ik, dat zij in de toekomst de tijd zal kunnen nemen om handschriften, die haar worden aangeboden, oplettend te lezen en de nodige voorstellen voor verbetering te doen. Ten slotte, het is jammer, dat in dit in 1965 uitgekomen boekje niet is verwezen naar „Onderwijsvernieuwing volgens Jena-plan", uitgegeven door de W.V.O. in 1964.

A. J. S. V. DAM

KLAUS SCHALLER, *Vom „Wesen" der Erziehung*. A. Henn Verlag Ratingen.

Een boekje van 90 bladzijden, dat bedoeld is als voorbereiding tot een later te publiceren en vermoedelijk omvangrijker „Grundrisz der Erziehungslehre". De ondertitel luidt: *Eine kritische Rückfrage im Blick auf die Erziehung in Familie, Schule und Jugendpflege*". En dan wordt blijkens p. 48 bedoeld het christelijk gezin. Schaller acht het noodzakelijk zich er rekenschap van te geven „wat opvoeding eigenlijk is", om te voorkomen dat voorgelichten grond verliezen en om voor hen de mogelijkheid te openen te komen tot een bewuste keuze uit de talloze standpunten.

Men kan zich afvragen of hij niet, met vele andere voorlichters, bezig is te zoeken naar de steen der wijzen, gezien de talloze definities van het verschijnsel opvoeding, definities waarin tallozen hun opvatting van het wezen der opvoeding hebben neergelegd.

Van het feit der veelheid is Schaller zich bewust. Hij somt op blz. 23 t/m blz. 25 achtereenvolgens de „definities" op die R. Lochner, J. Göttler, A. Petzelt, W. Guyer, H. Netzer, F. X. Eggersdorfer, de Russen Jessipow/Gontscharov gaven. Zij allen richten zich op de „persönlichkeitsbildende Einwirkung", het renaissancestandpunt van de autonome mens, die „das Werk seiner selbst" is. „Bis auf den heutigen Tag ist Erziehung Motivation des Willens geblieben". Maar dit subjectivistisch-idealistisch mensbeeld wordt tegenwoordig door velen losgelaten. Schaller zelf ziet „die Inanspruchnahme als Grundphänomen

menschlichen Seins und als Prinzip der Erziehung". Deze gedachte werkt hij in het derde hoofdstuk nader uit. In deze uitwerking ontkomt hij niet steeds aan vaagheden. Inanspruchnahme blijkt op blz. 38 slechts een der grondfenomenen van het menselijk zijn te zijn: „In Inanspruchnahme und Entsprechung offenbart sich die Menschlichkeit des Menschen". Het gaat in de opvoeding om het „Sein des Anderen", om de mens die bereid is zich ter wille van anderen in onbaatzuchtigheid weg te schenken, die opgaan wil in „aufgabentreuer Sachlichkeit und Mitmenschlichkeit". In zijn menselijke ontmoeting met de wereld moet de mens zijn eigen specifieke taak ontdekken.

Men kan het met deze stelling eens zijn maar toch voor de vraag blijven staan of dit menselijk ontmoeten met de wereld, die eigen taakvervulling in de wereld zich voltrekken kunnen buiten de gevormde persoon als drager van die onbaatzuchtige bereidheid om. Schaller heeft blijkens vele citaten en verwijzingen als Röhrig in sterke mate de invloed van Pestalozzi en Buber ondergaan en dit verklaart o.i. het te geringe accent op individualiteit en het te zware accent op socialiteit. „Menschlich klingt die Kraft des Menschen nicht dann, wenn sie in sich selbst harmonisch abgestimmt ist, – sondern wenn er zur selbstlosen Liebe, die nicht das Ihre sucht, bereit ist, wenn er bereit ist, seine Fähigkeiten restlos für den Nächsten, den Gott ihm vor die Füße geworfen hat, –, einzusetzen". Hier ontmoeten we dus Schaller „Wesen der Erziehung".

VAN DER V.

Het onderwijsbeleid in Nederlands-Indië 1900-1940. Een bronnenpublicatie, bewerkt door Ds. S. L. van der Wal.

J. B. Wolters Groningen XXXV + 724 pag. prijs 53.50.

Op initiatief van enige historici, wie belangstelling in sterke mate uitgaat naar de geschiedenis van Indonesië, heeft het bestuur van het Historisch Genootschap te Utrecht een commissie benoemd voor de uitgave van bronnen betreffende de geschiedenis van Nederlands-Indië. In deze commissie hebben zitting Prof. Dr. I. J. Brugmans, Dr. W. Ph. Coolhaas, Dr. S. L. van der Wal en de hoogleraren Dr. W. Jappe Alberts, Dr. H. Baudet, Dr. J. H. Kernkamp, Dr. A. J. C. Rüler en Dr. G. A. Ph. Weger.

De omvangrijke bijdrage tot de kennis van het onderwijsbeleid beperkt zich tot de niet gepubliceerde officiële bescheiden betreffende het overheidsbeleid, dat sinds 1900 tot de oorlog met Japan in Nederlands-Indië is gevoerd. Rond 1900 begint men in regeringskringen te denken aan een zedelijke roeping in het Verre Oosten: de verheffing van de inheemse bevolking in economisch, sociaal en cultureel opzicht. Men kan zeggen, 't werd tijd. De economische bedrijvigheid leverde voldoende inkomsten, om iets te doen, ofschoon men in Den Haag (de Staten-Generaal moest de Indische begroting goedkeuren) helemaal niet scheutig was: de totale Indische begroting, daarbij inbegrepen de Gouvernements-Marine, bedroeg in 1918 f 400 miljoen. Dat was juist het bedrag dat men toentertijd voor een volledige onderwijsvoorziening nodig gehad zou hebben. Dit rekende Mr. Creutzberg de Volksraad voor in 1918 in een later vele malen geciteerde rede. Jammer dat deze rede geen plaats kon vinden in het boek: Dr. Van der Wal beperkte zich tot de niet gepubliceerde officiële bescheiden.

den in hoofdzaak uit het archief van het voormalige ministerie van Koloniën te 's-Gravenhage en raadpleegde voorts enkele andere officiële archieven en particuliere schriftelijke nalatenschappen (o.m. van Idenburg en Van Limburg Stirum).

Men moet, om een wat minder vaag beeld te krijgen van de schoolvoorzieningen in de periode 1900-1940 toch wel over enige ervaringsachtergrond beschikken. De interpretatie van de brieven en nota's van de ministers, de gouverneurs-generaal en de directeurs van onderwijs en erediensdienst alléén schept een beeld, dat uitzonderlijk Nederlands van structuur is: patriarchaal, zorgelijk . . . met de hand op de portemonnaie, met vrees voor te snelle ontwikkeling, angst voor moeilijkheden met een groep volkeren, die men in feite nimmer tot autonoom bestaan in staat achtte. Dat is dus inderdaad het *beleid*, zoals dat bepaald werd in de nu gepubliceerde stukken en dat dan thans door een breder kring van belangstellenden bestudeerd kan worden.

In het schrijven van de directeur van Onderwijs en erediensdienst, Dr. P. J. A. Idenburg aan de gouverneur-generaal Tjarda van Starckenborgh-Stachouwer van 8 maart 1940 (pag. 677 e.v.) blijkt dat men haast wilde maken met een grootser dan ooit tevoren opgezet plan het onderwijs zo algemeen te maken, als sommige Nederlandse en Indonesische politici (onderwijsdeskundigen) dit reeds urgent achtten in het tweede decennium dezer eeuw. Ik wees reeds op de rede van Mr. Creutzberg in 1918 in de Volksraad, waarin hij aantoonde dat deze algemene voorziening uit de schrale kas van het Indische Gouvernement niet te betalen was.

Het is jammer dat Dr. Van der Wal de door Idenburg overgelegde voorstelstaten i.v.m. de begrotingen van 1940 en 1941 niet heeft opgenomen.

Maar zijn voorstel – Indië was zelfstandiger na de bezetting van Nederland door de Duitsers – was hoopgevend! in 1942 (Pearl Harbour) zou men starten met de uitbreiding van het aantal volksscholen met 1000 scholen per jaar. Hoewel het politieke klimaat totaal veranderd was, moet men maar niet denken aan mogelijke reacties van Den Haag op deze forse plannen, als Nederland zelfstandig gebleven was: Colijn en Welter waren ministers van koloniën.

In vele brieven en nota's na 1920 is er sprake van het analphabetisme, speciaal in de brief van Idenburg aan Tjarda van Starckenborgh Stachouwer. De analphabetisme bestrijding was urgenter dan ooit. Ik had de strijd met dit sociale manco aangebonden in 1921 tezamen met de vierdejaars kwekelingen van „Goenoeng Sahari”. Het analphabetisme bestrijdingscomité (A.B.C., komisi hanatjaraka, alif bata) een grote organisatie, gevolg van de geslaagde kwekelingen actie, is enige jaren actief werkzaam geweest in de gehele archipel (zie P. Post, De bestrijding van het analphabetisme, Koloniale Studiën 1940 p. 51 e.v.). Ik meen verband te zien tussen dit artikel en de brief van Dr. Idenburg aan Tjarda (27 febr. 1940): „Wij hebben in vergelijking met de ons omringende landen een beschamende achterstand wat betreft de bestrijding van het analphabetisme” (p. 654).

Men ziet, als onderwijsman met een veeljarige ervaring in het oude Nederlands-Indië, duikt men aan de hand van de nu hoogst interessante

nota's en brieven, al gauw terug in de realiteit van 1900-1940 en is men ver af van een recensie-sadja. Het uitnemende werk zal voor historici van veel belang zijn. Maar voor de onderwijzman, de pedagoog?

Misschien overdreven: véél belangrijker, vooral voor hen die in de geschiedenis van het onderwijs hun taak zien. Ze zijn er: Indonesiërs, die thans in Amerika – ook in Hamburg – aan hun proefschrift werken, studies, naar zij mij mededeelden, van historisch-onderwijskundige aard. Zij zullen groot nut hebben van de arbeid van Dr. Van der Wal.

En passant: het vrij moeilijke Nederlands der diplomaten en gezagsdragers levert hen geen enkele moeilijkheid, zoals een hunner mij reeds liet weten. De reconstructie van het verleden aan de hand van deze stukken alleen, is echter niet mogelijk.

Als men de onderwijssituatie in de periode 1900-1940 wil beschrijven, is er veel meer nodig en ik betwijfel of het een historicus gegeven zal zijn, dit te presteren.

Bijvoorbeeld de alfabetisering der bevolking vormt een probleem, waarvan de beschrijving en de oplossing slechts mogelijk is door de waarde (en ook de omvang) van het Volksonderwijs (de dessascholen) tot in details te kennen. Ik meen de eerste, wellicht geslaagde poging daartoe gedaan te hebben in Mededeling 21 van het Nutsseminarium (1932).

Dat zal dan waarschijnlijk alleen een taak kunnen zijn van Indonesische pedagogen. Het is verheugend bij deze jongere studerenden een zin voor objectiviteit te mogen constateren. De schoolpedagogische en sociaal-pedagogische gedachten, in het laatste decennium der periode, die Dr. Van der Wal heeft belicht met zijn boek, door de leerlingen uit de school van Kohnstamm geïntroduceerd en in het praktische schoolleven gerealiseerd, zijn noch door de oorlog, noch door de revolutie verdwenen. Zij richten nog steeds het denken en het beleid in Indonesië.

Een jaar geleden vertelde een mijner oudleerlingen: „De Komisi hanataraka werkt nog steeds in ontelbare dessa's en op dezelfde wijze, waarop wij in 1922 dit werk aanvingen. Thans gesteund door de overheden”.

Het is dus nooit een fiasco geweest (pag. 594).

Ik heb dit boek – ± 750 pag. – met stijgende waardering gelezen.

P. POST

PROF. DR. A. D. DE GROOT - *Vijven en Zessen* - Wolters, Groningen. Bijzonder overtuigend, met een – soms wat verwarrend – groot aantal argumenten trekt Prof. de Groot in deze pocket ten strijde tegen het meest fundamentele euvel van ons onderwijssysteem: De permanente selectie met rekbare maatstaven. Eerst behandelt hij een kleine verzameling „gevallen” die wat betreft de onvrede over ons examen- en cijferwezen voor zichzelf moeten spreken. Vervolgens toont hij door een preciese analyse van een grote hoeveelheid (door v. d. Ende en v. d. Griend verzamelde) rapportcijfers aan, dat in vrijwel alle vormen van Voortgezet Onderwijs:

1. De cijfers per leerling voor een vak van jaar tot jaar aanmerkelijk kunnen veranderen (40 à 50% der onvoldoendes verandert in voldoende – onvoldoendes zijn voor 65 à 75% nieuw – een zes maakt 50% kans volgend jaar een vijf te worden).

2. Voor elke klas opnieuw een selectief beleid gevoerd wordt, dat zich richt op de totale inspanning van de gemiddelde leerling en wel zó dat deze het met een werkweek van 50 à 60 uren net kan halen. De consequentie hiervan is, dat ongeacht de voorafgaande selectie en ongeacht het niveau van de klas ieder jaar 25% van de leerlingen het niet kan halen.

De strijd hiertegen lijkt zeker de moeite waard en richt zich als het ware vanzelf tegen het cijfersysteem. Het cijfer is momenteel de meting van de mening van de leraar over de prestaties van de leerling. We kunnen hierin twee elementen onderscheiden (1) de Caesuur: Waarom is een bepaalde prestatie onvoldoende? en (2) de Differentiatie: Waarom heeft Jan een punt minder dan Piet? Vooral het eerste element verdient – onafhankelijk van het tweede – onze bijzondere aandacht. Nog veel te weinig, betoogt De Groot, worden in Nederland op grond van leerplanonderzoeken minimum-eisen opgesteld, waaraan de leerlingen ter bestemde tijd moeten voldoen om verder te kunnen en mogen gaan. De meting van deze minimum-eisen waarover de leerlingen beslist van tevoren geïnformeerd behoren te zijn, dient te geschieden op met zorg gekozen tijden en door met zorg opgestelde studietoetsen. Alleen zo is het mogelijk tot een beoordeling van de leerling te komen, die objectief (vergelijkbaar met de beoordeling van anderen), doorzichtig (de leerling weet hoe hij beoordeeld wordt) en rechtvaardig (de leerling krijgt het cijfer wat hij waard is) is. En alleen daardoor is het mogelijk om buiten de selectiemomenten tot „onbevangen” onderwijs te komen, onderwijs waarin de leerlingen zich niet voortdurend beoordeeld voelen en waarin zij en de leraar komen tot een echte samenwerking. Vanuit de kritiek op de cijfers zijn we middenin het levende onderwijs beland!

Teneinde deze doelstellingen te verwezenlijken wil De Groot de burgerij „opruien” en organiseren in actieve, democratische pressiegroepen, die zullen aandringen op een nationaal onderwijsplan. Waarom deze gerichte volkswoede? Omdat er te weinig all-round onderwijsdeskundigen zijn en omdat hun kijk op deze materie overwegend bepaald wordt door groepsbelangen en het politiek haalbare, waar zij mee moeten rekenen. Een ouder en meer doordacht plan dat in dit boek weer terugkeert, verdient wel enthousiaste steun; het lijkt mij ook een betere remedie dan het voorgaande. En centraal instituut voor het verzamelen en bewerken van (kern)items voor schoolvorderingentoetsen is beslist nodig. Hiervan kan op den duur een sterke druk op het onderwijs uitgaan, die in belangrijke mate zal kunnen verwezenlijken wat De Groot voor ogen staat. Het klimaat is op het ogenblik gunstig voor zo'n instelling, laat men er niet te lang mee wachten. Wel hoop ik dat het instituut naast de multiple choice items ook nog andere items in zijn verzameling zal opnemen.

Tot slot, ter discussie, nog een hypothetisch geval. In de derde klas van een school voor Voortgezet Onderwijs haalt een jongen op de overgangsstudietoetsen voor twee vakken een onvoldoende en zou derhalve volgens de beslissingsregel van de school moeten blijven zitten. Hij is echter het laatste trimester ruim een maand ziek geweest, vorige jaren scoorde hij op de toetsen voor deze vakken zevens en achten en hij is over het algemeen een vlotte, conscentieuze leerling. Moet hij blijven zitten? In het moderne

onderwijs met studie- en taakuren heeft hij immers nog alle kans zijn achterstand geleidelijk in te lopen? Ieder – overigens noodzakelijk – beoordelingssysteem in het onderwijs heeft zijn feilen, óók het meest objectieve systeem.

B. THEMANS.

Psychology in Belgium, door Joseph Nuttin (Professor aan de universiteit van Leuven), uitg. Publications Universitaires, 2, Place Cardinal Mercier, Leuven, Beatrice-Nauwelaerts, 10, Rue de l'Abbaye, (VIe), 1961, 77 bldz.

Het is een geschrift in de serie *Studia Psychologica* die op onregelmatige tijden onder leiding van prof. Michotte en Nuttin verschijnen.

Waarom in het Engels van de Frans-talige universiteit van Leuven? Een Amerikaanse uitgever wilde een algemeen overzicht van de stand van de psychologie in Europa. Dit ging echter niet door.

Het Belgische aandeel werd daarom afzonderlijk gepubliceerd in de bovengenoemde serie.

Kort samengevat zou men kunnen zeggen, dat het geschrift een opsomming geeft van wie, wat en waar deed en doet op het terrein van de psychologie in België vanaf Quetelet en Plateau (\pm 1850) tot 1960.

Verder een lijst van de tijdschriften, een bibliografie en een namenregister. Een dergelijk geschrift is natuurlijk niet plezierig om te lezen, niemand denkt er over om de telefoongids, of het spoorboekje te lezen, maar het is ook bedoeld als informatie-bron.

Mij viel op, dat Buytendijk niet in het namenregister voorkwam – hij heeft, meen ik, ook in Leuven gedoopt – noch in de bibliografie (in 1952 kwam zijn „Phénomologie de la rencontre” bij Desclée de Brouwer uit).

J. JONGES

Grondslae van die Psigologie. 'n Inleidende analise van die verhouding tussen mens en wêreld, door B. F. Nel (Professor in Opvoedkundige Psigologie, Universiteit van Pretoria), M. C. H. Sonnekus (idem, Universiteit van Stellenbosch) en J. G. Garbers (idem, Universiteit van Port Elizabeth), Universiteitsuitgevers en -boekhandelaars (EDMS.) BPK., Stellenbosch-Grahamstad, 456 bldz.

Het boek bestaan uit drie delen:

I Algemeen oriënterende inleiding tot die psigologie van die mens in sy verhouding tot die wêreld (Prof. Nel);

II Die Kenlewe van die Mens (Prof. Sonnekus);

III Die Streeflewe van die mens (Prof. Garbers).

Ieder deel bestaan uit een 5-tal hoofdstukken, die weer in een aantal paragrafen verdeeld zijn. Het geheel maakt een overzichtelike en ordelike indruk, zodat men er zich gauw in „thuis” voelt. Achter elk hoofdstuk vindt men aanbevolen literatuur voor verdere studie en het geheel wordt afgesloten door een omvangrijke bibliografie. Opvallend is, dat ongeveer de helft uit Angelsaksische literatuur bestaan. Het enige Franse werk, dat genoemd wordt is van Sartre in een Engelse vertaling (*The Psychology of Imagination*, oorspr. titel: *L'imaginaire, Psychologie phénoménologique de l'imagination*). Toch vraag ik me bijvoorbeeld af, of het hst. „Persoonsleer” er niet anders uitgezien zou hebben na Gusdorf's „*La découverte de soi*”. En wat het tweede deel betreft:

kunnen wij Merleau-Ponty's „Phénoménologie de la perception” buiten beschouwing laten? En zo meer.

Volgens het voorwoord:

„Die werk het in sy geheel 'n antropologies-psigologiese strekking en het 'n fenomenologiese inslag. Dit gaan dus om basiese grondslae in die psigologie van die mens, geskets teen die agtergrond van 'n bepaalde antropologie of mensleer, wat die mens as unieke liggaamlik-psigies-geestelike weseer ken. Deur die aanwending van die fenomenologiese metode word die mens dan benader vanuit sy primêre menslike situasie, te wete in verhouding tot sy wêreld”.

Dit programma wek zekere verwagtinge, maar even verder volgt:

„Terwille van volledigheid en ook van die bekendheid daarvan, is wat die verskillende afdelings betref, telkens so ver ruimte toelaat, die gangbare meer bekende standpunt(e) ook vermeld. Die leser word dus in staat gestel om met die meer bekende grondslae kennis te maak terwyl ook die nuwere opvattinge daarnaas (curs. van mij) gegee word.”

Dus: de nuwere opvattinge agtergrond en naast de andere. Dat geeft het hele boek iets tweeslachtigs. Het lijkt me ook een heel werk om de gangbare en bekende (bewustzijns) „verschijnselen”, „processen”, „gedragingen”, (ken-, gevoels-, wils-) „levens”, enz. tegen de bovengenoemde agtergrond te plaatsen. Onmogelijk lijkt het me niet.

Voorlopig moeten wij het hier dus mee doen en wij kunnen er blij mee zijn. De uiteenzettingen zijn helder en duidelik en ook prettig om te lezen. Of komt dat door de bekoring, die er voor ons van het Zuid-Afrikaans uitgaat?

Volgens de skrywers is de inhoud een nuttige en ook noodzakelijke grondslag voor de „studentonderwyser”. Dat mag in Zuid-Afrika zo zijn, in onze verhoudinge zou het een overlading betekenen van het onderdeel „algemene psigologie” en het is m.i. ook niet nodig, om er in de onderwijzersopleiding zoveel gewicht aan toe te kennen.

Tenslotte nog een kleine rechtzetting, omdat er nog al eens verwezen wordt naar ondergetekende:

Op blz. 259 staat:

„So is die waarnemingsakt en voorstellingsakt onderskei als twee verskillende verhoudings tot die werklikheid, nl. 'n reële, en irreële verhouding respektiewelik. Meer spesifiek is die voorstelling omskryf as 'n menslike kenakt wat dit voltrek in 'n irreële wereld, in afwezigheid van die primêre voorwerp waarin die voorstellingsakt gefundeer is”.

De bepalinge „reël” en „irreël”, of „fiktief” hebben echter betrekking op het waargenomen, resp. voorgestelde *object*. Het is een verschil in *zijns-wijze* van het *object* en het beeld. Het waargenomen *object* word aangetroffen, ontmoet. Door de voorstellingsakt word het *afwezige* *object* als *beeld geprojecteerd*.

De waarnemende en de voorstellende *verhouding* zijn beide even reël en de akte voltrekken zich beide in de reële wereld, die als agtergrond van de voorgestelde, gefantaseerde, gedroomde, irreële wereld blijft bestaan, behalve mtschienen in de waan en de vervreemding.

J. JONGES

De nieuwe jaargang verschijnt in gemoderniseerde omslag naar tekening en kleur. Het felle rood is zacht groen-wit geworden. De inhoud is gevarieerd gebleven. We zouden haast geneigd zijn te zeggen: Dank zij de Vlaamse medewerkers. De eerste aflevering is voor een groot gedeelte, de drie overige zijn geheel door Vlamingen gevuld.

De eerste aflevering opent, bij de tijd, met een artikel van *Kempen* over „Leermachine en talenpracticum”, een inleidend overzicht van de praktijk met en de methodiek van de geprogrammeerde instructie. Aansluitend volgt een kritische samenvatting van de experimenteel-psychologische literatuur, verschenen tot begin 1965. Dit alles gevolgd door een literatuuroverzicht dat ruim vijf bladzijden omvat. *Mej. Soetaers* vervolgt haar beschouwingen over „Vijftig jaar vierde graad”. *Knops* onderzoekt de houding die mensen aannemen t.o.v. „het grote gezin”, waaronder verstaan wordt gezinnen van vier en meer dan vier kinderen. Waarom uiten sommigen hun misprijzen, waardoor zaken anderen vertederd? Met alle nuanceringsen tussen deze beide uitersten.

In de tweede, derde en vierde aflevering houdt *Falleyn* zich met Spranger bezig, eerst onder de titel „Het geweten, centraalthema in de pedagogiek van Ed. Spranger, daarna onder de titel „Het geweten en de opvoeding”. Hij analyseert, na een uitvoerig overzicht van Sprangers leven en werken, eerst het fenomeen geweten, daarna het fenomeen moraal. Niet aan de hand van definities - definities liggen „bij tientallen” over Sprangers oeuvre verspreid, maar fenomenologisch. Dan blijkt het geweten te zijn:

- Een beoordelende en richtinggevende instantie;
- een instantie van vrijheid en verantwoordelijkheid;
- goddelijk en toch van de mens;
- een individuele instantie.

De moraal is:

- een supra-individuele, ordenende instantie;
- vertegenwoordigster van de zedelijke normativiteit.

Falleyns artikelen verraden een zeer grondige bekendheid met Sprangers arbeid. Vandaar dat men deze doordenkingen met belangstelling leest.

Mej. Soetaers besluit in aflevering twee haar beschouwing over „Vijftig jaar vierde graad”. *Van Walleghem* bespreekt kort het moeilijk onderwerp „De integratie van mentaal gehandicapten in de gemeenschap”.

In de derde aflevering verdient voorts vermelding het omvangrijke artikel van *Vandenbergh* over „Bepaling en detectie van de begaafden in de Verenigde Staten van Amerika; in de vierde het artikel van *Martens* over „Herbezinning over Herbart”. Men moet Herbart niet identificeren met het Herbartianisme, zoals de scholen dat gekend hebben.

CONFERENTIE „SAMENWERKING EN CONFLICT”

Het thema van de conferentie die de Werkgemeenschap voor Vernieuwing van Opvoeding en Onderwijs onder leiding van Prof. Dr. L. van Gelder op 16, 17 en 18 november van dit jaar voor leraren bij het voortgezet onderwijs (v.h.m.o., u.l.o., kweekschool en ander beroepsonderwijs) in Amersfoort organiseert, is van hoge actualiteit en urgentie. Grotere samenwerking op nationaal en internationaal niveau, in micro- en macroverband is in onze ingewikkelde wereld dringend nodig, maar moeilijk realiseerbaar. Het oplossen van conflicten, het zinvol samenwerken geven de mensheid grote problemen. De vraag rijst of het niet dringend nodig is ons te bezinnen op methoden en technieken, die ons kunnen helpen bij het leren samenwerken en het oplossen van conflicten.

In 1962 hield de W.V.O. een conferentie over maatschappijleer. De conferentie van dit jaar biedt in zekere zin gelegenheid tot voortzetting van het toen geopende gesprek. Ook nu immers komt het accent te liggen op de noodzaak van het aan de orde stellen van sociale vraagstukken binnen het onderwijs en wordt aandacht gegeven aan de manier waarop dat zal moeten gebeuren. Centraal staat het thema „samenwerking en conflict”, dat uitstraalt naar tal van vak- en wetenschapsgebieden. Zo is deze problematiek relevant voor schoolvakken als maatschappijleer, aardrijkskunde, geschiedenis, economie, staatsinrichting, literatuurgeschiedenis . . .

Deze conferentie zal, evenals die van 1962, informatief zijn, maar tevens zullen ook methoden en technieken gedemonstreerd worden, die voor praktische toepassing in de klas in aanmerking kunnen komen.

In een drietal algemene inleidingen zal het centrale thema vanuit verschillende gezichtshoeken worden benaderd:

Drs. C. E. Vervoort, socioloog, wetenschappelijk ambtenaar aan de Rijksuniversiteit te Leiden, zal zich vooral bezighouden met de spanningen die er, voor wat de onderhavige problematiek betreft, bestaan in ons onderwijsstelsel en in zijn relatie tot de maatschappelijke verhoudingen.

Ook binnen de school is het onderwerp actueel en het krijgt bijzonder relief in het licht van de schaalvergroting die vele scholen door gaan maken in het kader van de mammoetwet. Deze vergroting stelt de leiding voor bijzondere vraagstukken, die zich overigens ook mutatis mutandis in het bedrijfsleven plegen voor te doen. Drs. A. H. Bos, wetenschappelijk medewerker aan het Nederlands Pedagogisch Instituut voor het Bedrijfsleven, maakt deze aspecten van het thema tot onderwerp van een lezing, getiteld: „Kunnen conflicten in de school constructief gehanteerd worden?”. Op internationaal terrein klemmen vragen van samenwerking en conflict wel bijzonder sterk. Drs. B. J. T. ter Veer, wetenschappelijk ambtenaar aan het Polemologisch Instituut te Groningen, zal verslag uitbrengen van een experiment dat dit jaar op een achttal scholen is gedaan. Daarbij werden vragen van interna-

tionale samenwerking en conflict op exemplarische wijze doorgelicht aan de hand van twee „cases”: de Cubacrisis en het kernstopakkoord.

Tot zover wat betreft de informatieve kant van deze conferentie.

Daarnaast ligt het in de bedoeling de deelnemers direct te betrekken bij een bescheiden aantal beperkte activiteiten die verband houden met het thema en tevens voor toepassing in de school in aanmerking kunnen komen. Daartoe behoren o.a. bepaalde vormen van discussie, rollenspel en diaprojectie.

Op zaterdagochtend zullen de deelnemers over „vakgroepen” worden verdeeld om zich na een korte inleiding te verdiepen in de praktische toepasbaarheid van het gebodene en de perspectieven die er voor dit onderwerp in het voortgezet onderwijs bestaan. Conclusies en suggesties uit deze discussies zullen in het eindverslag worden opgenomen.

De organisatoren van de conferentie doen een beroep op een dertigtal vrijwilligers om aan de verschillende activiteiten tijdens deze conferentie mede vorm en leiding te geven en tot de voorbereiding van de besprekingen op de zaterdagochtend bij te dragen. Daartoe zal mogelijk een voorbereidende bespreking in mei nodig zijn. Opgaven worden gaarne ingewacht bij het Bureau van de W.V.O.: Postbus 13, Purmerend.

Aanmelding tot deelname bij Bureau W.V.O., Postbus 13, Purmerend.

Bijdrage in de kosten: f 35,-, over te maken op gironummer 26 10 36 t.n.v. Penningmeester W.V.O., Voorburg.

Leden van de W.V.O. f 32,50.

Reiskosten: aan de deelnemers die in het onderwijs werkzaam zijn, kunnen reiskosten tweede klasse 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.

Van de gehouden inleidingen en besprekingen zal een volledig verslag verschijnen.

SCHOLENGROEP VOOR VOORTGEZET ONDERWIJS

Binnen de Werkgemeenschap voor Vernieuwing van Opvoeding en Onderwijs (W.V.O.) gaat een scholengroep voor voortgezet onderwijs zich bezighouden met de probleemgebieden:

1. organisatie en communicatie binnen de scholengemeenschap;
2. didactiek en voorziening in leer- en hulpmiddelen voor de scholengemeenschap;
3. documentatie en informatie voor hen die in de scholengemeenschap werken.

De W.V.O. heeft overwogen, dat de mammoetwet vooral aan de scholengemeenschap grote mogelijkheden biedt. Zij besloot tot het oprichten van een scholengroep na een oriënterende bijeenkomst, waar Dr. E. Pelosi sprak over: De scholengemeenschap, perspectieven en problemen. Deze rede zal worden gepubliceerd in „Pedagogische Studiën”. De spreker zal in het mei-nummer van „Vernieuwing van Opvoeding en Onderwijs” de probleemstelling nader uitwerken.

Het is in het belang van zowel betrokken als geïnteresseerde scholen, dat

bestaande activiteiten in werk- en studiegroepen zoveel mogelijk worden geëördineerd met die van wetenschappelijke instituten en landelijke en regionale pedagogische centra.

Bereidverklaringen tot medewerking of verzoeken om nadere inlichtingen kunnen worden gericht aan: Bureau W.V.O., Postbus 13, Purmerend.

INVENTARISATIE ZWAKZINNIGENZORG

Zeer onlangs is op het gebied van de inventarisatie van de zwakzinnigenzorg in Nederland een publicatie verschenen, die in wijde kring de aandacht verdient. Het betreft hier het gereedkomen van een inventarisatierapport van de diverse voorzieningen voor zwakzinnigen in de provincies Friesland, Groningen en Drente.

Bedoeld rapport is opgesteld door de eind 1965 in het leven geroepen „Studiecommissie Zwakzinnigenzorg Noord”, waarin de diverse organisaties, die zich in de drie Noordelijke provincies occuperen met de zorg voor geestelijk gehandicapten, participeren en met elkaar samenwerken.

Exemplaren van het rapport zijn te bestellen bij het bureau van genoemde Studiecommissie, p/a Gauke Boelensstraat 56 te Drachten, tel: 05120-2162. De prijs bedraagt f 7,50 per stuk.

Betaling kan geschieden d.m.v. overschrijving van het verschuldigde bedrag op gironummer 880453 van de AMRO-Bank N.V. te Drachten ten name van de „Studiecommissie Zwakzinnigenzorg Noord”.

CONGRES OVER GODSDIENSTIGE OPVOEDING

Ter gelegenheid van het 50 jarig bestaan organiseert de vereniging voor godsdienstige opvoeding Westhill Maarssen een oecumenisch godsdienstpaedagogisch congres op donderdag 18, vrijdag 19 en zaterdag 20 mei te Haarlem, onder voorzitterschap van mevrouw prof. dr. H. W. F. Stellwag, hoogleraar paedagogiek aan de Gemeente Universiteit te Amsterdam, terwijl de heer drs. P. Roest, directeur van de Sociale Academie te Den Haag als 2e voorzitter zal optreden.

Thema van het congres is:

De godsdienstige vorming van het kind in de wereld van nu, waarbij in het bijzonder de drie volgende facetten aan de orde worden gesteld:

1. de godsdienstige vorming in de school

Inleider: dr. R. Goldman M.A., B.D., Ph.D., senior lecturer in educational psychology aan de Universiteit te Reading, Engeland.

2. deze vorming via de kerk

Inleider: dr. K. Hauschildt, 2e voorzitter Gesamtverband für Kindergottesdienst in der Ev. Kirche in Duitsland.

3. de opvoeding in het gezin

ingeleid door dr. J. J. van Haaren, rector van het R.K. Paedagogisch Instituut te Nijmegen.

Na de opening van prof. Stellwag op de donderdagavond spreekt prof. dr. R. Bijlsma, hoogleraar in de praktische theologie aan de protestantse theologische faculteit te Brussel over de theologische grondlijnen voor de godsdienstige opvoeding. De drie reeds genoemde sprekers zullen op de vrijdag aan het woord komen.

Op de zaterdagochtend, na het werken in discussiegroepen, heeft er een uitwisseling plaats van de door de betreffende groepen uitgewerkte rapporten, terwijl dan tot slot prof. Stellwag een samenvatting geeft en zo mogelijk bepaalde lijnen zal trekken.

De congreskosten zijn f 15,- à f 25,-, naar draagkracht, zonder maaltijd of verzorging.

Nadere inlichtingen en opgaven: ds. L. G. Chr. Grabandt, Rollandslaan 35, Haarlem, post Overveen, tel. nr. 02500-41341.

Dit congres is bedoeld voor studerende en afgestudeerde, geïnteresseerde ouders, leerkrachten van scholen, zowel lagere als middelbare, leiding van zondagsscholen, kinderdiensten, jeugdclubs en allen, die zich met dit bepaalde onderdeel van het vormingswerk bezighouden.

MEETING EUROPE - 1967

Het Europees Bureau voor Volksontwikkeling zal met medewerking van de Fondation Européenne de la Culture en het Prins Bernhard Fonds, een vijftal Meeting Europe cursussen organiseren.

Deze zijn bedoeld voor hen, die een week met deelnemers uit verschillende landen in een plezierige omgeving willen doorbrengen, om samen de Europese samenwerking te bespreken en te beleven, door middel van inleidingen, discussies en excursies.

In alle cursussen zal Engels de voertaal zijn. De deelnemersprijs is f 100,- (verblijf, maaltijden en excursies).

Een tegemoetkoming in de reiskosten, variërend van f 50,- tot f 150,- kan worden verleend.

Data en plaatsen zijn:

5-12 juli: Orivesi, (bij Tampere) FINLAND

15-22 juli: Manchester, ENGELAND

29 juli-5 augustus: Bergen Nh, NEDERLAND

5-12 augustus: Woumen, W.Vl., BELGIË

12-19 augustus: Barendorf, (bij Lüneburg) W. DUITSLAND.

Inlichtingen worden op aanvraag verstrekt door het Europees Bureau voor Volksontwikkeling, Huize „Kranenburgh”, Hoflaan 22, Bergen Nh., (telefoon 02208-2840).

TEN GELEIDE

Het aanbieden van een ontwerp-leerplan voor het basisonderwijs zoals dit dezer dagen vanwege het Nutsseminarium voor Pedagogiek aan de Universiteit van Amsterdam geschiedt, moet niet worden beschouwd als een op zichzelf staande incidentele gebeurtenis in de schoolwereld, maar dient te worden onderkend als een weloverwogen en vele jaren voorbereide poging om, ter verbetering van de kwaliteit van het onderwijs, een wetenschappelijk verantwoorde bijdrage te leveren, die zinvol past in het proces van structurele heroriëntering van het schoolwezen. Deze is in gang gezet om ondermeer de categoriale scholen te doen opgaan in een overzichtelijk geleed schoolstelsel van kleuter-, basis-, voortgezet en universitair onderwijs en onderricht op gedifferentieerd niveau mogelijk te maken, opdat de doorstroming in de opleidingen wordt bevorderd.

De directe aanleiding, voor een herziening van de structuur van ons schoolwezen, is de door de Tweede Kamer der Staten-Generaal aangenomen motie Peters/Van Sleen van 2 december 1949 geweest, waarin de regering werd uitgenodigd om, met inachtneming van de vrijheid van onderwijs, op een wetenschappelijk verantwoorde wijze te geraken tot een sluitend geheel van onderwijsvoorzieningen ter uitvoering van de achtjarige leerplicht.

In antwoord op deze motie heeft minister Rutten de Staten-Generaal op 19 juli 1951 een onderwijsplan aangeboden, waarin is gesteld dat het onderwijsstelsel in zijn geheel moet worden herzien en wel zodanig, dat vanaf het kleuteronderwijs tot en met het universitair onderwijs worden geordend binnen één organisch samenhangende juridische vormgeving. Met deze Nota-Rutten is een sociaal-pedagogische en een didactische grondslag gelegd voor een herstructurering van het onderwijs, waarop door zijn opvolger Mr. Cals verder gewerkt is.

Nadat de Tweede Kamer over de Nota-Rutten verslag had uitgebracht, heeft minister Cals in april 1955 geantwoord met de zogenoemde „Tweede Onderwijsnota” waarin het plan werd aangekondigd om het gehele voortgezet onderwijs – d.w.z. al het onderwijs tussen de lagere school en de hogeschool of universiteit – te regelen in één wet. Dit ambitieuze voornemen heeft toen het beeld van de Mammoet doen ontstaan; een typering, waarmede minister Cals overigens niet zo verheugd is geweest daar hem voor ogen stond een „raamwet” te creëren, waarin slechts in grote lijnen de structuur van de verschillende

schooltypen en hun onderlinge samenhang zijn vastgelegd. Zijn intenties zijn nl. geweest het treffen van een summierere regeling, die enerzijds het bevoegd gezag in staat zou stellen al die maatregelen te treffen, die nodig zijn om een goede voortgang en een verantwoord niveau van het onderwijs te waarborgen en die anderzijds de leerkrachten een tot nu toe niet gekende zelfstandigheid en verantwoordelijkheid zouden bieden om het te geven onderwijs af te stemmen op de individuele bekwaamheid en belangstelling van de leerlingen.

Hoewel het niet de bedoeling is in dit verband in te gaan op de vele aspecten van de Wet op het Voortgezet Onderwijs, is het niettemin gewenst, gezien de consequenties voor het basisonderwijs in het algemeen en het leerplan van dit onderwijs in het bijzonder, op enkele daarvan te wijzen.

Een groot deel van hen, die naar het voortgezet onderwijs gaan, voltooit niet de studie maar vertrekt voortijdig. Vele oorzaken zijn daarvoor aan te wijzen, waarvan onvoldoende voorbereiding op het volgen van voortgezet onderwijs, er één is. Hier ligt een niet geringe taak voor het basisonderwijs om de leerlingen:

- te leren zelfstandig te werken en zich, zij het op een bescheiden niveau, informatie te verwerven
- belangstelling bij te brengen voor het volgen van voortgezet onderwijs
- in intellectueel opzicht voldoende te bekwaamen om deel te kunnen nemen aan een opleiding, die het meest in overeenstemming kan worden geacht met hun belangstelling, bekwaamheid en eventuele voorkeur voor een bepaald beroep.

Deze heroriëntering van het lager onderwijs, dat voor enige decennia eindonderwijs was voor het grootste deel der Nederlandse jeugd, naar basisonderwijs, dat voor alle leerlingen een goede grondslag moet geven om voortgezet onderwijs te volgen, brengt de noodzaak met zich mede van een fundamentele herziening van het leerplan en een diepgaande bezinning op de methodiek van het te geven onderwijs.

In het bijzonder voor de kinderen uit de volks- en achterbuurten der steden, wier leerprestaties in het algemeen gering zijn o.a. vanwege onvoldoende taalverwerving en taalgebruik en die deswege niet toekomen aan het volgen van voortgezet onderwijs, kan een herzien leerplan, indien tevens rekening wordt gehouden met het gegeven dat zij vaak onvoldoende voorbereid gaan deelnemen aan het schoolleven, van so-

ciaal-pedagogische betekenis zijn. Voor deze leerlingen is het van uitzonderlijke betekenis, indien zij onderricht van een onderwijzer(es) krijgen, die zijn/haar taak met enthousiasme verricht en in hen persoonlijk belang stelt. Juist voor deze kinderen is het een pedagogische ramp, indien zij een school bezoeken waar de algemene verwachting der leerkrachten is dat zij toch niet veel kunnen leren. Het behoeft geen nader betoog dat de geringe verwachtingen van de onderwijzer(es), over de leerprestaties van zijn (haar) leerlingen, weinig stimulerend zullen werken.

Een zodanige houding is bovendien ongegrond. Niet alleen moet de pedagoog blijven geloven in de opvoedbaarheid van het kind en de jonge mens, maar er zijn bovendien vele aanwijzingen dat leerlingen, ondanks een onvolledige opvoeding en beperkingen van het milieu, waarin zij opgroeien, „leerbaar” zijn en niet zo onintelligent als wel wordt aangenomen. Onder andere is uit het door het Nutsseminarium in 1949 ter hand genomen onderzoek en het daarop gevolgde onderwijsexperiment op een openbare school in Leiden, die voor een groot deel wordt bezocht door leerlingen uit zwak-sociale en asociale milieus, gebleken, dat bij deze kinderen, indien de leerkrachten het zelfvertrouwen bij hen weet te schragen en hen weet te animeren hun schoolwerk met interesse te verrichten, het intelligentieniveau niet onaanzienlijk kan stijgen en dat hun leerprestaties kunnen toenemen. (Zie mededelingen 57 van het Nutsseminarium voor Pedagogiek te Amsterdam, in handelsuitgave verschenen bij Wolters, Groningen, 1954 onder de titel „Schoolkinderen uit sociaal zwakke gezinnen.”)

Het is dan ook verheugend dat voor het basisonderwijs een nieuw leerplan is ontwikkeld, waarin enerzijds rekening wordt gehouden met de zich wijzigende schoolsituatie in het algemeen en met de kinderen in het bijzonder.

Hoewel een leerplan geen oplossing kan bieden voor alle problemen, die zich kunnen voordoen bij het overdragen van kennis en kunde en het zich eigen maken van leerstof, kan het er wel toe bijdragen, dat kinderen niet alleen tot intellectuele wasdom komen maar zich ook psychisch ontplooiën, zodat zij worden voorbereid om verantwoordelijkheid te aanvaarden en te dragen en de zin van hun leven te ervaren.

LEERPLANONTWIKKELING EN DE ANALYSE VAN HET DIDACTISCH PROCES

L. VAN GELDER

1. *Leerplanontwikkeling voor het basisonderwijs.*

Eén van de belangrijkste taken, die de didactici van het toekomstig basisonderwijs ter hand moeten nemen, is het ontwikkelen van leerplannen, die aangepast zijn aan de functieverandering van het basisonderwijs. Hierbij dienen de consequenties getrokken te worden uit het feit, dat het basisonderwijs niet meer zal functioneren als eindonderwijs, maar ook niet meer als opleiding voor één bepaald deel van het voortgezet onderwijs (v.h.m.o.).

Het basisonderwijs zal dan een relatief zelfstandige taak krijgen als „fundamental education”, waarvan de inhoud bepaald kan worden door de doelstelling: het kind in staat te stellen de instrumentele culturele vaardigheden te verwerven, die zijn ingroei in de cultuur mogelijk moeten maken.¹

Deze relatieve zelfstandigheid houdt echter tevens in, dat in de leerstof en in de didactische werkwijzen de waarborgen aanwezig moeten zijn voor een goede aansluiting met het voorafgaande kleuteronderwijs en een goede voorbereiding tot het gedifferentieerde voortgezet onderwijs (resp. brugonderwijs).

Maar behalve deze plaatsbepaling van het basisonderwijs zijn er nog andere, evenzeer dwingende redenen tot herziening en verbetering van de leerplannen. Hoewel de leerplanherziening in andere landen vooral gericht was op de leerplannen van het voortgezet onderwijs,² zien wij nu, dat in toenemende mate de consequenties van deze veranderingen voor het basisonderwijs overwogen worden.

De veranderende opvatting over de structuur van de vakken, de pogingen om de basisbegrippen en grondprincipes een plaats te geven in het basis- en in het voortgezet onderwijs, de behoefte aan integratie van nieuwe technische hulpmiddelen in het onderwijs, de noodzaak om de leerstof en de werkwijzen in overeenstemming te brengen met de huidige wetenschappelijke inzichten, leiden er toe, dat de leerplanontwikkeling een geheel andere benadering vereist dan de gebruikelijke methoden van eenvoudige leerstofomschrijvingen.

Steeds duidelijker blijkt, dat een leerplan niet meer een „syllabus” is met summier leerstofomschrijvingen, maar in feite het gehele didactische proces moet omvatten. Leerplanontwikkeling, gezien als „curri-

culum planning" is in die zin veeleer het opstellen van een didactisch plan, waarin de onderwijsleersituaties beschreven worden, die de school voor de leerlingen kan verzorgen.

De betekenis van deze leerplanontwikkeling wordt onderstreept door de ingrijpende veranderingen in het sociaal-economische en het sociaal-culturele leven.³ Zonder te vervallen in een overschatting van het verschijnsel van de veranderingen, is het duidelijk dat het tempo, de omvang en de aard van de noodzakelijke veranderingen nieuwe eisen stelt aan de methoden van leerplanontwikkeling.⁴

Het O.E.C.D.-rapport vermeldt, dat de leerplanontwikkeling gezien moet worden als een integraal deel van het onderwijsbeleid. Deze ontwikkeling heeft niet slechts betrekking op onderdelen, maar moet het totale leerplan omvatten.⁵ Daarvoor dienen instituten opgericht te worden, die belast zijn met de continue leerplanontwikkeling, steunend op onderzoek en gericht op de overdracht in de school.⁶

Ook het Plowden-rapport, hoewel op het gebied van leerplanontwikkeling minder constructief dan op school-organisatorisch gebied, levert duidelijke bewijzen, dat een beperkte leerplanherziening in de basisschool onvoldoende recht doet aan de aard en omvang van de noodzakelijk geachte veranderingen.⁷

Het grote aantal factoren, dat bij deze leerplanontwikkeling betrokken is, brengt met zich mede, dat meer deskundigen uit verschillende vakgebieden in het onderzoek en het opstellen van de plannen zullen moeten participeren. Dit blijkt zowel nodig te zijn voor de vakken, zoals wiskunde - rekenen, natuurwetenschappen, sociale kennis, als voor de didactische verwerking van de nieuwe technische hulpmiddelen, het opnemen van sociaal-pedagogische werkvormen, de ontwikkeling van de creatieve activiteiten, afgezien nog van de vanzelfsprekende inspraak van ontwikkelings- en leerpsychologen en sociologen.

De bezwaren van een dergelijke „comprehensive approach" zouden echter wel eens groter kunnen zijn dan de voordelen, wanneer de didactici niet over de methoden beschikken om deze leerplanontwikkeling inhoud en structuur te geven.

In het hiervolgende willen wij één van deze methoden bespreken: *de methode van de didactische analyse*. Wij gaan daarbij uit van een analyse van het didactisch proces.⁸ In het didactisch proces onderscheiden wij: de beginsituatie, de doelstelling en de onderwijsleersituatie als middel tussen beginsituatie en doel. De onderwijsleersituatie wordt gevormd door de leerstof, de didactische werkvormen en de leerpsycho-

logische overwegingen, waarbij wij in het bijzonder de aandacht willen vestigen op de onderlinge relaties tussen deze aspecten.

Uitgaande van een micro-didactische benadering, willen wij laten zien, dat deze analyse van het didactisch proces nuttig is voor de macro-didactische problemen van de leerplanontwikkeling.

In termen van de didactische analyse komen wij tenslotte tot de werkhypothese, dat het leerplan gebaseerd dient te zijn op de beschrijving van de onderwijsleersituaties met betrekking tot de gestelde doelen in een bepaalde vorm van onderwijs.

2. *Structuur en planning.*

Bij de bepaling van de inhoud van het leerplan in het basisonderwijs treedt allereerst de vraag op naar de samenhang van de vakken. Dient het basisonderwijs opgebouwd te worden volgens een systeem van totaliteitsonderwijs of dienen wij de traditie van het in vakken gesplitst onderwijs te blijven volgen?

De oriëntatie in de cultuur, die wij als doelstelling noemden, wijst voor het jonge kind zeker in de richting van een nog ongedifferentieerde opbouw. Daarnaast zal ook rekening gehouden moeten worden met de aard van de afzonderlijke vakken en met de verbindingen van deze vakken met de vakken in het voortgezet onderwijs.⁹

De beide genoemde aspecten: de structuur van een vak en de continuïteit van de leerstofopbouw, geven evenzeer aanleiding tot heroriëntering van de leerplannen. De gedachte, dat het onderwijs in de basisschool het fundament dient te zijn, waarop het verdere onderwijs kan voortbouwen, veronderstelt een continuïteit in het leerproces in de opvolgende onderwijsvormen. Deze continuïteit vereist, dat de samenhang niet alleen gezocht wordt in de uitbreiding van de kennis, maar vooral ook in de verdieping van fundamentele begrippen en principes.

Achter de zwaarwichtige woorden: *structuur van het vak en longitudinale leerplanning* gaat een uiterst belangrijk probleem verborgen: hoe dienen wij de leerstof van een vak of groep van vakken te structureren, zodat een continu proces van verdieping van de basisbegrippen en de grondprincipes mogelijk wordt.¹⁰

De introductie van het begrip structuur van het vak, gezien als de opbouw van een vak volgens basisbegrippen en grondprincipes, heeft zowel het didactisch denken als het psychologisch onderzoek gestimuleerd.¹¹

De belangrijkste voortgang op dit gebied is tot nu toe wel bereikt op het gebied van de wiskunde en de natuurwetenschappen, maar de metho-

de van de analyse van de vakstructuur kan naar analogie ook nuttig blijken te zijn voor andere gebieden.

De gebruikelijke leerstofopbouw, bestaande uit betrekkelijk los van elkaar staande leerstofonderdelen, is met deze opvatting in strijd. Het leerplan dient veeleer gebaseerd te zijn op een geordend systeem van basisbegrippen en grondprincipes. Het didactische handelen zal dan ook niet gericht moeten worden op het verwerken van bepaalde leerstofinhouden, maar op het bieden van ervaringen, opdat de leerlingen deze basisbegrippen en grondprincipes kunnen verwerven en in het verdere onderwijs kunnen hanteren.

3. *Leerstofinhoud en ervaringswereld.*

Hiermede is tevens een mogelijkheid ontstaan om de tegenstelling tussen de leerstofinhoud, zoals deze in de bestaande leerplannen omschreven is en de ervaringswereld van het kind te overbruggen. De ontmoeting van kind en leerstof is een onoplosbaar probleem, zolang de leerstofkeuze bepaald wordt door het kennisbezit van de volwassenen. Dan toch stelt men de eis, dat het kind dit kennisbezit moet verwerven, op grond van de gebruikswaarde, die deze kennis voor de volwassene heeft.

De didactische methoden, waarmee men trachtte de spanning tussen kind en leerstof te overbruggen, waren in de 19e eeuw in hoofdzaak de elementarisering en de aanschouwing, in het begin van de 20ste eeuw de aanpassing aan de ontwikkelingspsychologische gegevens.

In de praktijk van het basisonderwijs zien wij nu een vermenging van beide vormen. Deze vermenging heeft enerzijds geleid tot een vereenvoudiging van de leerstof, maar heeft anderzijds onvoldoende recht kunnen doen aan de aanpassing van de leerstof aan de ontwikkeling van het kind.¹²

Uit experimenten van Zankov¹³ en van Bruner en Dienes¹⁴ blijkt, dat de oplossing van de tegenstelling tussen kind en leerstof niet gezocht moet worden in de vereenvoudiging van de leerstof, maar in de consequente aanpassing van de structuur van de leerstof aan de ontwikkeling van het kinderlijke denken.

Het komt mij voor dat hiermede een weg gevonden is om de ervaringswereld van het kind als een verantwoord uitgangspunt van het didactisch handelen in het onderwijs op te nemen. De basisbegrippen op het gebied van het rekenen, de taal, de natuur, de menselijke verhoudingen vinden toch hun grond in de menselijke ervaring op deze gebieden. Het is de taak van de wetenschap om de directe ervaring te ordenen en de hulpmiddelen te bieden bij het ordenen van onze erva-

ring. De oriëntatie van het kind in de wereld is in feite niet anders dan dit ordenen van zijn ervaringen. Onderwijs dat uitgaat van de ervaringswereld van het kind, dient het kind het begrippenstelsel te bieden om tot deze ordening te komen. De opbouw van dit begrippenstelsel behoort niet van bovenaf te geschieden door elementarisering, maar voort te komen uit de observatie van de ervaringswereld door het kind. In die zin vormen begrippen als groei, hoeveelheid, samenwerking, ontwikkeling, kracht, organisatie, e.d. op verschillend niveau en in verschillende kennisgebieden, de logische verbinding tussen de ervaringswereld van het kind en de structuur van de vakken.¹⁵

4. *De leerstof en de didactische werkvormen.*

Deze opmerkingen over de structuur van de vakken en de basisbegrippen zouden de indruk kunnen geven, dat het opstellen van nieuwe leerplannen, zoals gebruikelijk, alleen een kwestie is van leerstofkeuze en leerstofordening. Maar het verband tussen de leerstof enerzijds en de behandeling en de verwerking daarvan anderzijds is veel directer dan in de regel in didactische beschouwingen wordt aangegeven.

De encyclopedische leerstofopvatting laat veelal geen andere didactische werkwijze dan het doceren toe. Deze leerstofopvattingen en de daarbij toegepaste didactische werkwijze berusten op dezelfde didactische principes.

Zodra men dan ook andere principes van leerstofordening en -keuze gaat hanteren, blijken de gebruikelijke doceermethoden niet meer toepasbaar te zijn en zoekt men naar andere didactische werkvormen.

Dit is o.a. het geval bij de exemplarische leerstofkeuze, waarbij didactische werkvormen als discussie, problemsolving, bronnenstudie, rapportering e.d. vanzelfsprekend nodig zijn. Hetzelfde geldt voor een orderingsvorm als het project of de unit.

Omgekeerd heeft een bepaalde didactische werkvorm, zoals geprogrammeerd onderwijs, een directe invloed op de keuze en de ordening van de leerstof. Het duidelijkst zien wij dit bij de Skinnerse vorm, waarbij de didactische werkvorm in schakels, dus tot kleine informaties en kleine opdrachten, dwingt.¹⁶

Deze relatie tussen de leerstof en de didactische werkvorm wordt zo zeer miskend, dat de vernieuwing van de leerstof, bv. van de wiskunde, aangeboden wordt zonder enige didactische begeleiding. Maar ook worden nieuwe didactische werkwijzen aanbevolen zonder enige verandering in de leerstof. Het eerste leidt tot het handhaven van de uniforme doceermethode, waardoor het doel van de leerstofvernieuwing slechts

ten dele wordt bereikt, het tweede leidt tot een toenemende frustratie, omdat de bestaande leerstof zich niet in de andere didactische werkvormen laat persen.

Aan dit dilemma tracht men in de moderne leerplannen wel te ontkomen door de leerstofomschrijvingen te vergezellen van uitvoerige didactische aanwijzingen. Maar daarmee is het probleem niet opgelost, omdat toch wordt uitgegaan van de leerstof en niet van de onderwijsleersituatie.

5. „*Educational Technology*”.

Evenals er een nauw verband bestaat tussen de leerstof en de didactische werkvorm, bestaat dit verband ook tussen de didactische werkvorm en de leer- en hulpmiddelen. In de uniforme leersituatie is het leer- en oefenboek de neerslag van de leerstof en beperkt daarmee de leersituatie tot de eenvoudigste didactische werkwijze als uitleggen, memoriseren en weergeven, resp. toepassen.

De ontwikkeling van de didactiek in de laatste halve eeuw toont echter aan dat dit didactische model ontoereikend is. Op grond van andere inzichten in het onderwijzen en het leren heeft de didactiek zich gericht op het scheppen van gedifferentieerde onderwijsleersituaties.

Dit houdt echter in, dat de organisatie van de didactische werkvormen niet meer aan de traditie of een persoonlijke inventie kan worden overgelaten. Nauwkeurig dient nagegaan te worden, welke werkwijzen bij een bepaald leerstofonderdeel gebruikt moeten worden en welke leer- en hulpmiddelen daarbij nuttig zijn.

Hoezeer de toepassing van leer- en hulpmiddelen in ons onderwijs tot een probleem is geworden, blijkt wel uit het grote aanbod van nieuwe technische hulpmiddelen, die evenwel niet tot een integratie van de hulpmiddelen in het onderwijs geleid heeft. In principe zouden deze verruiming kunnen betekenen van ons didactisch arsenaal.¹⁷ Zo zijn televisie, radio, teaching machines, talenpractica e.d. dan ook aangekondigd.

De grote moeilijkheid waarmee wij bij de toepassing van deze nieuwe technische hulpmiddelen te kampen hebben, is dat wij deze willen passen in de uniforme leersituatie. Deze uniforme leersituatie is echter een gesloten systeem, waarin nieuwe hulpmiddelen niet geïntegreerd kunnen worden.

Ook wanneer de leuze: „*Educational Technology*” wat al te technologisch klinkt, de integratie van deze technische hulpmiddelen zal nodig zijn, omdat hierdoor nieuwe didactische mogelijkheden geopend

worden.¹⁸ Een leerplan dat deze nieuwe technieken niet heeft weten te integreren is op dit punt reeds verouderd bij het verschijnen.

Eén van de mogelijkheden om de integratie van reeds bestaande en nieuwe leer- en hulpmiddelen vorm te geven is het onderwijsleerpakket.¹⁹ Daarmede wordt niet een enigszins uitgebreid leer- en oefenboek met taken en opdrachten bedoeld, maar de neerslag van een voorafgepland en gesystematiseerde openvolging van onderwijs- en leeractiviteiten.

Het leerplan behoeft dan niet meer een leerstofomschrijving, al of niet aangevuld met didactische aanwijzingen, te zijn, maar zou opgebouwd kunnen worden uit een reeks van onderwijsleerpakketten. In die zin zou het leerplan gezien kunnen worden als de verzameling van uitgewerkte onderwijsleersituaties, waarin de leer- en hulpmiddelen opgenomen zijn, terwijl het geheel in overeenstemming met de aard van de leerling en de structuur van de leerstof is opgebouwd. Gezien de betekenis, die wij hechten aan de integratie van deze technische hulpmiddelen, achten wij niet de materiële aspecten van het onderwijsleerpakket het belangrijkste. De systematische analyse van de leerstof en van de didactische werkvormen, waarop het onderwijsleerpakket gebaseerd dient te zijn, verdient in de eerste plaats onze aandacht.

6 *Onderwijsleersituatie en leerpsychologie.*

De grondslag voor de leerplanontwikkeling dient in deze gedachten-gang niet alleen gevonden te worden in de leerstofkeuze en de leerstof-ordening, maar in de onderwijsleersituatie. Bij de bespreking van de onderwijsleersituatie hebben wij tot zover vooral de aandacht gericht op de leerstof en de didactische werkvormen en de relaties tussen beide.

Een derde aspect wordt gevormd door de wijze waarop de leerlingen de leerstof verwerken: het leerpsychologische aspect.²⁰ Hierbij merken wij op, dat nog onvoldoende rekening gehouden wordt met de relaties, die tussen de leerstof, de didactische werkvormen en de leerpsychologische gegevens bestaan.

Hoezeer de keuze van een bepaalde leerpsychologie de didactische werkvorm en daarmee ook de ordening van de leerstof kan bepalen, is ons duidelijk geworden bij het geprogrammeerde onderwijs. De Skinnerse programmering, berustend op een behavioristische leerpsychologie, leidt zoals Pressey aangeeft, niet tot het inzichtelijke leren, waarop het onderwijs gericht behoort te zijn.²¹ Aan de andere kant wordt aan de school eisen gesteld omtrent de vorming van attitudes, van gezindheden, die niet alleen langs verstandelijke weg te verwerven zijn, evenwel

zonder dat in de onderwijsleersituaties de passende mogelijkheden geboden worden voor het emotioneel of sociaal leren.²²

In dit opzicht is de aandacht van de didactici te veel gericht gebleven op de intellectuele leerprocessen en zijn de motorische en emotionele leerprocessen te weinig onderkend. In het bijzonder wreekt dit tekort zich bij de didactiek van de sociale vorming en de creatieve vorming, maar ook bij de intellectuele vorming mogen de motorische en emotionele aspecten niet miskend worden. Men denke hier bv. aan de betekenis van deze aspecten bij het leren lezen, reken, de taalvorming en de stagnaties, die daarbij kunnen optreden.

Als minimumvoorwaarde bij het vormen van onderwijsleersituaties mag men stellen, dat er verantwoorde relaties dienen te bestaan tussen het gekozen aspect van de leerpsychologie, de didactische werkvorm en de leerstof. In dit verband willen wij vooral wijzen op de verhouding tussen het mechanisch leren en het inzichtelijk leren. Het inzichtelijk leren (vaak aangeduid als ontdekkend leren of learning by discovery) vereist een geheel andere leersituatie dan het mechanisch leren.

Dienes²³ vergelijkt deze vorm van leren met het spel, dat, niet aan regels gebonden, ruimte kan bieden voor inventiviteit en fantasie. De leersituaties, waarin „ontdekken” mogelijk moet zijn, zullen op elk niveau een grote mate van vrijheid moeten geven, terwijl het mechanische leren meer gebaat is met efficiënt georganiseerde en op concrete doelen gerichte leersituaties.

Oefenen dient gericht te zijn, ontdekken vereist vrijheid, inventiviteit en creativiteit.

Voor beide vormen van leren zullen passende didactische werkvormen en passende leerstofonderdelen gekozen moeten worden. De nadruk, die in de moderne didactiek op de formele aspecten van het onderwijs, op de begrippen en de principes, gelegd wordt, is een reden te meer om de onderwijsleersituatie in overeenstemming met dit doel te vormen.

7 *De methode van de didactische analyse.*

In onze analyse van het didactische proces hebben wij, uitgaande van de relaties tussen leerstof, didactische werkvorm en leerpsychologie, het verband aangegeven tussen het leerplan en de onderwijsleersituaties. Deze micro-didactische benadering blijkt bijzonder nuttig te zijn, omdat daarmee een didactische analyse van de kleinste onderwijseenheid: de les of de lesepisode, mogelijk is geworden. Op dit punt kunnen wij aansluiting vinden bij de methode van didactische analyse, die door Klafki opgesteld is.²⁴

Klafki stelt de didactische analyse in dienst van de lesvoorbereiding. Het uitgangspunt daarbij is: „op welke wijze is een vruchtbare ontmoeting tussen kind en leerstof mogelijk”. Deze algemene vraag concreetiseert hij in vijf didactische vragen, die betrekking hebben op:

1. het grondprincipe van de aangeboden leerstof;
2. de betekenis van de leerstof voor de ervaringswereld van het kind;
3. de betekenis van de leerstof voor de toekomst van het kind;
4. de structuur van de leerstofinhoud;
5. de aansluiting bij de belevingswereld van het kind.

Mede aan de hand van een aantal specificeringen is door deze didactische analyse een methode ontwikkeld, waardoor een aan de aard van het kind en aan de structuur van de leerstof aangepaste onderwijsleersituatie ontwikkeld kan worden.

Hoewel deze didactische analyse door de onderwijzer en leraar als uitgangspunt voor de eigen lesvoorbereiding gebruikt kan worden, lijkt mij deze methode meer geschikt voor het onderzoek naar de onderwijsleersituatie door didactici, die tot taak hebben mede te werken aan het ontwikkelen van onderwijsleerpakketten en aan de leerplanontwikkeling. Doch daarmee zijn wij van de micro-didactische benadering overgestapt naar de macro-didactische benadering.

8. *De analyse van het didactische proces.*

Hiervoor dienen wij echter de analyse van het didactisch proces voort te zetten. De onderwijsleersituatie is slechts een middel om de spanning tussen de beginsituatie van de leerling en het gestelde doel, te overbruggen.

Ten aanzien van de beginsituatie zijn ons algemene gegevens bekend uit de ontwikkelingspsychologie; de gedragspatronen in de verschillende leeftijdsfasen, de ontwikkeling van de verstandelijke, emotionele en motorische functies etc. Daarnaast dienen wij gegevens te verkrijgen over het actuele kennisbezit, de ervarings- en belevingswereld van het kind. Het onderzoek van de beginsituatie kan gezien worden als het onderzoek naar de voorwaarden, waaronder een onderwijsleerproces (dat één les, maar ook het gehele basisonderwijs kan omvatten) op gunstige wijze kan aansluiten bij de aard van het kind.

Het onderzoek naar de gestelde doelen heeft betrekking op de hiërarchie van doelen, die wij aangeduid hebben als leerdoelen, onderwijsdoelen, vormingsdoelen en opvoedingsdoelen. Bovendien zal onderscheid gemaakt moeten worden tussen formele en materiële doelen. Bij het operationaliseren van de doelen in de les of van het leerplan zal men

met deze verscheidenheid van doelen rekening moeten houden, omdat anders het gevaar bestaat, dat alle doelen gereduceerd worden tot materiële leerdoelen.

De gegevens over de beginsituatie, de doelstellingen en de onderwijsleersituatie geven ons het startpunt voor de uitvoering als les, leergang of een gehele onderwijsvorm. Deze uitvoering wordt afgesloten door het bepalen van de onderwijsresultaten, waardoor het didactisch proces voltooid is en een nieuw proces in werking gesteld kan worden. Uit deze analyse blijkt, dat de leerstof geen zelfstandig aspect is van het didactisch proces, maar gezien moet worden als deel van dit proces.

De opvatting, dat wij in het basisonderwijs zouden kunnen volstaan met een leerstofherziening, zonder de herziening van de onderwijsleersituaties, waarin deze leerstof moet verwerkt worden, is in het licht van de voorgaande beschouwingen moeilijk houdbaar.

9. *Bijdrage tot de leerplanontwikkeling.*

In dit artikel zijn wij uitgegaan van de noodzaak van leerplanherziening in het basisonderwijs.

De motieven tot deze herziening vinden wij zowel in de veranderende functie van het basisonderwijs als in de noodzaak nieuwe inzichten over de opbouw van de leerstof in het basisonderwijs een plaats te geven.

Uit de analyse van het didactisch proces is gebleken, dat de leerstof niet afzonderlijk beschouwd mag worden, maar steeds gezien dient te worden als deel van de onderwijsleersituatie.

Daarbij kan de didactische analyse als een methode gebruikt worden om de relaties tussen leerstof, didactische werkvormen en leerpsychologie te onderzoeken. De nauwe relaties tussen deze aspecten leidt tot de conclusie, dat het leerplan niet alleen mag bestaan uit leerstofomschrijvingen, eventueel aangevuld met didactische aanwijzingen, maar dat de nieuwe leerplanontwikkeling gericht dient te zijn op het vastleggen van een systeem van onderwijsleersituaties.

Als steunpunten bij de uitwerkingen van een dergelijk leerplan zouden onderwijsleerpakketten ontworpen kunnen worden.

Voor deze nieuwe wijze van leerplanontwikkeling zullen door de didactici werkmethoden ontwikkeld moeten worden. De didactische analyse gebaseerd op de analyse van het didactisch proces blijkt een methode te bieden om de plaats van de leerstof in de onderwijsleersituatie, zowel in een les of in een leergang, nader te onderzoeken.

Literatuur:

1. *Nieuwe Onderwijsvormen voor 5- tot 13- à 14-jarigen*. N.O.V.-rapport, 1966³, pag. 90.
2. HEATH, R. W. *New Curricula*. New York, 1964.
3. *Curriculum Improvement and Educational Development*. Pag. 27 e.v. Rapport van de Organisatie voor Economische en Culturele Ontwikkeling.
4. GARDNER, J. W.: *Impact of Change on Education*, in: *Vital Issues in American Education*. 1964.
5. Over de pedagogische voorwaarden voor de leerplanontwikkeling heeft vooral Bijl belangrijke bijdragen gegeven.
BIJL, J.: *Inleiding tot de algemene didactiek van het basisonderwijs*. Groningen, 1960.
Zie ook:
GELDER, L. VAN: *Leerplanonderzoek en leerplanvernieuwing*, in: *Onderwijs en Opvoeding*, jrg. 17 (1966) no. 7/8.
GELDER, L. VAN: *Leerplanstudie in de basisschool*, in: *Onderwijs en Opvoeding*, jrg. 17 (1966) no. 10.
6. Het probleem van het aanbrengen van veranderingen in het onderwijs vereist bijzondere aandacht. Belangrijke publikaties over de theorie en het onderzoek van veranderingen in het onderwijs zijn:
MILES, M. B.: *Innovation in Education*. New York, 1964.
MILLER, R. J.: *Perspectives on Educational Change*. 1967.
Zie ook:
GELDER, L. VAN: *Problemen bij systeemveranderingen in het onderwijs*, in: *Paedagogische Studiën*, jrg. 43 (1966) no. 7/8.
GELDER, L. VAN: *Onderzoek van de vernieuwing in het onderwijs*, in: *Onderwijs en Opvoeding*, jrg. 18 (1967) no. 4.
7. PLOWDEN, B.: *Children and their Primary Schools*. Londen, 1967.
Zie ook:
GELDER, L. VAN: over het Plowden-rapport, in: *Onderwijs en Opvoeding*, jrg. 18 (1967) no. 2.
8. GELDER, L. VAN: *Onderzoek van het onderwijzen*, in: *Paedagogische Studiën*, jrg. 43 (1966), oktober-no., pag. 49 e.v.
9. „We stress that children's learning does not fit into subject categories. The younger the children, the more undifferentiated their curriculum will be. As children come towards the top of the junior school, and we anticipate they will be there till 12, the conventional subjects become more relevant; some children can then profit from a direct approach to the structure of a subject”, in: *Children and their Primary Schools*. By: B. Plowden. Londen 1967, pag. 203.
10. „... the curriculum of a subject should be determined by the most fundamental understanding that can be achieved of the underlying principles that gives structure to that subject”. In: J. S. Bruner: *The Process of Education*, New York, 1960, pag. 31.
11. KLAUSMEIER, H. J. and C. W. HARRIS (ed.): *Analysis of concept learning*. New York, 1966.
12. Zie voor dit probleem:

BIJL, J.: Inleiding tot de algemene didactiek van het basisonderwijs. Groningen, 1960, pag. 158 e.v.

Na de bespreking van een pedagogisch-kinderpsychologische fundering van de didactiek, stelt Bijl de vraag in hoeverre de eigen structuur van het vak tot zijn recht dient te komen. Hij signaleert vooral de tegenstelling tussen het overstappen van de ervaringswereld van het kind (zonder enige geschikte toelichting als „commentaar bij ervaring”) naar een min of meer gesystematiseerde leer (pag. 159). Maar kan dat commentaar bij de ervaringen niet dienen ter verdieping van de basisbegrippen, als voorbereiding tot de latere systematisering?

13. ZANKOV, L.: Russian experiment in developing the urge to learn, in: Times Educational Supplement, 1967, pag. 529.
- De proeven van Zankov zijn gericht op een maximale ontwikkeling van de kinderen, zowel van de begaafden als de minder begaafden. Hij wijst daarbij het mechaniseren sterk af en richt zich vooral op het inzichtelijk leren van basisbegrippen.
- In: *Teksten over het Russisch onderwijs*, deel I, uitgave van het Pedagogisch Instituut van de R.U. Groningen, afd. Schoolpedagogiek en Onderwijskunde, worden enkele didactische experimenten in de U.S.S.R. beschreven (in beperkte mate beschikbaar).
14. DIENES, Z. P.: *An Experimental Study of Mathematics Learning*. Londen, 1964.
- Een uitstekende samenvatting geeft:
- DIENES, Z. P.: *Mathematics in Primary Education*, International Study Group for Mathematics Learning, Unesco, Hamburg, 1966.
- Tegenover de deductieve benadering van Dienes, Papy e.a. staat de inductieve benadering, die meer aansluit bij de moderne ontwikkeling in ons land, b.v. De Basisschool.
- Voor overeenkomstige opvattingen:
- a. *Mathematics in Primary Schools*, The Schools Council, H.M.S.O., 1965.
- b. *Mathematics Teaching Project*, Nuffield Foundation.
- Zie ook:
- GELDER, L. VAN: *Modern Rekenen/New Mathematics in de basisschool*, in: *Onderwijs en Opvoeding*, jrg. 18 (1967) no. 2, pag. 42 e.v.
15. FEHR, H. F.: *The Teaching of Mathematics in the Elementary School*.
- NOVAK, J. D.: *The Role of Concepts in Science Teaching*, in: H. J. Klausmeier and C. W. Harris, ed., *Analysis of Concept Learning*, New York 1966.
16. LANGEVELD, M. J.: *Programmed Learning. Some preliminary considerations from a pedagogical point of view*, in: *International Review of Education*, Vol. XIII, 1967, no. 1.
17. Dit optimisme spreekt uit vele Amerikaanse publikaties. Zie o.a. „*Revolution in Teaching: New Theory, Technology and Curricula*”, A. de Grazia and D. A. Sohn ed., 1964.
- Een zakelijker opvatting vinden wij bij Wigren:
- „Television is not likely to subvert education, nor will it produce the millennium. It is neither that good, nor that bad . . . It's not what

T.V. can do *for* us or will do *to* us, but rather what we can do *with it to accomplish tasks and goals that may not otherwise be attainable*".

WIGREN, H. E.: The Process of Change in Educational Television, in: R. J. Miller, Perspectives on Educational Change, 1967. Pag. 183.

18. Voor de toepassing van een gesloten televisiecircuit bij de pedagogisch-didactische opleiding van de a.s.-leraren, zie o.a.
GELDER, L. VAN: De voorbereiding tot het leraarschap, in: Universiteit en Hogeschool, jrg. 13 (1966) no. 1.
 19. GELDER, L. VAN: Problemen rond het leerboek, in: Vernieuwing van Opvoeding en Onderwijs, jrg. 24 (1966) no. 236.
GELDER, L. VAN: Didactische analyse als voorwaarde voor het onderwijsleerpakket, in: Toonbeeld, uitgave van de Stichting Nederlandse Onderwijsfilm, jrg. 1967, april-no.
 20. Uitvoeriger hebben wij hierover geschreven in: „Onderzoek van het onderwijzen”, zie noot 8.
 21. PRESSEY, S. L.: Die Krise der Lehrmaschine (und der Lerntheorie, in: Fr. Weinert (hrg.), Pädagogische Psychologie, Köln/Berlin, 1967, pag. 274.
 22. Aan de groepsprocessen wordt praktisch geen aandacht besteed, hoewel daarover een uitvoerige literatuur beschikbaar is.
Zie o.a.:
TAUSCH, R. and TAUSCH, A. M.: Erziehungspsychologie. Göttingen, 1965.
BANY, M. A. and JOHNSON, L. V.: Classroom Group Behavior. New York, 1964.
 23. DIENES, Z. P.: Building up Mathematics. 1960.
 24. KLAFKI, W.: Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung, in: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim, 1963.
- (Dr. L. van Gelder is gewoon hoogleraar in de pedagogiek aan de Rijksuniversiteit te Groningen).

DE OMVANG VAN HET ONDERWIJS EN HET LEERPLAN

N. DEEN

„Het leerplan geeft de omvang van het onderwijs aan en de verdeling van de leerstof over de klassen. Dit onderwijs moet worden gegeven gedurende ten minste 1040 uren per jaar.” Zo luiden de eerste twee zinnen van lid 2 van artikel 25 van de lager-onderwijswet van 1920. Het ontwerpen van dit leerplan wordt in het eerste lid, midden tussen de regeling van schooltijden en vakanties, de lijst der bij het onderwijs te gebruiken boeken en de verdeling van de school in klassen toegeschoven aan het Hoofd der School. Daarmee is het laatste woord nog niet gesproken: burgemeester en wethouders stellen het vast, in overeenstemming met de inspecteur. Voor het bijzonder onderwijs maakt de wet het iets eenvoudiger: „Het leerplan wordt aan de inspecteur medegedeeld. Het mag niet door de Onderwijsraad als niet voldoende aan de wettelijke vereisten afgekeurd zijn.” (art. 89.2). Wie het ontwerpt, wie het vaststelt, wordt in het midden gelaten. Overeenstemming met de inspecteur is niet noodzakelijk.

De speelruimte is dus groot. Weliswaar zijn in artikel 2 van de wet de vakken aangegeven, waarin verplicht onderwijs moet worden gegeven, maar de omvang van het onderwijs wordt niet door de wet bepaald, noch worden inhoudskriteria gegeven, die als richtlijn kunnen dienen.

Wie bepaalt de omvang van het onderwijs? Bij het openbaar onderwijs in laatste instantie de inspecteur, wiens „overeenstemming” is vereist, bij het bijzonder onderwijs kijkt de Onderwijsraad alleen maar toe, of de wet niet wordt overtreden.

De vrijheid van het onderwijs is hier ongetwijfeld mee gediend. Maar hoe staat het met de kwaliteit?

Wie zich met het bepalen van de omvang van het onderwijs wil (of moet) bezighouden stuit op een complex van problemen, die in het leerplan tot een bevredigende oplossing moeten komen. Het alternatief is een leerplan pro forma, dat schuil gaat achter „de lijst der bij het onderwijs te gebruiken boeken”.

Maatschappelijke achtergronden.

Idenburg sprak van de „sleutelmacht der school”¹, om aan te geven hoezeer de maatschappelijke toekomst van onze kinderen afhankelijk is van de scholing die zij ontvangen. . . Dat betekent geenszins, dat de

school de maatschappij creëert. Het betekent wel, dat in nog steeds toenemende mate maatschappelijk succes aan scholing gebonden is. Het onderwijs moet, om doeltreffend te kunnen functioneren, de maatschappij-ontwikkeling volgen. De maatschappij stelt eisen, waaraan het onderwijs, op straffe van functie-verlies, niet kan voorbijzien.² En gezien het tempo, waarin – met name in de industrie – de veranderingen zich voltrekken, kan een beroep op de traditie steeds minder voldoen om de leerstofkeus te rechtvaardigen. Hier liggen moeilijkheden, die men niet moet onderschatten.

In de eerste plaats is de leerkracht veelal emotioneel gebonden aan de traditionele leerstof. Zijn eigen vormingsproces heeft zich eraan voltrokken, en dat geeft hem de overtuiging van de deugdelijkheid ervan: wat twintig jaar geleden goed was, kan nu niet slecht zijn en schrappen in de leerstof ervaart hij als een verarming. Of: de beheersing van een aantal vaardigheden beantwoordt aan het ideaal van een vakmanschap, waarin de leraar in een vroegere levensperiode uitblonk. Dat dit vakmanschap tengevolge van de ontwikkeling der techniek niet meer wordt gevraagd, vervult hem met leedwezen over het verval van het ambacht. In zijn onderwijs blijft hij à la recherche du temps perdu.

Daar komt nog een tweede factor bij. De leerkracht is in de ontwikkeling van de maatschappij maar zijdelings betrokken, hij is receptief en gedistantieerd. De confrontatie met de tussen onderwijs- en arbeidswereld liggende discrepantie is voor zijn leerling, niet voor hemzelf. De traditie leeft een eigen leven.

Men kan stellen, dat deze problematiek in de eerste plaats het beroepsonderwijs aangaat. De vraag is, of dat juist is. Ongetwijfeld voltrekt zich aan het eind daarvan de overgang van school- naar werksituatie, en demonstreert ten duidelijkste waar de beroepsvoorbereiding is tekortgeschoten. Maar waar steeds duidelijker blijkt, dat de tekorten minder liggen in de kennis dan in de habitus, minder in de vaardigheden dan in het inzichtelijk gebruik daarvan, moet noodzakelijk de totale onderwijskundige benadering van de aldus falende leerling ter discussie worden gesteld en aan onderzoek worden onderworpen. Zo redenerende wordt de centrale leerplanvraag een vraag naar de doelstelling(en) van het onderwijs. In hoeverre is de doelstelling van het onderwijs afleidbaar uit de beroepsbestemming van de leerling? Dat blijkt slechts in zeer beperkte mate het geval te zijn. Steeds minder is er een eenduidige verbinding tussen opleiding en beroepsuitoefening aanwijsbaar.

steeds meer speelt de algemene gevormdheid, de flexibele aanpassing in nieuwe situaties, een rol. Alleen daardoor al is het in feite onmogelijk de einddoelstellingen, zelfs van het beroepsonderwijs, vast te stellen op grond van een beroepanalyse alleen.

Pedagogische doelstellingen.

Maar er is meer. Onderwijs voltrekt zich aan mensen, is mensvorming. Terwijl in het maatschappelijk bestel een werknemer een schakel is in het productieproces, en het maatschappelijk belang gebaat is bij een zo goed mogelijke uitoefening van die schakelfunctie, is de leerling voor de school een individu, voor wie men verantwoordelijkheid draagt. In het productieproces kan de werknemer aanwezig zijn als een (weinig betrouwbaar) machine-onderdeel; het onderwijs echter levert principieel geen machine-onderdelen af. Het onderwijs richt zich niet op het collectivum, maar op de individu. Hier staat de humaniteit van de leerling voorop.

Het doelstellingsonderzoek krijgt een antropologische gerichtheid als grondslag: welk mensbeeld bepaalt het opvoedingsdoel van het onderwijs? De antwoorden zullen hier in de regel een formeel karakter dragen: men spreekt dan van zelfstandigheid, verantwoordelijkheidsbesef, initiatief, inzicht in samenhangen, categoriale vorming (Klafki), bekwaamheid voor de levenstaak (Bijl), enzovoort. Deze en dergelijke doelstellingen zijn in hun algemeenheid vaag. Toch kan men ze niet missen, omdat ze een ruimte begrenzen, waarbinnen men een voortgaande concretisering van de doelstellingen kan en moet nastreven. We komen zo tot een fasering van het doelstellingsonderzoek, waarin elke fase ons dichter tot de concrete formulering van het leerplan brengt.

Het basisonderwijs in de onderwijsstructuur.

Ik zal mij verder, in verband met de aanleiding tot dit artikel (het verschijnen van de „Proeve van een leerplan voor het basisonderwijs”) richten op de leerplanproblematiek van het basisonderwijs. Daarvoor geldt in de eerste plaats (evenals trouwens voor alle andere onderwijsvormen), dat het een schakel vormt in een keten van onderwijsvoorzieningen.

Dat betekent, dat een nader doelstellingsonderzoek zich zal moeten richten op deze schakelbetekenis. Actueel wordt nu wat hierboven al werd geformuleerd: het eindresultaat van het onderwijs is niet alleen het resultaat van de laatste school, het is het effect of het gevolg van de mate waarin de opeenvolgende onderwijsvoorzieningen op el-

kaar zijn afgestemd. Hier meldt zich de noodzaak van een leerplan voor een schoolsysteem, zoals Bijl het heeft genoemd,³ of op zijn minst van een in onderlinge samenhang bepalen van de punten waarop de schakels in elkaar haken, (hetgeen niet identiek hoeft te zijn met „longitudinale leerstofplanning”). De hier noodzakelijke plaatsbepaling is juist ten aanzien van het basisonderwijs niet eenvoudig. Immers, om een ander beeld te gebruiken: het geeft een sleutel, die op vele sloten moet passen.

Wat voor een bepaald kind basisonderwijs zou moeten zijn, hangt af van het voortgezet onderwijs dat zal volgen. Voor de verschillende vormen van voortgezet onderwijs behoeft de basis niet noodzakelijk identiek te zijn. De doelstellingen van het basisonderwijs kunnen derhalve alleen in samenhang met wat-er-op-volgt worden bepaald.

De omvang van het onderwijs; selectie van leerstof.

Eén van de pogingen om de leerdoelen van het basisonderwijs vast te stellen, heeft een neerslag gevonden in het rapport van Nolan C. Kearney over „Elementary School Objectives”.⁴ Belangrijke stimulatie voor het hier uitgevoerde onderzoek kwam van de Educational Testing Service, waar men behoefte voelde aan een omschrijving van onderwijsdoelen, geformuleerd in „overt behaviour or an observable condition”.⁵ Het resultaat werd een verzameling opinies, veelal ingediend door vooraanstaande Amerikaanse geleerden uit de sociale wetenschappen, en vervolgens kritisch besproken door ervaren mensen uit het onderwijs. Het resultaat van de vele inspanning is teleurstellend: een aaneenrijging van doelomschrijvingen zonder samenhang of hiërarchie. Het enige criterium dat gehanteerd werd was een formuleringscriterium („overt behaviour” etc.). Wat ontbrak, waren selectie-criteria die de formuleringen konden richten, en die aanleiding zouden kunnen geven tot ordening van de gegevens.

Hierdoor is de praktische bruikbaarheid voor de leerplanmaker gering; deze heeft behoefte aan een duidelijk kader voor zijn arbeid, aan algemene doelstellingen, die gehanteerd kunnen worden als criteria voor de geschiktheid van de te kiezen leerstof. Deze criteria zijn noodzakelijk; daarzonder dreigt men te vervallen tot een didactisch materialisme, dat van de leerling een alleseter wil maken, met alle risico van constipatie.

Op weg naar een taxonomie van onderwijsdoelstellingen.

De onderwijsdoelen in het gelid! Dat is de opzet van Blooms „Taxonomy

of educational objectives",⁶ waarin een hiërarchische begripsmatige ordening van onderwijsdoelen wordt nagestreefd. Ten opzichte van Kearney's rapport betekent het werk van de groep van Bloom duidelijk winst. Er is een rangorde van doelen bepaald, waarin elk volgend doel de vorige veronderstelt. Op deze wijze is een duidelijke opbouw volgens interne criteria ontstaan.⁷ Deze ordening geeft een duidelijke steun bij de classificatie van onderwijsdoelen, en de plaatsbepaling daarvan in een leerplan.

Deze taxonomie geeft veel, maar is te eenzijdig om als grondslag voor een leerplan te kunnen dienen. Daarvoor zou men moeten beschikken over:

1. een pedagogische leerplantheorie, gebaseerd op een pedagogische antropologie (zie boven, pag. 273) en/of een „pedografie”.
2. een rangorde van onderwijsdoelstellingen, geordend volgens interne criteria (hierbij zou het werk van Bloom c.s. model kunnen staan).
3. een rangorde van onderwijsdoelstellingen, geordend volgens externe criteria (hier gaat het onder meer om de longitudinale samenhang van het schoolsysteem en om de inspraak van de maatschappij).
4. een didactische leerplantheorie.

Dit laatste punt vraagt na het voorafgaande nog om enige toelichting. Van Gelder heeft herhaaldelijk gewezen op de discrepantie tussen de wereldbeleving van het kind en de logische structuur van de wetenschappelijke vormsystemen. Deze discrepantie gaat bij de leerplanconstructie een rol spelen, zodra de detaillering van het leerplan de vorm van een leergang gaat benaderen. En dat is de vorm, die noodzakelijk is om de leerkracht daadwerkelijke steun te kunnen bieden. Daarom moet een didactische leerplantheorie de sluitsteen van het bouwwerk leveren.

Het bovenstaande is in bepaald opzicht „wishful thinking”. Het is er nog ver vandaan, dat we beschikken over de vier grondslagen, die hierboven werden geformuleerd. Op al deze vier gebieden is echter ontwikkeling aanwijsbaar; er zijn aanknopingspunten.⁸ En zeker zal de verdere begeleiding van het „Leerplan Nutsseminarium” aan de ontwikkeling van deze grondslagen de nodige aandacht geven.

Leerplan en didactiek

Voor een leerplan, dat in de dagelijkse schoolpraktijk moet functioneren, is behoefte aan didactische doordenking. Daarmee is niet bedoeld,

dat het een aantal leerdoelen moet stellen, en daarbij aansluitende didactische aanwijzingen geven. Als didactische aanwijzingen worden toegevoegd, geven die een explicatie van de overwegingen van de leerplansamensteller, om juist op dit punt dát leerdoel te stellen. De didactische doordenking impliceert, dat bij het stellen van het leerdoel niet alleen naar begin- en eindpunt wordt gekeken, maar ook naar de af te leggen weg. We weten, dat leerresultaten op zeer verschillende wijzen tot stand kunnen komen, en we weten *ook* dat de wijze waarop de leerresultaten tot stand komen, deze mede als resultaat qualificeert.⁹ Al deze en dergelijke gegevens bepalen mede het didactisch spel en kwalificeren de winst: doorzichtige stuiters of massieve knikkers.

Het leerplan is een ontwikkelingsplan, een integratie van de vier grondslagen in de vorm van een sequentie van onderwijsdoelstellingen.

Lerend kind en leerplan.

Naarmate een leerplan intensiever functioneert, zal de invloed van vorm en inhoud op het onderwijs groter worden. Dan dreigt, wat het traditionele leerplan betreft, wat we kennen van alle onderwijssituaties met een uniform karakter: wie het tempo niet kan volgen, valt af.

De integratie van de grondslagen voor leerplanconstructie heeft hier een corrigerende werking: een pedografie wijst verschillen aan, waarvoor het leerplan ruimte moet laten.

Die ruimte bestond vroeger door de vaagheid der formuleringen. Zij kan echter bestaan in een flexibiliteit van het leerplan, waarin de individuele verschillen zijn verdisconteerd.

Daar ligt dan het eindpunt van wat de leerplansamensteller kan doen. Goed gebruik van een leerplan vraagt van de leerkracht een geregelde begeleiding der leerlingen door middel van observatie, instructie en toetsing van resultaten.

Een leerplan is: een richtinggevend hulpmiddel bij de praktijk van het onderwijs. Het moet tot leven komen in de handen van de leerkracht.

„Het leerplan geeft de omvang van het onderwijs aan en de verdeling van de leerstof over de klassen.” Het zal duidelijk zijn, dat degenen, die de samenstelling daarvan opdroeg aan één man, het Hoofd der School, een denker van simpele structuur moet zijn geweest.

Noten

¹ Ph. J. Idenburg, „De sleutelmacht der school”, Groningen, 1958.

² „Zicht op de toekomst”, Grondslagen - Doelstelling. Groningen, 1964.

³ J. Bijl, Over leerplanonderzoek, Groningen, 1966.

⁴ *Nolan C. Kearney*, Elementary School Objectives, a report prepared for the midcentury committee on outcomes in elementary education, Russell Sage Foundation, New York, 1953.

⁵ o.c., p. 8.

⁶ *B. S. Bloom*, ed., Taxonomy of educational objectives, Handbook I: Cognitive domain, Longmans Green & Co., New York, 1956.

D. R. Krathwohl, *B. S. Bloom*, *B. B. Masia*, Taxonomy of educational objectives, Handbook II, Affective Domain, David McKay, New York, 1964.

⁷ De klassen, die Bloom c.s. onderscheiden zijn in Handbook I: 1.00 Knowledge; 2.00 Comprehension; 3.00 Application; 4.00 Analysis; 5.00 Synthesis; 6.00 Evaluation.

⁸ Te denken valt hierbij o.a. aan het werk van Bijl, de Block en Van Gelder, Cf. *J. Bijl*, Inleiding tot de algemene didactiek van het basisonderwijs, Groningen, 1960.

J. Bijl, Over leerplanonderzoek, Groningen, 1966.

L. van Gelder, Vernieuwing van het basisonderwijs, Groningen, 1960.

De Block, Algemene didactiek der theoretische intelligentie, Antwerpen/Amsterdam, 1960.

Voorts ook:

J. S. Bruner, The process of education, Harvard University Press, Cambridge, 1965.

J. S. Bruner, Toward a theory of instruction, Cambridge, 1966.

⁹ Cf. *C. F. van Parreren*, Psychologie van het leren I en II, Arnhem, 1960/1962.

(De heer *N. Deen*, ped. drs., is wetenschappelijk hoofdmedewerker aan het Nutsseminarium voor Pedagogiek te Amsterdam).

OVER DE „PROEVE VAN EEN LEERPLAN VOOR HET BASISONDERWIJS”

G. BOOMSMA

De Lager-onderwijswet 1920 bindt het onderwijs op de openbare en bijzondere scholen voor gewoon lager onderwijs aan een leerplan.

Welke functie dient het leerplan in de school te vervullen, zal het geen dode letter blijven? Voor ons antwoord willen we wijzen op de invloed, die de „Leidraad, samengesteld door de Inspectie van het Lager Onderwijs in de derde Hoofdinspectie” op het onderwijs in ons land heeft uitgeoefend.

Gegoten in de vorm van een leerplan, was de Leidraad een bron van inspiratie voor velen bij de inrichting van hun onderwijs. De mededeling bij de achtste druk, dat geen verdere bewerking meer zou volgen, verwekte, ondanks de motivering wel enige teleurstelling. Voortdurend bleek bij de opstelling van het onderwijsprogramma behoefte aan steun.

De moeilijkheden, die hier liggen, komen tot uiting in de redactie van de gebruikelijke leerplannen. Aanduiding van de stof in zeer algemene termen moet vaak de verlegenheid van de auteur verdoezelen; het gevolg is dat de onderwijzer er voor zijn dagelijkse arbeid te weinig houvast in vindt.

De „Leidraad” kwam tegemoet aan deze behoefte door een meer exacte omschrijving van de leerstof. Hij onthield zich echter van praktische aanwijzingen voor toepassing in de klas; in het voorwoord wordt deze taak bij herhaling aan de Pedagogische Centra toegewezen. De vraag is echter of hier niet meer van de Pedagogische Centra wordt gevergd, dan zij op korte termijn zullen kunnen verwezenlijken. Een onderwijzer, die de kweekschool verlaat, is naar wettelijke maatstaven bevoegd om de volgende veertig jaren het basisonderwijs in zijn volle omvang te geven. Men mag echter van hem verwachten, dat hij de moeite neemt om zijn vakbekwaamheid op peil te houden en kennis te nemen van nieuwe ontwikkelingen op het vakgebied.

Er bestaat daarom een duidelijke behoefte aan een voortgezette op het onderwijs gerichte scholing. Op dit gebied verrichten de Pedagogische Centra baanbrekend werk; van succes kan echter pas gesproken worden, indien deze voortgezette scholing algemeen als vanzelfsprekend onderdeel van de beroepsuitoefening wordt aanvaard. Zover zijn wij nog allerminst. Het komt ons dan ook voor, dat de scholen in deze situatie aan daadwerkelijke adviezen bij het samenstellen van hun

leerplan behoefte hebben. Tegen de achtergrond van deze gedach-
tengang kan men aan een leerplan drie eisen stellen:

1. het behoort door een duidelijke omschrijving van de leerstof en het aangeven van de volgorde van behandeling een gericht didactisch handelen te bevorderen;
2. het dient, in aansluiting op de omschrijving van de leerstof, didac-
tische aanwijzingen te geven, die de individuele leerkracht steun
geven bij het uitvoeren van zijn lestaak;
3. het moet als grondslag gebruikt kunnen worden bij de besprekingen
van het gezamenlijk personeel der school teneinde het teamverband
en de eenheid van de didactische aanpak in de school te bevorderen.

Het zal inmiddels duidelijk zijn dat de bestaande leerplannen aan deze
eisen zelden voldoen. Dit heeft geleid tot een verontrustend functiever-
lies van het leerplan. In vele scholen is het nog slechts pro forma
aanwezig. Het gevolg is dat soms van klas tot klas persoonlijke voor-
keur tot een willekeurige stofkeuze kan leiden, en dat de didactische
lijn in de school vaak ver te zoeken is. Omvang en inhoud van het
basisonderwijs kunnen op deze wijze gevaar lopen:

1. er bestaat kans op niet te verantwoorden hiaten in de kennisover-
dracht;
2. persoonlijke voorkeur kan leiden tot te grote opstapeling van leer-
stof op bepaald gebied;
3. bij gebrek aan overzicht van de leerstofdoelen voor een bepaald
leerjaar dreigt een slaafs volgen van het leerboek;
4. de systematische samenhang van de leerstof kan niet uit het oog
verloren worden.

Het is de mening van de samenstellers van de hierna te bespreken
"Proeve van een leerplan over het basisonderwijs met didactische aan-
wijzigingen", dat een uitgewerkt leerplan, dat tegelijkertijd kan functio-
neren als didactisch handboek voor de onderwijzer, veel van de hier-
boven genoemde problemen kan helpen oplossen.

De leerlingen van het Nederlandse basisonderwijs vormen geen homo-
gene groep. Er bestaan tussen hen grote verschillen: niet alle leerlingen
leren even gemakkelijk, veel kinderen worden bij het leren gehandi-
capt door taalarmoede, of door een verschillende ervaringskennis. Deze

verschillen geven een ongelijk aanknopingspunt voor de schoolse vorming. In het door het Nutsseminarium voor Pedagogiek aan de Universiteit van Amsterdam uitgevoerde onderzoek „Schoolkinderen uit onderscheiden Nederlandse milieus” (Mededelingen no. 62 en 67) bleek, dat de daarin betrokken leerlingen in drie groepen waren onder te brengen, waarbinnen duidelijk verschil bestond in houding tegenover de leerstof en in bereikbare leerresultaten. Een leerplan, zoals het hier aangekondigde, dat het onderwijs aan alle Nederlandse kinderen wil dienen, moet met de bestaande verschillen rekening houden.

Het moet voor alle categorieën die stof geven, die in goed onderwijs tot een optimale vorming van het kind kan leiden. De Commissie, die het Leerplan heeft samengesteld, is zich hiervan voortdurend bewust geweest.

Tegen de achtergrond van het in het voorgaande gestelde moet men de Proeve plaatsen, die door een daartoe door het Nutsseminarium ingestelde Commissie is samengesteld. Deze Commissie werd gevormd door een lid van het Rijksschooltoezicht, enkele vertegenwoordigers van Gemeentelijke onderwijsinspecties en enkele medewerkers van het Haags Pedagogisch Centrum en het Nutsseminarium voor Pedagogiek. De Commissie werd bij haar arbeid door vele specialisten terzijde gestaan. De belangrijkste beginselen, waardoor de Commissie zich heeft laten leiden, zijn de volgende:

1. Het Leerplan is bedoeld voor het basisonderwijs in al zijn schakeringen. Ten aanzien van de „vakken, verband houdend met de richting der school”, die op bijzondere scholen voorkomen, heeft zij echter gemeend, zich van het geven van richtlijnen te moeten onthouden.
2. Waar de aard van het vak dat mogelijk en wenselijk maakt, is in de opbouw van het Leerplan een verdeling naar moeilijkheidsgraad toegepast, die tegemoet komt aan de spreiding onder de leerlingen.
3. Aansluitend op het Leerplan zijn Didactische Aanwijzingen ontworpen die de onderwijzer de nodige steun moeten geven bij de toepassing van het Leerplan in de praktijk. De Commissie heeft er naar gestreefd dat zo te doen, dat aan de onderwijzer geen overtrokken eisen gesteld worden. Het plan geeft daardoor wellicht een consolidatie te zien van het baanbrekend werk, dat door vele vernieuwers en onderzoekers in de school in de achter ons liggende jaren is verricht. Het plan laat daarbij tevens ruimte voor verder vernieuwingswerk.

DE INRICHTING EN SAMENSTELLING VAN HET LEERPLAN

Het leerplan wordt om praktische redenen uitgegeven in twee delen, die echter als één geheel moeten worden gezien. Deel A geeft de leerplannen voor alle vakken en alle leerjaren, voorafgegaan door een algemene inleiding tot het hele werk en een beschouwing over het totaliteitsonderwijs. In deel B zijn de „Didactische Aanwijzingen” per vak of vakkengroep in afzonderlijke brochures bijeengebracht. Dit, om latere eventuele herzieningen per vak of vakkengroep op eenvoudige wijze mogelijk te maken. Zij volgen in hun aanwijzingen de tekst van het Leerplan op de voet.

De aanwijzingen omvatten:

1. algemeen didactische richtlijnen;
2. gerichte suggesties voor de wijze van aanbieden voor de leerstofonderdelen;
3. lesvoorbeelden;
4. aanwijzingen voor toepassing in totaliteitsonderwijs;
5. documentatiemateriaal voor onderwijzer en leerlingen.

De samenstelling van deel A vergde een voortdurende bezinning op de formele en materiele doelstellingen. Het ging daarbij steeds om de vraag naar selectie en ordening van de leerstof, rekening houdend met een natuurlijk differentiatie-proces bij de leerlingen. Het centrale uitgangspunt was daarbij steeds de algemene doelstelling voor het basisonderwijs, die door de Commissie als volgt werd geformuleerd.

Het volgende is voor een groot deel ontleend aan de algemene inleiding van de „Proeve van een leerplan voor het basisonderwijs”.

Het basisonderwijs heeft, in het geheel van onderwijsvoorzieningen tot taak de kinderen in te leiden in de elementaire gedragsvormen, kennis en vaardigheden, ten dienste van de vorming van hun persoonlijkheid en hun intrede in de cultuur en ter voorbereiding van hun deelneming aan een met hun potenties overeenstemmende vorm van voortgezet onderwijs.

Deze bezinning heeft er toe geleid om in deel A een leerstofomschrijving te geven in drie parallel lopende kolommen, afgestemd op de drie groepen, die bij onderzoek in het Nederlandse basisonderwijs werden aangetroffen. Binnen de kolommen dragen de onderdelen van de leerstof een nummer, dat verwijst naar de bijbehorende „Didactische Aanwijzingen”. Ter voorkoming van misverstanden zij nadrukkelijk aangetekend dat de samenstellers de hierboven genoemde groepen niet zien als een vorm van streaming. Niet alleen kan volgens dit Leerplan een leerling

voor verschillende vakken tot verschillende groepen gerekend worden, maar ook binnen een vak is de overgang van de ene groep naar de andere voortdurend mogelijk, m.a.w. er kan een voortdurende wisseling van groepen plaats vinden als gevolg van de prestaties van de leerlingen. De leerlingen differentiëren dus zichzelf door de wijze, waarop ze hun taken volbrengen. Wil het onderwijs deze wisselende groepen tot een optimaal vormingsresultaat voeren dan zal het klassikaal-gelijktijdig onderwijs met de daarbij behorende uniforme leersituatie doorbroken moeten worden en plaats moeten maken voor het werken in losser klasseverband. Immers hierdoor krijgt de leerkracht de mogelijkheid om door het aanbrenge van varianten in de leersituatie, in de leerstof en in de leeractiviteiten tot een pedagogisch-didactisch handelen te komen, dat met de eigen aard van het kind, zijn ervaringswereld en de leerstof rekening houdt. Hieruit vloeit een consequente toepassing van het differentiatiebeginsel voort.

Zo vereiste deel B van de samenstellers een bezinning op varianten in de leersituatie. Zowel het in vakken gesplitst onderwijs als het totaliteitsonderwijs, waarbij de vakkensplitsing wordt doorbroken, moesten daarin hun rechtmatige plaats krijgen.

De volgende varianten in de leersituatie achtte de Commissie mogelijk:

1. Varianten als gevolg van differentiatie in de leerstof naar omvang en inhoud.

Hierbij wordt rekening gehouden met:

basisleerstof, aanvullingsleerstof, beperking van de basisleerstof.

De basisleerstof geeft het voor alle leerlingen van de basisschool noodzakelijke leerstof- en begrippenpakket. Deze wordt aangegeven in de middelste kolom van deel A, verdeeld over de zes leerjaren.

De aanvullingsleerstof behoort de leerlingen ten eerste de mogelijkheid te bieden om de basisleerstof op een zelfstandige wijze nader te verwerken en hun kennis dienaangaande te verdiepen en ten tweede hun inzicht aan nieuwe mogelijkheden te toetsen. De kennis, die hierdoor verkregen wordt, gaat dus niet uit boven de eisen van de basisleerstof (gesteld binnen een bepaald leerjaar). Deze stof is niet altijd even nauwkeurig in een leerplan aan te geven. Vandaar dat de Commissie zich bij bepaalde onderdelen van de leerstof in het leerplan heeft beperkt óf tot het uitsluitend aanduiden van de basisleerstof (zoals bij luisteren en spreken) óf tot het aangeven van enkele richtlijnen voor het zoeken van de aanvullingsstof (zoals bij de zaakvakken).

Bij andere delen was het echter wel mogelijk deze aanvullende leerstof op te nemen, in het bijzonder in de hogere leerjaren. Men treft deze

aanvulling in de rechterkolom naast de basisleerstof aan onder het opschrift: uitgebreid programma. Deze is bestemd voor de goede tot zeer goede leerling.

Beperking van de basisleerstof

Niet alle leerlingen kunnen voldoen aan de eisen van de basisleerstof. Toch beschikken ze over voldoende capaciteiten om in staat geacht te worden met goed gevolg een verlicht programma te verwerken zonder zittenblijven. Daarbij moet rekening gehouden worden met een trager tempo en een geringer verstandelijke aanleg. Verlichting van de leerstof, zonder te kort te doen aan de aard en de structuur van die stof, was hiervoor noodzakelijk. De Commissie heeft voor bepaalde onderdelen van de basisstof deze nauwkeurig aangegeven, voor andere delen moest zij zich hiervan onthouden (spreken en luisteren) of moest zij volstaan met het aangeven van enkele richtlijnen, waarin de verlichting gezocht moet worden (zoals bij de zaakvakken).

Men vindt dit in de linkerkolom naast de weergave van de basisleerstof onder het opschrift: verlicht programma.

In die gevallen waar geen aanvulling of verlichting van de basisleerstof was aan te geven, vindt men in de didactische aanwijzingen, onder de oefenmogelijkheden, op welke wijze men opdrachten kan geven, die de leerlingen voortdurend in staat stellen tot het werken op verschillend niveau.

2. Varianten als gevolg van de differentiatie in de leerstof naar tempo. Deze hangen samen met de aard en de structuur van het desbetreffend vak. Bij een vak, dat een streng systematische opbouw verlangt, zoals het rekenen en enkele delen van het moedertaalonderwijs, kan niet met een volgend onderwerp begonnen worden alvorens het voorafgaande gekend wordt. Zo zal bijv. de orientatie in de getallenrij tot 20, tot 100 enz. bij de ene leerling veel meer tijd vergen dan bij de andere, voordat deze de getalervaring en de getalkennis heeft opgedaan die nodig is om met het systematisch rekenen te beginnen. De vlugge leerling verlangt instructies, vraagt er zelfs om, om met het materiaal dat hem ten dienste staat en hem voor problemen stelt, verder te kunnen gaan. De school zou hem groot onrecht doen, indien ze hem terwille van de minder vlugge groep, deze instructie zouden weigeren. We vervallen dan opnieuw in de fouten, die het klassikale systeem aankleven.

Vergelijkt men dus de drie kolommen in deel A: verlicht programma,

basisleerstof en uitgebreid programma bij lezen, spelling, grammatica en rekenen, dan zal opvallen, dat de basisleerstof in al de drie kolommen genoemd, hier en daar in verschillend tempo wordt afgewerkt.

3. Varianten in de leersituaties.

Klassikale instructie, groepsinstructie

Uit het bovenstaande zal duidelijk zijn, dat instructielessen nu eens klassikaal, dan weer in groepsverband gegeven dienen te worden. Wij gaan van het standpunt uit, dat – waar mogelijk – klassikale instructie de voorkeur verdient. Dit laatste is zeker het geval bij de zaakvakken, de expressievakken en bepaalde onderdelen van het moedertaalonderwijs en het rekenen. Voor andere delen van de beide laatste vakken echter niet, gezien de aard van deze leerstof en het ongelijke leertempo van de leerlingen. De klassikale instructie dient altijd gevolgd te worden door een opdracht, waardoor de stof op verschillende wijzen verwerkt kan worden. De nabespreking naar aanleiding van verwerkte opgaven kan echter weer klassikaal plaatsvinden.

Het zal meer dan eens voorkomen, dat een aantal leerlingen in de klassikale- of groepsinstructieles nog niet tot inzicht in de nieuwe leerstof gekomen is. De leerlingen, die de aangeboden leerstof wel begrepen hebben, kunnen hun vaardigheid in de vereiste bewerkingen gaan vergroten door middel van oefentaken.

Met de leerlingen, die de nieuwe stof nog niet na één instructieles doorzien hebben, gaat de onderwijzer nog eens een analoog geval behandelen. Op deze wijze schept hij voor deze leerlingen een nieuwe leer-situatie; de groep is kleiner, het contact is inniger, de aandacht kan meer gericht worden, de aanbieding van de leerstof kan meer aangepast zijn. Hier is dus sprake van een gedifferentieerde verwerking van de kernleerstof.

Individuele hulp.

Tenslotte kan de onderwijzer zich nog speciaal richten op een enkele zwakke leerling, die nu - een soort suppletoire instructie - het nieuw leerstofgeval in een concreter raam (bijv. met behulp van adequate rekenhulpmiddelen) aangeboden krijgt.

Aanwijzingen hiervoor treft men aan in deel B.

4. Varianten in de leerstofverwerking.

We wezen er reeds op, dat de klassikale instructie, waarin een „gericht oefenen”, een inzichtelijk verwerven van nieuwe begrippen en me-

thoden plaatsvindt, moet leiden tot een oefenperiode van enige duur om bepaalde begrippen, bewerkingen en vaardigheden beter te verankeren. Hiervoor bevelen we het werken met verschillende soorten taken aan.

Het werken met taken

Onder een taak verstaan we dan:

een verzameling vragen, opgaven of opdrachten betrekking hebbend op een bepaald deel van de leerstof, welke door de leerling zelfstandig en onder eigen verantwoordelijkheid beantwoord, opgelost of uitgevoerd moet worden.

In het Leerplan wordt onderscheid gemaakt tussen de volgende soorten taken:

1. Kerntaken (kernleerstof), die door alle leerlingen worden gemaakt.
2. Suppletietaken (aanvullende kernleerstof) zijn eigenlijk correctietaken voor leerlingen, die meer oefening nodig hebben dan in de kerntaak voor hen werd geboden en die zich op deze wijze de kernleerstof in een concreter raam eigen kunnen maken.
3. Keuzetaken (verdieping van de kernleerstof-enrichment).
Deze geven niveauverschillen aan. Het niveauverschil wordt enerzijds bepaald door de formulering van de opdrachten en anderzijds door het min of meer gecompliceerde karakter ervan. De leerlingen kiezen zelf de opdrachten, die ze kunnen maken.

Het samenstellen van taken

De Commissie geeft in deel B aanwijzingen op welke wijze men deze taken kan samenstellen, eventueel met behulp van bestaande methoden.

Welke mogelijkheden kunnen zich nu voordoen bij een consequente toepassing van de bovenomschreven differentiatie-mogelijkheden.

1. De schoolbevolking bestaat bij de entree in het eerste leerjaar uit een homogene groep met betrekking tot de sociale achtergronden. Aan het begin in het eerste leerjaar zal de leerkracht vrijwel geheel klassikaal les kunnen geven, al zullen de opdrachten weer zo gegeven moeten worden dat ieder kind op eigen niveau kan werken. Dit leidt tot differentiatie tussen de leerlingen, die tenslotte zo groot wordt, dat aan de groep die bijv. het oorspronkelijke leertempo niet kan bijhouden, langere tijd gelegenheid gegeven moet worden tot het verwerken van de noodzakelijke stof. Dit leidt er tenslotte toe,

dat de leerkracht zich voor instructie in groepsverband geplaatst ziet, eerst misschien nog aan twee groepen, tenslotte aan drie. Het zijn dus de leerlingen zelf, die door hun leerprestaties, in de verschillende groepen terecht komen.

2. De schoolbevolking bestaat uit een zeer heterogene groep. Hier komen dikwijls grote verschillen in taalbeheersing en ervaringskennis naar voren, die aanvankelijk voor klassikaal onderwijs zeer vele moeilijkheden opleveren.

De leerkracht zal hier reeds bijna vanaf het begin met instructies in groepsverband moeten starten, waarbij vooral veel aandacht aan de taalontwikkeling in gemeenschappelijke belevingen besteed moet worden.

3. De leerkracht geeft klassikaal les bij bepaalde onderdelen van het moedertaalonderwijs en van het rekenen, de zaakvakken en eventueel de expressievakken. Differentiatie treedt op bij de verwerking.
4. Hij geeft les in groepsverband met betrekking tot grote delen van het moedertaal- en van het rekenonderwijs. Ook hier moet gelegenheid zijn tot differentiërend verwerken van de basisleerstof. Dit kan betekenen dat hij rekening heeft te houden met een verschillende instructie aan twee, hoogstens drie, flexibele groepen.

Door het moeten werken met een aantal groepen dreigt het gevaar dat de leerkracht het overzicht over de aan te bieden leerstof gaat verliezen. De Commissie meent, dat door zeer regelmatige raadpleging van het leerplan en door zelf of door de leerlingen aan te (laten) tekenen, welke taken en welke delen van een taak goed zijn volbracht, dit gevaar kan worden bezworen.

Het bovenstaande betekent, dat op iedere school de mogelijkheid moet bestaan, dat door een soepele hantering van de variabele groepen en door het gebruik van taken op verschillend niveau, iedere leerling in staat wordt gesteld zich langzaam op te werken tot het hoogste niveau; zoals ook binnen iedere school de gelegenheid moet bestaan, dat een leerling met een langzaam tempo en met een middelmatig of goed verstand zonder zitten blijven de basisleerstof of meer kan verwerken, eventueel door de schooltijd van 6 tot 7 jaar te verlengen.

Ook voor de leerling met matige begaafdheid moet het mogelijk zijn het basisonderwijs op zijn eigen niveau, onafhankelijk van zijn meer begaafde klassegenoten met vrucht te doorlopen. Door een radicaal doorgevoerde differentiatie wordt dit mogelijk gemaakt. Op deze wijze poogt de „Proeve van een Leerplan” tot vereniging van het pedagogisch wenselijke en het didactisch mogelijke te komen.

Slot

De Commissie is van mening, dat met het onderhavige leerplan - ondanks het rijp beraad dat eraan ten grondslag ligt - slechts een voorlopig resultaat wordt aangeboden. Wil een leerplan blijvend kunnen voldoen aan de eisen, die de praktijk van het basisonderwijs stelt, dan zal het noodzakelijk zijn, voortdurend aan de herziening ervan te werken.

- De gegevens, die aangedragen worden door voortgaand wetenschappelijk onderzoek op didactisch terrein;
- de ervaringen, die door de gebruikers van het leerplan in de praktijk worden opgedaan;
- de perfectionering van bestaande en de ontwikkeling van nieuwe onderwijsvormen;
- de invloed van maatschappelijke veranderingen op verschuivingen in het leerstofgeheel;
- de aanpassing aan wijzigingen in de structuur van het onderwijsstelsel;

onderstrepen de noodzaak van voortzetting van de tot op heden verrichte arbeid.

(mej. G. Boomsma is wetenschappelijk medewerkster aan het Nutsseminarium voor Pedagogiek te Amsterdam).

INDRUKWEKKENDE RESTAURATIE! WAAROM GEEN NIEUWBOUW?

CHR. JANSEN

Bij een voorbespreking van het „Leerplan Nutsseminarium” heb ik mij verstout kritiek te leveren op dit omvangrijk en indrukwekkend werkstuk.

Ik vind het een staaltje van openheid dat de redactie van „Pedagogische Studiën” in haar nummer, geheel gewijd aan dit Leerplan, juist deze kritiek wil opnemen. Deze kritiek, deze overpeinzing wil ik gaarne nogmaals geven, in groot respect overigens voor wat gepresteerd werd.

Ik ben mij ervan bewust dat mijn meditatie vrijblijvend is en lang niet vrij van het gemak waarmee gewoonlijk een „beste stuurman” zijn werk vanaf de wal doet. Nu is, afgezien van het gemak waarmee kritiek gebracht wordt, een beschouwing vanaf de wal dikwijls toch een welkome zaak en soms méér dan dat: een noodzaak. Vandaar deze poging.

Allereerst het begrip „Leerplan”.

Men kan zich afvragen of wat nu voor ons ligt een „Leerplan” is. Wat is een leerplan? Daarvoor alleen al bestaan vele opvattingen. Is het: „Een tamelijk gedetailleerde beschrijving van de wijze waarop een school de leerstof die zij zich voorstelt, dat verwerkt moet worden, aanbrengt en van de leer- en hulpmiddelen die zij daarbij nodig of dienstig acht?”

Of is het minder? Alleen een opsomming van de leer- en hulpmiddelen? Of meer? Worden ook de pedagogische doeleinden zo concreet mogelijk aangegeven?

Hoe het ook zij, het „Leerplan van het Nutsseminarium” is in ieder geval „Een zéér gedetailleerde beschrijving van de wijze waarop de leerstof moet worden aangebracht, welke leerstof *per vak is aangegeven en verdeeld over de leerjaren.*”

Men zie op pag. 16. 1.3.3.:

Wat moet een leerplan inhouden?

- a. Leerstof voor *elk* vak, aard en omvang,
- b. de verdeling van de leerstof over de leerjaren,
- c. een urentabel, een boekenlijst,
- d. een overzicht van de schooltijden en vakanties.

Omdat de leerplancommissie deze traditionele indeling onvoldoende

vond, „aangezien er bij het onderwijzend personeel een dringende behoefte bestaat aan richtlijnen voor de wijze waarop een leerplan moet worden toegepast” wilde de Commissie het leerplan zien als een „middel om de onderwijzer bij te staan bij zijn opvoedende en onderwijzende taak. Het wil voor hem de mogelijkheid scheppen om op *efficiënte* wijze te werken en rekening te houden met de *varierende begaafdheid* der leerlingen.” (pag. 16).

Zo moet men dit Leerplan zien.

Dat bedoelt het te zijn.

Is het dat ook?

Korte tijd voordat de uiteindelijke tekst naar de drukker ging ontvingen de Centra de gestencilde uitgave ter kennisname.

Ik heb mij toen tegen deze conceptie uitgesproken om de volgende redenen:

- a. De hier (toen) aangegeven wijze van differentiatie (kern- en keuzetaken als verwerkingsmogelijkheden vanuit één klassikale les) is geen voldoende oplossing voor de klassikale school.
- b. Er wordt niet duidelijk onderscheiden tussen het systematisch onderwijs (vormsystemen: lezen-rekenen-zuiver schrijven) en het onderwijs betreffende de z.g. zaakvakken en expressievakken.
- c. De opzet van de zaakvakken is te cursorisch en houdt geen rekening met andere (en veel indringender) informatie bronnen zoals: t.v. in het gezin.
- d. Het leerplan uitgaande van de klassikale schoolconceptie stabiliseert het huidige ondeugdelijke schooltype en verzuimt de kans de nieuwe school te initiëren.

Welnu de eerlijkheid gebiedt mij te zeggen, dat aan verschillende bedenkingen zeer serieus is tegemoet gekomen.

ad a.

In de eerste plaats moet ik zeggen dat aan onze kritiek betreffende *onvoldoende differentiatie* (zo op het oog althans) is tegemoet gekomen.

Men leze daarvoor 1.2.9:

„Welke mogelijkheden kunnen zich nu voordoen bij een consequente toepassing van de bovenomschreven differentiatie mogelijkheden.”

De daarop volgende beschrijving van mogelijkheden is ons uit het hart gegrepen.

Wij citeren: (onder a):

...Dit leidt er tenslotte toe, dat de leerkracht zich voor instructie in groepsverband geplaatst ziet, eerst misschien nog aan twee groepen, tenslotte aan drie.

(onder b):

De leerkracht zal hier reeds bijna vanaf het begin met instructies in groepsverband moeten starten.

(onder d):

Dit kan betekenen dat hij rekening heeft te houden met een verschillende instructie aan twee, hoogstens drie flexibele groepen.

en voorts:

„Het bovenstaande betekent, dat op iedere school de mogelijkheid moet bestaan, dat door een soepele hantering van de variabele groepen en door het gebruik van taken op verschillend niveau, iedere leerling in staat wordt gesteld zich langzaam op te werken tot het hoogste niveau: zoals ook binnen iedere school de gelegenheid moet bestaan dat een leerling met een langzaam tempo en met een middelmatig of goed verstand zonder zitten blijven de basisleerstof of meer kan verwerken, eventueel door de schooltijd van 6 tot 7 jaar te verlengen.

Ook voor de leerling met matige begaafdheid moet het mogelijk zijn het basisonderwijs op zijn eigen niveau, *onafhankelijk* van zijn meer begaafde klasgenoten met vrucht te doorlopen. Door een radicaal doorgevoerde differentiatie wordt dit mogelijk gemaakt.”

De lezer die dit citaat aandachtig heeft doorgelezen vraagt zich af hoe die „radicaal doorgevoerde differentiatie” er nu uitziet. Bladert hij een bladzijde terug dan leest hij op pagina 26:

Het *losser klasseverband* zien we als een synthese tussen het strikt klassikale en het strikt hoofdelijke onderwijs. Fundamenteel hierbij is: het behoud van de klassikale les, als gezamenlijke beleving en „mogelijk” uitgangspunt voor de individuele verwerking van de stof.”

Het is duidelijk dat het Leerplan hier op twee gedachten hinkt.

Wij kunnen tevreden zijn met de *verwijzing naar een nieuwe school* die het cursorisch onderwijs radicaal differentieert. En waarom noemt het leerplan het kind niet bij de naam: *niveau-cursus* (uit Petersen's Jenaplanschool-concept). Nu echter krijgen wij het idee dat „instructies in groepsverband” en „soepele hantering van variabele groepen” mogelijk is bij het „werken in *losser klasseverband*” waarbij het behoud van de klassikale les fundamenteel is.

En dat is niet zo.

Radicaal differentiatie van het onderwijs in rekenen en zuiver schrijf-

ven en aanvankelijk lezen is alleen mogelijk door *instructies in gehomogeniseerde prestatie-groepen* waarbij de leerstof wordt losgemaakt van het leerjaar, zodat de betreffende groepen geheel op eigen tempo door de leerstof gaan, welke leerstof op haar beurt lineair moet worden opgezet.

Bij het cursorisch onderwijs de jaarklassen en de zes leerjaren als constanten nemen, betekent een deur dicht slaan voor echte differentiatie. Erger nog, het propageren van het „losser klasseverband” enerzijds en anderzijds het zeer hoge eisen stellen aan de onderwijzer leidt tot ontmoediging.

Op pagina 30 lees ik:

„Bij elk vak zal de onderwijzer moeten bepalen tot welke begaafdheidsgraad de leerling behoort.”

Een onmogelijke en overdreven eis naar mijn smaak. Het bepalen van de begaafdheidsgraad is alleen nodig bij de z.g. cursorische vakken. En dan heeft de onderwijzer werkend in de niveau cursus (lineair opgezet en met daarin alléén de factor tempo) het veel eenvoudiger dan de leerkracht werkend in lossen klasseverband (waarin twee variabelen: tempo en moeilijkheidsgraad).

Inderdaad, het werken in lossen klasseverband doet een krachtig beroep op het organisatie-vermogen van de leerkracht. Zoveel mogelijk dient deze dagelijks voor alle leerlingen gedifferentieerde leersituaties te creëren zoals observeren, experimenteren, spelen, oefenen, samendoen, verzamelen, lezen, leergesprek, klasgesprek, gebonden en vrije opdrachten en andere activiteiten, waarin de leerlingen op eigen wijze en in hun eigen tempo de aangeboden leerstof kunnen verwerken(!) (pag. 31).

Niet alleen omdat de taak van de onderwijzer een aanzienlijke uitbreiding heeft ondergaan door een grotere zorg voor de esthetische vorming en door het betrokken zijn van de school in allerlei sociale activiteiten maar ook uit overwegingen van sociale rechtvaardigheid is het nodig dat het onderscheid in begaafdheid der leerlingen meer serieus wordt genomen.

Waarom mag de zwakbegaafde niet zes jaren besteden aan de grondige verwerking van leerstof waar het gemiddelde kind vijf jaar over doet.

Waarom mogen onze begaafde leerlingen in zes leerjaren niet de stof verwerken waar het gemiddelde kind acht jaar over zou doen. Waarom eigenlijk niet? De school is er toch voor dit kind?

Een waarlijk nieuwe school kan niet klassikaal zijn.

Het cursorisch, systematische onderwijs in de vormsystemen zal in niveaucursussen moeten geschieden.

Een en ander is in dit Leerplan wel *vagelijk aangeduid* maar voor mogelijk gehouden door te werken „in lossere klasseverband”. De praktijk bewijst de onmogelijkheid.

ad b en c

Er is een enorm verschil tussen enerzijds de vakken „a, b, c, en zuiver schrijven als deel van het vak d” en alle andere vakken.

Ook het rapport „Nieuwe onderwijsvormen voor 5 tot 13 à 14-jarigen” van de N.O.V. spreekt zich voor dit onderscheid uit. Het is jammer dat het Leerplan hierin zo traditioneel van opzet is.

Aan de klacht vanuit de Centra betreffende het vakkengesplitste zaakonderwijs zijn de samenstellers tegemoet gekomen door een hoofdstuk over totaliteitsonderwijs op te nemen, welk hoofdstuk duidelijk het (voorlopig) standpunt der Centra weergeeft. Inmiddels is er een en ander gebeurd in ons wereldje en met name door de joyeuse entree van de televisie in de gezinnen is de taak van de school van de docerende kant aan het verschuiven naar de begeleidende kant.

Het is duidelijk dat ons z.g. zaakonderwijs naar inhoud en vorm verouderd is en dat wij ons snel moeten bezinnen op onze nieuwe taak. Toegegeven dat het „Leerplan” op deze bezinning niet kon wachten, dan toch moeten wij constateren dat het Leerplan net doet of er geen televisie bestaat en een leerstofopsumming te zien geeft die met name voor het „vak geschiedenis” onkinderlijk en intellectualistisch is.

Het Leerplan hinkt ook hier weer op twee gedachten: enerzijds vakkengesplitst zaakonderwijs maar anderzijds toch ook totaliteitsonderwijs. Zo sparen wij kool en geit. Het best komt het Leerplan er uit bij het vak aardrijkskunde welk vak trouwens ook, meer dan de beide andere, een cursorisch aspect heeft (leren hanteren van kaart en atlas).

De opsumming van de basisleerstof voor geschiedenis doet zonder meer ouderwets aan.

Ook het natuurkunde-onderwijs is in feite traditioneel: een opsumming van enorm veel stof die dan ook „uitvoerige behandeling” vereist.

Van suggesties in de richting van observaties en experiment, van „science is wondering” is nog niet veel te merken.

Is daarmee alles gezegd? Op geen stukken na natuurlijk. Niets is gezegd over de enorm veel goede gedachten die in dit omvangrijke werk

staan genoteerd. Goede gedachten betreffende de pluriformiteit van de leersituaties bijvoorbeeld. Goede gedachten t.a.v. de didactiek van de afzonderlijke vakken en een gezonde bezinning op de leerstof per vak.

Zonder enige twijfel een indrukwekkend werkstuk waarvoor men het Nutsseminarium dankbaar moet zijn, maar waarvan men anderzijds moet hopen dat het het huidige schoolconcept niet dermate consolideert dat de nieuwe school daardoor in haar opmars gehinderd wordt.

(De heer Chr. Jansen is pedagogisch-didactisch medewerker van het Katholiek Pedagogisch Bureau voor het L.O.).

EFFECT VAN EEN LEERPLAN

A. DE BOER

Het is een indrukwekkend werkstuk, dat nieuwe leerplan voor het basisonderwijs, ontworpen onder auspiciën van het Nutsseminarium voor Pedagogiek. De commissie, die het heeft opgesteld verwacht dat het leerplan invloed zal hebben op de structuur van het onderwijs en dat de vooruitstrevende onderwijzers het als hun handboek zullen gaan beschouwen bij de planning van hun onderwijsactiviteiten.

Het is niet te hoog gegrepen. Wie tot taak heeft mee te werken aan de vormgeving van een leerplan, voor welk schooltype dan ook, wikt en weegt bij de leerstofkeuze, overdenkt de didactische principes en heeft als vanzelfsprekend in gedachten, dat het leerplan geen dode letter blijft, maar krachtig het onderwijs zal richten tot vreugde van leermeesters en leerlingen en tot heil van de toekomstige maatschappij.

Helaas is in het verleden maar al te vaak gebleken, dat het effect van een nieuw leerplan overeenkomst vertoonde met een eclatant vuurwerk, waaraan bij het ontwerpen veel zorg was besteed, maar dat verdween in de inktzwarte duisternis zodra de veelkleurige vonkenregen onder bravo geroep doofde.

Zo graag zou men zien, dat een leerplan de intentie in zich droeg van een stuwmeer, dat zich voortdurend vernieuwend en aanvullend manifesteert als een permanente krachtbron, wel beseffend, dat men slechts met behulp van een goed werkend intermediair gebruik kan maken van de in potentie aanwezige kracht. Dat goed werkend intermediair is in schoolverband de *onderwijsstaf*.

Onwillekeurig vraagt men zich af, of daarover nu een wetenschappelijke verhandeling moet worden geschreven. Het moet toch voldoende zijn, dat een eenvoudige weg wordt gewezen waarlangs het mogelijk is de gegevens van het leerplan in praktijk te brengen. Men zou zo zeggen: Geef het schoolhoofd de opdracht het leerplan in te voeren; er op toe te zien, dat de onderwijzers werken volgens de vastgestelde richtlijnen en te controleren of de onderwijsresultaten in overeenstemming zijn met de verwachtingen.

Daarvoor zijn de wetenschappelijke gegevens uit het Unesco-rapport „Curriculum Improvement” niet nodig. Voor de effectuering van een leerplan voor het basisonderwijs schijnt een filosofische scholing en zelfs een sociologische bezinning overbodig. De volledige integratie van een zo minutieus verzorgd leerplan als dat van het Nutsseminarium ver-

eist echter wel bezinning op het terrein van de praktische mogelijkheden, waarbij de te overwinnen technische moeilijkheden moeten worden onderkend.

De remmende factoren als: de beperkte invloed van pedagogische centra, het gebonden zijn van 94% van de schoolhoofden aan een eigen klas, weerstanden bij het corps van onderwijzers, het niet correleren van leermethoden en nieuwe didactische inzichten zullen voor zover mogelijk moeten worden ondervangen.

Taak van het schoolhoofd

Bij bestudering van leerplannen waaraan didactische richtlijnen zijn toegevoegd, valt op, dat nimmer iets vermeld staat over de manier waarop het schoolhoofd de invoering en begeleiding van het nieuwe leerplan ter hand kan nemen.

Achttē men het vanzelfsprekend, dat de schoolhoofden geen praktische raad nodig hadden? Vreesde men door het verstrekken van „schoolmeesterachtige aanbevelingen” de autonomie of het prestige van de schoolleiding aan te tasten? Of rekende men het niet tot de taak van de leerplanontwerpers om richtlijnen te geven voor effectuering van het leerplan in de onderwijspraktijk? Het onder auspiciën van prof. dr. F. W. Prins samengestelde leerplan voor het lager onderwijs in Suriname bijvoorbeeld bevat een uitgebreide motivering en een gedegen instructie voor de onderwijzers, waarin op herscholing wordt aangedrongen en op het zoeken naar oplossingen voor „onderwijsbelemmeringen van deze tijd”.

Met geen woord wordt echter gerept over de wijze waarop het schoolhoofd zijn rol als organisator, stimulator, observator en coördinator kan spelen. Toch wordt van de schoolhoofden in Suriname ongetwijfeld verwacht, dat zij hun veelzijdige taak voortreffelijk zullen vervullen.

Glashelder en compact vermeldt het leerplan van het Nutsseminarium: „Voor een doeltreffend functioneren van de school is een goede samenwerking tussen leerkrachten (waaronder de vakleerkrachten) noodzakelijk. Een middel tot versterking van deze onderlinge band zien wij in de personeelsvergadering. Onder leiding van het hoofd zal een hechte samenwerking moeten worden opgebouwd, die zeker bij differentiërend werken niet gemist kan worden. Geen enkel lid van het personeel kan zich hieraan onttrekken zonder de belangen van het onderwijs te schaden. Wij adviseren het hoofd om een vaste dag te bepalen voor het houden van de personeelsvergaderingen en voor deze bijeenkomsten

in overleg met de krachten vooraf een agenda vast te stellen. Het rendement van de vergaderingen kan men verhogen door iedere keer één probleem centraal te stellen”.

Kan het ook anders?

Het antwoord op de vraag of het ook anders zou kunnen luidt onomwonden: neen. Eén van de taken van het schoolhoofd is, de studie der didactici te effectueren in de school waarover hij de leiding heeft. Hij moet zich daartoe op de hoogte stellen van de ontwikkeling der didactiek; vervolgens dient hij na te gaan op welke wijze de nieuwe didactische beginselen op zinvolle wijze in zijn school kunnen worden toegepast, daarbij rekening houdend met leerlingen, leerkrachten en sociologische factoren. Tenslotte zal hij een organisatorische eenheid tot stand moeten brengen en dat alles ondanks het feit, dat hij in verreweg de meeste gevallen ook nog de zorg heeft voor een eigen klas. 't Is wel een opgave.

De pedagogische centra gingen, om de taak van de schoolhoofden te verlichten, applicatiecursussen voor onderwijzers organiseren. Natuurlijk met de beste bedoelingen, maar in de praktijk kwam het er maar al te vaak op neer, dat de als „taakverlichting” bedoelde activiteit van de pedagogische centra een „taakverzwaring” voor de schoolhoofden opleverde. In vele scholen dreigde namelijk een totale ontredde van het teamverband, omdat de enthousiaste enkelingen, die cursussen hadden gevolgd, de „vernieuwing” in de praktijk wilden brengen - en dat ook deden -, terwijl de andere onderwijzers of onderwijzeressen, die zich minder geroepen voelden een applicatiecursus te volgen, of die de daar verkondigde ideeën niet zelfstandig konden toepassen, zich keerden tegen de „vernieuwers”. In dergelijke gevallen had het schoolhoofd, dat qualitate qua als leider van het „team” moest optreden, het niet gemakkelijk; temeer, omdat van een harmonieuze ontwikkeling van het onderwijs binnen het interne schoolverband geen sprake meer kon zijn; zeker niet, indien de didactische vernieuwing binnen het kader van een door de traditie bepaald leerplan tot stand zou moeten komen.

Het door het Algemeen Pedagogisch Centrum gevolgde systeem van contactscholen, waarbij „vrijgemaakte schoolhoofden” een belangrijke rol speelden (en nog spelen) bleek in het gehele land van grote invloed te zijn.

De mobiele onderwijsbrigade van het A.P.C. organiseerde her en der in den lande cursussen en bijeenkomsten in groot en klein verband en richtte zich daarbij tot de voltallige personen van de er bij betrokken

scholen, maar al spoedig bleek, dat de groepsbijeenkomsten in groot verband ongeschikt waren voor een vruchtbare discussie. In het onderwijsverslag over 1964 schreef de hoofdinspecteur van de derde hoofdinspectie: „... Natuurlijk is het bij een verdere voortzetting van het werk en een vermeerdering van het aantal te begeleiden scholen onmogelijk deze scholen rechtstreeks door het A.P.C. te laten „coachen”. Toch dringt zich het beeld op van een in het water geworpen steen, waarbij de ontstane sterke golfslag zich steeds verder aan de omgeving meedeelt, maar met het vergroten van de invloedssfeer aan intensiteit verliest, tot deze tot nul is gereduceerd.”

De laatste jaren richten het A.P.C. en andere pedagogische centra zich in toenemende mate tot de schoolhoofden, daarbij niet slechts correct, maar tevens economisch juist handelend. De *Kernbijeenkomsten voor schoolhoofden*, zoals deze o.a. in Rotterdam en Amersfoort de laatste jaren werden belegd, hebben reeds hun nut bewezen. Daarmee zijn we teruggekeerd tot ons uitgangspunt: de functionele taak van het schoolhoofd bij de integratie van ideeën der gespecialiseerde didactici.

Aannemend, dat de hoofden van scholen zich door studie of door middel van bezoek aan „modelscholen” op de hoogte stellen van de ontwikkeling op onderwijskundig gebied, aannemend dus, dat zij voldoende kennis van zaken hebben om als intermediair op te treden, dan zullen zij ook in de gelegenheid moeten worden gesteld hun aandacht te besteden aan coaching van de leerkrachten, aan de harmonische en optimale ontwikkeling van de leerlingen, aan de schoolorde, de verzorging en het gebruik van de leermiddelen en vele andere aspecten die aan de schoolleiding inherent zijn.

De traagheid, waarmee nieuwe ideeën – waarvan zo'n gunstige invloed zou kunnen uitgaan op de onderwijsresultaten – verwezenlijkt worden, wordt (veelal ten onrechte) geweten aan conservatisme van de onderwijzers. Veeleer is de oorzaak van deze traagheid te vinden in de organisatie van het onderwijs waarin – als gevolg van historische ontwikkeling of de plaatselijke situatie – kleine tot zeer kleine scholen moeten worden geleid door een onderwijzer, die wel „hoofdonderwijzer” mag worden genoemd, maar niet een „schoolleider” in de ware zin des woords kan zijn.

Weer stuiten wij dus op de situatie waarin 94% van de schoolhoofden bij het lager onderwijs verkeert: tijdens de schooluren staan ze als onderwijzer voor hun eigen klas.

Als geen oplossing wordt gevonden voor de daaruit voortkomende moeilijkheden, zal het effect van een nieuw leerplan, hoe degelijk, hoe modern,

hoe psychologisch verantwoord ook opgebouwd, problematisch zijn. Zal het systeem van combinatie van scholen onder bestuur van een *pedagogisch leider*, zoals dat hier en daar in het buitenland functioneert, ook voor Nederland uitkomst kunnen brengen?

De Nederlandse onderwijswet laat een dergelijk systeem (nog) niet toe. Toch zal men zeker in de grote steden in de randstad Holland niet kunnen ontkomen aan concentratie van kleine scholen onder een eenhoofdige leiding, al was het alleen maar wegens gebrek aan geschikte gegadigden voor de functie van schoolhoofd.

In enkele gevallen is hier reeds de deugd uit de nood geboren en zijn kleine scholen samengevoegd tot één grote school onder leiding van een aldus vrijgemaakt schoolhoofd.

Pessimisten beweren echter, dat ook hier de mislukking reeds wenkt aan de horizon, omdat deze schoolhoofden hun aandacht moeten verdelen over in verschillende gebouwen gehuisveste klassen.

Er zal altijd wel *iets* te wensen overblijven.

De onderwijzer

De mogelijkheden die men heeft bij de invoering van nieuwe onderwijs-ideeën worden mede bepaald door de capaciteiten en de ambitie van het onderwijzend personeel. De onderwijsverslagen spreken van bewonderenswaardige toewijding zowel als van gemakzucht, gebrek aan verantwoordelijkheidsbesef en plichtsverzaking van de onderwijzers.

Van de toewijding en de deskundigheid van de man of vrouw voor de klas hangt echter af, of de concretisering van de studie der psychologen en didactici uiteindelijk wordt gerealiseerd. Het initiatief van de onderwijzers, dikwijls gebaseerd op jarenlange onderwijservaring, zal de ontwikkeling van het leerproces en de leerstofopbouw bij voortdurend beïnvloeden. De wisselwerking tussen de vordering van de wetenschap op onderwijskundig terrein en de onderwijspraktijk blijft onontbeerlijk.

Ontbreken of gebrekkig functioneren van deze wisselwerking tussen theorie en praktijk werkt remmend op de ontwikkeling van research en onderwijs.

Principiële grondslagen van het leerplan

De ontwerpers van het leerplan voor het basisonderwijs hebben zich op het standpunt gesteld, dat – nu statistisch is aangetoond, dat vrijwel de gehele Nederlandse schooljeugd na het lager onderwijs een vorm van voortgezet onderwijs volgt – de lagere school slechts een taak heeft als basisschool voor het voortgezet onderwijs en zich dientengevolge moet

richten op dat voortgezet onderwijs, uiteraard in overeenstemming met de mogelijkheden, die het ontwikkelingsniveau van de leerlingen biedt. Daar de eisen gesteld door de scholen voor voortgezet onderwijs onderling aanzienlijk verschillen, zowel op grond van het intellectuele niveau van de leerlingen als wegens geografische en sociologische omstandigheden, zal de differentiatie in het basisonderwijs, zowel naar gehalte als naar inhoud, een dwingende noodzaak zijn.

Voor het eerst in de geschiedenis van het Nederlandse onderwijs is nu – dank zij het initiatief van het Nutsseminarium – een leerplan voor het basisonderwijs verschenen, dat doelbewust en over de gehele linie, de onderwijskundige differentiatie niet slechts erkent en propageert, maar zelfs principieel stelt.

Uit de inleiding blijkt, dat men op grond van de verschillen in geestelijke ontwikkeling van de kinderen gedifferentieerde leerstofbehandeling principieel stelt (hetgeen men de niveau-differentiatie zou kunnen noemen), maar daarnaast de mogelijkheden van spreiding van leerstofonderdelen openlaat, in verband met de doelmatigheid, of wel met de eisen van de diverse takken van voortgezet onderwijs en regionale omstandigheden (subject-differentiatie).

De verdeling van de klas in groepen brengt gevaren mee. In de eerste plaats is de indeling veelal gebaseerd op globaal waargenomen verschijnselen, met voorbijgaan aan somatische en neurologische aspecten. Daarbij komt, dat het psychisch effect van het-ingedeeld-zijn in een bepaalde groep maar al te gemakkelijk een waardebeoordeling inhoudt ten aanzien van de intellectuele prestaties. Niet slechts de *kinderen* zetten zich tegen indeling in de groep die op het laagste niveau werkt, maar ook de *ouders* aanvaarden met tegenzin een dergelijke kwalificatie van hun kinderen.

Een betere oplossing is derhalve elk kind, dat de kern van een leerstofonderdeel heeft begrepen, de gelegenheid te geven zich naar eigen tempo en denkcapaciteit te manifesteren, door het maken van aanvullende taken, handelend over hetzelfde leerstofonderdeel.

Alleen in de eindklas van het basisonderwijs is een op het voortgezet onderwijs gerichte differentiatie van belang, waarbij groepsgewijze verschillende leerstof kan worden verwerkt.

Scherp gescheiden van het systeem van differentiatie door groepsindeling dient de *individualisering* op grond van denkpsychologische benaderingsmethoden te worden beschouwd. Otto Selz heeft er op gewezen, dat een onjuist gestelde opdracht kan anticiperen op de oplossing, zonder het denkproces voldoende speelruimte te laten. Hoe gemakkelijk

worden juist de individuele mogelijkheden die in het kind latent aanwezig zijn, onderschat, waardoor de ontwikkeling van zijn capaciteiten wordt geremd. Hoe vaak echter wordt een kind, doordat men zijn capaciteiten overschat, gebracht tot een houding van „laissez faire, laissez aller”!

Om met zekerheid te kunnen bepalen waar en in hoeverre de schematische anticipatie van het denkproces moet worden aangevuld, is diepgaander onderzoek vereist, dan doorgaans door de onderwijzer in het gewone klasverband wordt verricht. Een bovenbedoelde individuele benadering is stellig iets anders dan „remedial teaching” of „correcting teaching” (zoals de heer F. Grewel deze behandelingsmethode karakteriseerde).¹ Hier is in wezen sprake van „individual teaching” op basis van de persoonlijke psychische kwaliteiten. Het is ongeacht de vorm van leerstofdifferentiatie, de taak van elke onderwijzer, de passende individuele benaderingswijze in acht te nemen, op basis van een gedegen kwalitatieve analyse. Direct zal hem blijken, dat voor de één de kleinst mogelijke hulp voldoende is, maar dat de ander moet worden voortgeholpen met inschakeling van op de persoon afgestemde hulpmiddelen. De onderwijzer staat voldoende oriëntatie- en studiemateriaal ter beschikking om tot het gestelde doel te geraken.

Het onverantwoord grote aantal kinderen, dat menig onderwijzer onder zijn hoede heeft, vormt een handicap voor het besteden van persoonlijke aandacht aan zijn leerlingen, maar mag nimmer een reden zijn voor het standpunt, dat zijn klas te groot is voor „individualisering”.

Het leerplan laat ruimte voor gedifferentieerde verwerking van leerstofonderdelen. Hoewel de nieuwe methoden voor rekenen en taal het principe van de differentiatie gestalte hebben gegeven, is nog geen enkele taal- of rekenmethode verschenen die consequent kerntaken en volgtaken over dezelfde leerstofeenheid geeft.

Noodgedwongen zal men dus in vele gevallen zelf taken moeten samenstellen waarbij het schoolbord of de stencilmachine diensten kan bewijzen.

Planning

Al geeft het leerplan de leerstof per leerjaar duidelijk aan, al wordt daarin een nauwkeurig overzicht gegeven van de leerstofonderdelen, toch zal de planning van de momenten waarop de leerstof aan de orde moet worden gesteld aandachtige studie vereisen. Een globale planning over het gehele jaar kan niet worden gemist, maar zal niet

¹ Pedagogische Studiën 1967, blz. 176.

voldoende zijn. Ook een maandplanning en een weekplanning, waarbij het contact tussen de leerstofonderdelen van de diverse schoolvakken zoveel mogelijk wordt gelegd, is onontbeerlijk.

In de praktijk is meer dan eens gebleken, dat zelfs ervaren leerkrachten, die een onvoldoende jaarplanning maakten, in de laatste maanden van het schooljaar moesten jachten om door de leerstof heen te komen. Ook kwam het voor, dat de onderwijzer drie of vier maanden te vroeg alle leesboekjes „uit had”, of gedurende de laatste maanden van het schooljaar geen nieuwe leerstof meer aan de orde kon stellen.

Uitwerking van het leerplan

In de grote steden was het moeilijk om tot in onderdelen uniformiteit te betrachten in de leerplannen voor de lagere scholen. Geen wonder, dat men in vrijwel alle grote plaatsen ertoe overging, een globaal leerplan op te stellen en de scholen vrij te laten om binnen het kader van dit basisleerplan een genuanceerd leerplan te ontwerpen. Er staan ons geen statistische gegevens ter beschikking over het aantal scholen, waarin men gevolg gaf aan de opdracht het basisleerplan uit te werken, maar het percentage van scholen waar men ten deze in gebreke bleef is ongetwijfeld zeer groot!

Het is ook eigenlijk wel wat veel gevergd om per school een leerplan op te stellen en dit telkens weer aan te passen aan veranderde eisen.

„Er werken vele krachten, die leiden tot een continue verandering van de inhoud van ons onderwijs,” zei onlangs dr. P. J. Gathier op een onderwijsconferentie. Dr. J. Bijl schreef in zijn boekje „Over leerplanonderzoek”: „Onze snel evoluerende samenlevingsvormen vereisen, dat leerplanstudie niet een zaak kan blijven van ijverige leerkrachten, daartoe eventueel bijgestaan door belangstellende bureaus, maar het vereist een zelfstandig daartoe geoutilleerd instituut”.

„Wil men geen monnikenwerk verrichten, dan zal een deel van de leerplanbevoegdheid moeten overgaan op een landelijk centrum. Er moet stellig ruimte blijven voor plaatselijke modulaties van de centraal aangeboden leerplanvoorstellen”.

De activiteiten van de leerplancommissie van het Nutsseminarium passen volkomen in deze gedachtengang. Men heeft een leerplan samengesteld op brede basis; het is veel meer dan een summier leerstofoverzicht en het schijnt een eenvoudige zaak om daaruit per school een nauwkeurig afgestemd uitvoerbaar leerplan te destilleren. Hoewel de rubricering volgens drie niveaus de weg wijst naar een meervoudige

differentiatie, zal in vele gevallen kunnen worden volstaan met een differentiatie volgens twee niveaus, afhankelijk van de geaardheid van de school in kwestie.

„Het is”, zoals iemand opmerkte, „een leerplan waarmee je alle kanten op kunt”.

En dat was de bedoeling.

(De heer A. de Boer is hoofd van een school in Den Haag).

BOEKBEOORDELINGEN

SUSANNE GRIMM, *Die Bildungsabstinz der Arbeiter*, Johann Ambrosius Barth, 8 München 23, Ohmstrasse 6, 1966, 190 S.

Deze studie bedoelt duidelijk te maken welke hindernissen aan de opklimming van begaafde arbeiderskinderen langs de trappen van het schoolwezen in de weg staan. Het onderzoek, dat eraan ten grondslag ligt, bestond uit vraaggesprekken met arbeiders, die volgens een gerichte en niet-representatieve steekproef gevonden waren. Het aantal van de proefpersonen was gering (80) maar de vragenlijst, die bij de gesprekken werd gebruikt, veroorloofde een intensieve waarneming, waarbij getracht werd de motieven van de ondervraagden aan het licht te brengen. De schrijfster heeft haar materiaal zeer nauwkeurig ontleed. De conclusie is dat de *Bildungsabstinz* der arbeiders, hun falen ten aanzien van het gebruik der voor hun kinderen openstaande mogelijkheden, bepaald niet zelfgewild is maar berust op een onvrijwillig voorbij laten gaan van reële kansen. Daarbij spelen een „affectieve distantie” en gebrek aan informatie een grote rol. Uiteraard wijst de schrijfster ook op de hindernissen, die arbeiderskinderen bij het bezoek van scholen voor voortgezet onderwijs vanuit hun milieu met zich meebrengen en die soms tot een voortijdig afbreken van de opleiding leiden. De remedies, die zij in het laatste hoofdstuk noemt, zijn op de diagnose gebaseerd. Voor de betekenis, die de pedagogische structuur van het schoolwezen in dit verband toekomt, staat zij open. Mij komt het echter voor dat zij de mogelijkheden van de differentiatie in het 5de en 6de leerjaar van de lagere school overschat. De ontwikkeling buiten West Duitsland gaat in de richting van uitstel tot het 15de, 16de of 17de jaar. Dit neemt niet weg dat de schrijfster een voorbeeldig werkstuk heeft afgeleverd met name doordat zij met haar onderzoek in de diepte is gegaan.

PH. J. I.

W. J. READER, *Professional Men*, Weidenfeld and Nicolson, London W 1, 20 New Bond Street, 1966, 248 p.

Het Engelse begrip *professions*, dat aan de titel van dit boek ten grondslag ligt, wordt er niet in gedefinieerd. Het meest nabij komend Nederlands equivalent is „vrije beroepen”. Maar dit mist aspecten, die de Engelse notie in de loop der geschiedenis heeft verworven, en waarin op zijn minst een hoge sociale status en een hechte gilde-achtige organisatievorm met de daarbij behorende menging van maatschappelijk verantwoordelijkheidsbesef en onmiskenbaar eigenbelang begrepen zijn. Dat blijkt alles duidelijk uit deze historie, die zich van de 18de eeuw tot de vooravond van de Eerste Wereldoorlog uitstrekt. Dit werk berust op een grondig onderzoek van verspreide en moeilijk vindbare bronnen. De auteur heeft zijn omvangrijke materiaal op een voortreffelijke wijze gepresenteerd. Hij schenkt daarbij aandacht aan de sociale en economische omstandigheden, die de ontwikke-

ling der *professions* hebben begeleid en gestimuleerd. Het is bij uitstek boeiend om te volgen hoe de kleine gesloten groep van, uitsluitend in de weg der klassieken opgeleide, geestelijken, doktors en juristen, samengebonden door persoonlijke bekendheid en onderlinge protectie, is uitgebreid met beoefenaars zowel van lagere als nieuwere beroepen, hoe zakelijker criteria van admisie moesten worden aanvaard (examens) en op welke wijze de opleiding bij het middelbaar en hoger onderwijs aan de eisen van de nieuwe tijd werd aangepast. Het is alles langzaam en geleidelijk in zijn werk gegaan. De auteur laat niet na te doen zien hoezeer in casu de macht der traditie Englands opgang heeft geschaad. Het boek heeft, voorzover ik weet, zijns gelijke in andere landen niet. Zeker niet in ons land. En dat is dan misschien ook wel toe te schrijven aan de uitzonderlijke plaats, die de *professions* in de Engelse samenleving innemen.

PH. J. I.

IDA BERGER ET ROGER BENJAMIN, *L'Univers des Instituteurs*, Les éditions du minuit, 7 rue Bernard-Palissy, Paris (6e), 1966, 213 p.

Een sociologisch onderzoek naar de denk- en bestaanswijze der onderwijzers. De acteurs hebben twee enquêtes ingesteld bij de onderwijzers en onderwijzeressen van het Departement van de Seine, waarin Parijs ligt, één in 1954/1955 en één in 1959/1960, de eerste door middel van een schriftelijke vragenlijst, de tweede door middel van gestructureerde interviews. Er is een rijk materiaal uit voortgevloeid betreffende de houding der onderwijzers tegenover vakbeweging en politiek, de *laïcité* (neutraliteit) en de morele opvoeding, de relatie tot de omgeving, hun vrijetijdsbezigheden, de sociale en regionale mobiliteit, e.d. Dit materiaal wordt systematisch, met vele letterlijke aanhalingen uit de enquêteformulieren en gespreksverslagen gepresenteerd. Er komt een beeld van de Franse onderwijzer en de onderwijzeres uit naar voren, waarvan men geboeid kennis neemt.

De lezer doet goed zich te realiseren dat het Departement van de Seine niet noodzakelijkerwijs representatief is voor Frankrijk.

Voorts moet worden opgemerkt dat de Franse openbare school en haar leerkrachten niet mogen worden vereenzelvigd met het Franse lager onderwijs en zijn personeel. Het is typerend voor de Franse situatie dat de auteurs zich daarvan niet bewust zijn en het niet de moeite waard hebben gevonden om melding te maken van het bestaan van de confessionele scholen en haar leerkrachten. Anders gezegd: het „univers” is minder „universeel” dan wordt gesuggereerd.

Bij de bezinning op hun enquête-methoden zijn de auteurs kennelijk niet gehinderd door kennis van de studies, die op dit terrein met name in de Verenigde Staten zijn gepubliceerd, en van de schaaltechnieken, die bij het moderne opinioonderzoek worden gebruikt. De auteurs vragen bv.: „Etes-vous satisfait vous même de votre profession?” zonder zelfs te trachten om in de antwoorden enige nuancering te brengen of door contrôle-vragen het gewicht ervan te beproeven. De schaarse grafische presentatie van de gegevens is evenzeer verouderd.

Bij de bestudering der uitkomsten kan een zeker vooroordeel der auteurs

niet onopgemerkt blijven. Op bl. 96 vlg. leest men dat de onderwijzers karakteristiek lijdend onder „un sentiment de base d'insatisfaction permanente”, een begrip dat even verder door de woorden „aigreur”, „déception” en „frustation” wordt versterkt. Uit de grafiek op blz. 79 kan men evenwel aflezen dat 75% van de onderwijzers positief op de bovenvermelde vraag heeft geantwoord en 87% van de onderwijzeressen. Daarbij zij aangetekend dat 29% van de onderwijzers en 22% van de onderwijzeressen bij hun antwoord reserves maakte, de mannen vooral betreffende hun materiële positie. Men moet wel met een vooringenomen blik behept zijn om de taal der cijfers zo te vertolken als de auteurs deden.

Ik zou het boek met deze opmerkingen echter niet tekort willen doen. Er is weinig over het onderwerp, dat hier wordt behandeld, bekend. De toewijding van de samenstellers is onmiskenbaar. Ze hebben een omvangrijke hoeveelheid gegevens, kennelijk zonder moderne mechanische hulp, persoonlijk bekeken en verwerkt. En de gezindheid, die hen bezielde, is die van een warm medeleven. Er is alle reden om hen erkentelijk te zijn voor hun prestatie.

PH. J. I.

DR. H. F. M. PEETERS. *Kind en jeugdige in het begin van de moderne tijd* (ca. 1500-ca. 1650). Academisch proefschrift. Nijmegen 1966, Paul Brand Hilversum Antwerpen 359 blz., f 16,90.

Het proefschrift van Dr. H. F. M. Peeters mogen we beschouwen als een der belangrijkste en ook als een der meest belangwekkende proefschriften die in Nederland op het gebied der historische pedagogiek zijn verschenen. Het ontleent zijn belangrijkheid aan zijn overtuigend stellingnemen in het probleem dat sinds de verschijning van Van den Bergs *Metabletica* (1956) velen bezighoudt: de centrale vraag of kind en jeugdige uit vroeger tijden werkelijk anders waren dan kind en jeugdige in onze tijd. Het is zo belangwekkend omdat het ons binnenleidt in een wereld van kinderen en jeugdigen, die toch voor velen een onbekende wereld was, naar plaats en tijd gemeten. Het materiaal is ontleend aan het Europa van de Zes, met het accent op Frankrijk, in een periode die ligt op een breekpunt der tijden, de anderhalve eeuw tussen circa 1500 en circa 1650, „het begin van de moderne tijd.”

Er bestaat natuurlijk een causaal verband tussen materiaal en standpunt, ook tussen het materiaal en de overtuiging waarmee dat standpunt verdedigd wordt. „Het bronnenmateriaal bestaat uit traktaten, medische en pedagogische, uit brieven, mémoires, schoolprogramma's en leercontracten, uit afbeeldingen en „gewone” literatuur.” Deze opsomming is volledig, maar eerst de verificatie achterin geeft een indruk van de imponerende belezenheid van de auteur, niet alleen op het gebied van laat-middeleeuwse en vroeg-moderne didactische, pedagogische, ethische, medische werken, maar ook van de moderne en modernste literatuur, tot op het jaar 1964 toe. Speciale vermelding verdient de aandacht die hij, verwaarloosd object, besteedt aan de beroepsscholing van ambachtsleerlingen. Zijn conclusies op dit onderdeel berusten op de lectuur van 557 Franse leercontracten uit de zestiende eeuw, 495 jongens, 62 meisjes betreffende.

Peeters heeft zich in deze zee van gegevens staande weten te houden — hij is erin geslaagd een uiterst leesbaar, aantrekkelijk en vaak boeiend geschreven proefschrift op te bouwen. Men moet niet vragen hoeveel uren besteed zijn aan de vertaling van Latijnse en laat-middeleeuwse Franse teksten. Hij volgt kind en jeugdige in lichamelijke en geestelijke ontwikkeling, in relatie tot hun opvoeders, in spel en spelen, in onderwijs en beroepsopleiding, in sociale inpassing, waartoe hij de kwaliteiten bezit, omdat hij èn psychologie èn geschiedenis heeft gestudeerd. Met grote zorgvuldigheid toetst hij zijn vondsten aan de principes van de auteurs met wie hij het niet eens is, met een zelden falend intelligent begrip voor bewijskracht. Aan het slot, in Bijlagen I en II, toetst hij zijn „hoofdinterpretaties” nog eens door middel van enige kwantitatieve procedures.

Dit proefschrift heeft zowel nationale als internationale betekenis. Van den Berg's visie op wat we hiervoor de centrale vraag noemden, is hier te lande vermoedelijk de enige bekende: „Het kind werd vroeger anders volwassen dan nu, niet gradueel, maar essentieel.” De volwassenwording was, vóór Rousseau „een afwezig onderwerp.” Deze opvatting is eerst zeer summier aangevochten door D. E. Krantz en E. V. W. Verduyck in hun *De jeugd in het geding* (1959), daarna door ons meer uitvoerig in *Jeugd in historie* (Paed. St. 1963), breder naar tijd en plaats, meer dus in longitudinale zin. Peeters werkt transversaal, geeft een dwarsdoorsnede van een bepaalde periode in een bepaald territorium. Het komt ons voor dat er na deze dissertatie hier te lande voor de opvatting van Van den Berg geen plaats meer is, ondanks de steun die hij klaarblijkelijk van Hella Haasse heeft gekregen (blz. 90, noot 268). Maar in het buitenland staan Ph. Ariès, H. H. Muchow, H. Métraux e.a. op hetzelfde standpunt. Het ware daarom te wensen dat dit boek bekendheid kreeg buiten onze grenzen, maar dan in breder opzet dan via Sommaire en Zusammenfassung. Een Engels resumee ontbreekt helaas.

Peeters is een vreedzaam mens. Hij wenst zich nadrukkelijk van polemieken te onthouden. Dat zegt hij op blz. 8, dat herhaalt hij in de samenvattingen: „Cependant la thèse n'a pas le caractère d'un écrit polémique.” Het werk heeft inderdaad noch naar vorm noch naar toon een polemisch karakter, maar een onmiskenbare immanente strijdbaarheid kan men aan de inhoud niet ontzeggen. Natuurlijk niet, dat volgt uit wat hij op blz. 8 en in de samenvattingen ook zegt: „Dit neemt niet weg dat wij ons in feite van bepaalde thesen zullen distantiëren.” Maar ieder distantienemen van deze „bepaalde thesen” is polemieken. En hoe vaak neemt hij geen distantie. Men zie blz. 71, 90, 121, 128, 160, 232, 234, 239-241, 253, 254 e.v. „Puberteit en adolescentie als aanwezige levensfasen”, 276 e.v. „De jeugd als sociaal verschijnsel”, 293 Bijlage I. Om maar niet te spreken van de voortreffelijke vondst, een reproductie van Bruegels schilderij van kinderspelen op te nemen, zeventig in getal, waarvan vele eeuwen eerder reeds en eeuwen later nog werden gespeeld. „Staet dus, geachte leser, een weynigh stil en siet eens wat 't seggen wil!”

Het spreekt vanzelf dat bij een boek als dit opmerkingen mogelijk zijn. We maken er twee. Een kort overzicht van de politieke, economische, religieuze en cultuurhistorische ontwikkeling vooral van Frankrijk hadden

wij als achtergrond kunnen waarderen. De jaren tussen 1500 en 1650 vormen in de Franse geschiedenis een zeer onrustige en woelige periode. Maar desondanks schijnt het kind kind te blijven en de jeugdige jeugdige.

Voorts: Peeters schenkt veel aandacht aan „De classicae epistolae van Johannes Sturm” (blz. 149-158). Indeling en klasseleerplannen wijken in sommige opzichten af van die welke Hermann Paasch geeft in zijn dissertatie: „J. Sturms und Calvins Schulwesen”, Diesdorf bei Gäbersdorf, 1915.

Tot slot. „Nijmegen” heeft de Nederlandse beoefenaren van de historische pedagogiek thans drie uiterst waardevolle geschriften geschonken over onderwijs, over kind en jeugdige: R. R. Post „Scholen en onderwijs in Nederland gedurende de middeleeuwen” (1954); P. N. M. Bot „Humanisme en onderwijs in Nederland” (1955); H. F. M. Peeters „Kind en jeugdige in het begin van de moderne tijd (ca. 1500 - ca. 1650)”. In alle beschiedenheid zouden we als vierde willen suggereren: „Kind en jeugdige in Nederland tussen 1600 en 1800”, naar de trant en kwaliteit van Peeters' arbeid.

VAN DER V.

GERARD C. DE HAAS, „De onvoorzien generatie”. Essays over jeugd, samenleving en cultuur. Amsterdam, Wetenschappelijke Uitgeverij N.V., 1966, 180 pag.

De schrijver, die in 1939 is geboren, heeft aan de theologische faculteit van de Rijksuniversiteit te Groningen, Hebreeuws, filosofische anthropologie en pastorale psychologie gestudeerd en is sinds enkele jaren verbonden aan de Moderne Jeugdraad. In zijn studie behandelt hij op oorspronkelijke wijze een boeiende problematiek; nl. wat de nozems, de teenagers en de provo's beweegt tot hun opzienbarend en soms wel ergernis-gevend gedrag.

Historisch wordt het jeugdprobleem door hem benaderd vanuit de studie van Van Hessen „Samen jong-zijn” en van Ger Harmsen „Blauwe en Rode Jeugd”.

Verder zijn o.a. geraadpleegd de publicaties van Buikhuizen „Achtergronden van nozemgedrag”, Krantz en Verduyze „De jeugd in het geding” en van de Moderne Jeugdraad „'t zwaarste van ons werk”.

Critisch, maar niet afwijzend, staat de schrijver tegenover de sociologie en pedagogiek, die, t.a.v. de jeugdproblematiek en het jeugdgedrag, een „verlichtingsoptimisme” worden verweten, dat in feite weinig met de aard van het jeugdgedrag heeft te maken.

Buikhuizen heeft met zijn onderzoek onder „nozems” kunnen vaststellen, dat zij uit verval komen tot provocerende daden. Volgens De Haas is jeugdverval slechts zelden het gevolg van een teveel aan vrije tijd. In de jongerenwereld is te constateren: het rondsletteren, het rondhangen en het leunen tegen een brug om in het water te spuwen. Dit is in feite „een romantische verval, die in de bohémienliteratuur, . . . , een grote rol speelt” (pag. 16).

De baldadigheid wordt als essentieel van het jong-zijn onderkend en het is begrijpelijk dat deze provocerend werkt in een maatschappij, die „op een zeldzaam onvoorzichtige wijze het jeugd domein verwaarloost en dit meer en meer verdringt en onder de voet loopt” (pag. 25).

Het teruggrijpen van De Haas naar de verdwenen wereld der vaganten, om

het *wezen van het jong-zijn te verstaan en het gedrag van moderne jongeren te begrijpen*, biedt verrassende perspectieven voor een te voeren jeugdbeleid, dat tot nu toe in het algemeen niet verder gaat dan het verstrekken van subsidies aan geïnstitutionaliseerde jeugdinstellingen.

De moderne industriële ontwikkeling noch de stedelijke uitbreidingen worden door de schrijver afgewezen. Wel wijst hij er met klem op dat de mens, en in het bijzonder de jonge mens, in zijn vrije tijd gelegenheid moet hebben om te spelen. In een moderne samenleving moet daarom ruimte zijn voor „romantiek”, die jongeren trachten te vinden in verlaten kelders, gelegen in oude stadswijken, waar zij in muziek, zang en dans het gezamenlijk jong-zijn intens kunnen beleven in een eigen jeugddomein.

Een origineel boek, dat noopt tot verdere studie en onderzoek naar de jeugdproblematiek.

J. H. N. G.

JOSEF HITPASS, „*Einstellungen der Industriearbeiterschaft zu höherer Bildung*”. Eine Motivuntersuchung. Ratingen, A. Henn Verlag. 7.60 DM. 78 Seiten.

In Paedagogische Studien van maart 1966, pag. 135/137, is deze belangwekkende studie uitvoerig besproken in de rubriek Pedagogische Kroniek.

De toenemende behoefte aan scholing maakt het, volgens Hitpass, noodzakelijk meer aandacht te besteden aan de in de arbeidersmilieus aanwezige begaafdheidsreserve. Niet alleen vermeldt Hitpass, na analyse van interviewgegevens, welke oorzaken vaders en moeders, behorend tot de arbeidersmilieus, verhinderen hun kinderen naar het voorbereidend wetenschappelijk onderwijs te zenden, maar hij geeft ook maatregelen aan om de in aanleg begaafde jongeren betere ontwikkelingsmogelijkheden te bieden.

J. H. N. G.

„*De ontmoeting van kind en wereld in het basisonderwijs.*”

Publicatie voor de Conferentie van de Werkgemeenschap voor Vernieuwing van Opvoeding en Onderwijs, gehouden te Amersfoort op 13-15 oktober 1966.

De conferentie is geopend door Prof. Dr. L. van Gelder met een rede over „Nieuwe vooruitzichten in het basisonderwijs”. Daarin zijn vier onderwerpen beknopt behandeld:

- De pedagogische grondslag van het basisonderwijs.
- De veranderde functie van het basisonderwijs.
- Inhoudelijke en structurele vernieuwingen.
- Experimenten, onderzoek en leerplanstudie.

Prof. Dr. R. C. Kwant, o.s.a., heeft een inleiding gehouden over „Wat vraagt de wereld van morgen van het onderwijs van vandaag?”

Dr. E. M. Buter heeft gesproken over „Natuurkennis bij het basisonderwijs”.

Drs. W. Langeveld over „Social science education voor het basisonderwijs”.

Dr. P. M. van Hiele „Kan de modernisering van de wiskunde ook een weerslag hebben in het basisonderwijs?”

Voorts zijn, behalve de schema's van de gehouden inleidingen, nog bijlagen opgenomen over experimenten en projectspelen.

J. H. N. G.

HET BASISONDERWIJS IN DISCUSSIE

Ten Geleide

De wet op het voortgezet onderwijs – die, naar mag worden aangenomen, in augustus 1968 van kracht wordt – zal niet slechts een aantal nieuwe elementen in ons schoolwezen introduceren als de scholengemeenschap en het gemeenschappelijk eerste leerjaar, maar tevens van verstrekkende betekenis zijn voor het gewoon lager onderwijs, dat dient te worden omgevormd tot basisonderwijs om functioneel te kunnen passen in ons schoolstelsel.

Deze noodzakelijke herstructurering van het gewoon lager onderwijs wordt ondermeer voorbereid door een publieke discussie en overleg, die o.a. hebben geresulteerd in een tweetal rapporten, welke bereids zijn gepubliceerd. De publicatie van deze onderwijsrapporten heeft de redactie van het tijdschrift *Paedagogische Studiën* aanleiding gegeven deze, door enige deskundigen op het terrein van de onderwijsproblematiek, te doen bespreken. Zo is de visie gevraagd van een socioloog, pedagoog en een psycholoog. Hun beschouwingen zijn in dit nummer opgenomen.

Ter nadere informatie van onze lezerskring gaat een beknopte samenvatting van de beide rapporten aan deze beschouwingen vooraf.

J. H. N. G.

SAMENVATTING VAN TWEE RAPPORTEN INZAKE STRUCTURELE HERZIENINGEN VAN HET GEWOON LAGER ONDERWIJS

A. „Structuurplan voor het Onderwijs”

Deel I. Kleuterverzorging, kleuteronderwijs, basisonderwijs, brugonderwijs.

Rapport van de Dr. Wiardi Beckman Stichting te Amsterdam en uitgegeven door de N.V. De Arbeiderspers in november 1965.

De studie is samengesteld door een commissie, waarvan o.a. deel hebben uitgemaakt dr. P. J. Koets (voorzitter) en Mr. J. W. Masman (secretaris).

De indeling van het rapport

Hoofdstuk I. Uitgangspunten.

- Als uitgangspunten zijn genomen de persoonlijkheidsvorming en de betekenis van het onderwijs voor de maatschappij.
- Daarna worden besproken de normen voor een onderwijsstelsel.

- Vervolgens zijn de bezwaren tegen de huidige toestand in het onderwijs toegelicht.

Hoofdstuk II. Structuurplan voor het gehele onderwijs.

- Onderdelen van het structuurplan.
- Punten van de structuurwet.

Hoofdstuk III. Het kleuter- en jeugdonderwijs.

- Kleuterverzorging
- Kleuteronderwijs
- Basisonderwijs
- Individueel basisonderwijs
- Brugonderwijs
- Opleiding en scholing van leerkrachten
- De inspectie

Beknopte inhoud van het rapport

Inleiding

Onder meer wordt gesteld dat weliswaar de vier grote onderwijswetten – de Kleuteronderwijswet, de Lageronderwijswet, de Wet op het voortgezet onderwijs en de Wet op het wetenschappelijk onderwijs – met elkaar een weldoordacht en innerlijk samenhangend onderwijsstelsel vormen, maar dat daaruit nog steeds niet de juiste consequenties worden getrokken, zodat de eis van een structuurplan klemmend is geworden.

1 – Uitgangspunten

- Onderwijs en opvoeding behoren te zijn gericht op de persoonlijkheidsvorming van de leerling.
- De jonge mens dient te worden voorbereid tot het vervullen van een functie in de maatschappij en hem dient een democratische gezindheid te worden bijgebracht.
- De zich sterk wijzigende samenleving en maatschappelijke verhoudingen maken een herziening van het traditionele opleidingspatroon gewenst.
- De algemene pedagogische normen, die in het onderwijs dienen te worden verwezenlijkt, zijn: individualiteit, socialiteit, creativiteit en humaniteit.
- Het bezwaar tegen het huidige onderwijssysteem is dat het nog in

- hoge mate is geënt op de statisch sociale structuur van de vorige eeuw.
- Voorts wordt onvoldoende rekening gehouden met nieuwere inzichten over de ontwikkelingsfasen van het kind.
 - Ook is het onderwijs te eenzijdig intellectueel gericht, zodat aan bepaalde begaafdheden der leerlingen onvoldoende aandacht besteed wordt.
 - Een nadeel wordt geacht dat de leerplicht slechts duurt tot het 14e resp. 15e levensjaar.
 - Het ontbreekt voorts aan voldoende voorzieningen voor niet meer leerplichtige jongeren om verdere vorming te ontvangen.
 - Bezwaarlijk wordt geacht, dat een duidelijke richting tot de zgn. tweede en eventueel derde ontwikkelingsweg ontbreekt.
 - Er is een duidelijke achterstand t.a.v. de vernieuwing van leerprogramma's en leerstofinhouden.
 - Een belemmering voor goed onderwijs zijn de te grote klassen.
 - Er is achterstand t.a.v. de lerarenopleiding.
 - Research voor het onderwijs is noodzakelijk.
 - Voorlichting aan de ouders over het onderwijs dient ter hand te worden genomen.

II - *Structuurplan voor het gehele onderwijs*

- Eenheid van het onderwijsstelsel is noodzakelijk daar het kind niet meer een school doorloopt maar een systeem. In de verticale structuur van het onderwijs moet daarom eenheid worden gebracht. Deze eenheid omvat het bestuur, de schoolorganisatie en ook vooral de leerstofplanning. Een structuurplan houdt in, dat de onderwijs- en vormingsvoorzieningen voor kleuters, jeugdigen en jongeren van 3 tot ongeveer 23 jaar in grote lijnen dienen te worden geregeld.
- In het structuurplan worden vijf afdelingen onderscheiden:
 - 1e kleuterverzorging, kleuteronderwijs, basisonderwijs en brugonderwijs.
 - 2e het v.w.o., het h.a.v.o., het m.a.v.o., het l.a.v.o., het hoger-, middelbaar- en lager beroepsonderwijs.
 - 3e voorzieningen voor niet meer een dagschool bezoekende jongeren.
 - 4e het wetenschappelijk onderwijs.
 - 5e het buitengewoon onderwijs.
- In art. 19 van de Wet op het voortgezet onderwijs is de mogelijkheid geopend tot het inrichten van scholengemeenschappen, evenwel gedacht als samenvoeging van twee of meer schoolsoorten. Het gaat

echter niet om het bijeenplaatsen van enkele schoolsoorten 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. Motieven van pedagogische-, sociale-, economische- en administratieve aard liggen aan de gedachte van onderwijsgemeenschappen ten grondslag.

- Aanvullende voorzieningen als schoolverzorgingsdiensten, het bieden van materiële hulp aan schoolkinderen, het aanstellen van maatschappelijke werksters voor het contact met de gezinnen, zijn noodzakelijk.
- Richtlijnen moeten worden ontworpen voor de klassegrootte. Te grote klassen beïnvloeden de kwaliteit van het onderwijs nadelig.

III - Het kleuter- en jeugdonderwijs

- Het kleuter- en jeugdonderwijs omvat het onderwijs aan kinderen vanaf 3 jaar tot aan het voortgezet onderwijs.
- De periode van 3 tot 5 jaar omvat pedagogische verzorging. De periode van 5 tot 7 jaar is de kleuterschoolperiode. De periode van 7 tot 11 jaar is die van het eigenlijke basisonderwijs.

Toelichting

- De kleuterverzorging is voor de 3- en 4-jarigen, die behoefte hebben aan motorisch-ruimtelijk bezigzijn in een geborgen sfeer, die verwant is aan de huiselijke sfeer. Aanvulling en uitbreiding van de gezinsopvoeding wordt daarmee beoogd.
- Het kleuteronderwijs heeft een werksfeer waarin een goede ontwikkeling in intellectueel, motorisch, musisch en sociaal opzicht is te bereiken.
- Verwacht wordt dat met dit onderwijs de overgang naar het basisonderwijs minder problematisch zal zijn. De schoolrijpheid wordt n.l. bevorderd. In het tweede jaar van de kleuterschool wordt de sfeer van de basisschool geïntroduceerd. De concrete leertaken zijn: aanvankelijk lezen, leren schrijven en het voorbereidend rekenen. Dit kleuteronderwijs betekent een vervroeging van het begin van de leerplicht en een verschuiving in de schoolbevolking. Wijziging van de leerplichtwet zal dan ook noodzakelijk zijn.
- Het basisonderwijs krijgt de leerlingen van de kleuterscholen, die

reeds in het bezit zijn van elementaire culturele vaardigheden. Deze scholen voor de 7- tot 11-jarigen dienen basiskennis aan te brengen, die voor de verdere ontplooiing van het kind en zijn ingroei in de cultuur nodig zijn.

De leerstofinhouden van het basisonderwijs moeten als verworven kennis waardevol zijn en de groei naar een zelfstandig denken bevorderen. Dit houdt denkscholing in, welke de overgang naar meer abstracte denkvormen mogelijk zal moeten maken.

De leertaken van het basisonderwijs zijn:

a instrumentale en culturele vaardigheden;
b inleiding tot de stof der kennisgebieden in de vorm van totaliteitsonderwijs, aardrijkskundige en geschiedkundige kennis en kennis der natuur;

c de expressie- en de vaardigheidsvakken.

De leerdoelen zijn:

a een goede beheersing van de moedertaal zowel in de gesproken als in de geschreven vorm, een beheersing van de hoofdbewerkingen van het rekenen als een kernleerstof en een beheersing van het schrift;

b de kennis van hetgeen in de directe omgeving van het kind en ook in wijder verband van aardrijkskundige, historische en natuurkundige en biologische gegevens te verkrijgen is;

c een zich ontwikkelen op het gebied van de expressie en de handvaardigheid in overeenstemming met de mogelijkheden van elk der leerlingen afzonderlijk.

De leerdoelen betekenen niet dat dit basisonderwijs een strakke opleiding zal zijn. Het zal veel meer moeten zijn gericht op een zo ruim mogelijke ontplooiing van elke individuele mogelijkheid van de leerlingen.

Na vier jaar moet het basisonderwijs aansluiting geven bij het brugonderwijs. Voor deze overgang is advies nodig van de leerkrachten van het basisonderwijs en de daarvoor beschikbare deskundige instanties.

Een bijzonder probleem binnen dit basisonderwijs is de verzorging van de zeer begaafde en de zwak begaafde leerlingen.

Voor de begaafden zijn twee mogelijkheden:

a verrijking van het onderwijs;

b versnelde opleiding (verkorting van studieduur).

Niet verantwoord wordt geacht om de zwak begaafden als totale

groep te verwijzen naar het individuele basisonderwijs. Grote groepen van zwak begaafde leerlingen zullen hun plaats moeten krijgen binnen het gewone basisonderwijs.

Het individuele basisonderwijs is geen afzonderlijke school naast het basisonderwijs maar een differentiatie binnen het basisonderwijs. Het individuele basisonderwijs is voor leerlingen met leertekorten, aanpassingsmoeilijkheden, vertraagde schoolrijpheidsontwikkeling.

Het brugonderwijs

De selectie op de leeftijd van 11 of 12 jaar op één moment, biedt een onvoldoende prognose voor de verdere ontwikkelingsmogelijkheden van de leerlingen. Een determinatieperiode van twee jaar wordt meer verantwoord geacht.

In het onderwijs op de brugscholen moet de nadruk worden gelegd op de ontwikkeling van de mogelijkheden van de leerlingen en minder op het selecteren van de leerlingen voor allerlei gedifferentieerde vormen van voortgezet onderwijs.

Differentiatie wordt nagestreefd, zodat de leerlingen onderwijs kunnen volgen op verschillend niveau.

Voor de determinatie voor het voortgezet onderwijs dienen de leraren gebruik te maken van de door observatie en schoolvorderingen verkregen gegevens.

Nabeschouwing

- Het systeem van kleuter-, basis- en brugonderwijs is in deze opzet gedacht binnen het raam van een onderwijsgemeenschap.
- Herziening van de kweekschoolopleiding is noodzakelijk, de a.s. onderwijzer moet hulp geboden worden bij zijn geestelijke, culturele en sociale bewustwording.
- Nascholing van leerkrachten is gewenst ter verbetering van de pedagogisch-didactische vaardigheid.
- Tenslotte wordt in het rapport een andere organisatorische opzet van de onderwijsinspectie aanbevolen.

B. „Nieuwe onderwijsvormen voor 5- tot 13 à 14-jarigen. Kleuteronderwijs, Basisonderwijs, Brugonderwijs”.

Rapport van een studiec commissie, ingesteld door de Nederlandse Onderwijzers Vereniging. Amsterdam, 1965. Voorzitter van de commissie is prof. dr. L. van Gelder, rapporteur: de heer E. Steenbergen, tweede voorzitter van de N.O.V.

*Overzicht rapport**Aanleiding tot de studie*

In het lager onderwijs worden de volgende knelpunten geconstateerd:

- a De aansluiting tussen kleuter- en lager onderwijs voldoet niet.
- b De aansluiting tussen lager- en voortgezet onderwijs is niet goed geregeld.
- c De inhoud van de leerstof is niet aangepast bij het feit, dat in deze tijd vrijwel alle kinderen voortgezet onderwijs volgen, en onvoldoende aangepast aan de zeer uiteenlopende begaafdheden van de leerlingen.
- d De lagere school moet te veel taken verrichten.
- e Verschillende groepen van leerlingen krijgen onvoldoende pedagogische zorg en leiding.
- f De opleiding van de onderwijzers voldoet niet aan de eisen, die gesteld moeten worden met het oog op de zeer uiteenlopende taken, die de lagere school zou moeten verrichten.

Oorzaken van de klachten over het lager onderwijs

Het lager onderwijs, dat zijn vorm kreeg in de 19de eeuw, heeft zich onvoldoende aangepast aan de maatschappelijke veranderingen en de gewijzigde wetenschappelijke inzichten.

In het lager onderwijs wordt onvoldoende rekening gehouden met het feit, dat het geen eindonderwijs meer is, maar dat voor alle leerlingen nog twee of meer jaren voortgezet onderwijs volgt.

Het onderwijs, voorafgaande aan het gedifferentieerde voortgezet onderwijs moet geregeld worden als een onderdeel van een sluitend geheel van onderwijsvoorzieningen. De vraag, of met het tot stand komen van de mammoetwet, zulk een sluitend geheel tot stand is gekomen, wordt ontkennend beantwoord. Een dergelijk plan zal aan de volgende voorwaarden moeten voldoen:

- a Het plan moet voorzieningen inhouden voor het onderwijs en de vorming van kleuters, kinderen en jongeren tot ongeveer 25 jaar.
- b Het plan moet onderwijsmogelijkheden geven, die recht doen aan de individuele aanleg van elke leerling.
- c Het plan moet aansluitings- en doorstromingsmogelijkheden omvatten, zodat elke leerling tot optimale ontplooiing van zijn gaven kan komen.
- d Het plan van onderwijsvoorzieningen moet opgezet worden in een

open en beweeglijk systeem, zodat voortdurende aanpassing aan veranderende omstandigheden mogelijk wordt.

Problemen in het huidige lager onderwijs

Bij de overgang van het kleuteronderwijs naar het lager onderwijs wordt onvoldoende rekening gehouden met de schoolrijpheid, waardoor voor vele leerlingen grote aanpassingsmoeilijkheden ontstaan.

Een goede aansluiting tussen het lager onderwijs en het voortgezet onderwijs is èn in de huidige situatie èn onder de regelingen van de mammoetwet onvoldoende gewaarborgd.

In het lager onderwijs wordt onvoldoende aandacht besteed aan leerlingen die moeilijkheden hebben met het traditionele programma en de traditionele werkwijze. Het lager onderwijs houdt te weinig rekening met begaafde leerlingen.

De opleiding van de onderwijzers kan, doordat er te weinig specialisatie plaats vindt, onvoldoende rekening houden met de zeer gevarieerde taken, die in het lager onderwijs verricht moeten worden.

Een systeem van nascholing en bijscholing voor de onderwijzers is onvoldoende ontwikkeld.

De pedagogische centra en pedagogische instituten aan de universiteiten hebben een tekort aan mankracht en outillage, waardoor de doorstroming van nieuwe denkbeelden naar het onderwijs onvoldoende gewaarborgd is.

Theoretische overwegingen

Pedagogisch gezien is de taak van de school de kinderen zodanig leiding te geven, dat ze komen tot een zich waardevol gedragen in de hen omringende cultuur. Ook in het lager onderwijs behoort aan het ingroeien in de cultuur en de maatschappij veel aandacht besteed te worden.

Het gaat daarbij niet alleen om het intellectuele aspect, maar evenzeer om de lichamelijke, sociale, praktische, morele en esthetische aspecten.

Zowel op grond van ontwikkelingspsychologische gegevens als van ervaringen in het buitenland moet geconcludeerd worden: a de bestaande indeling van de leerperioden (kleuteronderwijs tot 6

- jaar, lager onderwijs van 6 tot 12 jaar, voortgezet onderwijs na 12 jaar) voldoet niet.
- b de overgang van kleuteronderwijs naar lager onderwijs dient geleidelijk plaats te vinden en niet te zijn gebonden aan de kalenderleeftijd.
- c de overgang van lager onderwijs naar het gedifferentieerd voortgezet onderwijs dient voorbereid te worden in een oriëntatieperiode van ten minste twee jaar.

Het gereorganiseerde lager onderwijs zal meer aandacht moeten besteden aan de gevolgen van milieu-verschillen, teneinde de schoolloopbaan voor de kinderen uit de lagere en laagste milieus gunstig te kunnen beïnvloeden.

De leerstofinhoud van het lager onderwijs dient herzien te worden vanuit het gezichtspunt, dat de lagere school geen eindonderwijs meer geeft, maar een schakel is in een onderwijsketen. Nodig is een longitudinale leerstofplanning, waarbij de leerstofverdeling over de verschillende opeenvolgende schoolsoorten in overeenstemming is met de geestelijke ontwikkeling en de capaciteiten van de leerlingen, met de maatschappelijke werkelijkheid en met de vormings- en opvoedingsdoelen van de school.

De leerstofdoelen van de verschillende schoolsoorten dienen nauwkeurig te worden omschreven, zodat een goede gang voor het onderwijs gewaarborgd is.

Afgestapt dient te worden van de uniforme leersituatie van het klassikale systeem en de indelingen in jaarklassen.

De voorgestelde structuur

Ter oplossing van de in de praktijk in het lager onderwijs geconstateerde problemen en op grond van de gegeven theoretische overwegingen stelt de commissie de volgende structuur voor:

- a kleuteronderwijs van ± 5 tot ± 7 jaar;
- b basisonderwijs en individueel basisonderwijs van ± 7 tot ± 11 jaar.
- c brugonderwijs van ± 11 tot ± 13 jaar.

Onderstaande schema's geven een vergelijking tussen de situatie, zoals die wordt na invoering van de Wet op het Voortgezet Onderwijs, en de door de commissie voorgestelde structuur.

A De in ontwikkeling zijnde
situatie

B Voorgestelde structuur

13	VOORTGEZET ONDERWIJS	VOORTGEZET ONDERWIJS	
12	Brugklassen	BRUGONDERWIJS	INDIVIDUEEL BASISONDERWIJS
11	Differentiatie in het zesde leerjaar		
10	LAGERE SCHOOL	BASIS- ONDERWIJS	
9			
8			
7			
6	speelleerklas	KLEUTERONDERWIJS	
5	KLEUTERSCHOOL		
4			KLEUTER- VERZORGING
3			

Toelichting op de schema's.

A. In schema A. wordt gesproken van school, in schema B. van onderwijs. Dit betekent, dat in de huidige situatie de kleuterschool en de lagere school als regel in afzonderlijke instituten worden georganiseerd. In de nieuwe structuur worden de voorgestelde onderwijsvormen niet als afzonderlijke instituten gezien. De commissie geeft de volgende mogelijkheden:

- Het individueel basisonderwijs wordt nooit afzonderlijk georganiseerd, maar steeds als variant van het basisonderwijs.
- Kleuteronderwijs en basisonderwijs kunnen steeds in één school gegeven worden.
- Aan een grote school voor kleuter- en basisonderwijs, met steeds tenminste drie parallel-klassen, kan het brugonderwijs verbonden worden.
- Zijn de scholen voor kleuter- en basisonderwijs klein, dan kan het brugonderwijs verbonden worden aan één der scholen. Alle scholen vormen met elkaar een onderwijsgemeenschap.
- In plaatsen, waar een onderwijsgemeenschap voor vormen van v.w.o., h.a.v.o., m.a.v.o. en lager beroepsonderwijs aanwezig is,

ontstaat een goede vorm, als ook het brugonderwijs hiervan deel uitmaakt.

f De modellen onder c en e kunnen samengevoegd worden tot één onderwijsgemeenschap, waardoor een vorm bereikt wordt, die het mogelijk maakt voor het overgrote deel van de leerlingen de ontwikkelingsweg van kleuteronderwijs tot aan de universiteit en het hoger- en middelbaar beroepsonderwijs in een volledige onderwijsgemeenschap te realiseren.

B. Het tekenen van een horizontale lijn bij een bepaalde leeftijd in schema B. duidt niet aan, dat de overgang van de ehe naar de andere onderwijsvorm gedacht wordt naar kalenderleeftijd. Afhankelijk van de zijsprong der leerlingen en andere factoren kunnen hier vrij grote verschillen optreden.

Voor een realisering van het nieuwe kleuteronderwijs is vervroeging van de ingang van de leerplicht nodig. Dit nieuwe onderwijs omvat globaal het laatste jaar van de huidige kleuterschool en het eerste jaar van de lagere school. De overgang naar het basisonderwijs vindt plaats op grond van de geconstateerde schoolrijpheid en het bereikt hebben van de leerdoelen, die voor het kleuteronderwijs zijn de beheersing van het aanvankelijk lezen, het schrijven en het voorbereidend rekenen. Onder de waarborgen van deskundig onderzoek kunnen afwijzingen van een jaar naar boven en een jaar naar beneden van de gemiddelde overgangsleeftijd voorkomen.

Verwijzing vanuit het kleuteronderwijs naar verschillende vormen van buitengewoon lager onderwijs, dat verder in dit rapport buiten beschouwing blijft, zal mogelijk zijn.

Aan het kleuteronderwijs dient een periode van (niet-verplichte) kleuter verzorging, al of niet in afzonderlijke instituten, vooraf te gaan.

Het basisonderwijs duurt als regel vier jaar. Gedurende deze periode dient naar het oordeel van de commissie geen versnelling mogelijk te zijn. Voor begaafde leerlingen zal een verrijkend programma moeten worden geboden. Overigens normale leerlingen die leer- of gedragsmoeilijkheden vertonen, kunnen na deskundig onderzoek tijdelijk of duurzaam voor een of meer vakken van het individueel basisonderwijs worden geplaatst. Zwakbegaafde leerlingen kunnen na vijf jaar (in uitzonderingsgevallen na zes jaar) individueel basisonderwijs, overgaan naar een vorm van individueel voortgezet onderwijs (i.t.o. of i.n.o.).

De taak van het basisonderwijs is de algemene vorming van de

leerlingen, zowel op intellectueel, lichamelijk, musisch als sociaal gebied.

Goede aandacht moet besteed worden aan de ingroei in cultuur en maatschappij, rekening houdend met ontwikkelingsfasen van de leerlingen.

Tijdens het basisonderwijs worden de fundamentele basisstructuren van de leerstof aangebracht, die als grondslag voor verdere schoolontwikkeling nodig zijn. De leerdoelen van het basisonderwijs zijn de beheersing van de instrumentele culturele vaardigheden (de moedertaal, het schrijven en rekenen) en de inleiding tot de leerstof der kennisgebieden (aardrijkskunde, geschiedenis en kennis der natuur). Nader overwogen dient te worden, of reeds tijdens het basisonderwijs met een vreemde taal moet worden begonnen.

Het brugonderwijs wordt om praktische redenen (mogelijkheid tot een spoedige invoering) voorgesteld voor een periode van twee jaar.

Theoretische overwegingen wijzen op de wenselijkheid van een periode van drie jaar. Daarom wordt in de voorstellen gesproken van brugonderwijs van ± 11 tot ± 13 à 14 jaar. Tijdens het brugonderwijs dient voor begaafde leerlingen naast verrijking ook versnelling mogelijk te zijn.

Bij de opbouw van het brugonderwijs dient onder meer met de volgende gegevens rekening gehouden te worden:

Tussen het elfde en dertiende à veertiende levensjaar treden het abstracte denken en de niveauverschillen in de intelligentie duidelijker op de voorgrond. De verschillen in de richting van de begaafdheid, meer theoretisch of meer praktisch, openbaren zich echter pas later.

Er is onvoldoende grond om te zeggen, dat een lager intellectueel niveau in de richting van praktische bekwaamheid wijst en een hoger op meer theoretische bekwaamheid.

Bij het beantwoorden van de vraag, welke vorm van voortgezet onderwijs een leerling moet kiezen, spelen behalve het niveau en de richting van zijn begaafdheid, ook zijn doorzettingsvermogen, zijn belangstelling en zijn „gemotiveerd zijn” een grote rol.

Na het elfde jaar slaan bij het kind nieuwe werkwijzen en nieuwe methoden, die gericht zijn op meer zelfstandigheid, in het algemeen bijzonder goed aan. Bovendien toont het behoefte aan nieuwe vakken.

Kinderen uit lagere-milieugezinnen krijgen in het algemeen weinig stimulans tot verdere studie vanuit het gezin. Deze sociale barrière, ook wel aangeduid als drempelvrees, die de schoolkeuze sterk in negatieve zin beïnvloedt, kan ten dele opgeheven worden door stimulans vanuit

de school, waarbij gebleken schoolgeschiktheid een sterk motief kan zijn.

De overgang van het klasse-onderwijzersysteem naar het vaklerarensysteem, de uitbreiding van het aantal onderwijsvakken en de overgang van de tamelijk sterke gezondheid van de leerling in het basisonderwijs naar de grotere zelfstandigheid in het voortgezet onderwijs dienen geleidelijk te gaan.

Voor leerlingen met een wat latere rijping is het een ernstig nadeel, als de definitieve keuze voor het voortgezet onderwijs vroeg plaats vindt.

Dit leidt tot verkeerde plaatsingen, die later niet gemakkelijk meer gecorrigeerd worden.

Begaafde, vroegrijpe kinderen dienen zo spoedig mogelijk na het basisonderwijs gelegenheid te krijgen hun gaven te demonstreren in en door nieuwe vakken.

Op grond van de volgende overwegingen meent de commissie, dat de „determinatieperiode” van de in ontwikkeling zijnde situatie, namelijk de differentiatie in de zesde klas van de lagere school en de brugklasse tussen het voortgezet onderwijs, niet voldoet:

- a In de „determinatieperiode” is reeds na één jaar een horizontale scheiding, namelijk die tussen de zesde klas lager onderwijs en de brugklas in het voortgezet onderwijs.
- b De brugklassen fungeren als eerste leerjaren van de scholen, waaraan ze zijn verbonden, waardoor een aantal verticale scheidingen wordt aangebracht.
- c In een aldus verbrokkelende determinatieperiode is de geleidelijke differentiatie slechts beperkt mogelijk en de geleidelijke invoering van nieuwe vakken vrijwel onmogelijk.
- d De mogelijkheid tot „versnelling” gedurende de determinatieperiode ontbreekt en „vertraging” is alleen mogelijk door doubleren.
- e Gedurende of aan het einde van het brugjaar is herstel van een gedane keuze alleen mogelijk door verandering van school.

De volgende punten geven een beeld van het door de commissie gedachte brugonderwijs:

- a Het brugonderwijs heeft tot taak door een systeem van differentiatie en door determinatie de toekomstige ontwikkeling van de leerling in het voortgezet onderwijs voor te bereiden en de aanpassing van de leerling aan de voor hem gewenste richting te bevorderen.

- b Het brugonderwijs dient het zelfstandig leren werken, het ontdekken en effectueren van interesserichtingen en begaafdheidsniveaus mogelijk te maken en door pedagogisch-didactische maatregelen de leerling voor te bereiden op de werkwijze en attitudes, die nodig zijn voor het volgen van voortgezet onderwijs.
- c Het brugonderwijs moet door het geven van onderwijs op verschillend niveau en door de introductie van keuzevakken mogelijkheden scheppen om de specifieke begaafdheden van de leerlingen te actualiseren, zowel op intellectueel als op praktisch gebied. Het onderwijs dient steeds gericht te zijn op de totale persoonvorming.
- d In het brugonderwijs dient in het bijzonder gelet te worden op de motivering van de schoolkeuze voor de leerlingen uit de lagere-milieugezinnen.
- e De leerdoelen van het brugonderwijs zijn gedifferentieerd en gericht op de aansluitende vormen van onderwijs. Ze worden bij tweejarig brugonderwijs zodanig vastgesteld, dat het aansluitende voortgezet onderwijs kan beginnen op een niveau, dat ten minste gelijkwaardig is met het niveau, waarop in de huidige situatie de tweede klassen van deze onderwijsvormen beginnen.
- f De vakken van het brugonderwijs zijn Nederlandse taal, rekenen, aardrijkskunde en geschiedenis, biologie en fysica, vreemde talen, wiskunde, muziek, tekenen, handvaardigheid en lichamelijke oefening. Bij de inrichting van het brugonderwijs dienen de verworvenheden op het gebied van de vernieuwing in het lager beroepsonderwijs en het algemeen voortgezet onderwijs in onderlinge samenhang betrokken te worden.
Het inrichten van een meerjarig brugonderwijs is een van de meest urgente taken in het Nederlandse onderwijs.

Inhouden, middelen en leerdoelen

De inhoud van het lager onderwijs is niet in overeenstemming met de huidige maatschappelijke en onderwijskundige situatie. Het gaat er niet allereerst om aan de huidige jeugd over te dragen, wat de volwassenen in hun jeugd geleerd hebben. Uitgemaakt zal moeten worden, wat voor de huidige jeugd nuttig is om deel te kunnen hebben aan de cultuur. Ieder kind ontvangt tegenwoordig voortgezet onderwijs. Dit betekent, dat de taakverdeling tussen basisonderwijs en voortgezet onderwijs opnieuw doordacht moet worden. Een sluitend stelsel van onderwijsvoorzieningen veronderstelt, dat de inhoud van alle schoolvormen op elkaar afgestemd is.

Hoewel de commissie een groot aantal richtlijnen voor de inhoud van de voorgestelde onderwijsvormen aangeeft, meent ze, dat de eigenlijke inhoudsbepaling een taak is voor longitudinale leerstofplanning, waarbij vakspecialisten, didactici en practici moeten samenwerken.

Ook de werkwijzen behoeven vernieuwing. Afgestapt zal moeten worden van het uitsluitend toepassen van het systeem van het gelijktijdige klassikale onderwijs en van het indelen van leerlingen in uitsluitend jaarklassen.

De didactische middelen daartoe zijn onder meer: het inrichten van groepen van kinderen van verschillende leeftijd, het inrichten van niveau-groepen, het inrichten van werkgroepen, het geven van opdrachten in taakvorm, keuzetakken en keuzewerk.

De leerdoelen dienen zodanig geformuleerd te worden, dat voor alle kinderen een goede gang door het onderwijs gewaarborgd is.

Leiding, begeleiding en opleiding

Voor de interne schoolleiding van de nieuwe onderwijsvormen acht de commissie een versterking van de staf noodzakelijk. Deze moet tot stand komen door een verbeterde onderwijzersopleiding, die onderscheiden wordt in een gedifferentieerde vakopleiding voor ten minste drie jaar na het h.a.v.o., gevolgd door een praktijkopleiding, waarin specialisatie op de verschillende onderwijsvormen (kleuter-, basis- en brug-onderwijs) plaats vindt.

Door nascholing dient verdere specialisatie op onderwijsvormen en onderwijsvakken tot stand te komen. Verder ziet de commissie in de staf van grotere schooleenheden plaats voor een academisch gevormde pedagoog als stafleider.

De introductie van nieuwe denkbeelden in het onderwijs is een taak voor de landelijke pedagogische centra en de pedagogische instituten van de universiteiten. Om deze taak goed te kunnen vervullen is uitbreiding van mankracht en outillage noodzakelijk.

Nadat de nieuwe denkbeelden in schoolexperimenten zijn beproefd en deugdelijk zijn bevonden, kan invoering van de nieuwe werkwijze in de scholen plaats vinden. Voor het bieden van hulp aan scholen, die hun werkwijze vernieuwen, is de opbouw van plaatselijke en/of regionale pedagogische centra noodzakelijk.

Met het oog op de gewenste specialistische hulp op medisch, psychologisch en sociaal terrein voor individuele leerlingen, die tijdens hun schoolloopbaan ernstige moeilijkheden ondervinden, is de instelling van schoolverzorgingsdiensten noodzakelijk.

Experimenten

Voorafgaande aan wettelijke voorzieningen voor een reorganisatie van het lager onderwijs dienen nieuwe onderwijsvormen in schoolexperimenten te worden opgebouwd. Met het oog daarop is een experimenteerwet noodzakelijk. De fout, die ten aanzien van de mammoetwet gemaakt werd, namelijk dat de experimenteerwet pas tot stand kwam, nadat de eigenlijke wettelijke regeling reeds getroffen was, moet niet worden herhaald.

Het is de taak van de pedagogische centra en de pedagogische instituten van de universiteiten om de nieuwe schoolvormen in experimenten te beproeven. Het is noodzakelijk gelijktijdig schoolexperimenten op te zetten voor kleuter-, basis- en brugonderwijs. Naast de schoolexperimenten zijn ondersteunende onderzoeken (bijv. naar de activering van begaafden, naar de bestrijding van milieutekorten enz.), en deelonderzoeken (bijv. op het terrein van leerplanstudie, selectiemethode, vormen van differentiatie enz.) noodzakelijk.

Tot zover de beknopte inhoud van de in dit nummer van *Paedagogische Studiën* aan de orde gestelde onderwijsrapporten.

REFLECTIES VAN EEN SOCIOLOOG

M. A. J. M. MATTHIJSEN

DITHYRAMBE.

Het aantrekkelijke van het N.O.V.-rapport „Nieuwe onderwijsvormen voor 5 tot 13 à 14-jarigen” is, dat de vlag de lading voor de volle 100% dekt. Niet zelden komt men publicaties tegen met een veelbelovende titel, waarvan de inhoud een deceptie blijkt te zijn. In Nederland alleen reeds zijn na de oorlog ganse boekenrekken vol geschreven over onderwijsvernieuwing.

De bergen aan papier hebben echter tot nu toe niet meer dan muisjes aan nieuwe inzichten gebaard. En nu ineens is er dan een – niet eens dik – rapport, dat al die kleine muisjes in het gelid plaatst, de toverstok er overheen zwaait en . . . voilà, nieuwe onderwijsvormen voor kinderen van 5 tot 13 à 14 jaar. Het waarlijk nieuwe van dit rapport schuilt nl. niet in het aandragen van nieuwe inzichten, maar alleen in het trekken van de consequenties uit reeds verworven inzichten. De commissie van Gelder heeft met visie en durf alles wat wij reeds wisten tot een synthese gebracht. Het resultaat is een totaal nieuwe onderwijsstructuur, die weliswaar revolutionair is, maar niettemin hecht gefundeerd. Het N.O.V.-rapport is mijns inziens het beste, dat in tientallen jaren in Nederland over het onderwijs geschreven is; en voorzover ik als socioloog het kan bezien doen wij er goed aan de voorgestelde structuurwijzigingen met bekwame spoed in de praktijk te beproeven.

EEN TWEETAL ASPECTEN NADER BESCHOUWD.

Na deze gloedvolle inleiding zal het duidelijk zijn, dat in dit artikel geen ernstige kritiek op het N.O.V.-rapport zal worden uitgeoefend. De onderstaande reflecties hebben meer het karakter van verder denken in de door de commissie - van Gelder ingeslagen richting. Zij zijn eerder bedoeld als aanvulling dan als aanvechting. Deze reflecties vinden plaats vanuit de sociologische optiek, hetgeen dus bij voorbaat een belangrijke beperking impliceert. Het beperkte bestek van één artikel laat niet toe op veel aspecten van het rapport in te gaan. Om die reden zal met name niet worden stilgestaan bij het vraagstuk van de onderwijs- en leerdoelen dat in het N.O.V.-rapport grote aandacht krijgt.

- Achtereenvolgens zullen slechts twee aspecten aan de orde komen:
1. activering van talenten, w.o. de relatie school – gezin
 2. het structurele aspect van het ingediende plan.

ACTIVERING VAN TALENTEN.

De opvattingen van de commissie.

In het N.O.V.-rapport wordt veel aandacht gegeven aan het vraagstuk van de sociale ongelijkheid van onderwijskansen. De geringe doorstroming van kinderen uit de lagere sociale milieus naar de onderwijsvormen met de beste maatschappelijke perspectieven wordt als een van de zwakke zijden van de bestaande onderwijsstructuur beschouwd. „De schoolloopbaan van kinderen uit lagere-milieu-gezinnen wordt ongunstig beïnvloed door gebrek aan steun vanuit het gezin en doordat de taal van de school letterlijk noch figuurlijk deze kinderen aanspreekt” (conclusie 17). De commissie is ervan overtuigd, dat de school door een intensieve aanpak de milieu-achterstanden aanzienlijk kan verkleinen en zij ziet hier een taak zowel voor het basisonderwijs (conclusie 18, blz. 37) als voor het toekomstige kleuteronderwijs (blz. 81) en het brugonderwijs (blz. 106).

Bij de concretisering van deze taak denkt de commissie vrijwel uitsluitend aan een intensivering van het taalonderwijs; de kleuterschool dient te „streven naar het opheffen van achterstand in de taalontwikkeling” (blz. 81); de basisschool moet een vernieuwing doorvoeren van het taalonderwijs, zowel wat de leerdoelen als de didactiek betreft (blz. 91); en de brugschool zou het zelfstandig lezen moeten stimuleren (blz. 106).

Afgezien van één enkele verwijzing naar „verschillen in levens- en handelingsbekwaamheid en ook grote verschillen in wat reeds uit het cultuurbezit der volwassenen is verworven” — waaraan met name het kleuteronderwijs aandacht zou moeten schenken, identificeert—, de commissie de achterstanden van de kinderen uit de lagere milieus met achterstanden in taalontwikkeling. Zij leunt daarbij aan tegen de theorie van Bernstein, die het belang van de taalfactor in de ontwikkeling van de leerbekwaamheid van het kind op de voorgrond plaatst; een theorie, die inmiddels ook in empirisch onderzoek is bevestigd¹.

Verbreiding van de probleemstelling.

De commissie zet met deze opvattingen een grote stap vooruit ten opzichte van het conventionele denken, maar de stap lijkt mij niet groot

¹ D. Lawton: Social class differences in language development: a study of some samples of written work; in: *Language and Speech* nr. 3, 1963.

genoeg om het probleem van de sociale ongelijkheid van onderwijskansen optimaal te kunnen bestrijden. Ter adstructie het volgende.

Als de commissie spreekt van „gebrek aan steun vanuit het gezin” heeft zij het oog op het verschijnsel van discontinuïteit tussen de gezinsopvoeding en het onderwijsproces bij kinderen, die hoofdzakelijk – maar niet uitsluitend – uit lagere sociale milieus afkomstig zijn. Discontinuïteit wil in dit verband zeggen: het patroon van gedragingen, vaardigheden, attitudes en normen, dat in het gezin ontwikkeld is (c.q. wordt), sluit niet aan op het patroon van gedragingen, vaardigheden enz. dat in het onderwijs op de voorgrond staat. Naarmate deze discontinuïteit groter is, is de schoolaanpassing van het kind gemiddeld moeilijker en zullen zijn schoolprestaties gemiddeld slechter zijn. Het probleem van de sociale ongelijkheid van onderwijskansen is een probleem van discontinuïteit tussen de opvoedingsmilieus „gezin” en „school”. Dit probleem stelt zich vooral bij het beginpunt van het onderwijs; d.w.z. het punt, waarop de school een aantal opvoedingstaken (hoofdzakelijk onderwijstaken) van de ouders „overneemt”. Het stelt zich natuurlijk ook voortdurend tijdens de schoolloopbaan, aangezien het kind in zijn gehele schoolperiode deel uitmaakt van beide milieus. Wel zal het probleem van de discontinuïteit vermoedelijk kleiner worden naarmate het kind langer op school is (en dus steeds meer invloed daarvan ondergaat) en tegelijkertijd ouder wordt (en dus steeds minder het gezinsals centraal referentiekader ervaart).

Het is nu in hoge mate onwaarschijnlijk, dat het discontinuïteitsprobleem alleen een taalprobleem is. De taal, d.w.z. het spraaksysteem is ongetwijfeld van eminente betekenis voor de wijze, waarop het kind (vanaf de wieg) zijn omgeving, ja zelfs zijn denken structureert; evenzo is de taal van eminente betekenis als vormsysteem in het onderwijs. Echter het onderwijs kent nog andere vormsystemen en het is niet aan te nemen, dat eventuele discontinuïteiten tussen school en gezin alle in het aanvankelijke spraaksysteem van het kind hun neerslag vinden.

Als wij in overeenstemming met het N.O.V.-rapport de vier aan Langeveld ontleende vormsystemen beschouwen als het kader van de instrumentele culturele vaardigheden, die het kleuter- en het basisonderwijs hebben te ontwikkelen, dan moeten naast het *taalsysteem* nog worden onderscheiden het *systeem van de getallen*, de *systemen van de wetenschappen*, het *systeem van de wereldverklaring*. Zoals het kind in zijn pré-scolaire periode reeds is geconfronteerd met het taalsysteem, heeft het ook in de andere vormsystemen reeds enige oriëntatie verworven. In alle vier vormsystemen kan discontinuïteit tussen gezin en school plaatsvinden.

Onderzoek vereist.

Dit alles is vooralsnog grotendeels¹ theorie. De theorie zal door empirisch onderzoek moeten worden getoetst. Het is echter van belang de discontinuïteitsproblematiek in zijn volle breedte te onderkennen. Anders is de kans groot, dat het vraagstuk van de sociale ongelijkheid van onderwijskansen tot in lengte van dagen op te smalle basis wordt bestreden. Wanneer ter uitvoering van de in het N.O.V.-rapport geprojecteerde structuurhervormingen de onderwijstaken van het kleuter- en basisonderwijs opnieuw worden omschreven, is het zaak het discontinuïteitsprobleem hierbij het volle pond te geven.

Het bovenstaande houdt tevens een pleidooi in voor het verrichten van wetenschappelijk onderzoek op dit terrein. Het sociologisch onderzoek naar de sociale determinanten van schoolgeschiktheid is in ons land nog nauwelijks van de grond gekomen. De onderzoeken die tot nu toe zijn voltooid, hebben zich alle bewogen op een te hoog abstractie-niveau. De toetsing van de hierboven kort uiteengezette theorie – die ongetwijfeld nog voor uitbreiding en nuancering vatbaar is – kan voor sociologen een dankbaar onderzoeksobject worden. Voor de uitwerking van de vraagstelling biedt het N.O.V.-rapport reeds goede aanknopingspunten. Om een voorbeeld te noemen: de bladzijden 81 en volgende bevatten een opsomming van een aantal verworvenheden, die bij het 5-jarige kind geacht worden aanwezig te zijn in elk van de genoemde vormsystemen. Het model voor toetsing van het discontinuïteitsprobleem op 5-jarige leeftijd ligt hier in embryonale vorm reeds gereed. Het spreekt vanzelf, dat bij de uitvoering van dit soort onderzoek interdisciplinaire samenwerking geboden is.

Consequenties voor de taak van de school.

Het bepleite onderzoek kan aan de taakomschrijving van de school

¹ In het buitenland zijn verschillende onderzoeken verricht, die ter verklaring van de milieverschillen in schoolprestaties andere milieufactoren dan de taalfactor in het licht stellen. Als zodanig zijn o.m. te noemen het benadrukken van het *prestatie-element in de gezinsopvoeding*. (M. R. Winterbottom: *The relation of need for achievement to learning experiences in independence and mastery*, in: J. W. Atkinson (ed.) *Motives in Fantasy, Action and Society*, 1958); *de interesse van de ouders voor de schoolprestaties van hun kinderen* (J. W. B. Douglas, *The home and the school*, 1964); *het pedagogisch zelfbewustzijn van de ouders* (J. P. Kob: *Erziehung in Elternhaus und Schule*, 1963); *het aspiratieniveau van de ouders en het vermogen dit op hun kinderen over te dragen* (J. A. Kahl: „Common Man” Boys, in: A. H. Halsey a.o. (ed.) *Education, economy and society* (1961).

nieuwe impulsen geven. Het is niet onwaarschijnlijk, dat vooral de taak van de kleuterschool-nieuwe stijl aanzienlijk zou worden verzwaard. Op dit niveau immers doet het discontinuïteitsprobleem zich, zoals eerder is geadstrueerd, het sterkst gelden. In de opvatting van de N.O.V.-commissie is toelating tot het basisonderwijs slechts mogelijk voor diegenen, die de leerdoelen van het kleuteronderwijs hebben bereikt. Wat deze eis inhoudt is uiteraard afhankelijk van de termen, waarin deze leerdoelen worden omschreven. Ik stel mij evenwel voor, dat deze geen wassen neus zullen zijn. Met name zal er mijns inziens in tot uitdrukking moeten komen, dat de *aanvankelijke* discontinuïteitsproblemen moeten zijn opgelost. Voorwaar geen geringe opgave voor het kleuteronderwijs, maar alleen op die manier zal het vraagstuk van de sociale ongelijkheid van onderwijskansen bevredigend bestreden kunnen worden.

Nog een probleem.

Tenslotte moet er in dit verband op worden gewezen, dat aan de onderwijstaak van de school grenzen zijn gesteld. Ten overstaan van kinderen, bij wie het discontinuïteitsprobleem zich het hevigst voordoet, kan de afstand tussen school en gezin wel eens onoverbrugbaar blijken voor de normale school. Men denke hier vooral aan kinderen uit zwak-maatschappelijke gezinnen, of – zoals de modernere uitdrukking luidt – „probleemgezinnen”. Zoals tot nu toe in ons land verricht onderzoek doet vermoeden, zijn de gedrags-, werk- en leerproblemen van kinderen uit deze milieus zo groot, dat een school van het normale type hier noodzakelijkerwijze te kort moet schieten¹. Dit zou er immers op neerkomen, dat de school zijn opdracht uitstrekt tot de gezinnen zelf. Dit laatste is in beginsel natuurlijk niet uitgesloten. De Amerikaanse „community-school” laat zien, dat dit kan². Het is alleen in de Nederlandse traditie niet mogelijk, althans tot op heden ongebruikelijk.

Ik snij dit punt niet aan, om er een oplossing voor te geven, want daartoe acht ik mij niet in staat. Het moet alleen vermeld worden, want het is een probleem waaraan de N.O.V.-commissie voorbij is gegaan. De vraag, op welke wijze het kind uit het zgn. „probleemgezin” tot een optimale ontplooiing van zijn talenten moet worden gebracht, staat nog open.

¹ J. Weima en J. J. Engelberts: *Schoolkinderen uit probleemgezinnen*, Utrecht, 1960; en *kinderen uit probleemgezinnen op school*, 's Hertogenbosch, 1961.

² Voor een uitvoerige uiteenzetting over de Amerikaanse „community-school”, zie K. J. Havighurst and B. L. Neugarten: *Society and Education* 1962.

Zeker is, dat de instelling van schoolverzorgingsdiensten hiervoor geen adequate oplossing is.

HET STRUCTURELE ASPECT.

„Nieuwe onderwijsvormen voor 5- tot 13- à 14-jarigen” is vóór alles een structuurrapport. Het revolutionaire karakter en tegelijk het grote belang van het rapport is, dat het rigourees breekt met de opvatting, dat onderwijsvernieuwing primair een kwestie is van vernieuwing van de didactiek. „Gesteld wordt, dat een grondige didactische vernieuwing de structurele herziening van het onderwijs minder urgent maakt. Deze mening deelt de commissie niet. Ze is van oordeel, dat het ontbreken van duidelijke taakonderscheidingen in het lager onderwijs en de verouderde doelstellingen belemmeringen vormen voor een didactiek die meer gericht is op de individuele ontwikkeling van elk kind” (blz. 44-45).

De commissie ontkent geenszins het belang van didactische vernieuwing. Zij geeft daarvan op vele plaatsen in het rapport blijk. Niettemin is naar haar opvatting de structurele veroudering de grootste kwaal van ons onderwijs. En déze wil het N.O.V.-plan dan ook primair bestrijden.

De opvattingen van de commissie.

De voornaamste geprojecteerde structuurhervormingen zijn de volgende:

1. Ontworpen wordt een aaneengesloten onderwijsstelsel voor de jeugd van 5 tot 13 à 14 jaar, te onderscheiden – maar zo weinig mogelijk gescheiden – in kleuteronderwijs (2 jaar), basisonderwijs (4 jaar) en brugonderwijs (2 jaar).
2. Het begin van de leerplicht wordt verschoven naar de leeftijd van 5 jaar; dit is – ontwikkelingspsychologisch gezien – de aanvang van de tweede kleuterperiode. Het kleuteronderwijs is dus verplicht.
3. De 6-jarige lagere school wordt omgezet in een 4-jarige basisschool; deze omvat doorgaans de leeftijdsperiode van 7 tot 11 jaar.
4. De zesde klas van de lagere school en het eerste jaar van het voortgezet onderwijs (brugjaar) worden samengesmolten tot een 2-jarige brugschool. De leerling gaat daarna over naar het voortgezet onderwijs en wel op het niveau van het huidige tweede leerjaar.
5. De overgang van het ene naar het andere schooltype wordt gedeeltelijk ontkoppeld aan de kalenderleeftijd. Hiervoor komt als principe in de plaats het bereikt hebben van de leerdoelen der respectieve schooltypen. Dit impliceert, dat het doorlopen van de kleuterschool alsook van de brugschool voor vlugge leerlingen 1 jaar en voor

- trage leerlingen 3 jaar kan duren. De basisschool duurt voor allen 4 jaar, bij uitzondering 5 jaar.
6. Het strakke systeem van opeenvolgende jaarklassen in het basisonderwijs dient vervangen te worden door vorming van klassen of groepen in de richting van de Amerikaanse „non-graded school”.
 7. In het basisonderwijs wordt ingebouwd individueel basisonderwijs met kleine klassen. Dit is bedoeld voor „opvallende” kinderen, wel te onderscheiden van „afwijkende” kinderen, die in het b.l.o. thuis horen.
 8. In het brugonderwijs moet een vroegtijdige definitieve selectie c.q. een indeling in scherp onderscheiden stromen alsook een vroege scheiding tussen algemeen vormend en beroepsonderwijs worden voorkomen terwijl het brugonderwijs toch een gedifferentieerd karakter moet hebben. Voor de verwezenlijking van dit laatste werkt de commissie een achttal middelen uit. Naast maatregelen die rechtstreeks betrekking hebben op het leerplan en de didactiek vallen hier ook onder een nauwkeurige registratie van prestaties en het invoeren van gedifferentieerde taken (lesuren, voorbereidingsuren, spreekuren, begeleidingsuren en researchuren) voor de leraren.
 9. De drie onderwijssoorten vormen een aaneengesloten geheel op basis van *longitudinale leerstofplanning*. De integratie van de onderwijsvormen dient bevorderd te worden door het organiseren van *onderwijsgemeenschappen*, de drie onderwijssoorten omvattend. Hierbij wordt eerder gedacht aan een onderwijskundige organisatie dan aan het bijeenbrengen in één gebouw. De voorkeur van de commissie gaat uit naar *volledige onderwijsgemeenschappen*, d.w.z. onderwijsgemeenschappen, waarvan ook het voortgezet onderwijs deel uitmaakt.
 10. Teneinde de integratie in het onderwijs en de doorwerking van nieuwe denkbeelden hierin te waarborgen, dient het vraagstuk van de schoolleiding te worden opgelost. Veel wordt in dit verband verwacht van de invoering van (grotere) onderwijsgemeenschappen, waardoor het mogelijk zal worden de schoolstaven uit te breiden en kwalitatief te verzwaren. Gepleit wordt voor de instelling van schoolstaven, waarin specialistische kennis op velerlei terrein aanwezig is en die onder deskundige, zo mogelijk academisch gevormde leiding staan.
- De meeste van deze hervormingsvoorstellen worden in het rapport uitvoerig en vakkundig geadstrueerd. Dit laatste geldt niet voor de punten 9 en 10. Deze komen in het rapport niet helemaal uit de verf. Ik wil hierbij dan ook een paar vragen stellen en een enkel vraagteken plaatsen.

Longitudinale leerstofplanning en het probleem van de schoolleiding.

„De kleinste ‚cel’ in het ‚onderwijsbedrijf’ is de groep leerlingen onderwezen door één onderwijzer. In zo’n groep verricht de onderwijzer zijn pedagogische en didactische taak onder eigen verantwoordelijkheid. Hij is een zelfstandig werker. Het geven van de leiding in de school wordt hoofdzakelijk gezien als het ‚smeden’ van de afzonderlijke ‚cellen’ tot een ‚eenheid’”, aldus de commissie (blz. 22). Zij besluit dit deel van haar beschouwingen als volgt: „De afzonderlijke ‚cellen’ zullen tot een structuur gemaakt moeten worden die niet afgesloten wordt bij de muren van de school” (blz. 23). Verderop houdt de commissie dan een pleidooi voor longitudinale leerstofplanning, die er toe moet leiden, dat het gehele onderwijsproces vanaf de kleuterschool tot aan het einde van het voortgezet onderwijs een rationeel proces van op elkaar volgende programma-onderdelen wordt (blz. 41-42). De bedoelde integratie van onderwijsvormen maakt de vorming van onderwijsgemeenschappen gewenst (blz. 73). Daardoor kunnen grotere organisatorische verbanden ontstaan, die het mogelijk maken een hooggekwalificeerde directeur (eventueel academicus) en adjunct-directeuren aan te stellen, „terwijl aangenomen mag worden, dat in de grote staf van personeel, die voor zo’n gemeenschap nodig is, specialistische kennis op verschillend terrein aanwezig zal zijn” (blz. 118). De aldus gevormde stafstructuur moet dan het antwoord zijn op het vraagstuk van de schoolleiding. Daaromheen groeperen zich de (nationale en nog te creëren regionale) pedagogische centra en schoolverzorgingsdiensten, die als adviesinstanties kunnen optreden.

Op papier lijkt het een mooie constructie. Maar zal deze levensvatbaar zijn en – wat meer is – zal deze zodanig functioneren, dat de afzonderlijke „cellen” inderdaad een geïntegreerd geheel zullen worden? De commissie heeft een gebouw opgetrokken, waarbij een variëteit van deskundigheden als specie is gebruikt. Ook als men afziet van de nog niet beantwoorde vraag, wat voor deskundigheden de commissie op het oog heeft, blijven er vele twijfels over. Met deskundigheid alleen maakt men nog geen goed functionerende organisatie. Daarvoor is bovendien nodig, dat de bevoegdheden en de verantwoordelijkheden van de „leiders” en van de „geleiden” op de verschillende niveaus duidelijk worden afgegrensd – en dit impliceert de invoering van een zekere hiërarchie –; en ook is nodig, dat de onderliggende partijen de hiërarchie als een vanzelfsprekende zaak gaan aanvaarden en bereid zijn hun arbeid te beschouwen als een deeltaak in een groter geheel.

Laten wij terugkeren tot het uitgangspunt van de commissie. De kleinste

„cel” in het „onderwijsbedrijf” is de onderwijzer met zijn klas; en in zijn klas is de onderwijzer een zelfstandig werker. De onderwijzer is inderdaad zoiets als de beoefenaar van een vrij beroep in loondienst: hij heeft geen eigenlijke baas boven zich. Dit is niet een bijkomend kenmerk van zijn positie; het is integendeel een fundamenteel structuurkenmerk van ons onderwijssysteem van laag tot hoog, van de kleuterschool tot de universiteit. En laat er dan een niet onbelangrijk verschil zijn tussen de „academische vrijheid” van de hoogleraar en de „vrijheid” van de onderwijzer; deze overeenkomst is er in elk geval, dat beiden kennisoverdracht beschouwen als een zuiver individuele aangelegenheid. Men mene niet, dat het effectueren van longitudinale leerstofplanning en het realiseren van een onderwijsgemeenschap in dit geestelijk klimaat gemakkelijk zal zijn te verwezenlijken. Wij zullen ons goed moeten realiseren, dat een radicale breuk met gevestigde opvattingen van autonomie van de individuele docent onvermijdelijk zal zijn. Hiermee wil ik aan de grondstelling van de commissie geen afbreuk doen. Integendeel: longitudinale leerstofplanning is nodig, maar de hiervoor vereiste organisatie van de leerstof maakt tevens de organisatie van de docenten noodzakelijk. Indien daarin niet op doeltreffende wijze wordt voorzien zou de longitudinale leerstofplanning evenals de verlokkelijke idee van de onderwijsgemeenschap wel eens een loze constructie kunnen blijven.

De commissie heeft naar het mij voorkomt in haar redenering een aantal stappen overgeslagen. Wanneer men de genoemde doelen wil realiseren kan men beter onderaan dan bovenaan beginnen. De eerste stap is dan niet het ontwerpen van een top van een organisatie, maar het treffen van structurele voorzieningen, die samenwerking aan de basis garanderen.

„Team-teaching”

De eerste opgave is een structuur te ontwerpen, die de afzonderlijke „cellen” van bijv. de basisschool aaneen smeedt tot een gecoördineerd onderwijsteam. Hierbij valt te denken aan wat de Amerikanen noemen „team-teaching”. Ter adstructie laat ik hier een lang citaat volgen van Michael Young, die daarin refereert aan Shaplin, J. T. and Olds, H. F.: „Team Teaching” (1964).

Team-teaching is a type of instructional organization, involving teaching personnel and the students assigned to them, in which two or more teachers are given responsibility, working together, for all or a significant part of the instruction of the same group of students. What happens in practice varies a great deal, naturally. But the variations are on a theme, or rather two main themes.

(I) The working relationship between teachers is much closer than usual. At one extreme two or more teachers work together loosely, dividing responsibility for instruction in a rather informal manner, as happens in most schools anyway. At the other there are highly organized teams of 10 or more people, with a team leader or 'master teacher' at the top, tailing away to assistant teachers, student teachers and auxiliaries. One of the great advantages of the arrangement is supposed to be that new teachers and auxiliaries can be introduced more easily and gradually into a group when an "individual teacher is no longer assigned proprietary rights over *his* classroom and *his* students".

(II) Once teachers are working more closely together, other arrangements in the school can become more flexible. The length of teaching period varies for different purposes – there is no reason why $\frac{3}{4}$ hour, or any other fixed span of time, should be suitable for every subject. The size of classes can also be altered, with 100 children assembled for one lesson by a senior teacher where instruction can properly be by lecture, and 5 or 10 together for other purposes where small groups are desirable. The larger grouping at the one end may release teachers so that there can be more small groups at the other, provided always that the time-tabling is very skilful and that the school-building lends itself to such use. If some form of 'team-teaching' does turn out, for some or all children, to be superior, it will inevitably mean another revolution in school architecture, with 'rooms' not of the same basic size, as they so often are at the moment, but varying in size all the way from cubicles for 1 through rooms for 5 and 10 to halls for 50 and 200.¹

Ik kan de mérites van „team-teaching” niet overzien, maar wel meen ik de grondidee te moeten onderschrijven. Deze is, dat onderwijzen c.q. doceren niet langer wordt gezien als een „vrij beroep in loondienst”, maar als een deel-activiteit in een dienstverlenende organisatie; of nog anders geformuleerd: dat het korps van leerkrachten niet langer is een optelsom van leerkrachten, maar een van bovenaf hecht gestructureerd team. Dit alles impliceert, dat de schoolleider markante bevoegdheden heeft: hij stelt de deeltaken vast, wijst deze toe aan de functionarissen, hij draagt zorg voor de coördinatie van de deeltaken en hij ziet er op toe, dat alle activiteiten gericht zijn en blijven op een optimale uitvoering van de totale onderwijsopdracht.

Het gaat er mij niet om deze gedachten in een concreet organisatie-model uit te werken. Daarvoor is méér deskundigheid nodig, aangezien met velerlei aspecten rekening moet worden gehouden. Zo staat het niet bij voorbaat vast, dat bij dit alles gedacht moet worden aan een pyramidale gezagsstructuur; een organisatie-model van het bureaucratische type zou voor het onderwijs wel eens onbruikbaar kunnen zijn. Er zijn echter ook andere – meer subtiele – vormen denkbaar om mensen tot coöperatie te

¹ Michael Young: *Innovation and research in education*, London, 1965, blz. 50-51.

brenge. De – overigens nog jonge – wetenschap van de groepsdynamica kan hier wellicht belangrijke aanwijzingen geven. Maar dit is van later zorg. Voor het moment is het voldoende er op te wijzen, dat de organisatorische structuur van de school ingrijpend moet worden gewijzigd in de boven aangegeven richting. Zolang de bestaande organisatie gehandhaafd wordt, blijven alle plannen inzake longitudinale leerstofplanning en onderwijsgemeenschappen in de lucht hangen; met niet geringe consequenties. De in het N.O.V.-rapport geprojecteerde structuur zou daardoor veel van zijn realiseerbaarheid verliezen.

Geboren in 1925, studeerde Politieke en Sociale Wetenschappen te Leuven, promoveerde te Nijmegen op het proefschrift „De intellectuele emancipatie der katholieken” (1958). Thans wetenschappelijk hoofdbambtenaar-A bij de stichting Interuniversitair Instituut voor Sociaal-Wetenschappelijk Onderzoek (SISWO) te Amsterdam, hoofd sector onderwijssociologie.

OP ZOEK NAAR NIEUWE ONDERWIJSVORMEN VOOR 5 TOT 13 à 14 JARIGEN

J. W. VAN HULST

We zijn in Nederland vertrouwd met de structuur van het onderwijs voor kleuter- en kinderleeftijd: er is de niet verplichte kleuterschool voor de leeftijd 4-6 jaar met daarop volgend het basisonderwijs tot 12 jaar. De term 'basisonderwijs' wint met de dag terrein, hoewel wij het nog (vele?) jaren zullen moeten doen met de uit 1920 daterende en eindeloos gewijzigde Wet op het Lager Onderwijs van Dr. J. Th. de Visser. Wat er na het twaalfde jaar met het kind gaat gebeuren is voor velen minder duidelijk.

Men weet dat t.z.t. de wet op het Voortgezet Onderwijs (mammoetwet) ¹ in werking zal treden, maar de contouren daarvan zijn voor ons volk nog lang niet scherp.

Op 13 januari 1966 diende staatssecretaris Grosheide de Overgangswet W.V.O. in, waarover de Tweede Kamer op 13 juli een gunstig gestemd voorlopig verslag uitbracht.

De z.g. brugklas is niet gekoppeld aan het basisonderwijs maar aan het Voortgezet Onderwijs. Door de mammoetwet wordt de structuur van het Nederlandse onderwijs vastgelegd: kleuterschool 4-6; basisonderwijs 6-12 en het voortgezet onderwijs, beginnende met de brugklas, na het twaalfde jaar. De beide geschriften die in dit nummer van Pedagogische Studiën besproken worden — geschriften die onderling in feite parallel lopen — wordt een interessante poging gedaan om de zojuist geschetste structuur van het Nederlandse onderwijs te doorbreken, zodat een nieuw structuurplan wordt opgebouwd: de (niet verplichte) kleuterverzorging van 3-4 jaar, het (verplichte) kleuteronderwijs van 5-7 jaar; basisonderwijs van 7-11 jaar, terwijl de brugklas vervangen wordt door tweejarig brugonderwijs, dat gekoppeld kan worden óf aan het basisonderwijs óf aan een lyceumvorm. Aan schrijver dezes is de taak opgedragen, de pedagogische aspecten van deze nieuwe structuren te belichten.

Langeveld heeft van de studie 'Nieuwe Onderwijsvormen' met zeer veel waardering 'kennis genomen'; hij acht de geboden stof geschikt als discussie- en studiemateriaal, meent dat het werk recht heeft 'op ons aller dankbaarheid en waardering' en 'wil daarom de studie hiervan gaarne aanbevelen'.

¹ Deze kwalificatie is het eerst gebruikt door Mr. A. B. Roosjen, toendertijd lid der Tweede Kamer.

Met een dergelijke adhesie zullen de auteurs ruimschoots tevreden zijn. We moeten ons echter scherp realiseren, dat beide rapporten een diep ingrijpende verandering in de Nederlandse onderwijsstructuur beogen. De realisering van 't geen wordt voorgesteld zou een omvangrijke legislatieve arbeid vragen.

Nu is in Nederland de onderwijswetgeving geen zaak van pedagogen, maar van politici. Als een wetsontwerp in voorbereiding is, wordt veelal aan een aantal onderwijsorganisaties om advies gevraagd. Dit betekent in geen enkel opzicht, dat de minister deze adviezen ook zal opvolgen, daar voor hem de politieke aspecten 't zwaarst zullen wegen.

Bovendien zijn de onderwijsorganisaties in een bepaald opzicht belangengroepen, die zelf niet de pretentie voeren uitsluitend pedagogisch gericht te zijn.

De inschakeling van de pedagogische instituten der universiteiten is in dit opzicht nog nauwelijks een realiteit.

De enige instanties die in organisatorisch patroon de pedagogische merites van een wetsontwerp kunnen beoordelen, zijn de drie pedagogische centra, die onderling een goede samenwerkingsvorm gevonden hebben.

Maar in verreweg de meeste gevallen doet de minister pas een beroep op hun activiteiten als een wetsontwerp tot wet is verheven. Dan rust op deze drie centra de taak om door publicaties, lezingen, cursussen en conferenties de nieuwe wet 'pedagogisch te verkopen'. De gang van zaken bij de mammoetwet is daarvan een duidelijke demonstratie geweest. We dienen nu scherp in te zien, dat door de politiek gerichte legislatieve arbeid van regering en volksvertegenwoordiging de structuur van het Nederlandse onderwijs vermoedelijk voor (vele?) jaren is vastgelegd: er is een wet op het kleuteronderwijs die de schoolstructuur voor 4 tot 6-jarigen vastlegt. Er is een (nog niet in werking getreden) mammoetwet die de structuur bepaalt, waarin het onderwijs zich dient te ontwikkelen voor leerlingen van 12 jaar en ouder. Daar tussenin ligt het basisonderwijs eveneens voor jaren vastgeklemd in de leeftijdsfase tussen 6 en 12 jaar. Pedagogen moeten zich opnieuw bewust worden, dat hier *politieke* beslissingen zijn gevallen ten aanzien van kind, school en onderwijs. Willen wij op *pedagogische* gronden tot een nieuwe onderwijsstructuur komen, dan zullen reeds genomen *politieke* beslissingen herroepen moeten worden en zij zullen door nieuwe *politieke* besluiten vervangen moeten worden.

Vanuit deze gedachtengang is het dan ook te begrijpen dat Minister Diepenhorst de eerste de beste gelegenheid heeft aangegrepen, om zich in bijzonder scherpe bewoordingen te keren tegen beide rapporten.

Hij heeft de jubileumvergadering van de Algemene Nederlandse Onder-

wijzers Federatie (A.N.O.F.) gebruikt — volgens Het Schoolblad zelfs misbruikt — om in niet mis te verstane taal te zeggen, dat deze rapporten op zijn — uiteraard politieke — steun niet konden rekenen.¹

Wij moeten het gelijk van de minister hier niet onderschatten. In de Staten-Generaal *zijn* (politieke) beslissingen over het onderwijs gevallen; en zij waren van zeer vergaande strekking. Regering en volksvertegenwoordiging hebben zich voor jaren aan hun eigen woord gebonden. Ook wat de structuur van het onderwijs aangaat.

Staatssecretaris Grosheide heeft in een rationeel en goed sluitend betoog gepoogd de Eerste Kamer ervan te overtuigen, dat beide rapporten enerzijds zeer waardevolle indicaties bevatten, maar anderzijds dat zij vooralsnog niet voor legislatieve benadering in aanmerking kunnen komen.²

De staatssecretaris gaat met een bepaalde nuchterheid in op deze rapporten en stelde enige kritische vragen, zoals b.v.:

Is verwezenlijking van de gedachten, die in deze rapporten zijn neergelegd, alleen al op grond van de huisvestingssituaties, waarin ons onderwijs zich bevindt, mogelijk?

Hoe staat het, bij verwezenlijking van de gedachten van het rapport van de N.O.V., met de spreiding van ons onderwijs?

Indien men de oudste groep leerlingen van de kleuterschool trekt in de sfeer van de lagere school, wat blijft er dan nog van de kleuterschool over?

Zou men niet op grond van de argumentatie, dat men de beide kleuterleeftijden, namelijk de groep van 3 tot 5 en de groep van 5 tot 7 jaar, tot op zekere hoogte als een eenheid moet beschouwen, kunnen concluderen, de lagere school niet een jaar eerder, maar juist een jaar later te laten beginnen?

Als uitgegaan moet worden van een brugschool met tenminste drie parallelklassen, moet deze dan niet geprojecteerd worden — volgens de huidige situatie — op een 18-klassige lagere school?

De heer Grosheide heeft althans geprobeerd in de materie door te dringen; de door hem gestelde vragen zullen óók in het oordeel over beide rapporten betrokken moeten worden.

De minister en de pedagogiek

Dat de minister uit politiek oogpunt en om legislatieve redenen beide rapporten afwijst, is in het kader waarin een Nederlands bewindsman verplicht is te denken, begrijpelijk.

¹ De rede van Minister Diepenhorst is te vinden in UITLEG, weekblad van het Departement van Onderwijs en Wetenschappen: 21 febr. 1966, nr. 22, p. 4—7.

² Handelingen Eerste Kamer van 3 mei 1966, p. 668—669.

Naar mijn mening had hij het hierbij moeten laten; niettemin heeft hij zich laten verleiden om in dezelfde rede op het A.N.O.F.-jubileum uitspraken *over de pedagogiek* te doen, op grond waarvan hij meent beide rapporten te moeten afwijzen.

Van een minister van onderwijs en wetenschappen mochten wij verwachten, dat hij in een wijze zelfbeperking de zuiver pedagogisch-vakwetenschappelijke aspecten van beide rapporten althans voorlopig had laten rusten; bijvoorbeeld tot het moment dat de pedagogen er zich over uitgesproken hadden. Nu de minister aan deze verleiding geen weerstand heeft kunnen bieden, gaan wij ons op 't zelfde moment herinneren, dat de vakwetenschap van Prof. Diepenhorst het strafrecht is. En dan moet men toch wel dubbel voorzichtig zijn om *als eerste* pedagogische uitspraken over deze rapporten te doen.

De minister begint met te zeggen, dat naarmate op meer punten stelling wordt genomen, de moeilijkheden in aantal stijgen: 'Een indeling van zui-geling, peuter, kind, puer, puber, adolescent klinkt overtuigend, maar er wordt dan toch wat betreft de afscheidingen tussen deze groepen herhaaldelijk door vakgeleerden gearzeld.

Men weet niet precies waar de kleuterleeftijd ophoudt; het onderscheid tussen puer en puber wordt door de een zus, door de tweede weer op een andere manier genomen'; de minister constateert in de wereld van pedagogiek 'een bijzonder grote uiteenlopendheid van opvattingen', maar... de werkelijke profeet is afwezig. Kritiek heeft de heer Diepenhorst als hij blijkbaar in de rapporten leest, dat jonge kinderen vertrouwd zijn met 'lückenlose Kausalketten', met 'regelmässige Zusammenhängen', met 'de analogie als denkmethode'.

Ook als van een spelwerkplan voor de kleuter gezegd wordt, dat het is afgestemd op de beheersing van elementaire instrumentele en culturele vaardigheden, dan stelt de heer Diepenhorst de vraag, of dit niet wat ver gaat. Zijn oordeel is, dat wetenschappelijke beschouwingen 'overigens zeer verdienstelijke beschouwingen' heel gemakkelijk te zwaar kunnen worden geladen.

Als we de heer Diepenhorst voorzichtig zouden voorhouden, dat de pedagogiek als wetenschap toch haar rechten heeft, dan zal hij dit niet betwisten. Maar dan staat hij onmiddellijk klaar om 'afwijkende stemmen' te citeren: 'Een man als Gunning noemde de grote aandacht voor de pedagogiek die hij meende te moeten constateren, een decadentverschijnsel'.

Wij moeten ons hier ernstig afvragen, of een dergelijk citaat niet iets te gemakkelijk met de botte bijl uit het rijke oeuvre van de nestor der Neder-

landse pedagogen is gehakt. Wat heeft Gunning hier bedoeld? Had hij, zoals de minister suggereert, de wetenschappelijke pedagogiek-beoefening op het oog?

We zullen als antwoord daarop de context van het citaat, dat te vinden is in Gunnings inaugurele oratie *Pro Domo* (15 oktober 1923, Utrecht), nagaan. We lezen dan: 'Laat ons nu de moed hebben voorop te stellen, dat deze algemene pedagogische belangstelling een decadentie-verschijnsel is. Een geslacht dat zich gezond en sterk voelt en met bolle zeilen voor de wind vaart, maakt niet veel omslag met de opvoeding van zijn kroost en bekommert zich helemaal niet om de pedagogiek.'

Hier staat m.i. duidelijk, dat Gunning zich richt in zijn kwalificatie 'decadentie' tot het toenmalige geslacht, dat zich klaarblijkelijk niet 'gezond en sterk'voelde.

Wie b.v. I. van der Velde's: *Onderwijsvernieuwing op de lagere school* — verschenen in 1945 — nog eens raadpleegt, kan daarin een duidelijke beoordeling vinden, van 't geen Gunning met 'decadentie-verschijnsel' bedoelde.

Van der Velde wijst ook op een uitspraak van Jaspers, door J. C. van Houste in zijn inaugurele oratie opgenomen:

'Ein Zeitalter, das sich selber nicht vertraut, kümmert sich um Erziehung als ob hier aus dem Nichts wieder etwas werden könnte.'

In overeenstemming hiermee is het woord van Jacob Muth: '. besonders in Krisenzeiten setzt eine Neubesinnung im Bereiche der Erziehung ein'.¹

Men zou ook op kunnen merken, dat indertijd in het nationaal-socialistisch Duitsland een bijzonder grote belangstelling bestond voor een bepaalde pedagogische problematiek. Maar niemand zal willen beweren, dat op grond daarvan de wetenschappelijke beoefening der opvoedkunde een fascistisch verschijnsel is.

Jammer is het ook, dat de minister, gebruikmakend van het stijlmiddel de *preteritio*,² de beroepsopvoedkundigen confronteert met het woord van een Engels auteur: professionalisme is het asyl van een schurk! Doch krachtens dit stijlmiddel durft de minister deze confrontatie niet aan.

De minister beweert, dat er 'een bijzonder grote uiteenlopendheid van opvattingen wordt aangetroffen' in de pedagogiek en dat een ontijdig kiezen door de overheid zou betekenen het zich uitspreken voor een

¹ Jakob Muth: *Das Ende der Volksschule*, 1963, S. 11.

² In de *preteritio* zegt men een onderwerp niet te noemen, hoewel men het nochtans doet.

staatspedagogiek. Ik meen dat deze gedachte-constructie niet houdbaar is. Want de minister geeft zich over aan een illusie, als hij zegt, dat hij niet kiest en dat hij zich niet uitspreekt. Hij kiest namelijk bewust en nadrukkelijk voor het bestaande systeem, voor de huidige structuur: de kleuterschool van 4—6 jaar, en de lagere school van 6—12 jaar. Hij kiest dus voor een pedagogiek die de huidige schoolstructuur noodzakelijk maakt en hij verwerpt de pedagogiek die deze structuur wenst te doorbreken. In het denkkader van de minister zou men hier inderdaad van het kiezen voor een 'staatspedagogiek' kunnen spreken.

Twee uitspraken

Na de aanneming van de mammoetwet is het niet meer mogelijk een of enkele sectoren van het Nederlandse onderwijs als-op-zichzelf-staand te beschouwen; daarvoor is in de mammoetwet te nadrukkelijk gestreefd naar een sluitend geheel van onderwijsvoorzieningen. Het Nederlandse onderwijs zal door de wetten op het kleuteronderwijs, (de nog te creëren wet op) het basisonderwijs, het voortgezet onderwijs en het wetenschappelijk onderwijs inderdaad een structuur hebben die respect afdwingt.

De vraag mag hier niet ontweken worden, of het mogelijk is de bestaande structuur van kleuter- en lager onderwijs op zódanige wijze te doorbreken als in de beide rapporten wordt voorgesteld, zonder in conflict te komen met de wet op het voortgezet onderwijs.

Op deze vraag zijn twee antwoorden gegeven.

In het rapport van de Wiardi Beckmanstichting lees ik: 'Overigens zal blijken, dat wezenlijk van strijd met de mammoetwet nauwelijks sprake is'. (p-7) In zijn A.N.O.F.-rede zegt de minister over dit rapport: 'Men kwam hierin tot bepaalde voorstellen veelszins in afwijking van wat reeds aanvaard was bij de Wet voortgezet onderwijs 1963 over bijvoorbeeld dusgeheten brugklassen'.

Naar mijn mening is het gelijk hier geheel aan de zijde van de minister. De Wet voortgezet onderwijs heeft een heel eigen structuur die volgens een duidelijk plan geconcipieerd is. Het is momenteel volkomen irrelevant om te vragen of deze structuur de best denkbare is. Ook ik, die mijn bezwaren tegen deze wet heb, zal stellig toegeven, dat aan de mammoetwet een omljnd plan ten grondslag ligt. Maar dit plan is niet los te maken van de onderwijsvormen die aan het voortgezet onderwijs vooraf gaan. Naar mijn inzicht is de mammoetwet in haar huidige vorm moeilijk denkbaar zonder een voorafgaande zesklassige lagere school en een kleuterschool van twee jaar. Wie deze laatste twee

schoolvormen op nogal revolutionaire wijze wil doorbreken — zoals in beide rapporten wordt voorgesteld — moet zich terdege bewust zijn, dat hij daarmee de *gehele* structuur van het Nederlandse onderwijs, zoals de wetgever deze heeft voorgesteld, in beweging brengt. De brugklas is een essentieel onderdeel van de mammoetwet. Terecht heeft minister Cals gedacht om het gehele ontwerp in te trekken, indien de Tweede Kamer de brugklas zou laten vallen.

Vandaar dan ook, dat ik met enige nadruk zou willen stellen, dat een eventuele realisering van wat beide rapporten beogen, het voortgezet onderwijs *in zijn geheel* in beweging zou brengen. Bij de mammoetwet behoort de lagere school van zes jaar en de kleuterschool van twee jaar. Als wij komen tot nieuwe onderwijsvormen voor 5- tot 13- à 14-jarigen, dan zal slechts een nieuwe mammoetwet ervoor kunnen zorgen, dat het geheel van onderwijsvoorzieningen inderdaad sluitend is.

De kloof tussen de rapporten en de mammoetwet wordt in stelling 29 van het N.O.V.-rapport duidelijk geformuleerd: 'de determinatie-, selectie- en oriëntatieperiode, die verwacht wordt bij de invoering van de wet op het voortgezet onderwijs en die bestaat uit de gedifferentieerde zesde klassen van het lager onderwijs (basisonderwijs) en de gescheiden brugklassen, biedt te weinig waarborgen voor een goede aansluiting tussen het basisonderwijs en het voortgezet onderwijs'.

De sisyphus-arbeid der pedagogen?

Zolang in een land de belangen van kind, school en onderwijs zo niet uitsluitend, dan toch voor een groot deel in de politieke sector bepaald worden, zolang zal de pedagoog genoeg moeten nemen met het schrijven van een rapport.

Maar als er twee rapporten verschijnen, waaraan een aantal mensen heeft gearbeid, wier namen in de wereld van school, onderwijs en wetenschap een vertrouwde klank hebben gekregen, dan kan de Nederlandse gemeenschap deze geschriften niet straffeloos niëren. Er doet zich dan een merkwaardig verschijnsel voor: de politicus gaat het als een politiek belang zien, dat hij van de pedagogische geschriften kennis neemt. Op een moment gaat hij zelfs beseffen, dat hij als politicus in de versukkeling raakt, als hij bepaalde pedagogische studiën onbestudeerd laat. Dit impliceert dat goede pedagogische rapporten op den duur hun weg toch wel vinden, zij het niet in een tempo, dat de auteurs in het belang van kind, school en onderwijs als noodzakelijk zien. De wetgever kan — wederom: op den duur — niet doof blijven voor datgene wat in de wereld van de wetenschappelijke pedagogiek naar

voren komt. Hij moge op dit moment, desnoods met een misplaatst beroep op Gunning, de pedagoog de wei in sturen, goede denkbeelden over het onderwijs hebben niet slechts een *nu*; zij hebben ook een *straks*. Ik geef een typisch voorbeeld daarvan. Op 9 februari wijst de minister beide rapporten in feite af. Maar op 3 mei deelt staatssecretaris Grosheide aan de Eerste Kamer mede, dat er op zeer korte termijn een bespreking zal plaats vinden tussen de ambtelijke werkgroep, die de nieuwe wet op het basisonderwijs voorbereidt en de rijksinspectie aan de ene kant, en de ontwerpers van het rapport van de N.O.V. aan de andere kant. Er is dus weer een begin van hoop.

Vandaar dat ik achter het opschrift 'de sisyphus-arbeid der pedagogen' een ? plaatste.

De beide rapporten in het licht der pedagogische literatuur

In de volgende beschouwingen moet men het begrip 'pedagogische literatuur' in ruime zin nemen.

De eerste vraag behoeft niet te zijn, of in de recente literatuur een onderwijsstructuur bepleit wordt volgens een leeftijdsindeling die de beide rapporten voorstaan. Dat is een vraag van later orde. De eerste vraag moet echter wel zijn, of in de na 1945 verschenen (Nederlandse) literatuur en pleidooi wordt gevoerd voor het behoud van de status quo van de kleuterschool en de lagere school volgens de ons bekende leeftijden. Ik meen deze vraag ontkennend te moeten beantwoorden. Zou de vraag bevestigend beantwoord moeten worden, de pedagogiek zou zich daardoor min of meer compromitteren. Want wij zijn immers in Nederland gewoon, om b.v. de toelatingsleeftijd voor de lagere school niet te laten bepalen door pedagogiek en kinderpsychologie, maar door factoren die buiten het kind zijn gelegen, zoals het aantal beschikbare onderwijzers, het aantal klasselokalen, enz. Het gehele probleem der schoolrijpheid dreigt eenvoudig onderworpen te worden aan deze factoren. Hetzelfde geldt voor het klassegemiddelde, voor een eventuele taakverlichting van het schoolhoofd en in sterke mate voor de leerplichtverlenging. Als de pedagogiek hierin niet een duidelijke mate van zelfstandigheid toont, dreigt voor haar de verleiding, dat zij haar conclusies gaat 'bijstellen' naarmate economische factoren aan de school meer of minder mogelijkheden laten.

Als wij de publicaties bezien van hen die aan de rapporten hebben medegewerkt — ik denk in de eerste plaats aan Van Gelder, Vliegthart, Nieuwenhuis en Bijl — dan vind ik nergens in hun geschriften een pleidooi voor de status quo; integendeel, keer op keer wordt gezocht naar een

doorbreking van bestaande structuren om te komen tot onderwijsvormen die pedagogisch gezien meer passen bij het kind zelf. Zouden veel 'ontsporingen' niet mede hun oorzaak vinden in bestaande onderwijsvormen, en zouden de 'correcties' daarop niet gemakkelijker tot stand kunnen komen in een nieuwe schoolstructuur?¹ Van Gelders 'Vernieuwing van het basisonderwijs'² geeft in deze richting al duidelijke indicaties. Ook de 'Inleiding tot de algemene didactiek van het basisonderwijs'³ doet vermoeden, dat Bijl stellig geen verheerlijker is van de status quo van onze onderwijsstructuur; niet alleen in de hoofdstukken 'de kleuter en zijn wereld', 'het geven, de ruil, het lopen en het rekenen' ligt impliciete kritiek op het huidige systeem, maar vooral in 'intrede in de school' komen duidelijk Bijls bezwaren naar voren: het lijkt hem, dat de kinderen er zijn voor de school en niet de school voor de kinderen; teveel wordt de school als 'een natuurgegeven' beschouwd; in de hoogste klas van de kleuterschool vindt hij kinderen die andere bezigheden wensen dan die welke in de kleuterschool usance zijn, terwijl er in de lagere school kinderen binnenkomen, die men 'onrijp' moet noemen voor de gebruikelijke schoolarbeid.

In Boersma's studie over het moedertaalonderwijs⁴ is m.i. eenzelfde impliciete kritiek op ons huidige schoolstelsel te vinden, zowel wat de beneden- als wat de bovengrens van de lagere school betreft, speciaal naar de caesuur in de geestelijke ontwikkeling omstreeks het 10de/11de jaar; geconstateerd wordt: 'dan breekt een sterk rationele instelling gepaard met een extravert gerichte belangstelling zich baan'. (p. 139) De onderzoeken en hun resultaten die bij Boersma zijn te vinden laten stellig mogelijkheden open voor een bezinning op een andere schoolindeling dan de tegenwoordige.

Hetzelfde kan gezegd worden van Fourniers proefschrift over het zittenblijversprobleem⁵; reeds in het eerste hoofdstuk, waarin de probleemstelling wordt omschreven en waarin enige percentages zijn vermeld, wordt het ons duidelijk, dat de lagere school in haar hedendaagse structuur niet als ideaal gezien kan worden.

¹ L. van Gelder, *Ontsporing en correctie*; diss. Groningen 1953.

² L. van Gelder, *Vernieuwing van het basisonderwijs*, Groningen 1958.

³ J. Bijl, *Inleiding tot de algemene didactiek van het basisonderwijs*, diss. Groningen 1960.

⁴ U. J. Boersma, *De syntaxis in het moedertaalonderwijs op de lagere school*. Diss. Groningen 1960.

⁵ E. P. Fournier, *Een bijdrage tot de psychologische benadering van het zittenblijversprobleem op de lagere school*. Diss. Groningen 1960.

Een auteur die zich betrekkelijk uitvoerig met de lagere-schoolleeftijd heeft beziggehouden is Waterink. Van 'De schooljaren onder kinderen' ¹ – bij zijn verschijnen o.a. door De Klerk zeer gunstig besproken – vonden duizenden exemplaren een weg naar ons volk. Om begrijpelijke redenen gaat Waterink uit van de huidige situatie; maar de moeilijkheden, aangegeven in de hoofdstukken 'voorbereiding voor de school en de schoolrijpheid', 'pas op school' en moeilijkheden van de school door de verscheidenheid van de kinderen' laten op verschillende punten Waterinks onbehagen met de status quo doorschemeren; eenzelfde tendens was trouwens al te vinden in zijn eerder verschenen 'De psychologie van het kind op de lagere school'.² Waterinks nogal extreme opvattingen over het rekenonderwijs – 'wanneer men met kinderen van 7½ à 8 jaar begint te rekenen, komt men in drie maanden precies even ver als men in anderhalf jaar komt met jongere kinderen' – uitgewerkt en toegepast in het proefschrift van Leen,³ vormen bepaald geen pleidooi voor het behoud der momentele schoolsituatie. Als Leen de vraag stelt, of de school op zesjarige leeftijd met rekenonderwijs moet beginnen, merkt hij op 'men kan zich van deze vraag afmaken door te zeggen, dat de school het al zo lang heeft gedaan en bij de meeste kinderen met succes'. (pag. 125)

Feitelijk is dit het 'argument' dat doorlopend gehanteerd wordt, als de tegenwoordige structuur 'bedreigd' wordt door nieuwe ideeën.

De Klerk houdt zich in zijn studie over de puberteitsoopvoeding ⁴ niet bezig met de Nederlandse schoolstructuur; dit neemt echter niet weg, dat er bij hem een aantal uitspraken te noteren zijn, die een duidelijke kritiek inhouden: hij noemt het lager, zowel als het voortgezet onderwijs 'in hoge mate onpersoonlijk', hij vraagt of ook de leraren wel voldoende gelegenheid scheppen, om de leerlingen meer zelfstandigheid en groter verantwoordelijkheid te geven; hij meent dat het ulo-onderwijs 'mank gaat aan de polyvalentie van zijn doelstellingen'.

¹ J. Waterink, *De schooljaren onder kinderen*, Kampen 1941.

² J. Waterink, *De psychologie van het kind op de lagere school*, Den Haag 1950.

³ A. Leen, *De ontwikkeling van het rekenonderwijs op de lagere school in de 19e en het begin van de 20ste eeuw*. Diss. Groningen 1961.

Men zie hierbij ook: A. W. van Dijk, met medewerking van M. C. van Noortwijk-Colijn: *Verslag betreffende een enquête aangaande de schoolrijpheid van kinderen der 1e klas van de lagere school*, Amsterdam z.j.

Als hoofdoorzaken van de z.g. 'niet schoolrijpheid' worden o.a. genoemd: het niet voldoende uitgegroeid zijn van de kinderlijke individualiteit en de kinderlijke persoonlijkheid tot het niveau van de zes à zevenjarigen, en de gebrekkige ontwikkeling van de taalfunctie.

⁴ L. de Klerk, *De grondsituatie der puberteitsoopvoeding*. Diss. Groningen 1954.

Het lijkt mij toe, dat ook de geschriften van De Klerk verschillende indicaties bevatten, die het op zijn minst gewenst maken de 'bovengrens' der lagere school opnieuw vanuit een pedagogische visie te bezien.

Het zal de lezer zijn opgevallen, dat ik de thans genoemde pedagogische literatuur niet kritisch heb benaderd. Dat kon ook in dit bestek de bedoeling niet zijn: het ging mij slechts om een voorlopige inventarisatie. En deze inventarisatie heeft het onbehagen m.i. onverbloemd aangetoond.

Ten slotte: ik twijfel er niet aan, dat ook de vele werken van Langeveld mogelijkheden genoeg open laten voor een nadere bezinning op de leeftijdsindeling van ons onderwijs. Ik volstond echter met het vermelden van zijn zeer waardeerend voorwoord van het rapport van de N.O.V.

Bovendien arbeiden aan beide rapporten verschillende leerlingen van Langeveld; iets van 'their masters voice' klinkt in hun geschriften door.

Daar Langeveld het rapport van de N.O.V. geschikt acht als discussie- en studiemateriaal voor studerende in de pedagogiek, zowel aan onze universiteiten als bij de diverse opleidingen, wenst hij dus kennelijk dit rapport niet in te delen bij 'de overdaad van pedagogische, didactische en schoolorganisatorische plannen en constructies, en gros en in detail, waarmede onze tijd verontrust wordt'.¹ Niettemin zal hij nog steeds staan achter zijn woord: 'de school is een compromis, zij is als zodanig een oplossing voor verbetering vatbaar, maar zal steeds compromis blijven'.¹

Allen, die nieuwe structuurplannen voor school en onderwijs ontwerpen, zullen zich dit woord van Langeveld voor gezegd moeten houden.

De pedagogische mérites van beide rapporten

Ten aanzien van 'de school en de opvoeding' zijn verschillende standpunten denkbaar.

- a. alle onderwijs is krachtens zijn aard te allen tijde tevens opvoeding; alzo is de school in de eerste plaats 'opvoedingsinstituut'.
- b. de opvoeding vindt plaats in het gezin; de school zorgt voor het onderwijs; het gezin kan slechts hopen, dat de school niet te veel schade bereikt aan de gezinsopvoeding. (Zou b. mijn eigen opvatting weergeven, dan zou dit nogal wonderlijk klinken van iemand die bijna een kwart eeuw bij de onderwijzersopleiding werkzaam is geweest.)

De stelling waar ik van uit wil gaan, is, dat alle onderwijs, van welke kant men het ook benadert, steeds plaats vindt binnen een antropologisch kader. Op de school geven (althans naar hun leeftijd) volwassenen, onderwijs en leiding aan onvolwassenen.

¹ M. J. Langeveld, *Verkenning en verdieping*. Purmerend 1950. pag. 181.

In het Structuurplan van de Wiardi-Beckman Stichting wordt gezocht naar een aparte schoolvorm voor 3- en 4-jarigen, een leeftijdsfase waar het N.O.V.-rapport zich niet expliciet over uitlaat. Van onderwijs is dan geen sprake, zodat alle accenten op de verzorging vallen. Het structuurplan gaat hier uit van een pedagogische situatie, zich beroepend op een duidelijke fase-onderscheiding tussen de kleuterverzorgingsgroep en de toekomstige (?) kleuterklassen voor 5- tot 7-jarigen. De motieven die het kleuterverzorgingsplan deden ontstaan, zijn enerzijds van praktische aard (— de werkende moeder, de behuizing in de tegenwoordige stadsstructuur —) terwijl de meer pedagogisch-gerichte motieven domineren: de aard van de 3-jarigen zelf, de beperkte spelmogelijkheden voor de kinderen, hun motorisch-ruimtelijk bezig zijn in een aan de huiselijke sfeer verwante geborgenheid, de continuïteit met de gezinsopvoeding; het doel van deze begeleiding moet dan zijn preventieve geestelijk-hygiënische zorg. Men zal, vooral met deze laatste doelomschrijving voor ogen, moeilijk kunnen ontkennen, dat ook de kleuterverzorging binnen een antropologisch kader geplaatst wordt. De vraag waar het thans om gaat, is, of in deze structuur de pedagogische doelstelling beter bereikt wordt dan in de huidige kleuterschool.

Ik moet er dan op wijzen, dat tegen dit deel van het structuurplan ernstige, pedagogische bezwaren zijn ingebracht door de directrice van een Rotterdamse opleidingsschool, Mej. A. J. Vreugdenhil.¹ Haar kritiek, volgens haar eigen zeggen berustend op 'een jarenlange ervaring', komt in hoofdzaak hierop neer, dat de groep van 3- en 4-jarigen niet de eenheid vertoont, die een bij-elkaar-voegen zou kunnen rechtvaardigen. De verschillen tussen 3- en 4-jarigen formuleert zij — kort weergegeven — als volgt: de driejarige maakt zijn entree in de eerste koppigheidsfase, hij leeft in een wereld, waarin hij hoofdzakelijk imiterend handelt; hij is bezig zich in te leven in de dingwereld; hij stapt nog niet over uit deze wereld naar die van de kameraadschap; hij is nog lang niet altijd zindelijk. De vierjarige daarentegen is het eerste begin van de koppigheidsfase voorbij; hij imiteert minder onbewust dan de driejarige; hij is bezig over te stappen van de dingwereld naar de wereld, waarin een kameraad onontbeerlijk is; hij probeert uit te vinden welke mogelijkheden vooral het ding en het materiaal te bieden hebben; hij is als regel zindelijk; hij heeft vervolgens geleerd zijn aanpassingsvermogen in te schakelen; hij zet zijn energie in om mogelijkheden (van water, klei, papier, blokken, kralen, verf) te ontdekken; hij krijgt oog voor het resultaat van zijn zwoegen.

¹ Men zie haar artikelen in 'De christelijke kleuterschool'. No. 1, 2 en 3 van dit jaar.

Tenslotte vreest de schrijfster dat, indien het structuurplan gerealiseerd wordt, er te weinig continuïteit zal zijn in vorming gedurende de leeftijdsperiode van 3-7 jaar.

Het is de vraag, of deze kritiek, waaraan ik een bepaald waarheidsgehalte niet wil ontzeggen, zich onmogelijk laat verenigen met het structuurplan van de W.B.S.; m.a.w.: doorbreekt deze kritiek de these, dat deze kinderen primair behoefte hebben aan een geborgenheid die aan de gezins sfeer verwant is, aan continuïteit met de gezinsopvoeding en aan preventieve geestelijk-hygiënische zorg, of is de kritiek inpasbaar in deze these? Naar mijn mening is dit laatste het geval. Het lijkt mij toe, dat de kritische opmerkingen van de schrijfster vooral zijn ingegeven door haar vrees, dat voor de 3- tot 5-jarigen leidsters gezocht zullen worden, die zich wat vorming en ontwikkeling betreft niet kunnen meten met de tegenwoordige kleuterleidster. Deze zorg is een begrijpelijke. Als de belangen van het kind in het geding zijn, moet de Nederlandse pedagoog steeds in de strijdhouding staan; anders wordt het kind tekort gedaan. Daarom is het goed dat kort na het verschijnen van het structuurplan deze kritische geluiden gehoord worden.

In een zojuist verschenen boek van Mej. Nijkamp komen opmerkingen voor, die wij kunnen zien als een steun aan het structuurplan. Zo b.v. wanneer de schrijfster opmerkt dat de kleuterleidster voor ogen moet houden, dat de idealen en werkmethode die nagestreefd en gehanteerd worden relatieve waarde hebben: wat voor de huidige generatie nodig en heilzaam schijnt, kan over enige tijd wel weer achterhaald worden door andere inzichten, geboren uit ingrijpende wijziging in de maatschappij. Ook bemerkte zij de tendentie in ons land in de richting van dagverblijven van kinderen van werkende moeders, zoals deze buiten onze grenzen worden aangetroffen. (p. 168-169). Zij wijst ook op de overgang van de Day-nurseries naar de Infantschool in Engeland: 'langzamerhand is men ertoe overgegaan de spontane activiteit en creativiteit, die de algemene ontwikkeling van de kinderen in de nursery school zo zichtbaar begunstigen, in de infant school (voor 5- tot 7-jarigen) te gebruiken als aanknopingspunt voor de introductie van het onderwijs in lezen, schrijven en rekenen'. Zo kan het formalistisch onderwijs plaats maken voor de activity-methode, waarin het kind zelf creatief werkzaam is, terwijl zijn eigen spontane belangstelling hem doet ontdekken op welke wijze schoolactiviteiten in zijn eigen leventje functioneel kunnen worden (p. 120-123). Het

¹ W. M. Nijkamp, *Ons kleuteronderwijs van gisteren naar morgen*. Groningen 1966.

lijkt mij toe, dat er pedagogisch gezien alles voor te zeggen is, om in Nederland dergelijke nieuwe schoolvormen ernstig te bestuderen. Ervaringen buiten onze grenzen geven tot een dergelijke studie gerede aanleiding.

Als alle onderwijs, dus ook het basisonderwijs, binnen een antropologisch kader valt, kan de pedagogische zin en gerichtheid van de school niet meer ontkend worden. Alle onderwijs impliceert een intermenselijke relatie. De teaching-machines blijven hier buiten beschouwing.

Men kan over de pedagogische geaccentueerdheid van het onderwijs verschillend denken; dat het onderwijs pedagogisch van aard is, is een aanvaarde these. Dit impliceert, dat de school háár opvoedingsdoel moet formuleren. Zij zal dit slechts kunnen doen vanuit velerlei gezichtspunt. Zij zal niet, zoals zo menigmaal beweerd wordt, daarbij een totale afhankelijkheid van de ouders moeten demonstreren. De kwalificatie der school als 'verlengstuk' van de gezinsopvoeding is aanvechtbaar.

Zoals het gezin zijn eigensoortige en volstrekt onvervangbare plaats heeft, zo heeft de school de hare. De school stelt in haar relatie tot gezin, overheid en maatschappij haar eisen; maar daar de school aan *kinderen* onderwijs geeft, zal zij bij de formulering van haar doelstellingen zich niet uitleveren aan de eisen die niet-pedagogische instanties haar stellen; zij zal bij haar formulering in de eerste plaats én doorlopend denken aan het kind en aan het gezin. Deze gecompliceerde situatie bepaalt de eigensoortigheid van haar karakter. Alvorens de school haar specifieke leerdoel gaat omschrijven, zal zij dus haar eigen pedagogisch doel moeten kennen; het leerdoel wordt ingebed in het pedagogisch doel. Alleen op deze wijze kan het onderwijs pedagogisch gefundeerd en pedagogisch gericht zijn.

Naar ik meen is deze visie in grondlijnen terug te vinden in de stellingen 9 en 10 van het N.O.V.-rapport. Vandaaruit wordt dan ook de poging ondernomen, om binnen de pedagogische functie van de school haar doelstelling te bepalen. Bewust staat dan ook niet het onderwijs-geven voorop, maar het leiding-geven; en deze leiding moet zodanig zijn, dat de kinderen kunnen komen" tot een waardevol zich gedragen in de hun omringende cultuur" (Conclusie 11).

Deze formulering doet mij, soms van nabij, soms vanuit de verte, denken aan de doelomschrijving van Theodor Litt. Misschien is het zelfs wel zo, dat men, zonder aan Litt te denken, wellicht een enigszins individualiserende tendens in deze doelstelling zou kunnen beluisteren.

In het denkklimaat van Litt krijgt de opvoeder de taak toegewezen, om zowel in het Ausdrücken als in het Verstehen van cultuurgoederen de grootste effectiviteit voor de opvoeding te bereiken. Cultuur is hier niet

een steriel, met een gewoontekorst bedekt gegeven, maar het is de beleving van medemens, zoals deze vroeger heeft plaats gehad en nu nog plaats vindt. 'Een waardevol zich gedragen' in de cultuur impliceert m.i. een begrijpen van 't geen de medemens in denken en in doen tot stand heeft gebracht. Het kind zal de naaste slechts kunnen verstaan, als diens belevingen in het kind resonneren. Dit 'waardevol zich gedragen' kan op de juiste wijze gestalte krijgen, als het eigen geestelijk leven van het kind verrijkt wordt door de participatie aan het geestelijk leven van anderen.

In het verlengde hiervan zie ik ook wat het N.O.V.-rapport zegt over de beheersing van de moedertaal in gesproken en geschreven vorm. Men lette erop, dat de gesproken vorm eerst wordt genoemd. Het rapport spreekt hier terecht van 'het belangrijkste hulpmiddel in het deel hebben aan de cultuur'. Ook hier is Litt een der eersten geweest die de betekenis van de taal voor de opvoeding op streng-wetenschappelijke wijze doordacht heeft. Zonder op zijn wijsgerig georiënteerde beschouwingen in te gaan, is de kern van zijn denken toch wel, dat het kind dan pas deel kan krijgen aan de gemeenschap, als de opvoeder hem zowel in Ausdrücken als in Verstehen het juiste taalgebruik leert. De gemeenschap heeft haar taalschat; het begrijpend indringen daarin heeft een nauwelijks te peilen sociale waarde; in het op eigen wijze uitdrukken en in het opnieuw vormgeven van de taal kan het kind de gemeenschapsband versterken.

Moge het leven in de gemeenschap in vele opzichten een 'natuurlijk' proces zijn, en moge ook het aanleren van de taal zich veelal op dezelfde 'natuurlijke' wijze voltrekken, de onderwijzer zal door zo weinig mogelijk aan het toeval over te laten, aan dit proces doelbewust leiding geven. In het aanbieden van cultuurgoederen zal hij streng selectief te werk moeten gaan. Zo ergens, dan blijkt hier de pedagogische taak van de Nederlandse onderwijzer bij het basisonderwijs.

Ook voor het brugonderwijs trekt het rapport deze lijn door in de doelschrijving: 'de leerlingen te oriënteren in het rijk van de menselijke cultuur' (stelling 54), waardoor de brugschool de motivatie biedt tot het volgen van verder onderwijs. De pedagogische taak van de onderwijzer krijgt hier nog zwaarder accenten: hij zal de aanleg en de belangstelling van zijn leerlingen moeten ontdekken, die hem tot differentiatie binnen het klasverband in staat stellen. De determinatie van het voortgezet onderwijs kan plaatsvinden, indien de resultaten van deze differentiatie worden 'aangevuld met gegevens verkregen uit observatie, guidance en psychologisch onderzoek'.

Het structuurplan onderlijnt deze pedagogische doelstelling van het

brugonderwijs weliswaar vanuit een andere gezichtshoek, maar blijft toch ook binnen de grenzen van het culturele:

'de samenhang tussen gezin en school, tussen schoolprestaties en het culturele klimaat van het gezin blijken zich op deze leeftijd wel zeer sterk te demonstreren'.

Ook in het Structuurplan liggen duidelijke tendenzen naar de differentiatie: bij het ene kind een gerichtheid op meer theoretische problemen, bij het andere een zich bewegen op een meer eenvoudig niveau. En daarbij de wellicht meest cruciale vraag van ons gehele onderwijsstelsel: hoe kunnen we de leerling een maximum aan ontplooiingsmogelijkheden bieden, *onafhankelijk van zijn sociale afkomst*. Deze vraag wordt sinds 1945 in toenemende mate gesteld; zij wordt helaas in afnemende mate beantwoord.¹

De weg naar het experiment

Pedagogische doelstellingen zullen, voor zover zij op de school betrekking hebben, door het school-experiment heen moeten gaan. In de wisselwerking tussen theoretische beschouwingen en praktische resultaten zal de doelstelling opnieuw bezien, gecorrigeerd, verscherpt moeten worden. Theorie en praktijk zullen hier elkaar complementerende grootheden moeten zijn.

Er zijn opvoedkundige theorieën die geen praktijk waard zijn; we willen het kind er niet 'aan wagen'. De beide rapporten gaan echter van gezonde principes uit; de nieuw geprojecteerde onderwijsstructuur lijkt mij pedagogisch-verantwoord doordacht. Maar ook hier zal het experiment de theorie op haar waarde moeten toetsen. Voor zover de pedagogiek op de school betrekking heeft, zou hier weleens gesproken kunnen worden over haar experimenteel-zijn of over haar niet-zijn. Vandaar dan ook, dat de goed-geleide experimenten misschien niet het laatste, maar in ieder geval een beslissend woord zullen spreken over beide studies. En — om weer op ons uitgangspunt terug te keren — hier zal de overheid 'met al de haar ten dienste staande middelen' het experiment mogelijk moeten maken; de beide studies zijn dit waard. Niets zal de overheid daarbij beletten, om ook van haar kant een pedagogisch-geschoolde deskundige aan te wijzen, die deze experimenten nauwkeurig volgt. Beide rapporten doen een ernstige poging om het kind een betere schoolopleiding te geven. Aan zulke pogingen kunnen wij niet straffeloos voorbijgaan.

¹ Men zie hiervoor de voortreffelijke studie van Prof. F. van Heek, *Schoolgeschiktheid, intelligentie en milieufactoren bij de doorstroming van l.o. naar de v.w.o. (v.h.m.o.)*. Amsterdam 1964.

Moge Nederland spoedig wegen en middelen vinden, om langs experimentele weg te benaderen, of de beide plannen ons inderdaad iets van de steen der wijzen op onderwijzersgebied openbaren. Al zal ook de school der toekomst altijd compromis blijven. Dus als compromis toch weer voor verbetering vatbaar.

Prof. Dr. J. W. van Hulst, geb. 1911. Voorzitter van het Convent van het Christelijk Onderwijs. Was vóór zijn benoeming aan de Vrije Universiteit directeur der Hervormde Kweekschool te Amsterdam. Sedert 11-10-1963 hoogleraar in de theoretische Pedagogiek en de Geschiedenis der Pedagogiek. Lid van de Eerste Kamer der Staten-Generaal voor de C.H.U. Tevens lid van het Europese Parlement. Promoveerde op „De Beginselleer van Hoogveld's pedagogiek”.

MEDEDELING

Aan het *Nutseminarium voor Pedagogiek* staat de inschrijving weer open van de opleidingen voor de volgende middelbare akten:

Pedagogiek A en B

- schoolpedagogische opleidingen voor het algemeen vormend onderwijs, het kleuteronderwijs en het nijverheidsonderwijs
- orthopedagogische opleiding
- sociaalpedagogische opleidingen
- cultuurpedagogische opleiding

Nederlands A en B, 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 4 augustus aan te vragen bij de administratie, Oranje Nassaulaan 51, Amsterdam-Z., tel. (020) 714489. De nieuwe cursussen beginnen in september.

DIT MOETEN WE NIET GAAN DOEN

A. D. DE GROOT

Kanttekeningen bij twee rapporten

Voordat ik met deze kritiek begin, behoort de lezer te weten, dat zij, evenals de rapporten der beide commissies zelf, geschreven is vanuit een grote bezorgdheid over het Nederlandse onderwijssysteem. Het gaat ook mij om „de kwaliteit van het bestaan”, om „democratisering” om optimale ontplooiing van jonge mensen ongeacht hun herkomst, om bij-de-tijd-blijven (of achterstanden inhalen) van ons onderwijs, enz. Dat betekent al, dat ik niet van het standpunt van de psycholoog kritiek lever, maar veeleer vanuit dat van de onderwijskundige; of: van het standpunt van *het onderwijs-vernieuwingsbeleid in Nederland*.

Dat betekent verder, dat in de volgende kanttekeningen niet de vraag aan de orde is, in hoeverre de rapporten waardevol, interessant en leesbaar zijn. Laten we vooropstellen: dat zijn ze, beide. Het N.O.V.-rapport haalt weliswaar veel verder uit dan dat van de Wiardi Beckman Stichting, het is rijker aan informatie en ideeën; maar ook het rapport van de Wiardi Beckman Stichting is, als lees-stof, zeker geen „slecht” stuk. Maar daar gaat het in deze kritiek niet om. De vraag is veeleer, of wij het verschijnen van deze rapporten — afkomstig van groepen, die bij het voorbereiden van het onderwijsbeleid in Nederland *véél invloed hebben* — met vreugde moeten begroeten of niet. M.a.w.: Wat zouden de consequenties zijn als wij gingen *doen*, wat er in deze rapporten wordt aanbevolen? Het antwoord is al in de titel van mijn bijdrage gegeven; de adstructie volgt hieronder.

1. *Het hoofdprobleem*, van het beleid met betrekking tot de vernieuwing van onderwijs is, *dat er gekozen moet worden* tussen wat we wel en wat we niet gaan doen.

Weliswaar kan het op zichzelf geen kwaad om „verlanglijsten” op te stellen; maar we weten nu wel dat ze heel lang en onvervulbaar plegen te worden. De 75 stellingen van het N.O.V.-rapport illustreren dit duidelijk. Sommige ervan zijn trouwens wenslijsten op zichzelf, zoals bij voorbeeld:

¹ Opvallend is de terughoudendheid in Langeveld's Voorwoord (van 9 regels) in het N.O.V.-rapport: hij beveelt dit „als studie- en discussie-materiaal” aan, maar zegt geen woord over de wenselijkheid van de uitvoering der aanbevelingen.

„55. De volgende middelen kunnen toegepast worden om een gedifferentieerd brugonderwijs te verwezenlijken:

- kernprogramma en kernvakken;
- niveaugroepen binnen een aantal vakken;
- projectonderwijs;
- leren studeren;
- praktijkonderwijs;
- speciale werkgroepen;
- nauwkeurige registratie van prestaties;
- gedifferentieerde taken van de leraren.”

Als wenslijst is dit natuurlijk schitterend; maar ieder item van de lijst is een enorm probleem, zodra men ervan uitgaat, dat dit in het gehele Nederlandse onderwijs zou moeten worden ingevoerd. Hoe moet men dat doen?

Het is zonder meer misleidend om te zeggen: „De volgende middelen kunnen toegepast worden . . .”. Die „middelen” zijn er namelijk helemaal niet. Invoering van ook maar één of een paar van deze wenselijke zaken in *het* Nederlandse onderwijs — en daar gaat het rapport toch over — zou een geconcentreerde samenwerking van honderden onderwijzensen in een groot project van een jaar of tien vergen!

Dit is dan nog maar één van de 75 stellingen; bovendien kan men er nog best 75 bij maken. Er is immers nog veel meer „wenselijk”; b.v. „middelen” als: talenpractica, schooltelevisie, schoolfilms, overhead projectors, geprogrammeerde instructie, studietoetsen op alle niveaus, enz. Dat kan onmogelijk allemaal tegelijk worden ontwikkeld en ingevoerd.

Kortom: het hoofdprobleem is, dat *wij moeten kiezen*, als wij iets nationaal willen doorvoeren.

2. Bezien wij de recente geschiedenis van de *onderwijsresearch en de onderwijsvernieuwing* in Nederland, dan is dat nogal een chaos. Het is niet waar, dat er weinig gebeurt; wel waar is echter, dat wat er gebeurt *bijzonder weinig algemene effecten* heeft.

De oorzaak ligt waarschijnlijk (o.a.) in een bij ons veel voorkomende misvatting van democratie. Zoals de ene zuil of levensbeschouwing de andere waard is — waartegen weinig is in te brengen — zo is bij ons ook de ene professor de andere waard, het ene „idee” het andere waard, het ene instituut het andere waard. Wij hebben de neiging om te weigeren verschillen in kwaliteit en in belang te zien; uit verkeerd begrepen „democratische” gevoelens blijven wij staan bij een elck-wat-

wils-opvatting. Wij maken géén doordachte prioriteitslijsten op, de samenwerking leidt nooit tot grote besluiten van keuze — voor het een, tegen het ander — en wij maken géén goede nationale plannen. Gevolg: wij werken allemaal hard aan de verbetering van het onderwijs — ieder in zijn eigen straatje — en wij bereiken tezamen niets.

Kortom: wij hebben het onder 1 besproken keuze-probleem niet opgelost; wij hebben het laten zitten, misschien hebben we het wel verdrongen — terwille van de „goede verhoudingen”, die met elck-wat-wils gemakkelijker gepacificeerd blijven.

3. Eén type onderwijsverandering is echter in een individualistisch-bureaucratisch ingestelde democratie als de onze relatief gemakkelijk door te voeren — „haalbaar” te maken — namelijk de „structurele” verandering, die de principes van het systeem niet aantast — en dus ook niet verbetert.

Tot die principes van ons Systeem kunnen wij rekenen: doorlopende beoordeling (alles „telt mee”); doorlopende selectie via overbelasting van de zwakkere leerlingen; het doubleren van klassen; loodzware „terminatie”-problemen (die in sommige andere landen niet bestaan); het ontbreken van objectief bepaalbare minimum-eisen; het ontbreken van tijdsbeperkingen ten aanzien van de duur van school- of studie-carrière: het systeem van veel schooltypen (of -afdelingen) met weinig interne niveau-differentiatie, niet omgekeerd (anders gezegd: handhaving van de gedachte dat het kind geschikt moet zijn voor de school, niet omgekeerd); en dgl.

Op al deze punten kunnen wij in het buitenland zien, dat het ook anders kan; maar al deze koeien worden in zo'n „structurele” verandering niet bij de horens gevat. En juist doordat men ze laat liggen — ze liggen ook zo „moeilijk” — is zo'n structurele verandering relatief gemakkelijk politiek haalbaar te maken.

„Relatief gemakkelijk” moet men met een korreltje zout nemen: de Mammoetwet heeft zeer veel hoofdbreken, inspanning en geld gekost. Toch meen ik — met alle respect voor wat er gepresteerd is — de invoering van de Mammoetwet als zo'n structurele verandering te moeten kenschetsen. Weliswaar zet de doorvoering ervan de geesten heftig in beweging; maar die beweging heeft voor 90 % betrekking op organisatorische aanpassingen, administratieve regelingen, leerplannen, uren tabellen, bevoegdheidsproblemen, enz. Natuurlijk wordt er ook dapper aan de inhoudelijke vernieuwing gewerkt — maar die is niet of slecht gepland! Misschien is mijn voorspelling al te somber, maar ik

zie als eindresultaat — beoordeeld van het standpunt van, laten we zeggen, het jaar 2000 — in het verschiet: „oude wijn in nieuwe zakken”.

Voor zover de wijn goed was, is dat geen bezwaar. Maar wij moeten niet de illusie hebben dat structurele veranderingen „vanzelf” zinvolle inhoudelijke onderwijsvernieuwing met zich meebrengen.

4. Zo is het ook met het duidelijkste programmapunt van beide Rapporten: *het Structuurplan* (3-5; 5-7; 7-11; 11-13).

De hemel verhoede, dat wij dit „gaan doen”! Dan zijn wij weer voor minstens 10 jaar ingespannen bezig met het tot stand brengen van veranderingen, die de essentiële euvelen van ons onderwijssysteem niet raken. Dan worden er weer allerlei politieke, belangen- en statuskwesties opgerakeld, en onvoorzienbare reorganisatieproblemen zonder tal gecreëerd: *beweging in de onderwijswereld waar wij weinig of niets aan hebben*. Die „beweging” — onproductieve werkverschaffing in feite — is al op komst: kleuterleidsters maken zich al zorgen over hun toekomst; en hoe moeten nu de bevoegdheden van leraren van de 11- tot 13-jarigen-groep worden geregeld? Enz., enz.

5. Een gedeeltelijk inzicht in deze problemen blijkt uit stelling 22 van het N.O.V.-rapport (dat toch wel doordachter en leesbaarder is dan dat van de Wiardi Beckman Stichting). Daarin wordt gezegd, dat structurele en pedagogisch-didactische vernieuwing moeten samengaan; en zelfs dat zij „niet onafhankelijk van elkaar tot stand kunnen komen”. De tekst van deze stelling vervolgt met de toelichting:

„Een uitsluitend pedagogisch-didactische vernieuwing wordt belemmerd door verouderde structurele vormen, . . . een uitsluitend structurele vernieuwing onder handhaving van verouderde inhoud en niet-passende didactische werkwijzen, brengt geen verbetering.”

Dit klinkt, als algemeen standpunt, vrij plausibel. Toegepast op dit structuurplan komt het echter op de volgende veronderstellingen neer:

1. De tegenwoordige structuur (4-6; 6-12; 12-13 enz.) is „verouderd” (zie 6 hieronder).
2. Zonder overgang naar *deze* voorgestelde nieuwe structuur kan geen pedagogisch-didactische vernieuwing worden doorgevoerd.
3. Het is mogelijk tegelijk deze ingrijpende structurele verandering te bewerkstelligen en inhoudelijke vernieuwingen door te voeren.

Als voorlopige reactie hierop noteer ik, dat (1) onbewezen is, (2)

nooit geprobeerd is — behalve in veel te klein opgezette onderzoekingen, en dat (3) slechts in uiterst bescheiden mate juist kan zijn. Het standpunt, dat men structuurwijzigingen nodig zou hebben om tot pedagogisch-didactische vernieuwing te komen is in feite nogal defaitistisch: men legt zich dan immers bij voorbaat neer bij een zeer geringe opbrengst in verhouding tot de inspanningen (vgl. punt 3 hierboven).

Als men bepaalde pedagogisch-didactische vernieuwingen wil, dan moet men het er eerst over eens worden welke (vgl. punt 1); en dan moet men ze als zodanig op het programma zetten. De hoop, dat de wenslijsten om zo te zeggen in het kielzog van de structuurverandering „vanzelf” vervuld zullen worden, zonder specifiek uitgewerkte planning, die hoop is ijdel.

6. Is de tegenwoordige structuur „verouderd”?

Men zou verwachten, dat de twee commissies, die een nieuwe structuur voor Nederland bepleiten, *een grondige internationaal-vergelijkende studie* hierover zouden hebben uitgevoerd. *Daarvan blijkt echter niets.*

Argumenten van het type: „In landen waar de oude („verouderde”) structuur bestaat (b.v. de U.S.A.) gaat het op die en die punten fout in het onderwijs en de onderwijsvernieuwing; in landen waar iets van de nieuwe structuur gerealiseerd is, zijn die problemen zo en zo opgelost en daar gaat het goed” — zulke argumenten treft men niet aan. Ik heb het boze vermoeden, dat ze ontbreken omdat ze ook met de beste wil niet uit de feiten te construeren zijn. Wat er elders is, en hoe het daar werkt, wordt nergens systematisch uitgewerkt; „andere landen” worden er in het betoog alleen bij gehaald waar het zo te pas komt — zonder verdere documentatie. De Commissies hebben vermoedelijk op de interpretaties van de internationale gegevens door de deskundigen onder hen vertrouwd — zonder te bevroeden hoe „selectief” zulke interpretaties kunnen zijn. Alleen zo is te verklaren, dat de documentatie op dit essentiële punt zo zwak is.²

Misschien betekent „verouderd” alleen „uit de mode” — in die zin, dat er in een aantal Europese landen een communis opinio is, dat de structuur moet worden veranderd? Als dat zo is, moet men constateren, dat een communis opinio in een kleine groep een „opinie” blijft.

² Ook dit bezwaar geldt iets minder voor het N.O.V.-rapport dan voor dat van de Wiardi Beckman Stichting.

7. Algemeen: Veel van de „theorie” — „de bestaande kennis op pedagogisch, psychologisch en sociologisch gebied” — waarmee de beweringen en voorstellen worden ondersteund, hebben van wetenschappelijk standpunt gezien veeleer *het karakter van opinie* dan van algemeen aanvaarde kennis. Daarmee moeten wij dus zeer voorzichtig zijn.

Weliswaar geldt dit niet zozeer voor de aanvaardbaarheid van de nieuwe indeling van ontwikkelingspsychologisch standpunt. Het N.O.V.-rapport is trouwens lofwaardig voorzichtig in zijn formulering, stelling 13: „... Op grond van psychologische en sociale motieven *kunnen* andere indelingen overwogen worden” (cursivering van mij, de G.). Maar zó gesteld is dit dan ook bepaald geen sterk argument om zo veel overhoop te halen! De school kan immers ook zeer wel op andere wijze rekening houden met de ontwikkelingsfasen.

Algemeen: *Wetenschappelijk staat de ondersteuning van de voorgestelde nieuwe structurering uiterst zwak.*

8. Beide commissies hebben, hoewel zij met ingrijpende voorstellen tot structuurwijzigingen komen, het Nederlandse Systeem en zijn karakteristieke problemen *niet grondig genoeg geanalyseerd*. Aan de onuitgesproken „principes” van ons Systeem komen zij niet toe; de werkelijk belangrijke problemen komen niet nader tot een oplossing.

Deze kritiek wordt aan twee onderwerpen geïllustreerd:

A. de onderwijsdoelstellingen; B. het probleem van het zittenblijven.

Ad A: Van de doelstellingen van het onderwijs maakt het rapport van de dr. Wiardi Beckman Stichting zich in twee zinnen af (p. 18): „Een nieuwe formulering van de doelstellingen van het onderwijs is zeker gewenst. Deze doelstelling zal door elke geestelijke kring zelf omschreven moeten worden.” Neemt men aan dat er geen grootste gemene deler is? Of neemt men aan, dat er ook maar enig verstandig plan over onderwijsvernieuwing zou zijn op te stellen zónder dat men zich hierover uitsprekt? Beide mogelijkheden zijn absurd.

Het N.O.V.-rapport maakt ook hier weer een iets betere beurt. Op de wenslijst staat althans (stelling 21): „De doelstelling van de verschillende onderwijsfasen . . . dienen zo nauwkeurig mogelijk te worden omschreven”. Dit blijft echter een vrome wens als men die doelstellingen niet uitwerkt („operationaliseert”) tot in termen van gewenst leerlinggedrag — en dat is op zichzelf een onderzoekproject van nationale omvang. Men krijgt de indruk, dat ook deze Commissie het probleem niet heeft gezien.

Hiermee hangt samen, dat in geen van beide rapporten ook maar iets

te vinden is dat lijkt op een formulering van wat er met algemeen onderwijs, onderwijs voor *alle* toekomstige burgers van een democratische staat dus, bij allen moet worden bereikt. Zelfs de constatering, dat er toch zo'n minimale einddoelstelling moet zijn — zeker nu het lager onderwijs geen eindonderwijs meer is — ontbreekt geheel. Telkens weer wordt gerelativeerd wat er moet worden bereikt, b.v. in het N.O.V.-rapport op p. 11, onder d: „Naast het doen verwerven van de fundamentele kennis en de vaardigheden, die *overeenkomstig de in elke leerling aanwezige mogelijkheden* zullen moeten worden onderkend. . . .” (cursivering van mij, de G.).

Als wij de commissies moeten volgen, dan hebben en krijgen wij in Nederland helemaal géén *algemeen* vormend onderwijs meer, maar alleen *selectief* vormend onderwijs. . . . Democratisering?

Ad B: Het probleem van het zitten-blijven — dit wordt natuurlijk in de rapporten „betreurd”. Dat doen wij allemaal. Het N.O.V.-rapport noemt het als eerste van een serie van negen „andere” problemen in het lager onderwijs — en vleit zich met de vage hoop dat dit ook wel beter zal worden als we alles beter gaan doen. Die hoop deel ik niet; er is werkelijk geen enkele aanleiding toe. We gaan trouwens niet „alles beter doen”, maar alleen de structuur overhoop halen.

De mogelijkheid om een leerling een klas te laten overdoen (en het veelvuldig gebruik dat wij er in ons onderwijs van maken) is een typisch en uiterst bedenkelijk *kenmerk van ons Systeem*. Wil men het bestrijden dan is een frontale aanval nodig. Dat de commissies zich hieraan niet hebben gewaagd is begrijpelijk genoeg — maar men mag wel eisen, dat een probleem als dit grondig wordt besproken en dat wordt aangegeven, waarom men iets anders belangrijker vindt om te gaan doen.

9. Algemeen: Iedere *afweging* van de structuurvoorstellen *tegen de mogelijkheid om iets te gaan doen aan andere problemen* ontbreekt. Daarmee zijn wij terug bij het keuze-probleem van punt 1 hierboven.

Hoewel ook het N.O.V.-rapport enkele uiterst belangrijke mogelijkheden tot onderwijsverbetering *niet* noemt of onvoldoende behandelt — b.v. operationalisering van onderwijsdoelstellingen, objectivering van beoordelings- en selectienormen, ontwikkeling van studietoetsen, selectievrij onderwijs (zie De Groot. Vijven en Zessen, J. B. Wolters Groningen 1966) — is de reeks van onderwijsproblemen en voorstellen tot verandering, die in de tekst en de 75 stellingen vervat zijn, bepaald indrukwekkend. Zó indrukwekkend, dat er een merkwaardig

effect moet gaan optreden bij de lezer, *die weet dat er moet worden gekozen*: „Waarom die dubieuze structuurverandering, als er zó veel, veel belangrijker problemen zijn, die beter direct, frontaal, kunnen worden aangepakt?”

Doorzetten van de structurele voorstellen betekent inderdaad: belemmeren van andere grote plannen, voor een jaar of tien minstens. Wij moeten dit niet gaan doen.

Curriculum vitae A. D. de Groot

A. D. de Groot werd in 1914 te Santpoort geboren. Hij studeerde eerst wiskunde, daarna psychologie aan de Universiteit van Amsterdam. In 1941 deed hij zijn doctoralexamen en in 1946 promoveerde hij tot doctor in de wis- en natuurkunde op het proefschrift „Het denken van den schaker” (eng.: *Thought and Choice in Chess*). Enkele andere publikaties zijn: *Methodologie* (1961) en *Vijven en Zessen* (1966).

Hij is sinds 1950 hoogleraar aan de Universiteit van Amsterdam (leeropdracht: *Methodologie, inzonderheid van de toegepaste psychologie*). In 1959-'60 was hij Fellow aan het Center for Advanced Study in the Behavioral Sciences te Stanford, Californië.

Van zijn toegepast-psychologische publikaties gaan er vele tientallen over onderwijsproblemen, met name over selectie en doorstroming, evaluatie van onderwijs-effecten, toetsingsmethoden (studietoetsen e.a.), het onderwijssysteem en de onderwijsresearch. De laatste tien jaar heeft hij zich met zijn medewerkers steeds meer op „onderzoek van onderwijs” gespecialiseerd.

EEN ENGELS RAPPORT OVER HET BASISONDERWIJS

Children and their Primary Schools: Plowden Report 1967

L. VAN GELDER

Het is een goede traditie in het onderwijsbeleid in Engeland, om belangrijke onderwijsvraagstukken voor te leggen aan studievergaderingen, die hun bevindingen, onderzoeken en aanbevelingen in een voor ons land welhaast onbekende uitvoerigheid en degelijkheid in rapporten neerleggen. Zo heeft het uit 8 delen bestaande Robbins-rapport 1959 over de leeftijdsgroep van 15-18 jarigen vooral de aandacht gevestigd op de functie van het onderwijs in een technisch-wetenschappelijke wereld en bood het Newsom-rapport in 1963, onder de titel „Half our Future” een pleidooi voor de verbetering van het voortgezet onderwijs voor de intellectueel niet sterk begaafden.

Nu in 1967 is het Plowden-rapport verschenen, waarin het gehele lagere onderwijs en de overgang naar het voortgezet onderwijs in beschouwing wordt genomen.

In 1963 heeft de toenmalige minister van Onderwijs Sir Edward Boyle aan de Central Advisory Council een zeer ruime opdracht verstrekt en daarvoor dan ook de financiële middelen verstrekt, zodat de commissie tal van activiteiten, onderzoeken, surveys, enquêtes, bezoeken aan scholen, besprekingen met personen en organisaties uit het onderwijs kon uitvoeren, om tot een degelijke basis van haar uitspraken te kunnen komen.

Uiteraard betekenen deze uitspraken van de Plowden-commissie (genaamd naar de voorzitter Lady Plowden) niet, dat de minister de voorgestelde maatregelen rechtstreeks zal uitvoeren.

De praktijk heeft echter aangetoond dat dergelijke rapporten in sterke mate richtinggevend zijn voor het te voeren onderwijsbeleid.

Nu ook in ons land de herziening en vernieuwing van het basis-onderwijs met tal van argumenten bepleit wordt en zowel in het onderwijs als op beleidsniveau de discussies op gang zijn gebracht, is het zeker noodzakelijk kennis te nemen van de problemen en de oplossingen, die in het Plowden-rapport naar voren komen. Voor een deel zijn dat specifieke Engelse problemen, maar grotendeels zien wij hier algemene vraagstukken, die ook in ons land sterk in de belangstelling staan.

Opvallend zijn dan ook de gemeenschappelijke problemen in het Plowden-rapport en het rapport „Nieuwe Onderwijsvormen voor 5 tot 13 à 14 jarigen” en het Structuurplan van de Dr. Wiardi Beckman Stichting. Tot deze gemeenschappelijke punten behoren b.v.

de aandacht voor de veranderde functie van het basisonderwijs, de onderkenning van de achterstand van het basisonderwijs in de gehele verzorging van het onderwijs, de inrichting van de kleuterverzorging in de leeftijd van 3 tot 5 jaar, de taakverdeling tussen kleuteronderwijs (infantschool) en basisonderwijs (juniorschool), het probleem van de materiële verzorging in leermiddelen en technische hulpmiddelen, de klassegrootte, de problemen van de zeer kleine scholen, enz.

De studie van de vergelijkende opvoedkunde heeft ons geleerd dat onderwijsproblemen steeds binnen de culturele situatie van een land bestudeerd moeten worden en dat het rechtstreeks overnemen van oplossingen uit het buitenland geen recht doet aan de historisch gegroeide situatie in het eigen land. Maar binnen de studie van de vergelijkende opvoedkunde zijn ook de methoden gevonden om gemeenschappelijke ontwikkelingen, b.v. in West-Europa aan te geven, omdat binnen dit cultuurgebied ook overeenkomstige tradities en problemen aan te wijzen zijn.

Het is door deze gelijkgerichtheid dat de analyses van de problemen van het basisonderwijs in Engeland en de voorstellen tot verbetering van het basisonderwijs ook voor ons land zeer nuttig kunnen zijn.

Centraal staat in het rapport de grondige verbetering van de voorzieningen voor het gehele basisonderwijs voor de leerlingen van 5 tot 11 à 12 jaar. Deze voorzieningen betreffen de verbetering van een groot deel van de schoolgebouwen, de voorzieningen in leermiddelen en technische hulpmiddelen, de beperking van de klassegrootte (verschillende keren komt het maximale aantal van 30 leerlingen per klas voor), de bijzondere voorzieningen voor scholen met kinderen uit sociaal-zwakke milieus, het aanstellen van geschoolde onderwijsassistenten. Uiteraard brengen deze voorzieningen belangrijke kosten met zich mede, waaraan het rapport uitvoerig aandacht besteedt. Globaal komen deze neer op een stijging van 30% in de komende 8 à 9 jaren.

Daarnaast is ook een prioriteitschema opgesteld met als voornaamste objecten: de verbetering van de milieuscholen en de opleiding en recrutering van het onderwijzend personeel.

Wij willen hier nu enkele van de voornaamste problemen en aanbevelingen vermelden, zonder nog op de argumentatie in te gaan.

Deze verdere analyse vereist een afzonderlijke bespreking, waarbij dan ook de Nederlandse situatie betrokken zou moeten worden.

1. *De prioriteit voor het probleem school en milieu*

Zowel uit onderwijskundige als maatschappelijke overwegingen geeft het rapport de hoogste prioriteit aan de scholen met kinderen, die door ongunstige milieuomstandigheden gehandicapt worden in hun ontwikkeling. Door het verlenen van extra hulp dienen deze scholen in een betrekkelijk korte tijd opgetrokken te worden tot zij het niveau bereiken hebben dat vergelijkbaar is met de beste Engelse tradities. Als middelen worden genoemd: een beperking van de klassegrootte tot maximaal 30 leerlingen per klas, het aanstellen van onderwijsassistenten (1 per 2 klassen), een extra bouwprogramma, betere verzorging in de kleuterscholen, verbetering van de opleiding van de onderwijzers, bijzondere recrutering van onderwijzers voor deze gebieden.

2. *Veranderingen in de structuur van het lager onderwijs*

Allereerst wordt grote aandacht besteed aan het probleem van de ontwikkelingsmogelijkheden van de 3 tot 5 jarigen. Daarbij wordt gewezen op de behoefte van de jonge kleuter om zich te ontwikkelen in een milieu, dat stimulerend werkt op zijn intellectuele, sociale, emotionele en creatieve vorming. Daarvoor zijn vormen van kleuterverzorging nodig, waarbij de kleuters onder geschoolde leiding in groepen van hoogstens 20 kinderen een deel van de dag kunnen verblijven. Speciaal aan de kleuter aangepaste werkwijzen zullen toegepast moeten worden.

De huidige opbouw van het lager onderwijs bestaat uit de infantschool voor de 5 tot 7 jarigen en de juniorschool voor de 7 tot 11 jarigen. In de voorstellen wordt vooral de nadruk gelegd op een betere aanpassing aan de leeftijdsfasen van de kinderen in twee leeftijdsgroepen: het jongere schoolkind en het oudere schoolkind en aan de overgang naar het voortgezet onderwijs.

De periode van het jongere schoolkind wordt vooral gezien als de periode van het verwerven van de basistechnieken. Men spreekt van de eerste school, waarin vooral het beheersen van de moedertaal centraal moet staan. Daarvoor is een periode van 2 jaar te kort gebleken, zodat voorgesteld wordt deze eerste school de leeftijdsperiode van 5 tot 8 jaar te laten omvatten.

De tweede periode wordt de middenschool genoemd en heeft o.a. tot taak de leerling voor te bereiden op de keuzen van het voortgezet onderwijs.

Daarbij is vooral het probleem van het tijdstip van overgang van de middenschool naar het voortgezet onderwijs aan de orde gekomen. Het traditionele tijdstip: 11 jaar, heeft voordelen en nadelen. De vraag

wordt dan ook gesteld of de argumenten voor toelating op 12 jaar of op 13 jaar doorslaggevend zijn. Een afdoend argument voor de bepaling van het juiste tijdstip van overgang voor elk kind wordt dan ook niet gevonden. Het rapport geeft tenslotte een aanbeveling om de toelating op 12 jaar te stellen, zodat de middenschool de groep van 8 tot 12 jaar omvat. Daarbij aansluitend wordt het toelatingsexamen ongunstig beoordeeld en nieuwe vormen van toelating bepleit.

3. *De interne schoolorganisatie*

De tendens van het Plowden-rapport om de voorzieningen voor het onderwijs te verbeteren komt ook in de interne schoolorganisatie tot uiting. Allereerst wordt de nadruk gelegd op de noodzaak van kleinere klassen, waarbij die voor de jongste kinderen kleiner dienen te zijn dan voor de oudere kinderen. Alleen uitzonderlijke onderwijzers zijn in staat klassen groter dan 30 leerlingen goed te verzorgen. Dit wordt des te noodzakelijker, wanneer voldoende aandacht besteed moet worden aan het individualiserend onderwijs. De vroegere oplossing: vaste groepen in de klas te maken van begaafde, normale en zwakbegaafde leerlingen wordt afgewezen.

4. *Voorzieningen voor de kleine scholen*

Het is m.i. voor het eerst dat in een rapport zo duidelijk de moeilijkheden van de kleine scholen aan de orde gesteld worden en tevens dat zulke vérstreckende oplossingen gegeven worden. De één-mans-school wordt in feite afgewezen. Wanneer er in een school niet meer kinderen zijn dan om één klas te vormen, dient deze school als een dependance van een grotere school beschouwd te worden, zodat ook deze onderwijzer in een groter team opgenomen is.

De normale kleine school dient minstens 3 klassen te omvatten voor de leeftijdsgroepen 5 tot 7 jaar, 7 tot 9 jaar en 9 tot 11 à 12 jaar. Ook is het mogelijk dat de kleine school op het platteland bestaat uit een afdeling voor kleuterverzorging en twee of meer klassen voor de leeftijdsgroep van 5 tot 8 à 9 jaar. De overgang naar de middenschool kan dan in overeenstemming met de mogelijkheden van de leerling geschieden. In deze kleine scholen zullen ook onderwijsassistenten aangesteld moeten worden.

5. *Onderwijsassistenten*

Teneinde de pedagogische en didactische taken in de school beter te kunnen uitvoeren, zijn reeds in Amerika en in Duitsland proeven geno-

men met het aanstellen van geschoold hulppersoneel: teachers'aides. Wij vertalen dit met onderwijsassistenten. Hun taak kan zijn de onderwijzers te helpen bij het voorbereiden en uitvoeren van hun lessen, bij het toezicht houden en het helpen van groepjes of individuele leerlingen. Deze assistenten werken onder supervisie van de onderwijzer. Voorgesteld wordt dat in de lagere klassen op elke 2 onderwijzers een assistent wordt aangesteld, in de hogere klassen 1 op elke 4 onderwijzers.

Daarnaast wordt voorgesteld aan de hoofden van scholen administratieve hulp te bieden.

6. *De opleiding*

Het is duidelijk dat vooral het recruteringsprobleem genoemd wordt. Het sterkst geldt dit probleem voor de scholen in ongunstige milieus.

Opmerkelijk is evenwel dat met veel nadruk gewezen wordt op de noodzaak van hoger opgeleiden in de basisschool, met name het aanstellen van academici en het bevorderen van academische studie voor onderwijzers, die reeds werkzaam zijn. Ook wordt voorgesteld om afgestudeerden gelegenheid te geven zich door cursussen te bekwamen voor het lager onderwijs. Voor vergelijking met ons land dienen wij te denken aan het candidaatsniveau.

Het Plowden-rapport heeft een groot aantal tekorten in het huidige Engelse lager onderwijs als uitgangspunt van de aanbevelingen genomen. Deze tekorten zijn vooral geconstateerd in de voorzieningen op materieel en personeelsgebied. De aanbevelingen zijn daarom vooral bedoeld deze zo te verbeteren, dat de doelstellingen beter bereikt kunnen worden. Daarbij heeft de commissie zich niet ten doel gesteld een ideale school te creëren, maar een volstrekt normale school, die berekend is voor zijn taak in deze tijd.

Wij kunnen slechts hopen dat dit rapport in ons land goed bestudeerd wordt en aanleiding geeft tot een productief denken over onze problemen van het basisonderwijs.

TOETSING VAN SCHOOLBOEKEN EN EXAMENOPGAVEN door vaststelling van de leesbaarheid volgens Flesch-Douma

JACOB HOOGTEIJLING

Inhoud

1. Het onderzoek van de leesbaarheid, in het bijzonder in het Nederlandse taalgebied.
2. Motief voor het gebruik van de formule van Flesch-Douma.
3. De toetsing van de rangschikking van een verzameling dictees.
4. Overwegingen bij het onderzoek van een oefenboek door de vaststelling van de leesbaarheid.
5. Tweede toepassing: oefeningen bij een Nederlandse schoolgrammatica.
6. Overwegingen bij de toetsing van examenopgaven met het leesbaarheidsonderzoek.
7. De toetsing van de dictees bij een examen in de Nederlandse handelscorrespondentie.
8. De toetsing van de tweede examenopgave voor Nederlands op het examen H.B.S.-B en gymnasium.
9. Enkele conclusies.

1. *Het onderzoek van de leesbaarheid, in het bijzonder in het Nederlandse taalgebied.*

- 1.1 Sinds in 1929 M. Vogel en C. Washburne (46)¹ het eerste artikel over de bepaling van leesbaarheid publiceerden, is dit onderwerp in de Verenigde Staten gedurende vele jaren van alle kanten en door velerlei onderzoekers bestudeerd. In het Nederlandse taalgebied duurt het tot 1953 voor iemand zich af vraagt of ook hier de resultaten van de Amerikaanse onderzoekingen van belang kunnen zijn. In de jaren 1953 en 1954 vinden in Amsterdam drie onderzoekingen plaats waarvan de resultaten niet gepubliceerd zijn. Volgens Douma waren die Amsterdamse resultaten niet bemoedigend, maar hij meent dat op deze conclusies wel het een en ander valt af te dingen (2,19). Slechts één scriptie kon ik in handen krijgen (4); om meer dan een eerste terreinverkenning gaat het niet. Het artikel van Turksma uit 1955 (9) noemt niet meer dan het onderwerp; hij wijst er slechts op dat deze kant van het lezen en schrijven van bijzonder belang is. In 1957 (5) en 1958 (6) schrijft

mevrouw B. de Leeuw-Polak kort over het onderwerp, waarmee zij op een Amerikaanse studiereis is geconfronteerd. De Leuvense licentiaatsverhandeling uit 1958 van Thérèse Stoelen (8), die niet gepubliceerd is maar waarover P. van Hauwermeiren ons uitgebreid inlicht, is W. H. Douma (2) onbekend als hij zijn onderzoek in 1960 publiceert. Eerst in 1963 verschijnen er artikelen in tijdschriften met een ruimer verspreiding, maar de inleidende studie van G. Jo Steenbergen (7), het artikel van R. H. M. Brouwer (1) en de studie van P. van Hauwermeiren (3) bevatten geen verwijzingen naar alle Nederlandse literatuur op dit stuk, terwijl de onbekendheid met elkaars werk groot blijkt. Het voorlopige resultaat is dus pover: vier inleidende beschouwingen, vier ongepubliceerde onderzoeken en drie publikaties met beschouwingen en feiten door eigen onderzoek verkregen. De zes Nederlandse publicisten verwijzen naar ruim veertig buitenlandse – vooral Amerikaanse – publikaties, waarvan vooral die in boekvorm hier slecht bereikbaar zijn. Ze zijn vermeld in bijlage VI. Gelukkig bespreken zowel Douma als Van Hauwermeiren verschillende Amerikaanse geschriften zo uitvoerig, dat het mogelijk is hierop voort te bouwen. Naast deze publikaties vond ik nog een artikel van F. C. van der Werff (47), terwijl R. H. M. Brouwer (48) nog een artikel schreef, waarin hij, vergeleken met zijn eerste publikatie (1), geen nieuwe gezichtspunten opent.

1.2

De verstaanbaarheid van een – geschreven of gesproken – tekst wordt bepaald door de taalbeheersing van lezer of luisteraar. Die taalbeheersing is niet of nauwelijks meetbaar. Wel meetbaar is, als facet daarvan, althans tot op zekere hoogte de leesbekwaamheid van de lezer. We kunnen hem immers observeren in zijn reacties op de tekst en daaraan conclusies verbinden. Zodra echter die reacties van talige aard zijn, ontstaan er mogelijkheden van misverstand, zowel aan de zijde van de onderzoeker als bij de proefpersoon. De actieve taalbeheersing, dit is het vermogen zich in taal uit te drukken, gaat aan de kant van de proefpersoon een rol spelen, terwijl de onderzoeker niet meer kan volstaan met het waarnemen van de handelingen van de proefpersoon, want hij dient deze talige reacties te interpreteren, wil hij tot een zinvol resultaat komen.

1.3

Op school en bij allerlei tests en examens leiden we de

wijze waarop een tekst begrepen is af uit de gegeven antwoorden op vragen naar aanleiding van de tekst. Gelukkig is een deel van de kennis van de onderzoeker met de norm overdraagbaar, waardoor toch enige eenheid in de beoordeling ontstaat. Zijn ook de voorgelegde teksten enigszins geïjkt, dan wordt weer de betrouwbaarheid van vergelijkbare beoordelingen op verschillende plaatsen wat groter. Zodra het mogelijk is een tekst te ijken, ontstaat de mogelijkheid op grond van ervaringsgegevens te voorspellen voor welk publiek die tekst geschikt is.

- 1.4.1 Aan iedere tekst bevinden zich een aantal meetbare factoren, bijvoorbeeld de lengte in woorden, de lengte van de samenstellende zinnen, de lengte van de woorden en de gemiddelde woordlengte in lettergrepen, de omvang van het vocabulaire, de woordfrequentie, de „moeilijke” of „makkelijke” woorden de mate van ingewikkeldheid van de zinsbouw. Niet al deze factoren zijn even gemakkelijk te bepalen en bovendien is daarvoor soms kennis nodig die niet ieder heeft. Gray en Leary (30) noteren 228 eigenschappen die de leesbaarheid beïnvloeden, waarvan de meeste betrekking hebben op de presentatie. Zij tellen 80 stijlelementen, waarvan zij er 64 meetbaar achten. Met de leesbaarheid houden slechts 17 factoren verband en daarvan hebben er maar 8 waarde voor een onderzoek, omdat de overige onderling zo verwant zijn dat ze nauwelijks iets nieuws aan de voorspellingswaarde toevoegen. Maar ook die acht elementen zijn nog te veel voor een vlotte vaststelling van de graad van leesbaarheid van een tekst. Een verdere analyse van de zaak leidt tot een splitsing in aantrekkelijkheid van de tekst, dat is de mate waarin een tekst interessant gevonden wordt, en de moeilijkheidsgraad. De aantrekkelijkheid van een tekst – dus los van de presentatie – interesseert ons voor onderwijsdoeleinden maar in bescheiden mate, omdat in de leersituatie de confrontatie met – gesproken of geschreven – teksten noodzakelijk is. De moeilijkheidsgraad, de leesbaarheid, is van direct belang: is deze tekst geschikt, verstaanbaar, voor deze groep leerlingen. Zo'n onderzoek moet ook snel kunnen verlopen, het moet hanteerbaar zijn, anders is het praktisch belang gering. De eerste onderzoekers stelden ingewikkelde regels, formules op, die wel de aandacht op dit belangrijke onderwerp vestigden, maar die vrijwel geen

praktisch belang hadden. Van Hauwermeiren geeft een overzicht van een tiental belangrijke pogingen, en de daaruit resulterende regels, en dit overzicht is gemakkelijk uit te breiden, want er zijn wel veertig methodes ter bepaling van de leesbaarheid bekend.

1.4.2 Aanvankelijk hechtte men grote waarde aan de woordfrequentie, mogelijk doordat de eerste resultaten van onderzoeken op dat terrein in dezelfde tijd vallen. Ook de affixen en hun frequentie kregen grote aandacht, zonder dat men voldoende inzag daarmee de frequentie van de verschillende woordklassen en hun morfologische samenhang bij het onderzoek te betrekken. Voor R. Flesch zich in 1943 met dit onderwerp ging bezig houden, was het daardoor wat op dood spoor geraakt. Voor de bepaling van de aantrekkelijkheid van een tekst zijn uit die eerste periode van het onderzoek nog verschillende elementen behouden, voor de leesbaarheid resulteert alleen nog de gemiddelde zinslengte als belangrijke factor. Lange zinnen zijn moeilijker te verstaan dan korte. Ze vergen van de lezer of hoorder meer psychische inspanning doordat ze meer tijd in beslag nemen. Iedere schrijver maakt gebruik van korte, zelfs heel korte zinnen, naast lange. Zo kan de afwijking van het gemiddelde vrij groot zijn, vooral bij de behandeling van samengestelde onderwerpen. Dat het mogelijk is door het gebruiken van lange zinnen een eenvoudige zaak moeilijk te maken, is genoegzaam bekend.

1.4.3.1 Flesch liet de woordfrequentie als factor die de leesbaarheid bepaalt, vallen en richtte zich op op de samenstelling van de woorden. Men kan hierin een parallellisme zien met de onderzoeken van taalkundigen uit de school van Bloomfield, die zich in dezelfde tijd met het morfeem en de morfologie bezig houden. In zijn formule van 1943 (20) verwerkt Flesch nog het aantal affixen, maar in de formule van 1948 (22) vervangt hij die factor door de gemiddelde woordlengte, omdat gebleken is dat die praktisch gelijke waarde heeft, terwijl het eenvoudiger is lettergrepen te tellen dan affixen. Het wordt zo mogelijk met lagere schoolkennis de leesbaarheid te bepalen.

1.4.3.2 Flesch verkrijgt vier factoren:

1. de gemiddelde zinslengte in woorden;
2. de gemiddelde woordlengte, uitgedrukt in het aantal lettergrepen per 100 woorden;

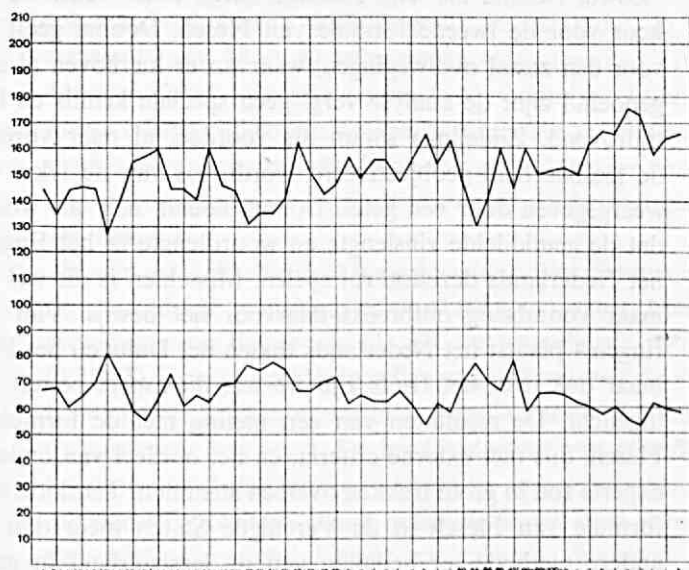
3. het gemiddelde aantal persoonlijke zinnen (directe rede; vraag, bevel, verzoek enz. gericht tot de lezer; uitroep; onvolledige zinnen waar de context moet suppleren);
4. het gemiddelde aantal persoonlijke woorden (pers. vnv. die ook werkelijk naar mensen verwijzen; woorden, namen, die naar een persoon verwijzen).

De beide eerste factoren combineert Flesch in een leesbaarheidsformule op grond van de proefondervindelijk bepaalde correlatie. De twee laatste factoren leveren dan een formule voor de bepaling van de aantrekkelijkheid van een tekst, de menselijke belangstelling zoals Van Hauwermeiren het noemt. Deze kant van het onderzoek blijft hier verder – als gezegd – buiten beschouwing.

1.4.3.3 Het gaat uiteraard niet aan iedere tekst volledig te tellen. Daarom volstaat Flesch met het kiezen van monsters van circa honderd woorden van iedere n-de pagina, te beginnen bij een nieuwe zin of nieuwe alinea. De laatste zin moet zo dicht mogelijk bij het honderdste woord eindigen. Op grond van de totalen uit de monsters wordt nu de gemiddelde zinslengte en woordlengte bepaald, waarna die ingevuld wordt in de formule

$$\text{R.E. (= reading ease)} = 206,825 - 1.015 \times \text{de gemiddelde zinslengte} \\ - 0,846 \times \text{de gemiddelde woordlengte in lettergrepen per 100 woorden.}$$

1.5.1 Verschillende malen is getracht deze tweede formule van Flesch verder te vereenvoudigen. Sommige onderzoekers meenden voldoende correlatie tussen het gemiddelde aantal lettergrepen per 100 woorden en het aantal eenlettergrepige woorden per 100 woorden te constateren, om met het laatste te volstaan. Daartegen kan men inbrengen dat telfouten een grotere invloed krijgen en dat de tijdwinst gering is. Zoals uit figuur 1 blijkt, is het aantal lettergrepen per 100 woorden voor het Nederlands niet direct te vervangen door het aantal eenlettergrepige woorden per 100 woorden. Een ander meent met het aantal drie- en meerlettergrepige woorden verder te komen, althans op eenvoudiger wijze resultaten te bereiken. Daaruit resulteert de formule leesbaarheid = $0,4 \times$ de som van de gemiddelde zinslengte en het percentage drie- en meerlettergrepige woorden. Van deze telling worden met een hoofdletter



Figuur 1: P. C. Paardekooper, *Oefenboek bij de kleine ABN-syntaxis*, 3e druk, 1964. Gemiddelde woordlengte in lettergrepen per 100 woorden per oefening (boven). Aantal eenlettergrepige woorden per 100 woorden per oefening (beneden).

geschreven woorden en enkele morfologisch eenvoudig geconstrueerde vormen uitgesloten, wat de telling weer een gecompliceerder karakter geeft. Het voordeel van deze formule is dat het resultaat voor iedere taal altijd een positief getal is. De toepassing van de tweede formule van Flesch leidt voor het Frans (37) en het Nederlands bijvoorbeeld soms tot negatieve waarden.

1.5.2

Flesch zelf stelde in 1950 een derde formule op, waarbij hij uit gaat van een andere definitie van *readable*. Het resultaat is een verdere verfijning van het begrip hier aangeduid met aantrekkelijkheid, menselijke belangstelling. Deze derde formule is weer minder eenvoudig toe te passen en bovendien zijn de resultaten – als andere metingen van de aantrekkelijkheid van een tekst – maar van betrekkelijke waarde doordat de correlatiecoëfficiënt maar wat meer dan de helft is van die van het eerste deel van de formule van 1948, die de leesbaarheid aangeeft. Wel kan men uit deze onderzoeken naar de aantrekkelijkheid van een tekst een aantal adviezen voor schrijvers en het schrijven afleiden.

1.6.1

Zowel Douma als Van Hauwermeiren tonen tenslotte voorkeur voor de tweede formule van Flesch. Douma geeft daarvoor een zestal overwegingen, waarvan er hierboven al enkele genoemd zijn: de analyse vergt geen speciale kennis en is niet tijdrovend. Zijdelings kwam als voordeel al naar voren dat de leesbaarheid geobjectiveerd wordt, los van de tekst wordt weergegeven door een getal. Douma noemt nog als voordeel dat de gemiddelde zinslengte en woordlengte in het Engels en het Nederlands dezelfde rol spelen. Misschien is dit wel waar, maar vooralsnog ontbreekt daarvoor het bewijs. Van Haerlingen² plaatst het Nederlands tussen het Duits en het Engels, maar ook over het Duits zijn we wat dit aspect betreft slecht ingelicht. De resultaten van een meting met de formule van Flesch, dus met externe criteria, en het oordeel van onderwijs-experts zou in grote trekken overeen stemmen. Tenslotte zou de formule van Flesch in de Verenigde Staten meer dan enige andere methode ter bepaling van de leesbaarheid in gebruik zijn. Douma noemt als nadeel dat de formule is samengesteld voor een algemeen publiek, zodat met specifieke kenmerken van bepaalde groepen lezers geen rekening is gehouden. De opmerking is niet duidelijk, want ook door Douma wordt de eenvoud van de methode geprezen, en die eenvoud zou zeker verloren gaan indien dit wel het geval was.

1.6.2

Waarom Van Hauwermeiren opteert voor de tweede formule van Flesch, motiveert hij niet. Wel doet hij als Douma een poging om de formule voor het Nederlands pasklaar te maken. Hij vergelijkt daartoe een aantal vertalingen in het Nederlands met het Engelse oorspronkelijk, waarbij hij tot de conclusie komt dat de woordlengte in lettergrepen gemiddeld 13% groter is dan in het Engels. Voor de zinslengte wijzen zijn gegevens op een verschil van 25%, wat veel lijkt en misschien een aanwijzing is dat de gekozen teksten niet representatief zijn.³ Hij besluit dat de formule die de aantrekkelijkheid meet, ongewijzigd bruikbaar is voor het Nederlands, omdat de verschillen in het percentage persoonlijke woorden en persoonlijke zinnen niet significant is, „maar dat formule A (die de leesbaarheid meet) onze taal als te moeilijk voorstelt” (3,57). In het daarop volgende verslag van zijn onderzoek hanteert hij echter zonder enige verklaring de tweede formule van Flesch ongewijzigd. Eerder al, bij de bespreking van de verhandeling van Thérèse

Stoelen (3,50-51), was gebleken dat in de door haar vergeleken teksten de zinslengte volledig gelijk is, maar dat de Engelse teksten 93, 84, 98 en 87 lettergrepen tellen tegenover 105, 158, 119,5 en 128 in de overeenkomende Nederlandse teksten. De gekozen tekstjes lijken erg kort voor meer dan vrijblijvende conclusies, maar men zou dus kunnen zeggen dat voor deze kleine monsters tezamen de Nederlandse tekst in lettergrepen circa 7% langer is.

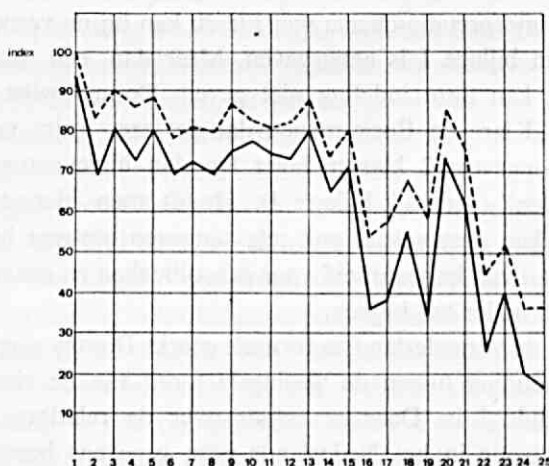
- 1.6.3 In zijn *Revisie van de Flesch-formule* toont Douma aan dat de gemiddelde woordlengte en zinslengte in het Nederlands groter is, maar dat er nog al wat schommelingen voorkomen (2,26-28). De gemiddelde woordlengte gerekend over de vijf door hem gekozen teksten neemt in de vertaling toe met ruim 8½%, de zinslengte met 5%⁴. De hoofdredacteur van *Het Beste* getuigde evenwel dat hij voor opneming van vertalingen uit het moederblad *Readers Digest* rekening houdt met een uitloop van 10%. Op grond hiervan en rekening houdend met de eigen resultaten bepaalt Douma daarop de toeneming op 10%, waarna hij de formule van Flesch wijzigt in

$$RE = 206,84 - 0,77 \times \text{woordlengte} - 0,93 \times \text{zinslengte}.$$

Het interpretatieschema van Flesch kan hij nu vernederlandsen als in bijlage I is aangegeven. Meer dan een ruwe aanduiding kan deze indeling niet geven. Douma wijst er nog op dat „Klare en Buck menen dat de lezer grijpt naar lectuur, die ongeveer 2 klassen lager ligt dan hij eventueel kan verwerken” (vergelijk bijlage I). Houdt men hiermee rekening, dan kan deze schaal ook iets aangeven omtrent het gewenste niveau van leesbaarheid voor schoolboeken en examenopgaven, zoals nader zal blijken.

- 1.6.4 Bij de vernederlandsste formule merkt Douma nog op „dat de verhouding tussen de wegingsfactoren van de elementen niet veranderd is. Daar er echter over de relatieve importantie van beide in het Nederlands geen gegevens beschikbaar zijn en er ook geen aanwijzingen zijn, dat dit voor onze taal anders zou liggen, lijkt het het verstandigst, deze verhouding zo te laten.” Aan deze verstandige opmerking valt weinig toe te voegen. Het valt op dat Brouwer zonder enige motivering aan de gemiddelde zinslengte en de gemiddelde woordlengte gelijke waarde toekent, en dan een lineaire verdeling toepast om zijn indextabel te krijgen. Het gevolg daarvan is dat moeilijker tek-

sten al gauw met 0 gekwalificeerd worden, terwijl Douma de leesbaarheid van eenzelfde tekst nog met 10 waardeert. Doordat Brouwer alle benodigde gegevens van zijn 25 onderzochte teksten die de basis van zijn indextabel vormen, publiceert, is het mogelijk naast zijn waardering die van Flesch-Douma te stellen. Figuur 2 bevat het verloop van de leesbaarheid in de gegeven volgorde van de teksten volgens beide methodes. Het verschil is frappant. Betreft men behalve de waarderingsschaal ook de gekozen teksten van J. M. J. Korpershoek en prof. dr. F. J. J. Buytendijk (nos. 24 en 25) in de beoordeling, dan blijkt dat daarin de fout schuilt, want die teksten staan ten onrechte als „zeer moeilijk” te boek. Bij moeilijker teksten doet zich soms het geval voor dat het getal volgens Brouwers index nog lager is dan dat volgens de – ongewijzigde – formule van Flesch, en daarvoor is geen reden, zoals al is gebleken. Overigens levert de index van Brouwer ongeveer dezelfde waarden als de formule van Flesch, zodat deze index geen aanwijzingen voor de vergelijking van sommige Nederlandse teksten meer oplevert.



figuur 2: — leesbaarheid volgens R.H.M. Brouwer
 ... leesbaarheid volgens Flesch-Douma

1.6.5 Van 8 van de 40 teksten die Van Hauwermeiren heeft onderzocht, bevat zijn artikel gegevens, zodat het mogelijk is daarop de formule van Flesch-Douma toe te passen. Het verloop van de leesbaarheid in de gegeven volgorde van de teksten is te

vinden in figuur 3; de volledige gegevens zijn opgenomen in bijlage II.



figuur 3:

— Flesch
 Flesch-Douma

1.7.1 Het leesbaarheidsonderzoek is niet bedoeld om te bewijzen wat we al wisten. Ook op andere wijze blijkt dat een boek van Annie Schmidt voor kleuters geschikt is en dat een leerboek van de fysiologie dat niet is. Douma, die de leesbaarheid van landbouwbladen onderzoekt, heeft het verschillende malen over de kenmerken van de lezers. Hij ervaart het als een beperking dat het leesbaarheidsonderzoek algemeen gericht is. Flesch en andere Amerikaanse onderzoekers wijzen op een correlatiecoëfficiënt - van 0,7 - waaruit blijkt dat ook nog andere factoren de leesbaarheid bepalen.

1.7.2 Hoe het zij, in zijn studie ruimt Douma plaats in voor de bespreking van de cloze-procedure van Wilson S. Taylor (46 en 47). Deze werkwijze „meet de overeenkomst tussen het complex dat de schrijver gebruikt en dat, wat de lezer verwacht.” Hij noemt de methode „superieur aan de formules”, want die „zijn b.v. ongevoelig voor de speciale kennis of ervaring van een lezer of lezersgroep”. Hij meent ook dat de cloze-procedure verwarde zinsconstructies of nonsenscombinatie van woorden in een zin” kan „onthullen”.

- 1.7.3 Taylor creëert testpassages door woorden uit een tekst door een streep te vervangen en dan proefpersonen de willekeurig weggelaten woorden te laten invullen. In de praktijk is het eenvoudiger ieder n-de woord te schrappen (Douma kiest $n=8$). Het aantal malen dat de oorspronkelijke woorden worden ingevuld, geeft de leesbaarheid aan. Douma's „invuloefeningen” omvatten elk circa 175 woorden met 22 open plaatsen ($12\frac{1}{2}\%$) en zijn voorzover uit de door hem onderzochte landbouwbladen, zo gekozen dat de leesbaarheid van de fragmenten de gemiddelde leesbaarheid van het betrokken blad zoveel mogelijk benadert.
- 1.7.4 De vier groepen proefpersonen – Wageningse ingenieurs, leerlingen van de hoogste klas van een landbouwwinterschool, leerlingen van een lagere landbouwschool, onderwijzeressen – leveren niet dezelfde resultaten. Mag men er uit concluderen dat de oefeningen een aardige intelligentietest, een taalbeheersingstest, vormen? ⁵ De opmerking dat de proef met de leerlingen van de lagere landbouwschool mislukt is, wijst misschien ook in die richting. Daarbij komt nog dat ieder die onderwijs geeft, weet dat een in het maken van invuloefeningen getrainde groep bij een als test gegeven invuloefening een beter resultaat behaalt als een niet daarin getrainde groep die dezelfde stof op andere wijze heeft moeten verwerken. Taylor – en Douma doet dit in gewijzigde vorm ook – aanvaardt synoniemen. Douma wijst er terecht op dat daarmee het subjectieve oordeel van de analist wordt binnen gehaald. Er zijn nog andere bezwaren.
- 1.7.5 *Cloze* is afgeleid van *closing*. Taylor ziet het woord als een schakel in een ketting van woorden. Dat houdt in dat niet alleen het voorafgaande woord in combinatie met het daaraan voorafgaande, dus volgens het lineaire principe, grammatisch bepaalt wat kan volgen, maar ook dat het volgende woord het voorafgaande bepaalt. Dit laatste nu is misschien semantisch juist, maar niet grammatisch.
- 1.7.6 In hoeverre het uitgangspunt van Taylor, dat de zin een Gestalt heeft, juist is, valt moeilijk na te gaan wegens het ontbreken van een grammatica waarin alle – Nederlandse, maar voor het Engels geldt hetzelfde – zinspatronen voorkomen. Het is zelfs niet gezegd dat er zo'n eindige opsomming mogelijk is. Wie leerlingen wel eens een zin heeft laten *afmaken*, weet dat het aantal „oplossingen” legio is.⁶

- 1.7.7 Douma's studie bevat de 13 door hem gemaakte oefeningen, zonder de „juiste” oplossingen jammer genoeg. Het moet mogelijk zijn dit of ander materiaal aan een aantal groepen proefpersonen voor te leggen en dan niet alleen op grond van de uitslag uitspraken omtrent de leesbaarheid van de betrokken passages te doen, maar ook een foutenanalyse te maken. Daarbij zou wel eens kunnen blijken dat de context wijst in de richting van een bepaalde woordsoort, of juist niet, of dat het in te vullen woord al dan niet behoort tot een bepaalde idiomatische verbinding, om enkele mogelijkheden aan te duiden. De methode lijkt theoretisch te slecht gefundeerd om te zeggen dat er sprake is van een methodologische tekortkoming als volgens de cloze-procedure Tom Poes moeilijker is als een rapport van de Teldersstichting over de P.B.O. Dat neemt niet weg dat de cloze-procedure interessante aspecten lijkt te omvatten, zij het dan dat ze ons weinig leert omtrent de leesbaarheid.

2. *Motief voor het gebruik van de formule van Flesch-Douma.*

- 2.1 Bij de volgende toepassingen van het leesbaarheidsonderzoek is gebruik gemaakt van de formule van Flesch, omdat die alleen op eenvoudige wijze aan het Nederlands is aan te passen. Mogelijk stelt de formule van Flesch-Douma het Nederlands wat te „makkelijk” voor, maar daartegenover staat dat negatieve aanduidingen niet gauw zullen voorkomen. In feite gebruikt Flesch een eigen interpunctie, omdat hij zinnen die bestaan uit twee of meer delen, gescheiden door een puntkomma, als twee wil tellen als ze zelfstandig zouden kunnen zijn. Dit brengt er een element van willekeur in, en daarom zal Douma hem hierin niet gevolgd zijn. Bij het navolgende onderzoek ben ik er van uit gegaan dat een zin begint met een hoofdletter en eindigt met een punt. Men dient immers te bedenken dat de totale lengte de leesbaarheid beïnvloedt. Ik neem aan dat Ligthart en Scheepstra daarom in hun eenvoudigste werkjes geen gebruik van de puntkomma maakten.

- 2.2 Het bezwaar van de schaal die Douma opneemt is, dat teksten met lange zinnen of een groot aantal lettergrepen per 100 woorden niet meer af te lezen zijn. Dat is reden voor de opnemng van een nieuwe schaal (bijlage V).

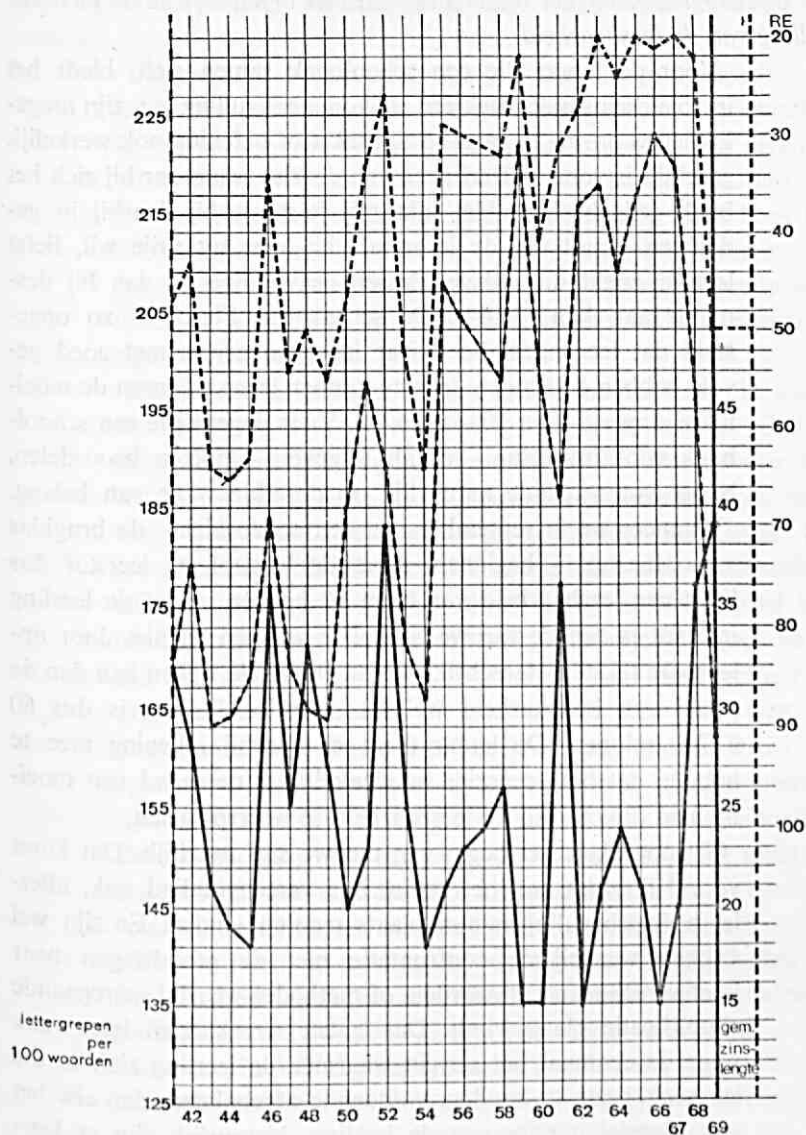
Flesch heeft zijn formules geijkt op een 350 leesstukken die

als tests voor schoolkinderen in New York gebruikt werden (40). De formule is zo opgesteld dat hij het gemiddelde peil aan geeft van een kind dat driekwart van de vragen over een voorgelegd stukje kan beantwoorden. Hoewel naar het inzicht van Flesch de verzameling van leesstukken verouderd is, blijft hij er bij gebrek aan beter gebruik van maken (22, 222-223). Daar voor Nederland een dergelijke bruikbare verzameling niet bestaat, is het niet mogelijk een volledig *eigen* formule voor het Nederlands op te stellen.⁷

3. *De toetsing van de rangschikking van een verzameling dictees.*

3.1 Om enig inzicht in de samenhang tussen de beide componenten van de formule, gemiddelde zinslengte en gemiddelde woordlengte, te krijgen, heb ik gebruik gemaakt van gegevens die leerlingen van een derde klas enkele jaren geleden hebben verzameld. In figuur 4 zijn bijeen gebracht de gegevens per oefening omtrent gemiddelde zinslengte, aantal lettergrepen per 100 woorden en de leesbaarheid volgens Flesch-Douma. Wat de zinslengte betreft lijkt er een tendens naar minder lange zinnen naarmate het aantal lettergrepen per 100 woorden, dus de abstractiegraad, stijgt. Dat er tussen de gemiddelde zinslengte en de gemiddelde woordlengte moeilijk verband is te constateren, blijkt wel uit de lijnen die de gegevens van dezelfde soort verbinden.

3.2 De gegevens hebben betrekking op de dictees 41 t/m 69 van *Tekst en spelling*, een verzameling dictees door mij in 1960 bijeen gebracht. Ik heb destijds getracht de dictees opklimmend in moeilijkheid te rangschikken. Uit de lijn die de leesbaarheidsgraden verbindt, blijkt dat er als geheel wel een toenemende moeilijkheid valt te constateren, maar dat er geen regelmaat in zit: plotseling volgen er weer een of twee teksten die significant eenvoudiger zijn dan de voorafgaande. De tekst van A. Roland Holst die me destijds erg moeilijk voor kwam en die ik daarom de reeks liet besluiten, blijkt vrij eenvoudig. Alleen de zinslengte is meer dan het gemiddelde van het boekje. Er laat zich dus een betere rangschikking van de teksten denken, al zullen kleine fluctuaties in de moeilijkheid niet te vermijden zijn in verband met de inhoud.



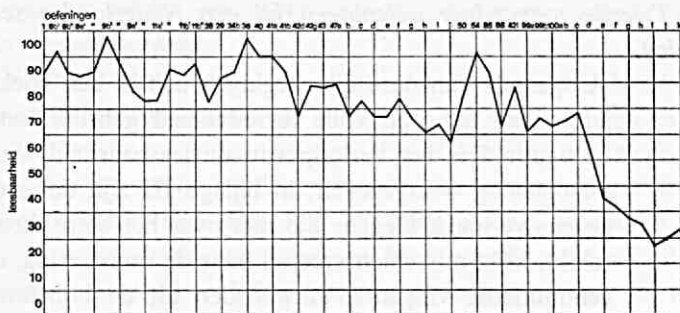
figuur 4: boven: RE-index volgens Flesch-Douma.
 midden: aantal lettergrepen per 100 woorden,
 onder: gemiddelde zinslengte in woorden.

4. *Overwegingen bij het onderzoek van een oefenboek door de vaststelling van de leesbaarheid.*

- 4.1 Voor de leraar die een schoolboek samen stelt, biedt het leesbaarheidsonderzoek een welkome aanvulling van zijn mogelijkheden om na te gaan of zijn tekst of oefening ook werkelijk geschikt is voor de leerlingen van de klas waarvoor hij zich het boek gedacht had. Het lijkt mij juist als hij daarbij in gedachten houdt dat de lezer, als hij leest uit vrije wil, liefst lectuur zoekt die enkele klassen eenvoudiger is dan hij desnoods aan kan (36,64). De schaal van Flesch is zo opgesteld dat leerlingen die 4 jaar lager onderwijs met goed gevolg hebben doorlopen, teksten kunnen lezen waarvan de moeilijkheidsgraad 90 à 100 is (26,44). Voor degene die een schoolboek voor invoering – of als uitgever – moeten beoordelen, is het vorenstaande natuurlijk op dezelfde wijze van belang.
- 4.2 Wanneer we in september met een eerste klas – de brugklas v.w.o.-h.a.v.o. – beginnen, moet de leesstof en leerstof dus liefst een leesbaarheid van circa 90 hebben, zodat de leerling in staat is aan de nieuwe school te wennen en niet door onleesbare teksten afgeschrikt wordt. In enkele weken kan dan de graad van leesbaarheid wel tot „standaard”, dat is dus 60 à 70, oplopen. De leraar dient er daarbij rekening mee te houden dat het geenszins noodzakelijk is de graad van moeilijkheid direct al in de leesbaarheid te weerspiegelen.
- 4.3 Gewoonlijk is het begin van nieuwe stof moeilijk. Dat komt vooral doordat aan het begin, hoe vereenvoudigd ook, allerlei begripsbepalingen hun plaats moeten vinden. Er zijn wel vakken waarbij de confrontatie met de grondslagen naar later verschoven kan worden, of methodes waarbij verregaande simplificatie plaats vindt. Dat laatste wreekt zich later vaak weer. Is eenmaal het terrein waarmee de leerling zich in die les heeft bezig te houden, voldoende afgebakend, dan eist het vak meestal minder van de leerling. Natuurlijk zijn er leerlingen die het al voor dit moment – bewust of onbewust – hebben opgegeven, maar degenen die de eerste tijd hebben volgehouden, krijgen nu gelegenheid door herhaling van het voorafgaande het verloren contact met de leerstof te herstellen.

5. *Tweede toepassing: oefeningen bij een Nederlandse schoolgrammatica.*

- 5.1 Uitgaande van deze overwegingen heb ik een boek dat ik al jaren lang tot mijn volle tevredenheid gebruik, onderzocht.⁸ In figuur 5 is het verloop van de leesbaarheid van oefening tot oefening weergegeven; in bijlage III zijn de absolute gegevens vermeld. Degene die niet over het betrokken boek beschikt, kijkt misschien vreemd naar de nummering, die met de genummerde vragen-en-antwoorden uit de bijbehorende syntaxis correspondeert. Uiteraard behoort niet bij ieder antwoord eigen oefenmateriaal.
- 5.2 Na de eerste oefening volgen enkele opdrachten die steeds de tekst van die eerste oefening tot basis hebben. Daarna krijgt de leerling de opdracht zinnen als *hij drinkt water* met een hulpwerkwoord te transformeren in bijvoorbeeld *hij heeft water gedronken*. De eenvoudige vorm (oef. 8b') wordt gecompliceerder (oef. 8b'') en dat weerspiegelt zich onmiddellijk: de tekst wordt er moeilijker door. Hetzelfde verschijnsel herhaalt zich als de leerling de eenvoudige zinnetjes van (oef. 9b' of oef. 9c'') transformeert (oef. 9b'', oef. 9c''). In omgekeerde richting verloopt dit proces bij oef. 11a en oef. 11b, waarvan de gemaakte oefeningen (11a'' en 11b'') eenvoudiger structuren opleveren. Dat zinnen met lijdende vormen minder leesbaar zijn, blijkt voor wie dat nog niet wist bij oef. 28 onmiddellijk. De opeenhoping van veel eenvoudige zinnetjes, nodig soms om een moeilijk taalverschijnsel te demonstreren, leidt tot een eenvoud die anders haast niet bereikbaar is (oef. 36; leesbaarheid 102). Nu heeft de leerling de voornaamste moeilijkheden gehad en moet hetzelfde aan steeds gecompliceerder materiaal gedemonstreerd worden. Zodra een nieuw facet naar voren komt, b.v. in oef. 42g het syntagma *iets kleinere sigarebandjes*, is de tekst conform daarmee weer eenvoudig. Met de herhalingsoefeningen 47 is een voorlopig eindpunt bereikt. (Men kan dit laten samenvallen met het einde van de eerste klas).
- 5.3 Oefening 50 bevat daarna weer gecompliceerd in korte, eenvoudige zinnetjes, „moeilijke gevallen” van voegwoorden, bijwoorden en voorzetsels. Ook de aard van de volgende oefening – pronomina – leidt tot nog weer eenvoudiger zinnetjes, waarna vanaf 85 enkele oefeningen lang het niveau gelijk blijft. Daartussen wordt een structureel moeilijke zaak die



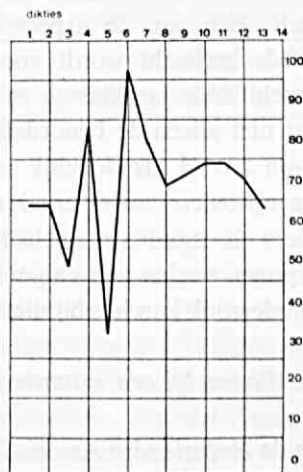
Figuur 5: leesbaarheid volgens Flesch-Douma van P. C. Paardekoopers Oefenboek

aansluit bij eerder behandelde gelijksoortige problemen, n.l. de patronen (= groepsvorming van woorden) – o.m. blijkt dit uit de nummering van de oefening, 42 l, waarvan dus de stof veel eerder besproken is – behandeld in eenvoudige zinnen. In de vierde druk van het boek heeft de auteur „als eerste kennismaking” voorafgaande aan oefening 90 over nevenschikking, „een eenvoudiger oefening ingelast” (p. 2). De onderzoeker van de leesbaarheid komt tot de conclusie dat de gemiddelde zinslengte van 90a wel iets geringer is als in 90b, maar dat de gemiddelde woordlengte zoveel groter is dat de oefening volgens de formule van Flesch-Douma toch 5 punten moeilijker is. Ik sta bij dit in het gebruik toch onbelangrijke verschil zo lang stil, omdat er duidelijk uit blijkt dat het moeilijk is wat als een eenheid is geconcipieerd, later aan te vullen.

- 5.4 Evenals de oefeningen 47 a t/m j zijn 100 b t/m k aangeduid als herhaling. De gebruiker bemerkt dit herhalingskarakter eerst beginnende met 100d, en dit blijkt wonderwel overeen te stemmen met de leesbaarheidscurve: 100a, b en c zijn nagenoeg van gelijke moeilijkheid en er komen nog steeds eerder nauwelijks aangeroeerde zaken in aan bod. In de herhalingsoefeningen zoekt de auteur het, in overeenstemming met het behandelde onderwerp, de syntaxis, in de eerste plaats in de zinslengte. De gemiddelde woordlengte per 100 woorden overschrijdt alleen de 170 in de oefeningen waarvan de inhoud betrekking heeft op de bezettings- en oorlogstijd (100g en 100h). De graad van leesbaarheid van de laatste oefeningen van het boek, vooral na 100e, maakt dat ze meer geschikt zijn als herhalingsmate-

riaal voor derdeklassers, waarvoor de schrijver ze ook wel bedoeld zal hebben.

- 5.5.1 Als aanhangsel bevat het boek 14 dictee-invuloefeningen. De aandacht is hier geheel op de spelling geconcentreerd. De oefeningen 1, 2, 3 en 5 bevatten toenemend in moeilijkheid een aantal „lastige” woorden en bastaardwoorden. Nummer 4 is bedoeld om het plaatsen van punten, komma's, hoofdletters en andere leestekens te oefenen. Om de aandacht daarop te richten is het gewenst de inhoud van zo'n oefening eenvoudig te houden, en dat blijkt hier weer gebeurd te zijn, want de leesbaarheidsgraad is 97. Vanaf nummer 6 staat de spelling van de werkwoordsvormen centraal. Na een zeer eenvoudig begin varieert de leesbaarheidsgraad van 63 tot 74.



Figuur 6

- 5.5.2 Beschouwt men het leesbaarheidsverloop in het aanhangsel (figuur 6), dan zouden op grond daarvan de oefeningen met werkwoordsvormen, 6 t/m 14, die naar hun aard ook beter bij het lager onderwijs aansluiten, aan het begin moeten staan, dan de oefening in het plaatsen van leestekens, eventueel gevolgd door enkele moeilijker oefeningen in hetzelfde genre, en daarna de oefeningen met o.a. bastaardwoorden als moeilijkheid. Dit zou ook meer in overeenstemming zijn met het bevattingsvermogen van beginnende eersteklassers. Bastaardwoor-

den maken een tekst al minder gemakkelijk leesbaar en de graad volgens Flesch-Douma geeft hier – gegeven de opeenhoping – de moeilijkheidsgraad maar gebrekkig aan.

5.6 Uit het vorenstaande blijkt dat het leesbaarheidsonderzoek een waardevol hulpmiddel kan zijn bij de beoordeling en de samenstelling van een schoolboek.

6. *Overwegingen bij de toetsing van examenopgaven met het leesbaarheidsonderzoek*

6.1 Een belangrijk deel van de activiteiten op het gebied van de onderwijsresearch is altijd gericht op de leerlingen en de leerstof voor de eerste klassen, omdat daar de grondslag voor het bereiken van het onderwijsdoel van het betrokken schooltype wordt gelegd. Het eindexamen ziet men gewoonlijk meer in zijn functie voor de kandidaat dan als onderzoekingsobject op zichzelf. Een van de aspecten van het eindexamen is dat het steeds herhaald wordt voor volgende jaarklassen en dat die verschillende jaarklassen er dus aanspraak op mogen maken dat niet alleen de beoordeling, maar ook de voorgelegde opgaven zoveel als doenlijk is, gelijk van aard zijn. Veelal zijn de opstellers zowel ervaren docenten als ervaren examenopstellers en examinatoren. Dat neemt niet weg dat zij de behoefte kunnen voelen aan enige objectieve controle. Het leesbaarheidsonderzoek kan hierbij diensten bewijzen.

7. *De toetsing van de dictees bij een examen in de Nederlandse handelscorrespondentie.*

7.1 Jaarlijks stelt de Nederlandse Associatie voor Praktijkexamens viermaal de gelegenheid open een examen in de Nederlandse handelscorrespondentie af te leggen. Daarvoor moet onder andere een dictee gemaakt worden. Van 12 dictees volgen op pag. 385 gegevens.

7.2 Tot op zekere hoogte blijken de dictees, in uiteenlopende jaren samengesteld, gelijk. Het lengteverschil is te verwaarlozen, en hetzelfde geldt voor de gemiddelde woordlengte. Het aantal zinnen is alleen van belang in verband met de gemiddelde zinslengte, en die varieert van 25,4 tot 15,1 met een gemiddelde van 18,6; een vrij grote amplitude dus. Het gevolg daarvan is een nog weer grotere variatie in de leesbaarheidsgraden door cumulatie van factoren.

datum	lengte in		gemiddelde		leesbaarheid
	woorden	zinnen	zinslengte	woordlengte in lettergrepen per 100 woorden	volgens Flesch- Douma
12-12-1956	166	11	15,1	222	22
8- 1-1957	174	12	15,1	216	27
25- 6-1957	165	8	20,75	218	20
7- 1-1958	170	7	24,28	209	24
18- 6-1958	164	8	20,5	218	20
24- 6-1958	171	12	17,25	221	23
17-12-1958	163	8	20,4	218	20
26-12-1959	171	10	17,1	209	30
20- 6-1961	172	9	19,1	228	13
11-12-1963	179	10	17,9	216	24
17- 6-1964	173	8	21,6	216	21
9-12-1964	178	7	25,4	218	16
gemiddeld dictee	170	9	18,6	217	22
maximum afwijking	5%	20%	-21% +34%	5%	40%

7.3

Nu kan men stellen dat opgaven voor hetzelfde examen in opeenvolgende jaren nagenoeg gelijk moeten zijn. Natuurlijk zou die toestand te prefereren zijn en in dit geval is dat resultaat op eenvoudige wijze te verkrijgen door de gemiddelde zinslengte te corrigeren. Of het èrg is dat die zinslengte zo varieert, valt ook te beoordelen. Bij een dictee gaat het in de eerste plaats om het juiste schrijven van de *woorden*; het verstaan van zinsinhoud is zelfs voor het maken van een goed dictee niet geheel nodig. De slotinterpretatie, het verstaan van de inhoud, vindt eerst plaats nadat de zin voltooid is. Alleen de spelling van sommige werkwoordsvormen kan moeilijkheden veroorzaken als *rectum* en *regens* uiteen geplaatst zijn. Over statistische gegevens omtrent het vóórkomen van die situatie beschik ik niet, maar ook zonder durf ik zeggen dat slechts in uiterst zelden voorkomende gevallen een dictee door de zinslengte wezenlijk verzwaard wordt.

7.4

De interpretatie van de gegevens die het leesbaarheidsonderzoek oplevert, leidt dus tot de conclusie dat de op dit examen gegeven dictees tot op grote hoogte gelijkwaardig zijn.

8. *De toetsing van de tweede examenopgave voor Nederlands op het examen h.b.s.-B en gymnasium*

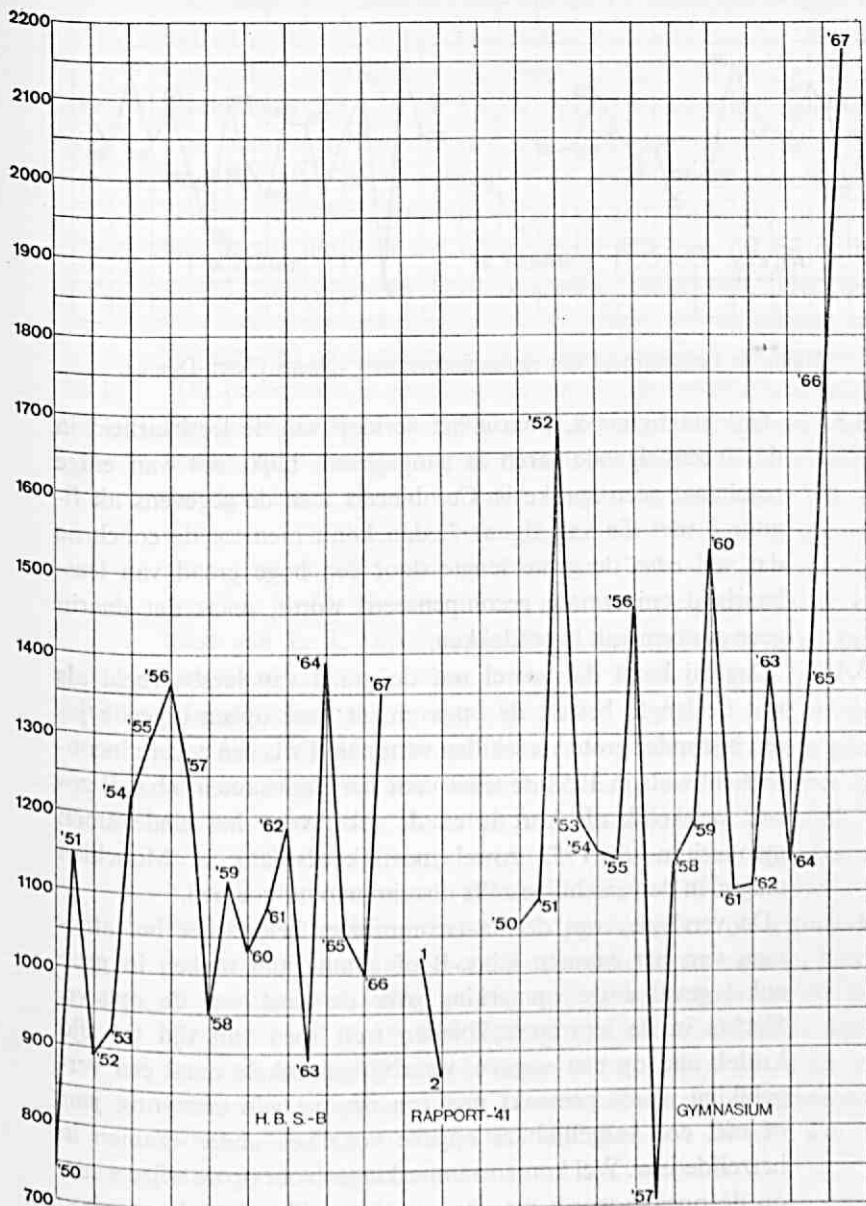
8.1.1 In het *Rapport-'41*⁹ wordt voorgesteld de kandidaten op het schriftelijk examen h.b.s.-B en gymnasium naast het opstel een tamelijk uitvoerig betogend of beschouwend stuk voor te leggen, waarvan zij een korte en heldere samenvatting van de gedachtengang moeten geven.¹⁰ In 1950 is dit voor het eerst gebeurd, zodat er nu ruime ervaring mee is opgedaan.

8.1.2 Het *Rapport-'41* bevat op de pagina's 113-117 twee proeven van een tweede schriftelijke opgave. De eerste omvat 1.017 woorden, de tweede 863, respectievelijk 8,2% meer en minder dan het gemiddelde van 940 woorden. We weten dus vrij nauwkeurig wat de Commissie in 1941 onder „tamelijk uitvoerig” verstaat. Het valt verder op dat de leesbaarheid volgens Flesch-Douma van het eerste stuk, het langste, 32 is, en van het tweede 22, zodat men misschien mag zeggen dat de Commissie de leesbaarheid als complementair aan de lengte heeft opgevat. De examinandus althans zou het zo kunnen ervaren.

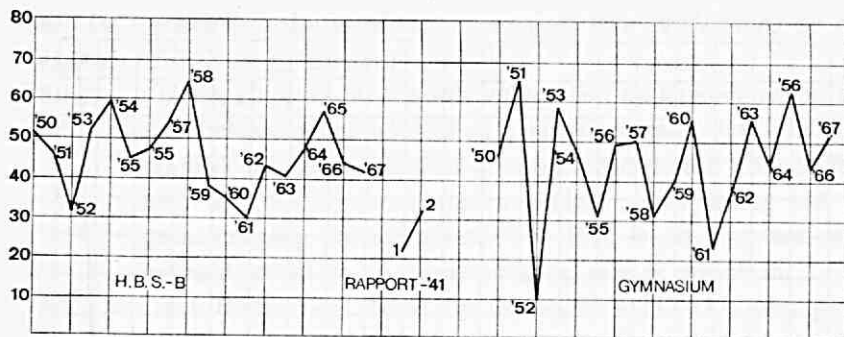
8.2 In bijlage IV zijn alle gegevens over de leesbaarheid en de lengte opgenomen van al de teksten voorgelegd als tweede examenstuk op het examen h.b.s.-B en gymnasium in de periode 1950-1965.

8.3.1 Wat de lengte betreft blijkt uit figuur 7 hoezeer die in opeenvolgende jaren kan verschillen. Voor de h.b.s. is het gemiddelde 1103 woorden, met de mogelijkheid van 33% minder of 26% meer; voor het gymnasium is de gemiddelde lengte 1.293 woorden met de mogelijkheid van 46% minder of 68% meer. Van enige regelmaat kan dus niet gesproken worden. Ook is er geen ontwikkeling te zien, doordat bijvoorbeeld de lengte van de opgaven door de jaren heen wat toe neemt. Ten opzichte van de proeven in het *Rapport-'41* is de opgave voor het examen h.b.s.-B dus gemiddeld 17% langer, die voor het examen gymnasium 37% langer.

8.3.2 De gemiddelde leesbaarheid van de teksten is 46 voor de h.b.s.-B en 44 voor het gymnasium. Gezien het feit dat de teksten van het examen gymnasium gemiddeld ruim 11% langer zijn dan die voor de h.b.s.'ers, mag men daaruit concluderen dat men de gymnasiasten blijkbaar tot meer in staat acht in dezelfde tijd.¹¹ Op welke gronden men dit baseert, is onbekend. Het *Rapport-'41* geeft er geen aanleiding toe.



Figuur 7: De lengte van de teksten op het eindexamen H.B.S.-B en gymnasium sinds 1950 ter behandeling voorgelegd.



Figuur 8: Leesbaarheid van eindexamenteksten volgens Flesch-Douma.

- 8.3.3 Ook uit figuur 8, waarin het verloop van de leesbaarheid in de opeenvolgende jaren is aangegeven, blijkt dat van enige regelmaat geen sprake is. Combineert men de gegevens uit figuur 8 met die van figuur 7, dan komt men tot de conclusie dat wel eens de grote lengte door een hoge graad van leesbaarheid enigermate gecompenseerd wordt, maar dat daarin geen systeem valt te ontdekken.
- 8.3.4 Daarbij komt dat zowel wat de graad van leesbaarheid als wat de lengte betreft de opgaven uit twee opeenvolgende jaren bijzonder grote verschillen vertonen. Er is een zekere inconsequentie als in 1958 de tekst voor het eindexamen h.b.s.-B zowel makkelijk als kort is en de tekst voor het eindexamen gymnasium uit 1952 zowel moeilijk als lang is. Misschien mag men de verschillen zelfs discriminerend noemen.
- 8.4 De verslagen van de staatscommissies belast met het afnemen van het examen h.b.s.-B of gymnasium maken in geen enkel geval enige opmerking over de aard van de opgave. Slechts in de lerarenweekbladen treft men van tijd tot tijd kritiek aan op een opgave, waarbij een enkele maal een vergelijking wordt gemaakt met een opgave van een vorig jaar of met een vergelijkbare opgave voor een ander examen in hetzelfde jaar. Wel komen aanmerkingen voor op de wijze waarop de opgave wordt omschreven,¹² terwijl ook wel eens, b.v. in *De eindexamens van het voorbereidend hoger en middelbaar onderwijs*, p. 20, een kritische opmerking over de keus en de wijze waarop die tot stand komt, gehoord wordt, al is er b.v. nog niemand tegenop gekomen dat meer dan eens een tekst van een bepaalde schrijver is gekozen.

8.5 Het leesbaarheidsonderzoek van de examenteksten wijst uit dat ze grote onderlinge verschillen vertonen, zonder dat die verschillen door andere factoren, als b.v. de lengte of de beschikbare tijd voor de opgaaf, gecompenseerd worden. Men mag aannemen dat degenen die voor de taak stonden een geschikte tekst uit te zoeken, in de eerste plaats gezocht hebben naar een geschikt onderwerp. Dat zelfs de lengte, de uiterlijke factor die toch wel het eerst op valt, een rol bij de bepaling van de keus heeft gespeeld, blijkt niet. Het leesbaarheidsonderzoek leidt tot de conclusie dat de teksten niet voldoen aan de elementaire eisen, hierboven in 6 geformuleerd.

8.6.1 Dit onderzoek is eenzijdig gericht op de leesbaarheid, zodat conclusies de lezer eenzijdig en daarom onjuist kunnen voorkomen. Het is wellicht goed er daarom nogmaals op te wijzen dat de teksten uit een beperkt areaal zijn gekozen. Uit *De Gids* van 1955 kwamen twee teksten over het toneel (gymnasium 1956 en 1963; ook de tekst van 1965 verwijst weer naar diezelfde bron). Tweemaal koos men voor de gymnasiasten een tekst van E. J. Dijksterhuis. De h.b.s.'ers kregen twee maal een tekst van P. J. Bouman en van J. Huizinga.

8.6.2 Tenslotte een enkele opmerking over de aard van de teksten. Het *Rapport-'41* zocht het betogende of beschouwende proza niet in essayistische of literaire richting, want dat aspect kan op het mondelinge deel van het examen, misschien ook bij het opstel, naar voren komen. De opgaven voor het examen h.b.s.-B tenderen slechts zelden – b.v. in 1950 en 1965 – in essayistische richting, maar de opgaven voor de gymnasiasten buigen het examen vooral de laatste jaren meer in literaire richting, wat stellig strijdig met de bedoeling van dit examenonderdeel is. De hier gegeven opmerkingen dienen slechts om aan te duiden dat ook op andere wijze als door een leesbaarheidsonderzoek zou kunnen blijken dat de examenopgaven h.b.s. en gymnasium niet aan alle eisen die men aan opgaven voor deze examens mag stellen, voldoen.

9. Enkele conclusies

9.1 Het onderzoek van de leesbaarheid kan een waardevol hulpmiddel zijn bij de samenstelling van ieder schoolboek. In het bijzonder de opeenvolging van de teksten of oefeningen, of de leesstukken in een bloemlezing voor de lagere klassen, kan be-

halve door het ontworpen schema van de behandeling van de leerstof, door de moeilijkheid van het oefenmateriaal op objectieve wijze bepaald worden.

- 9.2 Bij de samenstelling van examenopgaven, dictees en van b.v. stillesstukken voor toelatingsexamens en schoolvorderingstests, kan door het leesbaarheidsonderzoek de gelijkheid van opgaven in verschillende jaren eerder benaderd worden.
- 9.3 Op gelijke wijze als in 9.1 bedoeld kan het leesbaarheidsonderzoek diensten bewijzen bij de samenstelling van schoolboeken voor het vreemdetaalonderwijs, want ook als geen aangepaste formule van Flesch beschikbaar is, maakt de methode vergelijking van de moeilijkheid mogelijk.
- 9.4 In elk geval kan de eenheid in de graad van moeilijkheid van vertalingen voor een bepaald examen met behulp van het leesbaarheidsonderzoek beter benaderd worden.

Abcoude, juni 1965/mei 1967

Noten

¹ De cijfers tussen haakjes verwijzen naar de literatuuropgave (bijlage VI); het cijfer achter de decimaal duidt de pagina aan waarnaar verwezen wordt.

² Haeringen, C. B. van, *Nederlands tussen Duits en Engels*, Den Haag, (1956).

³ De percentages zijn door mij afgeleid uit de gegevens, zie 3,57.

⁴ De percentages zijn afgeleid uit de gegevens die Douma vermeldt.

⁵ Lado, Robert, *Language testing*, Longmans, 1961, p. 251.

⁶ E. Nuijens verdedigde in een lezing op 7 mei 1965 de mening dat het lineaire principe in strijd is met de Gestalttheorie, zodat er van een Gestalt geen sprake kan zijn.

⁷ In *Schoolvorderingstests voor het lezen*, door B. Brus en J. Bakker, Den Bosch, 1965, wordt de publikatie van enkele genormeerde stillestests in uitzicht gesteld. Voor deze studie heb ik daarvan nog geen gebruik kunnen maken. Mogelijk bieden ze een begin van een Nederlands fundament onder het leesbaarheids-onderzoek.

⁸ Paardekooper, P. C., *Oefenboek bij de kleine A.B.N.-syntaxis*, derde druk, Den Bosch, (1964).

⁹ *Het onderwijs in de Nederlandse taal en letterkunde op de middelbare school*, Rapport van de commissie ter bestudering van de middelen tot verbetering van het onderwijs in het Nederlands aan scholen voor middelbaar en voorbereidend hoger onderwijs, 's-Gravenhage, 1941.

¹⁰ o.c., p. 92.

¹¹ Aanvankelijk werd er voor het maken van de tweede opgaaf voor Nederlands op het eindexamen gymnasium in overeenstemming met het *Rapport '41*, p.92, twee uur beschikbaar gesteld, maar op het examen h.b.s.-B 2½ uur. Sinds 1962 wordt in beide gevallen twee uur uitgetrokken. Het advies in *De eindexamens van het voorbereidend hoger en middelbaar onderwijs*, Rapport van de commissie ingesteld door de Raad van Leraren bij het v.h.m.o. ter bestudering van de eindexamens, 's-Hertogenbosch, 1960, p.21, zal hiertoe aanleiding geweest zijn.

¹² Zie b.v. J. Schoon in het Weekblad van het Genootschap en de R.L.V. van 6 juni 1964.

Bijlage 1

Interpretatieschema *READING EASE SCORE* (26,6, 44)

Grade Completed	Reading Ease Score	Description of Style	Typical Magazine	Syllables per 100 Words	Average Sentence Length
4th grade	90—100	Very Easy	Comics	123	8
5th grade	80— 90	Easy	Pulp fiction	131	11
6th grade	70— 80	Fairly Easy	Slick fiction Digests, <i>Time</i>	139	14
7th or 8th grade	60— 70	Standard	Mass non-fiction	147	17
some high school	50— 60	Fairly Difficult	<i>Harper's</i> , <i>Atlantic</i>	155	21
High school or some college	30— 50	Difficult	Academic, Scholarly	167	25
College	0— 30	Very Difficult	Scientific, Professional	192	29

Dit schema van R. Flesch vernoemd door W. H. Douma (2,47) tot:

Interpretatie *R.E.-score*

90—100	zeer makkelijk	4e klasse L.S.-niveau
80— 90	gemakkelijk	5e klasse L.S.-niveau
70— 80	tamelijk gemakkelijk	6e-7e klasse L.S.-niveau
60— 70	standaard	7e kl. - V.G.L.O.-niveau
45— 60	tamelijk moeilijk	Mulo-niveau
30— 45	moeilijk	H.B.S.-niveau
0— 30	zeer moeilijk	universitair niveau

Bijlage II

	leesbaarheid volgens							
	woorden	zinnen	gem. zinslengte	lettergrepen	lettergrepen per 100 woorden	Flesch	Flesch-Douma	Brouwer
Aart van der Leeuw, <i>De kleine Rudolf</i>	2.493	169	14,77	3.716	148,64	66,10	78,60	66
Filip de Pillecijn, <i>Vaandrig Aantoon Serjacobs</i>	2.531	204	12,40	3.646	145,84	70,87	83,02	74
F. S. P. van Buchem e.a. <i>Ned. leerboek der interne geneeskunde</i>	2.555	147	17,37	5.029	201,16	19,02	35,80	26
J. J. Brouckaert en J. Vandenbroucke, <i>Klinische fysiologie</i>	2.500	109	22,01	5.061	202,44	13,23	30,5	16
Nieuwsblad van het Noorden, 15-2-1958	913	44	20,75	1.816	181,60	32,14	47,72	32
Het belang van Limburg, 13-4-1959	1.011	58	17,41	1.793	179,30	37,48	52,59	41
Staatsblad van het Koninkrijk der Nederlanden, 1950-1	1.028	38	27,05	1.977	197,70	12,11	29,46	9
Belgisch staatsblad, 25-3-1955	1.048	33	31,75	2.048	204,80	1,37	19,62	0

Bijlage III

P. C. Paardekooper, *Oefenboek bij de kleine ABN-syntaxis*, 3e druk, Malmberg, Den Bosch (1964).

oefening	aantal woorden	zinnen	gemiddelde zinslengte	letter- grepen p/100 w.	cenletter- grepige w. p/100 w.	R.E. Flesch/ Douma
' = volgens tekst						
" = "gemaakt")						
1	585	72	8,125	143,59	67,5	89
8b'	66	10	6,6	134,8	68,1	97
8b"	77	10	7,7	144,1	61,0	89
8e'	80	10	8,0	145,0	63,75	88
8e"	72	10	7,2	144,4	69,4	89
9b'	59	10	5,9	127,1	81,3	103
9b"	69	10	6,9	140,5	71,0	92
9e'	76	10	7,6	153,9	59,3	82
9e"	88	10	8,8	155,6	55,6	78
11a'	75	10	7,5	158,6	64,0	78
11a"	66	10	6,6	143,9	72,7	90
11b'	84	10	8,4	144,0	60,7	88
11b"	75	10	7,5	140,0	65,3	92
28	511	63	8,1	159,1	62,8	78
29	89	10	8,9	144,9	68,5	87
34b	483	60	8,05	143,2	69,9	89
36	230	40	5,75	129,5	76,9	102
40	184	21	8,6	135,3	75,0	95
41a	182	20	9,1	134,6	78,0	95
41b	201	20	10,05	141,2	75,1	89
42d	99	10	9,9	162,6	66,6	72
42g	203	25	8,14	150,7	67,0	84
43	233	15	15,5	142,0	70,3	83
47a	224	20	11,2	145,9	71,8	84
47b	498	30	16,6	156,0	62,8	72
47c	314	20	15,7	149,0	65,2	78
47d	342	20	17,1	155,5	63,1	72
47e	353	20	17,65	154,9	62,8	72
47f	304	20	15,2	147,0	67,4	79
47g	376	20	18,8	155,0	62,4	71
47h	300	20	15,0	165,6	54,3	66
47i	428	20	21,4	153,9	62,8	69
47j	421	20	21,05	162,7	58,8	62
50	304	20	15,2	145,7	71,0	81
54	438	40	10,95	129,9	76,9	97
85	409	40	10,225	141,3	69,9	89
86	76	5	15,2	160,5	56,5	70
42-1	249	20	12,45	145,3	67,8	84
99a	179	10	17,9	160,3	58,6	67
99b	438	20	21,9	149,6	65,5	72
100a	466	20	23,3	151,9	66,3	69
100b	442	22	20,1	153,1	65,1	71
100c	368	20	18,9	150,5	61,9	74

P. C. Paardekooper, *Oefenboek bij de kleine ABN-syntaxis*, 3e druk, Malmberg, Den Bosch (1964).

oefening	aantal woorden	zinnen	gemiddelde zinslengte	letter-grepen p/100 w.	eenletter-grepige w. p/100 w.	R.E. Flesch/Douma
(' = volgens tekst						
" = "gemaakt")						
100d	535	20	26,75	162,0	59,6	58
100e	834	20	41,7	167,1	57,9	41
100f	867	20	43,35	166,5	60,88	38
100g	815	20	40,75	175,8	54,3	34
100h	886	20	44,3	173,3	53,5	31
100i	1330	20	66,5	158,4	62,4	23
100j	1179	20	58,95	164,2	60,56	25
100k	1097	20	54,85	166,09	58,8	28
diktee 1	399	43	9,28	175,9	55,3	63
2	308	33	9,33	176,29	51,6	63
3	248	30	8,27	195,9	54,4	48
4	469	41	11,4	146,9	60,9	83
5	164	15	10,93	214,0	50,0	31
6	100	13	7,69	133,0	77,0	97
7	65	10	6,5	157,9	58,4	79
8	308	25	12,3	166,8	55,5	68
9	110	12	9,16	166,3	54,5	71
10	195	16	12,18	158,9	62,0	74
11	161	15	10,7	159,0	63,3	74
12	208	18	11,5	163,4	60,6	70
13	157	13	12,0	171,9	52,2	63
14	192	14	13,7	157,7	60,4	72

Bijlage IV

tekst	lengte in woorden	aantal zinnen	gemiddelde zinslengte in woorden	aantal lettergrepen per 100 w.	leesbaarheid volgens Flesch-Douma
<i>Rapport-'41</i>					
1.	1.017	37	27,4	195,3	32
2.	863	21	41,4	192,4	22
gemiddeld	940	29	34,2	193,8	27
afwijking	+/-8,2%	+/-27%	+/-20%	+/-0,7%	+/-18,5%

H.B.S.-B

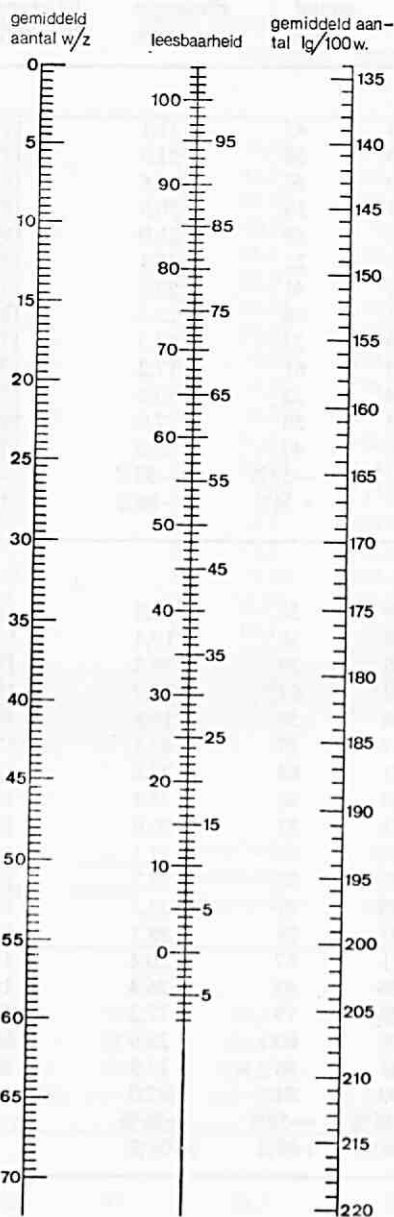
1950	742	47	15,7	183,4	51
1951	1.170	54	21,6	182,9	46
1952	890	37	24,0	198,0	32
1953	927	34	27,2	169,1	52
1954	1.221	63	19,6	170,9	59
1955	1.293	63	20,5	186,1	45

tekst	lengte in woorden	aantal zinnen	gemiddelde zinslengte in woorden	aantal lettergrepen per 100 w.	leesbaarheid volgens Flesch-Douma
<i>H.B.S.-B</i>					
1956	1.355	45	31,1	171,6	47
1957	1.239	58	21,3	173,0	54
1958	949	56	16,6	165,8	64
1959	1.114	36	30,9	182,2	38
1960	1.031	49	21,0	198,2	35
1961	1.080	22	49,1	171,3	30
1962	1.181	41	28,8	178,7	43
1963	884	38	23,2	187,5	41
1964	1.386	57	24,3	179,6	47
1965	1.050	61	17,2	174,8	57
1966	989	32	30,9	174,4	44
1967	1.352	50	27,0	182,0	42
gemiddeld	1.103	47	25,0	179,5	46
afwijking	-33%/+26%	-53% +34%	-37% +96%	-7,6% +10,4%	-35%/+39%

gymnasium

1950	1.059	56	18,8	186,4	46
1951	1.088	56	19,4	161,4	65
1952	1.686	30	56,2	186,5	10
1953	1.192	67	17,7	172,1	58
1954	1.148	58	19,8	185,1	46
1955	1.139	27	42,1	179,1	31
1956	1.451	64	22,6	178,2	49
1957	704	28	25,1	174,2	50
1958	1.135	37	30,6	192,0	31
1959	1.184	38	31,1	180,1	40
1960	1.522	68	22,3	171,4	55
1961	1.099	21	52,3	174,9	23
1962	1.103	28	39,3	174,0	37
1963	1.371	67	20,4	172,6	55
1964	1.136	43	26,4	180,4	44
1965	1.358	79	17,2	166,4	63
1966	1.736	60	28,9	177,4	43
1967	2.167	96	22,6	174,0	52
gemiddeld	1.293	51	27,0	177	44
afwijking	-46% +68%	-59% +88%	-36% +108%	+/-9%	-77% +48%

Bijlage V

Bijlage V: Leesbaarheidsschaal volgens *Flesch-Douma*

De lijn die het getal van het gemiddelde aantal woorden per zin van een tekst verbindt met het getal van het gemiddeld aantal lettergrepen per 100 woorden van die tekst, geeft op de middelste schaallijn de leesbaarheid aan.

*Bijlage VI**Literatuur over het leesbaarheidsonderzoek*

A. Nederlands

1. BROUWER, R. H. M., Onderzoek naar de leesmoeilijkheid van Nederlands proza, Paedagogische studiën 1963, 454-464.
2. DOUMA, W. H. De leesbaarheid van landbouwbladen, Bulletin 17, Afdeling sociologie en sociografie van de Landbouwhogeschool, Wageningen, 1960.
3. HAUWERMEIREN, P. VAN, Het leesbaarheidsonderzoek met toepassing op Nederlandse teksten, Leuvense bijdragen 52(1963), 12-75.
4. KOMMER, J. H. VAN DE, Overzicht van Research over de Readability van geschreven materiaal (scriptie Un. v. A'dam, ongepubliceerd, 1954?)
5. LEEUW-POLAK, B. DE, De kunst van het leesbaar schrijven, Onze taal, december 1957, 45-48.
6. LEEUW-POLAK, B. DE, De voorlichting geanalyseerd, Mededelingen van de directeur van de tuinbouw, februari 1958.
7. STEENBERGEN, G. JO, Is leesbaarheid meetbaar?, Dietse warande en belfort, 1963, 139-144.
8. STOELEN, THÉRÈSE, Leesbaarheid van Nederlandstalige personeelsbladen in België, Leuven, 1958 (niet gepubliceerde licentiaatsverhandeling).
9. TURKSMA, L., Readability research, Gazette, Leiden, vol. 1 (1955), 127-129.

B. Literatuur waarnaar in Nederlandse studies verwezen wordt:

10. CHALL, J. S., Readability, an appraisal of research and application, 1958.
11. CHALL, J., The business of readability, a second look, Educ. Res. Bull. 35, april 1956, 197-212.
12. COWING, A. G., Let's write easy reading, geciteerd door W. Kadderley in The use of agricultural press in agricultural advisory work, O.E.E.C.-publikatie, 1954, p. 43.
13. DALE, EDGAR, and JEANNE S. CHALLE, A formula for predicting readability, Educational Res. Bull., vol. 27 (jan. 1948), 11-20.
14. DELACROIX, HENRI, Le langage et la pensée, Paris, 1924.
15. DUNETTE, MARVIN, and PAUL W. MALONEY, Factorial analysis of the original and simplified Flesch reading ease formula, Journal of applied psychology, vol. 37 (1953), 107-110.
16. ENGLAND, GEORGE W., MARGARET THOMAS and DONALD G. PATERSON, Reliability of the original and simplified Flesch reading ease formulas, Journal of applied psychology, vol. 37 (1953), 111-113.
17. FARR, JAMES N., and JAMES J. JENKINS, Tables for use with the Flesch readability formulas, Journal of applied psychology, vol. 33 (1949, 275-278).
18. FARR, JAMES N., JAMES H. JENKINS and DONALD G. PATERSON, Simplification of Flesch reading ease formula, Journal of applied psychology, vol. 35 (1951), 333-337.
19. FARR, JAMES N., JAMES J. JENKINS, DONALD G. PATERSON and G. W. ENG-

- LAND, Reply to Klare and Flesch „Simplification of Flesch reading ease formula”, *Journal of applied psychology*, vol. 36 (1952), 55-57.
20. FLESCH, RUDOLF, *Marks of readable style: a study in adult education*, Teachers college, New York, Bur. of publications, Columbia University, 1943.
21. FLESCH, RUDOLF, *The art of plain talk*, New York, Harper and Brothers, 1946.
22. FLESCH, RUDOLF, A new readability yardstick, *Journal of applied psychology*, vol. 32 (1948), 221-233.
23. FLESCH, R., *The art of readable writing*, Harper & Brothers, 1949.
24. FLESCH, R. *The way to write*, 1949.
25. FLESCH, R., Measuring the level of abstraction, *Journal of applied psychology*, vol. 34 (1950), 384-390.
26. FLESCH, R., *How to test readability*, Harper & Brothers, 1951.
27. FLESCH, RUDOLF, Reply to „Simplification of Flesch reading ease formula”, *Journal of applied psychology*, vol. 36 (1952), 53-55.
28. FLESCH, R., *How to make sense*, Harper & Brothers, New York, 1954.
29. FLESCH, R., *How to write, speak and talk more effectively*, 1960.
30. GRAY, W. S., and BERNICE E. LEARY, *What makes a book readable?*, University of Chicago press, 1935.
31. GRAY, W. A., *Reading*, Encyclopedia of educational research, New York, 1960, p. 1094 e.v.
32. GUNNING, ROBERT, *The technique of clear writing*, McGraw-Hill Book Company Inc., New York, 1952.
33. HAYE, PATRICIA M., JAMES J. JENKINS and B. J. WALKER, Reliability of the Flesch readability formulas, *Journal of applied psychology*, vol. 34 (1950), 22-26.
34. KANDEL, L., et A.A. MOLES; Application de l' indice de Flesch à la langue française, *Cahier d' études de radio-télévision*, 1958.
35. KLARE, G. R., A note on „Simplification of Flesch reading ease formula, *journal of applied psychology*, vol. 36 (1952), 53.
36. KLARE, G. R. and B. BUCK, *Know your reader*, New York, Hermitage house, 1954.
37. LANDSHEERE, G. DE, *Introduction à la recherche pédagogique*, Liège, Georges Thone, 1964, p. 149-160.
38. LORGE, IRVING, Predicting readability, *Teachers college record*, vol. 45 (1944), 404-419.
39. LYMAN, HOWARD B., Flesch count and readership of articles in a mid-western farm paper, *Journal of applied psychology*, vol. 33 (1949), 78-90.
40. MCCALL, WILLIAM A., and IRILAH M. CRABBS, *Standard test lessons in reading*, Books II, III, IV, V; Bureau of publications, Teachers college, Columbia university, New York, 1926.
41. MILLER, GEORGE A., *Language and communication*, New York, 1951.
42. OJEMANN, RALPH H., The reading difficulty of parent education materials, *Proceedings of the Iowa academy of sciences*, vol. 40 (1933), 159-170.
43. OJEMANN, RALPH H., The reading ability of parents and factors associated

with reading difficulty of parent education materials, *Researches in parent education II*, University of Iowa studies in child welfare, vol. 8 (1934), 11-32.

45. TAYLOR, W. L., Cloze procedure, a new tool for measuring readability, *Journalism quaterly*, 1953.

45. TAYLOR, W. L., Recent development in the use of cloze procedure, *Journalism quaterly*, 1956.

46. VOGEL, M, and C. WASHBURNE, An Objective method of determining grade placement of children's reading material, *Elementary school journal*, no. 28, 1929.

C. Addenda:

47. WERFF, F. C. VAN DER, De noodzaak van beter taalgebruik bij schriftelijke communicatie. *Tijdschrift Personeelsbeleid*, jan. 1966, overgenomen in *Bericht 91*, maart 1966, van de Stichting Contactcentrum Bedrijfsleven-Onderwijs.

48. BROUWER, R. H. M., Verstaanbaarheid en meetbaarheid van de taal. *Dux 33* (1966), 367-374.

49. BLOK, W., Is de krant leesbaar? *De journalist*, 15 maart 1967. Ook in *Levende talen*, no. 240 (juni 1967), 314-323.

50. GROOT, J. DE, Schrijven en gelezen worden, J. B. Wolters, 1967.

HET GEBRUIK VAN WATERVERF BIJ CORRIGERENDE BEGELEIDING

MEJ. Y. B. VAN DER SLUIS

1. Corrigerende Begeleiding.
2. Corrigerende Begeleiding door middel van gesprek.
3. Corrigerende Begeleiding door middel van kunstzinnig-creatief werk.
 - 3.1. Het Materiaal.
 - 3.2. De kennismaking met het materiaal.
 - 3.3. Het eerste schilderstuk.
4. De ontwikkelingslijn in de Corrigerende Begeleiding.
 - 4.1. De ontwikkelingslijn bij het schilderen.
 - 4.2. De ontwikkelingslijn in het gesprek.
 - 4.3. De ontwikkelingslijn bij de onderwerpen.
5. Samenvatting.

1. CORRIGERENDE BEGELEIDING

Op grond van ervaringen in een psychologische adviespraktijk, blijkt de behoefte aan therapeutische begeleiding bij kinderen uit de leeftijdsgroep van 11 tot 14 jaar groot te zijn.

Slecht verwerkte moeilijkheden uit de voorafgaande jaren of moeilijkheden van het moment, veelal gelegen in het vlak van aanpassing aan het nieuwe schoolmilieu of aan een manier van werken die meer zelfstandigheid eist, kunnen een kind op deze leeftijd diepgaand bezighouden.

Indien dit zoveel energie van het kind eist, dat zijn schoolwerk eronder gaat lijden, is hulp noodzakelijk geworden.

Voor de ernstige gevallen van psychische moeilijkheden is een vorm van Psychotherapie het juiste advies.

Voor minder ernstige gevallen, die naar onze ervaring veelvuldig voorkomen, zijn er weinig mogelijkheden voor therapeutische begeleiding.

Een therapievorm, die wij aan het ontwikkelen zijn voor kinderen uit de leeftijdsgroep van 11 tot 14 jaar, willen wij „corrigerende begeleiding” noemen: tijdelijke begeleiding met het doel de levenshouding te corrigeren door de problematiek van het kind te verwerken door ge-

sprekken, door actie in kunstzinnig-creatief werk of door combinatie van beiden.

2. CORRIGERENDE BEGELEIDING DOOR MIDDEL VAN GESPREK

Met beginnende M.O.-leerlingen (eerste klassers van een Leidse Middelebare School) werd door ons in 1966 een poging gedaan om slechte schoolresultaten te helpen verbeteren door de kinderen in gesprekken te helpen met de aanpassing aan de nieuwe school en schoolvorm.

Gespreksbegeleiding gedurende het tweede schoolkwartaal met een frequentie van $1 \times$ in de 14 dagen een half uur, bleek hij de experimentele groep positief te werken in een verbetering van de cijfers van de expressieve- en leervakken. Bij de talen en de wiskundevakken was de beïnvloeding minder gemakkelijk en waren resultaten niet aanwijsbaar.

Genoemde resultaten werden bereikt met een gemiddelde van 3,7 gesprekken per kind van een groep van 10.

In de gesprekken werden de aanpassing aan de school en de klas en de schoolresultaten besproken.

Bij deze laatste werd getracht het kind inzicht te geven in eigen werkmethode, zelfcritiek, concentratievermogen en soort fouten bij proefwerken.

Voor verdere gegevens van dit experiment verwijzen wij naar de brochure „Gespreksbegeleiding bij beginnende M.O.-leerlingen”, rapport nr. S008-66.

3. CORRIGERENDE BEGELEIDING DOOR MIDDEL VAN KUNSTZINNIG-CREATIEF WERK

3.1. *Het Materiaal*

Kinderen van 11 tot 14 jaar zijn over het algemeen zeer aanspreekbaar voor kunstzinnig-creatief werk. Ook al hebben zij geen „talent” daarvoor, zij zijn er zeer in geïnteresseerd.

Onder de kunstzinnig-creatieve mogelijkheden heeft schilderen boven bijv. knutselen en boetsen, het voordeel van bekendheid doordat het kind op school altijd wel getekend en geschilderd heeft.

Onder de schildermogelijkheden neemt schilderen met waterverf een bijzondere plaats in, omdat waterverf een spontaan karakter heeft. Schilderen met waterverf wordt vaak technisch heel moeilijk genoemd, maar de technische moeilijkheden zijn naar onze mening geen bezwaar doch juist als een belangrijk positief te benutten element in de begeleiding te gebruiken.

Waterverf als transparante verfsoort wordt gebruikt op een andere manier dan dekkende verf (plakkaatverf bijv.), waarmee het kind gewoonlijk op school heeft gewerkt. Het grote verschil is dat lichte kleurnuances bij waterverf verkregen worden door vermenging met water en door het daardoor mogelijk geworden doorschijnen van wit papier door de transparante verf heen.

Bij dekkende verfsoorten verkrijgt men lichte tinten door menging met witte verf.

Dit „principe” is vaak moeilijk te onthouden, evenals de mengmogelijkheden die er bestaan door de primaire kleuren (rood, geel en blauw) te mengen tot paars, oranje en groen (de secundaire kleuren) en door de primaire met de secundaire te mengen tot de z.g. tertiaire kleuren (geel-groen, blauw-groen, paars-blauw, paars-rood, oranje-rood en oranje-geel).

Daar een schilderwerk persoonlijke zeggingskracht door de speciale kleurnuances verkrijgt, zal het kind slechts primaire kleuren tot zijn beschikking moeten krijgen. Het mengen, het zoeken naar een bepaalde kleur of juist het verrassend verkregen hebben van een kleur door al spelend te mengen doen een beroep op persoonlijke durf en smaak.

Resultaten die aldus verkregen zijn bevredigen meer dan resultaten met mengkleuren uit tubes.

Wij kozen 10 kleuren uit: vermiljoen- en karmijnrood, pruisisch-, kobalt- en ultramarijnblauw, cadmiumgeel en gele oker, sepia, gebrande sienna en lichtrood-bruin.

Deze keuze is royaal en zou minder uitgebreid kunnen zijn. De mengmogelijkheden met wat meer kleuren zijn uitgebreider, wat een bepaalde aantrekkingskracht op de experimenteerlust van het kind heeft.

Het papier dat wij kozen is aquarelpapier van gemiddelde oppervlaktestructuur en gemiddelde dikte. De kwaliteit van het papier is zéér belangrijk en een basis voor een bevredigend resultaat.

Het kind krijgt om te beginnen een groot plat penseel en later voor de details fijne, ronde penselen.

3.2. *De kennismaking met het materiaal*

Bij de eerste keer worden de kleuren aan het kind getoond en wordt verteld dat waterverf anders is dan de verfsoorten waarmee gewoonlijk gewerkt wordt op school. Het principe van mengen en door water lichter maken van de kleuren wordt verteld.

Op een vel papier uit een schetsbloc wordt vervolgens door de therapeut een voorbeeldje gemaakt van uitvloeien in een kleur: van zuivere verf,

door middel van mengen met water naar héél licht gekleurd.

Bij het voorbeeld valt direct de rand op, die ontstaat door de grens van natte verf met droog papier. Over deze rand wordt hierna gesproken en dit is de *eerste technische* aanwijzing: wanneer een soepel verlopen van de kleur over het papier wordt verlangd, moet „gewassen” worden en dit wordt voorgedaan. Bij het schilderen van bijv. een lucht zijn de „droogkringen” lelijk en met de z.g. wastechniek kan dit vermeden worden.

Deze wastechniek is niet gemakkelijk, maar redelijke resultaten zijn met oefening wel te bereiken. De kennismaking met deze techniek betekent enerzijds een begrenzing door technisch kunnen, anderzijds een mogelijkheid om boven het huidige niveau uit te komen juist dóór de techniek.

Het kind mag nu zelf wat experimenteren met de kleuren en het platte penseel.

Bij het zelf doen wordt het vertelde duidelijker.

3.3. *Het eerste schilderstuk*

Het eerste schilderstuk moet een onderwerp hebben dat het kind zelf heeft gekozen. Dit wordt door ons van primair belang geacht, omdat het allereerst diagnostisch van waarde is. Ten tweede is het belangrijk ter vergelijking met later werk, waaraan de vooruitgang door het kind zelf kan afgelezen worden.

Veel kinderen kiezen gemakkelijk en deze kinderen hebben weinig tijd nodig om te besluiten. Sommige kinderen weten niet te kiezen, maar met wat vragen en aanmoedigen kunnen zij toch ook tot een eigen keuze komen.

Gewoonlijk kiezen de kinderen een onderwerp dat zij pas op school hebben behandeld of wat aansluit aan hun interessesfeer.

Het schilderstuk wordt als het beëindigd is, op een afstandje voor het kind gehouden en de therapeute doet een poging het kind tot een oordeel over het eigen werk te brengen. Hiertoe zijn de meeste kinderen gemakkelijk te brengen.

Meestal bestaat het oordeel van het kind uit een afkeuren: „het is niet mooi”. De vraag die daarop gesteld wordt luidt: „maar wat precies is niet mooi?”. Tot detaillering in hun kritiek kunnen zij moeilijker komen. Toch lukt het ook daarbij wel om tot precisering te komen.

De vraag van de therapeute is dan hierna of het kind ervoor voelt om werk te leren maken, waarover hij meer tevreden kan zijn. Dit houdt dan in dat het werk kritisch bekeken moet worden en dat hij dus wel tegen aanmerkingen moet kunnen. En dat houdt dan ook in dat er

zo nu en dan wat techniek bij geleerd moet worden.

Op grond van deze uitleg wordt dan een afspraak voor de verdere corrigerende begeleiding gemaakt, wat zowel voor de therapeute als voor het kind een duidelijke, prettige basis is.

4. DE ONTWIKKELINGSLIJN IN DE CORRIGERENDE BEGELEIDING

Bij corrigerende begeleiding willen wij centraal stellen: de gunstige ontwikkeling van het te begeleiden kind door een correctie van de levenshouding.

Kinderen van de leeftijd van 11 tot 14 jaar, die moeilijkheden hebben, missen gewoonlijk het vermogen tot *introspectie*. Zij zijn zich nog niet bewust van wat zich in hun eigen gedachten- en gevoelswereld afspeelt en daarmee samenhangend kunnen zij de plaats die zij in hun wereld innemen niet goed overzien en begrijpen.

Met een bewustwording van de eigen gedachten en gevoelens moet een bewustwording van de eigen prestaties samengaan.

Zelfkritiek zal moeten worden geoefend om de eigen prestaties te kunnen beoordelen, hetgeen inhoudt dat zowel de positieve als de negatieve punten van bijv. het eigen schilderwerk onder ogen gezien worden.

De kinderen moeten geholpen worden bij het *reëel* gaan zien van alles. Hun eigen mogelijkheden, hun eigen zwakke en sterke punten en de eisen of voorwaarden die gesteld worden in de realiteit van het leven, moeten erkend en begrepen worden.

De *versterking van het zelfvertrouwen* en het aankweken van *moed* zullen samen ontwikkeld moeten worden.

Actie is bij verwerving van moed, zelfkritiek en zelfinzicht nodig en het kind wordt tot actie gebracht in de grote dingen (het schilderen zelf) en de kleine dingen (het zelf aanbrengen van de kleuren uit de tubes op het bord dat als palet dient).

4.1. De ontwikkelingslijn bij het schilderen

Het schilderen is een constante confrontatie van de eigen mogelijkheden met de *realiteit*.

Het verkrijgen van het gewenste effect juist bij schilderen met water vereist veel oefening, geduld en experimentatie.

Naast het plezier dat schilderen door het spelen met kleuren en water geeft, is het verkrijgen van het gewenste resultaat een overwinning over de zelfstandige eigenschappen van papier, water en verf:

De reactie van verf met papier is te vergelijken met de persoonlijke inbreng in een levenssituatie: het resultaat is net zo afhankelijk van de

reactie van de „anderen” (i.c. het papier) als van zichzelf (i.c. verf met water). Een goed resultaat is te bereiken door snel en adequaat te reageren en door actie te komen tot een goede synthese van beide elementen. Het is duidelijk dat veel oefening nodig is maar de bevrediging is des te intenser als het resultaat goed is. In dit verband wordt regelmatig het vroegere werk met het latere vergeleken, zodat het kind de vooruitgang zelf kan zien.

De ontwikkeling van de *moed* gaat geleidelijk doordat het kind schildert op een formaat papier van 75 x 55 cm., hetgeen durf vereist.

Door met elke tekening op moeilijker onderwerpen over te gaan wordt de *moed* eveneens geoefend.

Het *zelfvertrouwen* wordt vergroot doordat het kind beseft dat zijn *moed* groter wordt en doordat het tevreden wordt over de steeds betere resultaten.

4.2. *De ontwikkelingslijn in het gesprek*

Het gesprek heeft een belangrijke plaats bij de corrigerende begeleiding. Het bespreken van de dagelijkse gebeurtenissen op school en thuis en het bespreken van bepaalde moeilijkheden waarover het kind kan praten, kunnen, terwijl het kind schildert, vlotter besproken worden dan bij praten alleen.

De kritiek op het schilderwerk of het ondertussen bespreken van details en technische schilderprobleempjes kunnen als vanzelfsprekend overgaan in een gesprekje waar wat dieper op de dingen wordt ingegaan. Juist aan de hand van concrete voorbeelden bij het schilderen kan een kind veel duidelijk worden gemaakt van dingen die anders moeilijk of niet uit te leggen zijn.

Bijv. bij het bespreken van de overgang naar een nieuwe school, waarvoor het kind in kwestie veel angst had, werd de school vergeleken met het grote witte vel aquarelpapier: „voor beiden is *moed* nodig om te beginnen, maar als je maar begint en rustig en al-oefenend verder gaat, blijkt dat het lukt en net zoals bij het schilderwerk, met beter resultaat dan je verwachtte, als je maar kritisch werkt”.

Vaak is het praten op zich van een enorme waarde, als het kind moeilijk uit zijn woorden kan komen, bijv. door ernstige geremdheid bij sociale contacten. Vaak ook kan het kind pas praten naar aanleiding van het schilderwerk, als het een bepaald onderwerp schildert, zoals het geval was bij een meisje, dat haar leven in kleuren schilderde en bij de sombere periode tot vertellen kwam terwijl zij geëmotioneerd zat te schilderen.

4.3. De ontwikkelingslijn bij de onderwerpen

Afhankelijk van de specifieke moeilijkheden van het kind en naar aanleiding van het eerste schilderstuk, dat het kind gemaakt heeft, kiest de therapeut het volgende onderwerp.

Dat kan zowel wat onderwerp als wat kleurenkeuze betreft, gekozen zijn in verband met de richting die de ontwikkeling moet gaan nemen.

Zo kan men uitsluitend met tinten blauw of juist met tinten rood gaan werken al naar gelang men meer rust of meer levendigheid in het kind wenst.

De onderwerpen kunnen „abstract” of „concreet” zijn: bijv.

Abstract: hetschilderen van de levensgeschiedenis in kleuren of het decoratief kleuren van een vel papier en

Concreet: een landschap, mensen of dieren.

Om een betere techniek te krijgen kan men het kind vragen een „abstracte” schildering te maken, terwijl men daarmee in feite wil proberen het kind los en vrij te maken, doordat het niet gebonden is aan bepaalde vormen.

Het schilderen van landschappen is in het begin van een therapie heel plezierig, omdat het als een weergeven van stemmingen wordt ervaren, zonder dat het kind door teken-technische redenen geremd wordt.

Op kleinere vellen schetsbloempapier kan geoefend worden op details die op de schildering tegenvielen of die niet aangedurfd werden.

Het principe van oefening ter verkrijging van bepaalde vaardigheden wordt hiermee verkend en getraind.

In de onderwerpen-keuze moet plaats zijn voor:

1. ontlading: het afreageren en losmaken van emoties;
2. vergroting van zelfvertrouwen: stapsgewijs overgaan op onderwerpen die het kind niet aandurft en het laten slagen ervan door oefening in *techniek* van schilderen en tekenen.

Uiteindelijk zijn resultaten te bereiken die, vanuit het niveau en de begaafdheid van het kind gezien, bevredigend zijn.

De begaafdheid van het kind moet steeds verrekend worden in de aanpak van de therapeut, zodat er geen te zware eisen worden gesteld.

Het aanleren van techniek, zowel schildertechnisch als tekentechnisch gezien, moet steeds worden aangepast aan de mogelijkheden van het kind.

Het schilderen in dienst van corrigerende begeleiding mag nooit „leren

schilderen" worden, maar moet ook geen „fijn spelen met waterverf" blijven. Juist de menging van deze beide facetten is van essentieel belang.

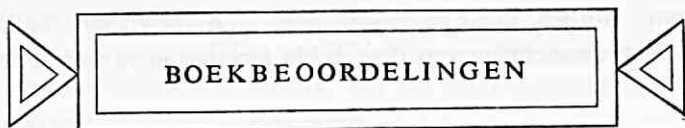
5. SAMENVATTING

De verkrijging van een juiste levenshouding, wat moed, zelfkritiek, zelfinzicht, zelfvertrouwen en begrip van de realiteit van de buitenwereld inhoudt, is het doel bij corrigerende begeleiding.

Voor kinderen uit de leeftijdsgroep van 11 tot 14 jaar is de behoefte aan corrigerende begeleiding, relatief gezien, vrij groot.

Een combinatie van gesprekken met schilderen met waterverf als kunstzinnig-creatief werk, blijkt ons voor kinderen uit genoemde leeftijdsgroep een zeer bevredigende therapievorm.

(Uit de Afdeling Schoolpsychologie
van het Psychologisch Instituut
van de Rijksuniversiteit Leiden.
Hoofd: Dr. P. van den Broek)



BOEKBEORDELINGEN

STEWART FRASER, *The evils of a foreign education or Birdsey Northrop on education abroad*, International Center, George Peabody College for Teachers, Nashville, Tennessee U.S.A., 1966, 78 p.

Het Peabody International Center in Nashville is bezig een aantal monografieën op het gebied van de vergelijkende opvoedkunde te publiceren. Thans is in deze serie opgenomen het pleidooi, dat Birdsey Grant Northrop in 1873 heeft doen uitgaan tegen de gewoonte om Amerikaanse jongelieden enkele jaren onderwijs in Europa te laten volgen. In het bijzonder de Duitse scholen waren daarbij zeer in trek. De auteur betoogt in zijn geschrift dat de gouden mogelijkheden, die men van de Europese cultuur verwacht, grotelijks overdreven zijn. Hij laat zien dat enkele jaren op een Duits gymnasium moeilijk zijn in te passen in de gang van het Amerikaanse onderwijs en daarom gedoemd zijn om onvruchtbaar te blijven. Hij heeft bovendien morele bezwaren. Het gevaar is groot dat deze jongelieden de beste waarden van de Amerikaanse cultuur verliezen, ja ontchristelijk zullen terugkeren. Bovendien is de geest van de Duitse scholen volstrekt militaristisch en dus geheel in strijd met de democratische traditie, welke de jongelieden door het Amerikaanse onderwijs wordt bijgebracht. Uit een uitgebreide correspondentie en persbesprekingen, die mede zijn afgedrukt, blijkt dat de auteur met zijn betoog brede instemming heeft gevonden. Steward Fraser heeft deze nieuwe editie van het geschrift ingeleid. Het komt mij voor dat hij daarbij de gelegenheid verzuimd heeft om deze publikatie te plaatsen in het cultuurhistorisch kader, waarin zij thuisbehoort, namelijk in die van het opkomend nationalisme van de zeventiger jaren der vorige eeuw.

PH. J. I.

FRANK TRACY CARLTON, *Economic Influences upon Educational Progress in the United States, 1820-1850*, Teachers College, Columbia University, New York, 1966, 165 p.

Dit geschrift verscheen voor de eerste maal in 1908. Het is thans, met een woord vooraf van Prof. L. A. Cremin opgenomen in de serie *classics in education*. De periode, die de aandacht van de auteur tot zich trok, is die waarin in de Verenigde Staten onderwijs in kosteloze openbare lagere scholen, uit belastingopbrengsten bekostigd, werd ingevoerd. Het onderwijskundig reveil in de eerste helft der 19de eeuw werd vóór de verschijning van Carlton's studie toegeschreven aan de invloed van een aantal humanitair denkende mensen. Daartegenover verdedigt Carlton de these, dat de ontwikkeling bepaald is door de opkomst van het industrialisme. Hij voert daarvoor uitvoerig materiaal aan. Interessant is de opsomming van de argumenten vóór en tegen kosteloze, uit de openbare kas betaalde, scholen. Ver-

scheidene ervan kennen wij uit de Nederlandse onderwijshistorie. Ik noem één pro-argument, dat niet elke lezer bekend zal zijn: „Education will rectify false ideas as to unjust distribution of wealth” (p. 49): het zal de massa der armen en minder welgestelden duidelijk maken dat hun materiële situatie door de wetten van het economisch gebeuren gedetermineerd is. Carlton schrijft in de strijd voor onderwijsverbetering waarschijnlijk meer invloed aan de loontrekkenden toe dan houdbaar is. De actie kwam eerder uit de middenklassen. Maar dit doet niets af aan het feit, dat hij licht heeft geworpen op de sociaal-economische factoren, die op de achtergrond staan van de onderwijshervorming, die hij beschreef, . . . en vele latere.

PH. J. I.

J. D. NISBET AND N. J. ENTWISTLE, *Age of transfer to secondary education*, University of London Press Ltd., Warwick Lane London E. C. 4, 111 p.

Dit boek is het resultaat van een studie, die in opdracht van de Scottish Council for Research in Education werd ondernomen. De conclusie is dat het, gezien de individuele verschillen in de rijping, niet mogelijk is om een leeftijd voor overgang naar het voortgezet onderwijs aan te geven, welke door de intrede van de puberteit zou worden bepaald. Bovendien leidt de intrede van de puberteit niet tot duidelijke veranderingen in gedrag of denken; de ontwikkeling van de persoonlijkheid is een continu proces. Daarom moet de overgang van het basisonderwijs naar het voortgezet onderwijs zich over de gehele periode van 10 tot 13 jaar uitstrekken en een geleidelijke verandering in leerplan en leermethode met zich meebrengen. Deze uitkomst is het resultaat van een grondige literatuurstudie en een eigen longitudinaal onderzoek, waarvan hier verslag wordt gedaan. Er is ook een hoofdstuk betreffende de overgang in andere landen. Een waardevol geschrift over een actueel onderwerp!

PH. J. I.

GRETA G. SMIT, *Het Landbouwhuishoudonderwijs in Nederland ontstaan, ontwikkeling en betekenis 1908/1965*, Saatsuitgeverij, 's-Gravenhage, 1966, 215 p.

In 1919 kwam Mejjuffrouw G. Smit als leerling op de landbouwhuishoudschool „De Rollecate” bij Dedemsvaart aan. In 1963 werd Mej. Smit als inspectrice van het landbouwhuishoudonderwijs gepensioneerd. Daar tussenin ligt een 44-jarige verbintenis met die tak van onderwijs, welke aan de bekwaamheid, toewijding en karaktervastheid van deze vrouw enorm veel te danken heeft. In dit boek, geschreven in opdracht van de minister van onderwijs Mr. Cals, zijn het ontstaan, de ontwikkeling en de betekenis van het landbouwhuishoudonderwijs beschreven. Mej. Smit heeft er de kennis ingelegd, die iemand, die meer dan drie decennien inspectrice van dit onderwijs is geweest, vermag op te brengen. Tegelijkertijd klinkt er de liefde in door, die iemand, die bijna alles wat zij beschrijft met hart en ziel heeft

beleefd, voor het gebeuren met zich draagt. Belangrijk is dat de schrijfster de behoefte heeft gevoeld haar stuk onderwijshistorie te plaatsen tegen de sociaal-economische achtergrond, die erbij hoort. Het boek begint met een beschrijving van het vrouwen- en meisjesleven op het platteland aan het begin van de 20ste eeuw en bij de voortgang van het verhaal wordt aan deze dimensie telkens recht gedaan. Het boek werd verlevendigd door persoonlijke getuigenissen van de schrijfster en vele anderen. Het is met tal van illustraties verlucht. Ik denk dat vele lezers op de eerste ervan met genoegen het portret van de schrijfster zullen ontdekken. Het is prettig dat wij dit voortreffelijke overzicht van een interessante tak van ons schoolwezen mochten ontvangen.

PH. J. I.

I. VAN DER VELDE: *Jean Jacques Rousseau, Pedagoog*. Agon Elsevier, Amsterdam, 1967.

Zelfs al kent iedereen de naam Emile, toch wordt Rousseau, meent Van der Velde, te weinig gelezen en gekend. Ook aan de kentering in waardering – de omslag van negatief in de 19e eeuw tot positief na de eerste wereldoorlog – heeft Nederland te weinig aandeel gehad. Men kan zelfs stellen dat de feitelijke bestudering van zijn werk hier nog moet komen. Een uitstekende introductie vormt hiervoor dit boek, dat zich bescheiden presenteert, maar dat zeer helder, overzichtelijk en deskundig is geschreven. Men zal er veel nieuws in vinden, ook veel dat tegen de gangbare opvattingen ingaat. Terecht ziet de schrijver het werk van Rousseau als een eenheid (dit tegen Gunning en Kohnstamm) een pleidooi voor een democratie en tegen een totalitaire staat (dit tegen Geyl). De zgn. negatieve opvoeding ziet Van der Velde juist zeer positief, de zgn. deïstische Profession zelfs als een theïstisch credo! M.i. terecht.

Ik plaats met enige aarzeling bij deze grondige uiteenzettingen toch enkele aantekeningen, zonder de pretentie te hebben het beter te zien.

Het minst geslaagd is Van der Velde in zijn cultuurhistorische uiteenzettingen, b.v. in c. 2, dat ook afzonderlijk in P.S. (dec. 1966) is verschenen. Dit is wat overladen en te weinig genuanceerd: alle bekende pedagogen minus Francke, met inbegrip van De la Salle en Comenius te rekenen bij de Verlichting, gaat wel wat ver. Ook de beschrijving van het 18e eeuwse natuurbegrip is wat karig: hiervoor verwijs ik naar de werken van Ulman en Delekat.¹ Toch heeft de schrijver het natuurbegrip van de 18e eeuw evenals dat van Rousseau wel goed gepeild.

Ten aanzien van de bedoeling van de Emile en de vormgeving heb ik een andere opvatting.

Allereerst: wat was Rousseau's bedoeling? Ging het hem om het kind en mag men zeggen, dat hij het kind heeft ontdekt? Is de bekende stelling *laissez mûrir l'enfance dans les enfants* het begin van de moderne kinderpsychologie, resp. pedagogiek? Van der Velde schijnt dit, zonder het expliciet zo te stellen, wel te menen.

M.i. echter is de Emile geen min of meer systematische handleiding voor de pedagogische praktijk, ook al vat men dit ruim op, maar een méthode d'exposition, een literair genre, waarvan Rousseau zich bedient. Emile zelf is

l'homme abstrait, de mens die men over houdt als men er het milieu en de erfelijke aanleg van aftrekt. Het is geen realiteit en zelfs geen beschrijving van de historische mens uit de oertijd van de Gouden Eeuw der mensheid. Hij is slechts logisch gedacht, het „veronderstelde” uit de Euclidische meetkunde. Emile heeft dan ook slechts enkele eigenschappen: hij is niet te knap, noch te dom, behoorlijk gezond en open van geest, een geïnteresseerd kind: het ideaal, in letterlijke zin, waarmee men pedagogisch kan gaan werken.

Wat is nu het doel? Niet in de eerste plaats het kind tot ontwikkeling brengen „om zijns zelfs wil”. Het gaat Rousseau niet om de rechten, de eigenschappen en de ontwikkeling van het individuele kind. Zijn zorg geldt de cultuur: het gezond maken van maatschappij en beschaving. Dit was al het thema van de eerste prijsvraag van 1749. Het Contrat Social en de Emile (beide van 1762) horen bij elkaar, ze vullen elkaar aan, ze maken elkaar mogelijk. Dat de mens vrij geboren is, houdt hetzelfde in als dat hij van nature goed is, de vrijheid van het Contrat scheidt de mogelijkheid voor de liberté morale, het eigenlijke opvoedingsdoel en deze laatste vrijheid is weer voorwaarde voor het ware burger zijn. Het is ook niet mens of burger, maar mens en burger. Het gaat niet om *l'enfant*, maar om *l'enfance*: het kind zijn, of liever, aangezien bij Rousseau het accent ligt ook op de adolescentie, het jeugdig zijn.

De jeugdigheid van de mens is de noodzakelijke voorwaarde voor de sanering van cultuur en samenleving. De taak van de opvoeding bestaat er dan ook in te zorgen, dat deze jeugdigheid, de natuurlijke frisheid, bewaard blijft. Naar ik meen gaat het bij geen der Romantici, zelfs niet bij Fröbel, om het individuele kind als zodanig. De Romantiek dacht nu eenmaal ideologisch en mythologisch, niet realistisch-praktisch. De romantici, Rousseau inclusief (maar hij het minst) zijn echte essentiepedagogen. Zo is zelfs het spel bij Fröbel alerm minst vrij spel, maar sterk gebonden.

In dit opzicht is mijn interpretatie dus een andere dan die van mijn collega. Ook al betreft dit een m.i. belangrijk punt, dit neemt niet weg, dat ik met zijn beschouwingen als geheel mee kan gaan. Het wordt tijd dat we in Nederland eens ernst gaan maken met de bestudering van Rousseau. Van der Velde heeft ons door dit heldere, overtuigende werk, dat vrucht is van veel nadenken over de omvangrijke literatuur, zeer aan zich verplicht.

N. F. NOORDAM

1. J. Ulman - La nature et l'éducation, 1964

F. Delekat - Joh. H. Pestalozzi, 1928.

PETER M. ROEDER, ARTHUR PASDZIERNY, WILLY WOLF, „Sozialstatus und Schulerfolg. Bericht über empirische Untersuchungen”. Pädagogische Forschungen, (Veröffentlichungen des Comenius-Instituts. Reihe: Erziehungswissenschaftliche Studien. Quelle und Meyer, Heidelberg, 1965, S. 79.

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 on-

derzoekers 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 leermoeilijkheden van hun kinderen, hen toch de middelbare schoolopleiding af te laten maken. Voorts is nog eens onderstreept dat een laag taalniveau van 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 onderzoekingen 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.

HET SCHOOLWEZEN ALS ECONOMISCH VERSCHIJNSEL

PH. J. IDENBURG

Inleiding

In zijn verzamelwerk *Innovation in Education* schrijft Matthew B. Miles: „in most cases the initiation for change in an educational system appears to come from outside”.¹ Dit is de uitkomst van waarnemingen in de Verenigde Staten. Ik neem aan dat ook in andere landen de eerste aanzet voor verandering komt van buiten de enclave, die het schoolwezen nu eenmaal in de maatschappij vormt. De geschiedenis van het Nederlandse onderwijs lijkt mij in deze richting te wijzen. Daarbij denk ik in de eerste plaats aan de invloeden, die er van kerk en staat op zijn uitgegaan en aan de maatschappelijke krachten, die er op hebben ingewerkt.² Niets verhindert ons echter het begrip „van buiten” ruimer te interpreteren dan door de Amerikaanse auteur is bedoeld. Ook de inwerking van voorbeelden van over de grenzen is in de geschiedenis van vele landen nawijsbaar en Nederland vormt andermaal geen uitzondering.

Juist in de laatste decennien laat de invloed van het buitenland zich ten onzent duidelijk voelen. Er is na de Tweede Wereldoorlog een sterkere communicatie tussen de landen tot stand gekomen, die zich niet tot de terreinen van politiek, economie en defensie beperkt, maar zich ook tot die van onderwijs en cultuur uitstrekt.

Ik noem in dit verband de activiteiten van de Unesco, de Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling, de Raad voor Culturele Samenwerking van de Raad van Europa en de regelmatig belegde Conferenties van de Ministers van Onderwijs en Wetenschap. Daarmede parallel loopt de opkomst van de vergelijkende opvoedkunde.³ Met name het werk van de zojuist genoemde O.E.S.O. is in dit verband opmerkelijk. Naar analogie van de geregelde rapportages der aangesloten landen omtrent hun economische constellatie en de daarna volgende onderzoeksprocedure, is men daar bezig met de onderlinge verslaglegging en bespreking van de toestand van het onderwijs van de leden-staten en van de terzake bestaande ontwikkelingsplannen.

Ik heb onlangs aan het onderzoek van Zweden mogen deelnemen. Grondslag

¹ New York 1964, p. 640.

² Ph. J. Idenburg, *Schets van het Nederlandse Schoolwezen*, Groningen, 2de druk, 1964, deel I.

³ Ph. J. Idenburg, *Inleiding tot de Vergelijkende Opvoedkunde*, Groningen, 1959.

daarvoor was een rapport, waarin alle relevante gegevens omtrent de onderwijssituatie in dat land waren verwerkt. Er volgde een bezoek van de *examiners* aan het land, besloten met een verslag van hun indrukken en een opsomming van de vraagpunten, die bij hen waren opgekomen. Rapport en verslag vormden de onderwerpen van discussie van een forum, waarheen Zweden zijn Onderstaatssecretaris voor Onderwijs met diens naaste medewerkers had afgevaardigd en waarin voorts de andere leden-staten door een of meer deskundigen vertegenwoordigd waren. De gedachtenwisseling, die anderhalve dag in beslag nam, was voor de aanwezigen bij uitstek stimulerend. De inzichten, die erbij zijn opgedaan, moeten de deelnemers – en dan bepaald niet alleen de Zweden – hebben opgewekt om de situatie in eigen land kritisch te doordenken, terwijl alle betrokkenen er suggesties voor vernieuwing op het thuisfront van hebben meegenomen.

Dit gebeuren is een opvallend teken van kentering der verhoudingen. Vroeger zou een ontmoeting als deze zijn verhinderd door de zelfgenoegzaamheid, die de staten zich in het bijzonder op cultureel terrein jegens elkaar meenden te moeten veroorloven.⁴

Ik vraag evenwel uw bijzondere aandacht voor het feit, dat de onderhavige activiteit werd georganiseerd door een internationale organisatie, die bij uitstek de economische samenwerking moet bevorderen. Ik doe dat niet om daarmee een competentievraag op te roepen. Wel wil ik wijzen op de ontmoeting tussen economie en onderwijs, die hier optreedt, en vaststellen dat daarin iets ongehoords is gelegen. „Ongehoord” in de letterlijke zin. De economie had tevoren zelden of nooit van het schoolwezen gehoord. De economische leerboeken zwijgen erover. Het schoolwezen had, behalve als leervak, zelden van de economie vernomen en indien al uitsluitend ter motivering van onaantrekkelijke bezuinigingen. Op de verandering, waarvan de O.E.S.O.-werkzaamheid een symptoom is, zal ik thans nader ingaan. Onder de vele machten en krachten, die zich jegens het onderwijssysteem doen gelden, heeft de economie zich vooralsnog internationaal sterker dan binnen onze landsgrenzen gemanifesteerd, maar zij zal bij die grenzen geen halt maken; zij heeft het onderwijs in het vizier gekregen, zij begint vragen te stellen, straks zullen het eisen worden. Hoe intensief de economie van het onderwijs in opkomst is blijkt uit de geselecteerde bibliografie, die in 1966 in Engeland verschenen is en die 792 titels van boeken en artikelen bevat, die overwegend in de jaren 1960 en volgende ver-

⁴ In september 1921 wees de Vergadering van de Volkenbond het onderwijs als een onderwerp van samenwerking af. Ph. J. Idenburg, *Unesco*, Ned. Genootschap voor Internationale Zaken, Den Haag 1947.

schenen zijn.⁵ De Nederlandse onderwijswereld doet er thans nog het zwijgen toe. Aanstonds zal zij moeten antwoorden. Een terreinverkenning kan met het oog daarop van nut zijn.

De leer van de economische groei op de helling

Nu is weinig helemaal waar. Ook het zo juist gebruikte woord „ongehoord” niet.

Het kan namelijk niet worden ontkend dat telkens economen aan de bijdrage van het onderwijs tot de welvaart aandacht hebben geschonken. Adam Smith behoort tot hen en uit de economische literatuur van de vorige eeuw zou een bloemlezing met uitspraken over deze betekenis van de school zijn te vullen. Het gaat hierbij echter steeds om voorbijgaande opmerkingen, nimmer om bouwstenen van een theoretische constructie. In het denkapparaat van deze wetenschap werden tot voor kort aan de erkenning van de economische waarde van het onderwijs geen consequenties verbonden en de uitgaven voor dit doel werden gerekend niet tot het terrein der investering, maar tot dat van het verbruik. Het overheidsbeleid ten opzichte van het onderwijs was dienovereenkomstig.

Anderzijds is ook het onderwijs niet volstrekt aan de wereld van de economie voorbijgegaan. Toen de kleine Sophia S. Simpson in 1807 pas naar school ging kon ze de Engelse letter H niet uitspreken. „Do try” zei haar onderwijzeres, „for it will be a thousand pounds in your pocket”.⁶ Dat was een vroegtijdige inwijding in onderwijs-economie! In de Memorie van Toelichting bij het ontwerp-Leerplichtwet 1900 komt de economische visie even kijken, wanneer de minister Emile de Laveleye aanhaalt, die het onverantwoord noemt: „de *laisser dormir ce capital improductif dans tant de milliers de jeunes têtes*”.⁷ Een eerste heenwijzing naar het thans zo populaire begrip *human capital*. Men kan voorts opmerken dat het begrip impliciet in het geding is geweest telkens wanneer aan de school de taak tot voorbereiding voor een beroep werd toegedacht.

Maar de functie, die het schoolwezen in het kader van de economische ontwikkeling en groei kan vervullen, kwam als zodanig nimmer aan de orde. Wat nieuw is en daarmee wezenlijk verschillend van vroegere blijken van belangstelling is de verbreding van de gezichtskring der economische onderzoekers, de nauwkeurigheid, waarmede de pro-

⁵ M. Blaug, *Economics of education*, Pergamon Press 1966. Voor bibliografische informatie wordt hiernaar verwezen.

⁶ Sophia S. Simpson, *Two hundred years ago*, Boston 1859, p. 47.

⁷ Mem. v. Toel., Bijl. Hand. Staten Generaal 1897-1898, No. 160.

blemen worden omschreven en de methodologische vooruitgang, waarvan de hedendaagse studie blijkt geeft.

Er zijn daardoor inzichten in de economische functie van het onderwijs verworven, die tevoren niet of althans niet in zo pregnante vorm bekend en zeker niet erkend waren. Eén aspect ervan kan reeds aanstonds worden genoemd: de betekenis van het schoolwezen verschuift van behartiging der continuïteit naar de stimulering van de ontwikkeling en naast de traditionele sociale en culturele doeleinden komt de welvaartsbijdrage te staan.

In het voorbijgaan gezegd: uit methodologisch oogpunt is de evolutie, die de economische wetenschap op dit punt in minder dan een decennium heeft doorgemaakt, al even belangwekkend omdat ze een schoolvoorbeeld biedt van een valstrik, waarin de wetenschappelijke analyse terecht kan komen, en van de gelukkige bevrijding uit die verwarving, welke thans is gevolgd.

Het object der economische wetenschap is van een zodanige gecompliceerdheid dat het voor de waarneming en het begrip der verschijnselen nodig is het veelvuldige tot het kenmerkende te reduceren. Dat komt bij alle onderzoek van de werkelijkheid voor: men is genoodzaakt om het deel voor het geheel te nemen.

In de leer van de voortbrenging is dat dan ook geschied. De theorie nam stilzwijgend aan dat de wereld bevolkt werd door een homogene groep van arbeiders, werkend met een constante technologie. Het produkt nam toe als het aantal arbeiders toenam dan wel als de hoeveelheid kapitaal of de natuurlijke hulpbronnen vermeerderden en omdat er op het stuk van de menselijke factor weinig belangwekkendscheen waar te nemen, concentreerde het onderzoek zich op de toename van het stoffelijke kapitaal. Op de duur bleek evenwel dat de toeneming van de hoeveelheid kapitaal per arbeider slechts een gedeeltelijke verklaring kon geven van de indrukwekkende produktievermeerdering, die zich in feite voltrok. Historisch onderzoek met lange tijdreeksen, vooral in de Verenigde Staten ondernomen, toonde aan dat er nog andere factoren in 't spel moesten zijn geweest dan men had aangenomen. Met de traditionele procedures kon men immers niet meer dan de helft van het welvaartsacres verklaren.

In Nederland ligt het geval voor de periode 1960-1965 al niet anders. De groei van de kapitaalgoederenvoorraad kan slechts 2% van de jaarlijkse groei van 4,8% verklaren.⁸

⁸ E. D. J. Kruijtbosch, *Economische groei, industriële structuur en technische vooruitgang*, overdruk uit Polytechnisch Tijdschrift, 18 aug. 1966, bl. 5.

Alle aandacht richtte zich nu op de onverklaarde rest, die met de naam *residual factor* werd bestempeld. Daarbij kwam aan het licht dat de verklaring van het raadsel grotendeels gezocht moest worden in het feit, dat de aangebrachte vereenvoudigingen waren vergeten. Men bepaalt de factor arbeid niet voldoende door het tellen van het aantal arbeiders of het berekenen van het aantal gewerkte uren en – maar dat regardeert ons nu verder niet – men bepaalt het stoffelijk kapitaal ongenoegzaam door het alleen in geld te meten. Het onderzoek was in de methodologische fout vervallen, die in op het eerste gezicht overtuigende berekeningen vaker verscholen blijkt te zitten: de reserve, die men bij het begin heeft gemaakt, wordt bij de voortgang van het onderzoek en het trekken van de conclusie verwaarloosd.

Sinds dit *in casu* duidelijk was geworden, is het probleem van de toerekening van het residu aan de orde. Er is – globaal gesproken – een groep van „kapitalisten”, die veel invloed toeschrijven aan de technologische verbetering, waarin de vruchten van de research zijn geïncorporeerd, en een groep „educationalisten”, die de nadruk leggen op de vergroting van de kwaliteit van de arbeid door meer onderwijs. Ik voer de beide wat eigenzinnig gebruikte termen in ter wille van de duidelijkheid van dit exposé.⁹

De waarheid zal in dit geval wel beide elementen omvatten, zodat het geheim ligt in de combinatie van technologische verbetering met een hoger onderwijspeil. De opbrengst van het onderwijs is te groter naarmate de technische progressiviteit in de economie groter is.¹⁰ Op deze complementariteit wijst dan een derde groep onderzoekers.¹¹

Zo bleek het nodig de leer van de economische ontwikkeling en groei van een land opnieuw op de helling te zetten om de vergeten factoren erin te betrekken. Niet slechts zuiver wetenschappelijke aandrift noopte daartoe. Van het moment af dat de vermeerdering van de welvaart een nastrevenswaardig goed is bevonden, is het een zaak van essentiële betekenis dat een betrouwbaar en tevens kwantificeerbaar inzicht in de oorzaken van de economische groei wordt verworven. Dit geldt voor

⁹ Tot de eerste groep behoort M. Abramovits, *Economic growth in the United States*, American Economic Review, vol. C II (1962), p. 773 ff., tot de tweede E. F. Denison, *Measuring the contribution of education (and the residual) to economic growth*, in O.E.C.D., *The residual factor and economic growth*, Paris 1964, p. 13 ff.

¹⁰ R. R. Nelson and E. S. Phelps, *Investment in humans, technological diffusion and economic growth*, Am. Econom. Review, Papers and Proceedings LVI May 1966, no. 2, p. 75.

¹¹ J. Vaizey en J. R. Gass, O.E.C.D., *Economic aspects of higher education*, Paris 1964, p. 56.

economisch ontwikkelde landen. Het is immers een vraag van verstrekkend gewicht of de vaart in de economische wasdom bestendig zal worden. Maar de verantwoordelijkheid van de Westerse wetenschap omsluit ook de economisch onderontwikkelde gebieden. Er wordt gezocht naar een economische strategie voor een aanzienlijk deel van de wereld, dat in welvaart ver is achtergebleven en steeds meer achter raakt. Het is al wel duidelijk geworden dat de nadruk, die na de Tweede Wereldoorlog in de plannen voor die gebieden op de investering in stoffelijk kapitaal werd gelegd, een beginnersfout is geweest. Dit alles verklaart waarom thans naarstig gestreefd wordt naar een verdieping van inzicht in het maatschappelijk groeiproces, die door meting van de kwaliteit der daarin werkzame factoren kan worden verkregen, en daarbij komt de kwaliteit van de arbeid in het bijzonder naar voren.

Tal van instituten hebben zich thans op de studie van de economie van het onderwijs geworpen. Het wezenlijk nieuwe daarbij is dat onderwijs vandaag algemeen als een productiefactor van grote betekenis wordt erkend. Eeuwenlang was het als een onproductieve vrijetijds-bezigheid beschouwd. In de economie behoorde het – zoals gezegd – tot de consumptie. Thans spreekt men van „investering in mensen” en in verband daarmee van *human capital*. Nu het juist om een betere determinatie van de arbeid te doen is, is dit spraakgebruik wat verwarrend. Het zou bovendien tot een mechanistische interpretatie van het nieuw verworven inzicht kunnen leiden. Hoe dit zij, het nieuwe begrip is spoedig aanvaard. Het onderwerp is aan de orde van de dag. „There is a new girl in town and all the old boys are eager to dance with her” zei John Gardner, de president van de Carnegie Corporation.¹² Ik moet evenwel opmerken dat in ons land slechts enkele economen op de dansvloer zijn verschenen. Ik noem J. Tinbergen,¹³ H. C. Bos en W. Brand, van wie de laatste mij jaren geleden tot mijn onderwerp heeft ingeleid.

Het schoolwezen verbruikt en produceert

Het nieuwe economisch onderzoek heeft zich, zoals bleek, spoedig op

¹² Geciteerd door Ph. H. Coombs, *The adjustment of the educational structure to the requirements of economic development*, Education in Developing Countries, Den Haag 1963, p. 55.

¹³ Van zijn omvangrijk oeuvre zij genoemd: *Educational assessments*, Economic and social aspects of educational planning, Unesco, Paris 1964, p. 165ff, en *Het economisch rendement van het wetenschappelijk onderwijs*, Nationaal Congres Onderzoek van het Wetenschappelijk Onderwijs, Verslagen, bl. 72 vlg., Eindhoven 1966.

de betekenis van het schoolwezen voor de economische groei geconcentreerd. Maar het ware onjuist te veronderstellen dat zijn uitgaven en inbreng niet *beide* de aandacht der onderzoekers zouden hebben gehad. Historisch gaat bij de opkomst van de economie van het onderwijs de studie van de kosten van het onderwijs zelfs voorop.

Ik noem de studie van Fr. Edding, *Internationale Tendenzen in der Entwicklung der Ausgaben für Schulen und Hochschulen*,¹⁴ J. Vaizey's boek *The costs of education*¹⁵ en het werk van het Institut national de la statistique et des études économiques in Parijs betreffende *Coût et développement de l'enseignement en France*,¹⁶ die alle drie uit 1958 stammen. Edding is sinds 1959 hoogleraar in de onderwijsconomie en als zodanig de eerste in Europa. Hij is thans verbonden aan het Max Planck Institut für Bildungsforschung in Berlijn.

Inderdaad is het onderwijs reeds uit hoofde van de aanspraken, die het maakt op de productiecapaciteit en op het nationaal produkt, een verschijnsel van grote economische betekenis. Ik wil aan de hand van de publicaties van het Centraal Bureau voor de Statistiek enkele cijfers daaromtrent voor Nederland vermelden.

Ik moet daarbij aanstonds de opmerking maken dat in de gehele discussie omtrent de economische relevantie van het onderwijs slechts het wettelijk geregeld en door de overheid bekostigd deel ervan aan de orde kan komen, omdat aangaande het deel, waarin door particulieren en door het bedrijfsleven wordt voorzien, onvoldoende informatie beschikbaar is. De beperktheid van de gegevens doet aan de gedachtenwisseling over ons onderwerp wat Nederland betreft geen ernstige afbreuk omdat de overheid in ons land het overgrote deel der onderwijsactiviteiten regelt en betaalt.

In 1964 bedroeg het totale personeelsbestand van deze tak van bedrijvigheid in ons land 144 000 personen. Het overgrote deel van hen behoort tot het onderwijzend personeel en derhalve tot degenen, die een hogere beroepsopleiding of wetenschappelijk onderwijs hebben genoten. Zo wordt $\frac{1}{5}$ deel van de academisch gevormden door het onderwijs in beslag genomen. Het onderwijs recruteert dus uit de meest schaarse van onze hulpbronnen: het geschoolde talent. Het is daarvan zelfs de grootste gebruiker. In een tijd van *full employment* moeten wij tot de inbreng ook de arbeidspotentie rekenen van de leerlingen, voor zover deze in de produktieve leeftijd (15 jaar en ouder) verkeren. Deze wordt immers aan het produktieproces onttrokken. De mankracht, die het onderwijs gebruikt, stijgt daardoor tot rond 700.000. In een opstelling

¹⁴ Kiel 1958.

¹⁵ London 1958.

¹⁶ Paris 1958.

van de bedrijfstakken naar de grootte plaatst het onderwijs zich daarmee dicht bij de top: onder industrie en ambacht, boven handel, bank- en verzekeringswezen. In tijden van werkloosheid ontvalt aan deze berekeningswijze haar grond. Dan behoort het onderwijs tot de middelen tot bestrijding van dit euvel. De opvoering van de leerplicht is o.m. in de Verenigde Staten als zodanig gebruikt en het accres, dat de bevolking van scholen, hogescholen en universiteiten in alle economisch ontwikkelde landen aan de dag legt, heeft in dit verband een profylactische betekenis. De overheidsuitgaven ten dienste van het onderwijs hebben in 1966 ruim 5 miljard belopen. Dat was meer dan 7% van het nationale inkomen.¹⁷ Wat dit laatste aangaat, staat Nederland op een hoge plaats onder de meer welvarende landen. Er is niet aanstonds reden om ons deswege op de borst te slaan. De verklaring ligt, behalve in de graad, waarin ons beroepsonderwijs tot ontwikkeling is gekomen, vooral in de relatief sterke bezetting van de leeftijdsjaargangen in de bevolking, die voor onderwijs in aanmerking komen.

Het zou interessant zijn om de economische waarde te bepalen van het arbeidsvermogen, dat door het schoolwezen aan de produktie wordt onttrokken. Volgens Th. W. Schultz, hoogleraar in Chicago, mag men aannemen, dat deze z.g. *opportunity costs* zich tot de kosten der scholen verhouden als 3 staat tot 2.¹⁸ Voor Nederland kunnen wij schattenderwijs stellen dat, indien de exploitatie-kosten per scholier van het voorbereidend hoger en middelbaar onderwijs f 2000,- 's jaars bedragen, daar per leerling van 15 jaar en ouder nog f 3500,- bij moet worden geteld zodat ze tot f 5500,- 's jaars stijgen en als de openbare voorzieningen per student f 7500,- per jaar kosten, zou dit bedrag met f 5000,- à f 6000,- tot f 12.500,- à f 13.500,- moeten worden verhoogd. Het is duidelijk dat bij deze berekeningswijze, die in tijden van *full employment* inderdaad zinvol lijkt¹⁹ de miljarden, waarmee het onderwijs de economie belast, aanzienlijk oplopen en de percentages van het nationale inkomen ver boven de eerder genoemde stijgen.

Wij moeten de importantie van het schoolwezen echter niet meten naar de maat van zijn kosten maar naar zijn produktieve bijdrage. De hoge schatting van de contributie, die het onderwijs volgens de „educationisten” tot de welvaart levert, schijnt in verscheidene berekeningen steun te vinden.

¹⁷ Netto-marktprijzen.

¹⁸ Th. W. Schultz, *The economic value of education*, Columbia University Press, 1964 p. 27 ff.

¹⁹ In tijden van een overschot op de arbeidsmarkt is het niet zeker dat de arbeidskracht van leerlingen en studenten aan een mogelijke andere besteding wordt onttrokken.

Ik noem vooreerst de talrijke becijferingen, waarbij voor een aantal landen een index van de activiteit op onderwijsgebied, wordt gecorreleerd met een index van de welvaart bijv. het nationaal inkomen per hoofd der bevolking. Men kan als index der onderwijsactiviteit kiezen de onderwijsuitgaven of het aantal leerlingen per leeftijdsgroep der bevolking.

Soms wordt een meer gecompliceerd samenstel van relevante onderwijsfactoren in de calculaties betrokken. In enkele gevallen is de onderlinge afhankelijkheid van de *groei* van de onderwijsindex met de *groei* van de welvaartsindex bepaald.

De uitkomst van de confrontatie van de beide reeksen wijst steeds op een nauwe samenhang tussen de beide factoren: hoge activiteit op onderwijsgebied gaat samen met hoge welvaart, groei op het eerste terrein treedt gemeenschappelijk op met accres op het andere. Bij meer verfijnde berekeningen blijkt dat voortgezet en wetenschappelijk onderwijs in het kader van de gesignaleerde samenhang belangrijker zijn dan lager onderwijs.²⁰

Zulke cijferreeksen zijn bij uitstek stimulerend. Zij stellen landen met overeenkomstig economisch niveau in staat tot onderlinge vergelijking van elkaars onderwijsinspanningen. Er wordt op dit gebied bij het ontbreken van normatieve maatstaven veel gelet op de gedragswijze van anderen, die in een vergelijkbare materiële situatie verkeren. Staatslieden kunnen zich aan de hand van zulke gegevens ook een idee vormen van de ontwikkeling, die gezien de ervaring elders in de naaste toekomst mogelijk moet worden geacht. Maar voor deze doeleinden worden zulke cijferopstellingen niet in de eerste plaats gemaakt. De opzet is veelal vast te stellen wat de onderwijsinspanningen tot de welvaart bijdragen. Er gaat van deze cijferreeksen de suggestie uit dat investering in onderwijs in 't algemeen een weg is om het nationaal inkomen op te voeren. Daarvoor kan dit materiaal helaas niet dienen. Populair gezegd: omdat rijke mensen meer sigaren roken dan arme mensen, maakt het roken van sigaren nog niet rijk. De correlatie tussen de beide reeksen kan met even goed recht worden geïnterpreteerd als een aanwijzing, dat landen bij het stijgen van hun welvaart een groter deel van hun nationaal inkomen aan onderwijs plegen te besteden, op dezelfde wijze als

²⁰ O.E.C.D., *Targets for education in Europe in 1970*, Policy Conference on Economic Growth and Investment in Education, Paris 1961, p. 73 ff.; T. H. Harbison and C. A. Myers, *Education, manpower and economic growth*, New York 1964, p. 38 ff.; M. C. Kaser, *Education and economic progress*, in E. A. G. Robinson ed., *The economics of education*, New York 1966, p. 89 ff.

gezinnen zulks doen, wanneer in de meest dringende levensbehoeften is voorzien. Oorzaak en gevolg zijn in dit geval niet te scheiden.

Misschien kan in achtneming van de opeenvolging in de tijd licht geven. Anderson en Bowman vonden voor een reeks landen, dat de inkomens per hoofd der bevolking in de dertiger jaren van deze eeuw de graad van het schoolbezoek in de vijftiger jaren beter verklaarden dan het schoolbezoek in de dertiger jaren de inkomens in de vijftiger jaren.²¹

Ik vermeld nog een andere methode. Daarbij worden niet een aantal landen onderling vergeleken maar één land in de loop van zijn geschiedenis. Er worden dus indices betreffende de onderwijsinspanning en de welvaart over een reeks van jaren vergeleken. Th. W. Schultz heeft voor de Verenigde Staten op deze wijze de periode 1900-1956 nagegaan.²² Andermaal treedt een duidelijke samenloop der factoren op. De moeilijkheid is wederom dat oorzaak en gevolg niet goed zijn te onderscheiden. Toch is de causaliteitsvraag van doorslaggevende betekenis zodra men op de verworven inzichten enigerlei vorm van beleid in ontwikkelde of onderontwikkelde landen zou willen baseren. Daarom is het van belang er nog enkele woorden aan te wijden.

Het lijkt mij dat de vraag naar oorzaak en gevolg in dit kader op aangegeven wijze niet gesteld kan en mag worden omdat de maatschappelijke werkelijkheid in dit alternatief niet kan worden ondergebracht. Letten wij op de tijd van economische opgang in Engeland, die men als de „industriële revolutie” (1730-1830) pleegt aan te duiden. De economisch gerichte historicus signaleert in de startperiode daarvan een menigte factoren, die tot het verschijnsel hebben bijgedragen: bevolkingsvermeerdering, royale beschikbaarheid van land, arbeid en kapitaal, de aanwezigheid van kolen en stoomkracht, lage rentevoet, stijgende prijzen, enz. Maar de industriële revolutie was ook een „revolutie der ideeën”.²³ Essentieel was een verandering in de geestelijke houding. Deze lag in de overtuiging dat de natuur kon worden begrepen en beheerst en in de doorbreking van oude fatalistische opvattingen aangaande het realiseerbare welvaartspeil. Er ontstond een nieuw type ondernemer, bereid om risico te nemen teneinde zijn winst te vergroten.²⁴ Met het signa-

²¹ M. J. Bowman, *Perspectives on education and development*, Intern. Development Review, Vol. VI, nr. 3, sept. 1964, p. 3.

²² *Education and economic growth*, Yearbook of the National Society for the study of education, Chicago 1961, p. 46 ff. Ook Seymour Harris maakte zulke berekeningen: *The market for college graduates*, Cambridge, Mass. 1949, p. 160 ff.

²³ T. S. Ashton, *The industrial revolution*, Oxford University Press, reprinted in 1954, p. 21.

²⁴ W. W. Rostow, *Industrialization and economic growth*, Contributions to the first international conference on economic history, The Hague 1960, p. 23 ff.

leren van de psychische veranderingen zijn wij in de buurt van het onderwijs terecht gekomen. Maar op deze wijze is het dan ook geplaatst in een geheel van relaties, waarin men niet meer weet wat oorzaak was en wat gevolg en rekening moet houden met het feit, dat het mogelijk het een en het ander is geweest. Als enige zekerheid blijft dat het in een totaliteit van interdependente factoren heeft meegespeeld.²⁵

Ik kan niet nalaten om aan dit Engelse voorbeeld een Frans exemplum vast te knopen door het boek te noemen, waaraan de economische literatuur consequent is voorbijgegaan, en dat in al zijn bescheidenheid zulk een opmerkelijke bijdrage tot deze discussie geeft: Roger Thabault, *Mon Village*.²⁶ De auteur ontleedt daarin minitieuze opkomst van zijn geboortedorp Mazières-en-Gatine tussen 1848 en 1914. Hij laat zien dat de school niet de oorzaak is geweest van de modernisering, die zich in die periode aldaar heeft voltrokken. Eerst kwamen de wegen, dan de omvorming van de economie van de gesloten volkshuishouding, die zij was, tot de geldhuishouding met haar veranderde levenswijze en haar toenemend verkeer. De school heeft de geesten niet veranderd, daartoe was zij niet in staat. Zij heeft de verandering weerspiegeld, vorm gegeven en verbreid.

Naar ik meen is hiermede de plaats van het onderwijs in de maatschappelijke ontwikkelingsprocessen in 't algemeen aangegeven: een factor in de samenhang van een veelomvattend model. Wetenschappelijk onderzoek, dat de onderwijsfactor isoleert, doet de feiten geweld aan. Vandaar de onregelmatigheden in het vergelijk der landen. Japan behoort wat zijn onderwijspeil aangaat tot de 10 hoogst-ontwikkelde landen, maar zijn nationaal inkomen per hoofd der bevolking ligt ver beneden het gemiddelde van de economisch ontwikkelde landen. Egypte, India en Thailand staan wat het onderwijs aangaat hoog genoteerd maar ze hebben een relatief laag nationaal inkomen per hoofd, terwijl in Saoedi-Arabië, Liberië en Noord Rhodesië, dank zij hun grondstoffen, de zaak omgekeerd ligt. Beleid, dat alleen op onderwijs wedt bijv. in de strategie der ontwikkelingshulp, leidt tot schadelijke effecten. Philip Foster, die zich in zijn werk over *Education and social change*

²⁵ Men is met de kwantificering ervan reeds doende: United Nations, *Report on the world social situation*, New York 1961, ch. 3; K. W. Deutsch, *Social mobilization and political development*, American Political Review, 55, September 1961, p. 493 ff.; B. M. Russett a.o., *World handbook of political and social indicators*, Yale University Press 1964; Th. Caplow and R. Finsterbusch, *Development rank*, Columbia University 1967, met 20 indices voor 68 landen, samen 94% van de wereldbevolking omvattend.

²⁶ Paris 1945.

in Ghana²⁷ een competent beoordelaar toont, keert zich tegen het „unqualified belief that widespread schooling is the primary instrument of economic transformation”, een geloof dat hij in 't bijzonder in de nieuwe Afrikaanse staten aantreft.²⁸ De auteur ontkent de betekenis van het onderwijs niet maar hij wijst op de dysfunctie van dit element als het wordt losgemaakt uit het geheel. Er zal steeds gezocht moeten worden naar een evenwichtig programma, dat rekening houdt met de specifieke behoeften van een land en het stadium van ontwikkeling, waarin het verkeert.

Wij kunnen wat dit betreft de veronderstelling wagen dat er in het beginstadium der „industriële revolutie” met zijn eenvoudige techniek weinig behoefte was aan onderwijs voor de massa der arbeiders, al is het niet juist dat Engeland en Frankrijk geïndustrialiseerd zijn ondanks een miniem aantal mensen, die onderwijs hadden genoten. Waarschijnlijk overschreed het aantal analphabeten in die periode 60% niet.²⁹ Indien het onderwijs in de aanvangsperiode van deze evolutie heeft meegewerkt, moet dit toch wel op het hogere niveau en ten aanzien van de leidende groepen zijn geweest. Eerst later ontstaat dan bij het voortgaan der technische ontwikkeling het wederkerig proces, waarbij de voortbrenging hogere eisen aan het onderwijs stelt en waarbij het economisch mogelijk wordt om aan deze behoefte te voldoen. Landen, die toen tot industrialisatie kwamen, moesten op een hoger niveau van scholing beginnen.

Intussen is het materiaal der onderzoekers met deze landenstudien niet uitgeput. Er is ook nog een benadering van de invloed van het onderwijs op de welvaart van individuen in het geding. Daarbij worden de inkomstenbedragen vergeleken, die personen met langere opleiding gedurende hun werkzame leven méér verdienen dan personen met kortere opleiding. De gegevens voor zulke inkomensvergelijkingen zijn in de rapporten van de *Census* in de Verenigde Staten te vinden. Wij moeten de Amerikaanse berichtgevers dankbaar zijn, dat zij minder geheimzinnig met hun inkomens zijn dan wij. De uitkomsten van de berekeningen zijn indrukwekkend.³⁰

²⁷ London 1965.

²⁸ A.w. p. 295.

²⁹ W. L. Sargant, *On the progress of elementary education*, Journal of the Royal Statistical Society 1867, p. 90 ff.

³⁰ P. C. Glick and H. P. Miller, *Educational level and potential income*, American Sociological Review, June 1965; H. S. Houthakker, *Education and income*, Review of Economics and Statistics 1959, p. 24 ff.; H. P. Miller, *Annual and lifetime income in relation to education 1939-1959*, American Economic Review; Dec. 1960, p. 962 f.

Ziet hier enkele cijfers van 1963. Indien men het bedrag, dat iemand met alleen maar 8 jaar lagere school op 100 stelt, blijkt de man met 4 jaar *high school* 138 te verdienen en die met 4 jaar *college* 217.³¹ Dit soort berekeningen heeft tot de wijd verbreide uitspraak geleid dat het voltooien van een *college*-opleiding iemands levensinkomen met 100.000 dollar verhoogt.

Als men de verhoudingscijfers met die van 1949 vergelijkt, blijkt spanwijdte tussen de voltooide lagere school en het *college* geringer te zijn geworden. Het zou kunnen zijn dat het toenemend bezoek der *colleges* tot daling van de inkomensverschillen heeft geleid.

Om de netto-revenuen te bepalen moet men de gevonden bedragen met de kosten van het schoolgaan verminderen.³² Daarbij dienen ook de gederfde inkomsten uit arbeid te worden afgetrokken. Algemeen meent men dat de aldus verkregen netto-opbrengst voor de nationale economie tenminste gelijk is aan die, welke met investering in ondernemingen valt te verwerven. Voor de individu, die bij zijn calculatie de publieke bijdragen aan het onderwijs kan verwaarlozen, is er zelfs een voordelig verschil.³³

Deze aanvat van de problemen heeft zowel verdiensten als bezwaren. Tot de eerste reken ik dat zij mogelijkheden biedt voor differentiatie der gegevens naar geslacht, leeftijd en ethnische herkomst, terwijl zij desgewenst ook regionale geleding toelaat. De bezwaren zijn analoog aan die, welke wij bij de analyse der landengegevens zijn tegengekomen: het blijkt bijzonder moeilijk om de invloed van het onderwijs los te maken uit het samenstel van factoren, die de welvaart van de enkeling beïnvloeden. Het is niet duidelijk welk deel van de inkomsten van de afgestudeerden aan het onderwijsgenot moet worden toegeschreven en wat op een andere inbreng berust. Reeds aanstonds moet worden opgemerkt dat de inkomsten, die door de *Census* worden geregistreerd, niet slechts op de salarissen betrekking hebben en bijvoorbeeld ook revenuen uit vermogen omvatten.

Wie zich bewust is van de omstandigheid, dat ook in de Verenigde Staten de meer welgestelden meer onderwijs aan hun kinderen kunnen verschaffen dan zij die minder met stoffelijk goed zijn bedeeld, zal geneigd zijn deze factor zwaar te wegen en zich nauwelijks verbazen over het feit dat de-

³¹ *Statistical abstract of the United States* 1966, table 158, p. 116.

³² De particulier zal daarbij alleen zijn persoonlijke kosten in aanmerking nemen, de regeerder zal tevens meerekenen wat uit andere middelen o.a. die van de overheid, is besteed.

³³ G. S. Becker, *Human Capital*, Princeton University Press, 1964, p. 114 ff.

genen, die meer onderwijs genoten hebben, meer welgesteld blijken te zijn.

Het staat intussen vast dat de leerling, ongeacht zijn stoffelijk goed, in het onderwijsproces nog andere elementen aanbrengt: zijn karakter, zijn intelligentie, zijn belangstelling, zijn volharding en de cultuur van zijn milieu. Als hij de school heeft doorlopen, blijven deze gegevens hem vergezellen. Zij zullen bijdragen tot de uitkomsten van zijn maatschappelijke carrière.

Er zijn critici, die de gehele berekeningswijze op grond van deze bezwaren verwerpen.³⁴ Maar dan zijn zij toch te snel met hun oordeel. Er zijn deelonderzoekingen verricht, waarbij een aantal van deze vertroebelende factoren kon worden geëlimineerd. Men had daarbij de beschikking over de salarissen zonder franje, over de schoolcijfers in de *high school*, over de uitkomsten van intelligentietests en over gegevens aangaande de welgesteldheid der ouders. Daarbij bleken al deze factoren van invloed op het niveau der verdiende salarissen. Maar sterker dan met deze factoren bleken de salarisverschillen toch inderdaad samen te hangen met de hoeveelheid onderwijs, die na de *high school* genoten was.³⁵

Factoren, die men nimmer kan elimineren, zijn: wat de mens in zijn werk „al doende” leert en wat hij door zelfstudie aan het onderwijsresultaat weet toe te voegen. Over het enorme belang hiervan zal geen meningsverschil bestaan. Wij mogen wel aannemen dat de waarde van het onderwijs in de eerste jaren van de uitoefening van een maatschappelijke functie relatief groter is dan later wanneer de geleerde kennis veroudert en in 't niet valt tegenover de levenservaring en eigen onderzoek, m.a.w. dat de bijdrage van het onderwijs tot de lagere aanvangssalarissen belangrijker is dan tot de hogere beloningen, die later worden verdiend. Hier raken wij evenwel in speculaties. Erkend moet worden dat de economische waarde van het onderwijs voor de enkeling aanzienlijk is maar moeilijk valt te begroten.

Wij kunnen ons van dit probleem bevrijden door Denison te volgen. Hij stelt, zonder grond van bewijs, dat de inkomensverschillen voor 3/5 op onderwijsinvloed berusten en voor 2/5 op de andere variabelen, waarbij in de Verenigde Staten ook het ras behoort.³⁶ Maar deze oplossing is eerder

³⁴ J. Vaizey, *The economics of education*, London 1962, p. 44 ff.

³⁵ D. Wolfle and J. G. Smith, *The occupational value of education for superior high school graduates*, *Journal of Higher Education*, vol. 27, 1956, p. 201 ff. De salarisverschillen waren het grootst voor de personen met de grootste bekwaamheid. Zij profiteerden het meest van het hoger onderwijs en waarschijnlijk had ook de maatschappij van hen het meeste voordeel.

³⁶ E. F. Denison, a.w. p. 27.

die van de marktkoopman dan van de geleerde.

Wij moeten door al deze verwickelingen geboeid evenwel niet vergeten dat wij op zoek waren naar de economische waarde van het onderwijs niet voor individuen maar voor de maatschappij. Wanneer wij ons uitgangspunt nemen bij de gesignaleerde inkomensverschillen om ons inzicht ten aanzien van dit meer omvattende terrein te verrijken, wachten ons andermaal voetangels en klemmen. Het ware al te optimistisch om te veronderstellen dat hoger salaris identiek zou zijn met hogere economische waarde voor de gemeenschap. Het salaris, dat de afgestudeerde verdient, is geen bruikbare maatstaf voor het bepalen van zijn bijdrage tot de nationale produktie. Salarisverschillen reflecteren die bijdrage slechts ten dele. Ze staan daarnevens onder invloed van tradities en machtsposities. Sommige beroepen hebben sterke vakverenigingen, andere staan zwak in loononderhandelingen. In de nieuwe Afrikaanse staten handhaven de inheemse intellectuelen zich op het salarispeil, dat in de koloniale periode voor de uit het moederland uitgezonden krachten gold. Factoren, zoals de meerdere of minder aantrekkelijkheid van het werk, waartoe ik ook de prestigewaarde ervan reken, spelen in de beloningsschalen mede.

Er zijn daarom, helaas, tal van redenen om van de besproken benaderingswijze het heil niet zonder meer te verwachten.

Daarbij komt nog dat vele, misschien wel de meest belangrijke sociale effecten van het onderwijs vooralsnog niet meetbaar zijn. Verhoging van het peil van het onderwijs in 't algemeen is dienstbaar aan het niveau van alle vormen van wetenschappelijk en technisch onderzoek. Dit onderzoek zal zijn medewerkers uit een breder bestand van ontwikkelden kunnen selecteren. Het schoolwezen neemt in onze maatschappij de ontdekking en selectie van talenten voor zijn rekening. Het kan daarbij aan de sociale opklimming dienstbaar zijn en ertoe bijdragen dat het reservoir van menselijke gaven doeltreffender dan thans wordt benut. Tevens geldt dat bij algemeen verbreide ontwikkeling uitvindingen en vernieuwingen sneller hun weg in de bevolking zullen vinden. In de Londense koffiehuisen vertelden de ontwikkelden elkaar van Newton's vindingen. Verbeterde communicatie was ook in het Franse dorp, waarvan wij spraken, een aanzet tot de modernisering. In onze tijd levert de televisie tot die uitwisseling een belangrijke bijdrage. In dit verband moeten wij tevens de internationale communicatie begrijpen; kennis van talen en geografie bevordert het profijt, dat een land ervan kan trekken. Het reizen wordt erdoor bevorderd.

Scholing van de enkeling werkt in zijn omgeving door. Anderen pro-

fiteren ervan. Hun werk komt erdoor op een hoger peil. In een bedrijf kunnen enkele hooggeschoolden de produktiviteit van vele minder-geschoolden opvoeren. Indien de leiding van een land of een onderneming in kennis en inzicht toeneemt, zullen de beslissingen, die er in het economisch vlak worden genomen, daarvan de positieve invloed ondervinden.

Onderwijs pleegt verder de keuzemogelijkheden en de mobiliteit van de mensen te vergroten: de optimalisering van de keus van arbeid en verbruik wordt erdoor gediend. Opleiding maakt voorts de omschakeling van eenvoudige naar meer gecompliceerde vormen van arbeid en samenwerking mogelijk. Men kan machines introduceren, die hogere eisen aan de arbeiders stellen. Automatisering behoeft niet op gebrek aan technici af te stuiten. De administratie en de planning kunnen worden verbeterd. Onderwijs vermag levensgewoonten aan te kweken, die voor het economisch proces van groot gewicht zijn: ordelijkheid, het verder zien dan het direct voor de hand liggende en het uitstellen van de onmiddellijke bevrediging met het oog op later resultaat.

Ik noem nog een aspect, dat men in deze opsomming misschien niet aanstonds zal verwachten: opleiding leidt via verhoging van de leeftijd van huwelijksluiting tot beperking van het geboortecijfer en dat kan een levenszaak zijn voor economisch onderontwikkelde gebieden.³⁷

Aan de kwantificering van invloeden, zoals hier werden opgesomd, is het onderzoek nog nauwelijks toe. John Vaizey bekent in de inleiding tot zijn *The economics of education* dat hij een instinktieve overtuiging heeft „that what cannot be measured may not exist” (a.w., p. 14). Wij behoeven hem daarin evenwel niet te volgen en mogen in de economische betekenis van het schoolwezen ook op de aangegeven, nog niet kwantificeerbare, gronden blijven geloven.

Het nieuwe economische denken van de kant van het onderwijs bezien
De onderwijswereld mag van de ontwikkeling, die zich in de economie voltrekt, niet afzijdig blijven. Ook haar dienaren zullen met de „new girl in town” een dansje moeten wagen.

Ik veronderstel echter dat de gedachte aan deze ontmoeting van hun zijde op weerstand zal stuiten. Ik verschil in dit verband van mening met Mrs. Bowman, een van de leidende figuren onder de onderwijs-economen in Chicago. Zij schrijft dat de laatste bolwerken van de heiligheid van de opvoeding en het onderwijs thans wankelen. Zelfs

³⁷ Ph. J. Idenburg, *Educational consequences and determinants of population trends*, Wereldbevolkingsconferentie, Belgrado 1965.

in de besloten ivoren torens en de meest verfijnde elitekringen is het nu *bon ton* geworden om duidelijk uit te spreken, dat een van de meest belangrijke dingen, die het onderwijs kan doen, is de menselijke produktieve gaven op te voeren, de gaven om werk te verrichten, dat aan de menselijke geest steeds grotere eisen stelt. „Economics, like sex, is becoming almost respectable parlor conversation”.³⁸ In de Verenigde Staten waardeert men het onderwijs onbeschroomd op zijn utiliteitswaarde. In West-Europa kan de zegepraal van het economisch beginsel nog niet worden beklonken.

Wel wordt vandaag van ons verlangd dat wij ons standpunt bepalen. Om daartoe te geraken is een nauwkeuriger identificatie van het begrip economie vereist dan ik tot dusver heb toegepast. Ik stel u voor om drie betekenissen van het begrip te onderscheiden.

Het duidt in de eerste plaats op de wetenschap van het economisch handelen. De vraag, die ons in dit verband bezig houdt, is die omtrent de relatie tussen deze discipline en de onderwijskunde.

In de tweede plaats wijst het begrip op de feitelijke economische constellatie van het land. Het probleem is dan dat van de betrekkingen tussen die constellatie en de functionering van het onderwijs.

In de derde plaats omvat het begrip, als van ouds, het gedrag, dat door het economisch beginsel wordt geleid. Daarbij komt de betekenis van een dergelijk gedrag met betrekking tot het onderwijs aan de orde.

a *De bijdrage van de onderwijskunde tot het economisch onderzoek*
Een onderwijskundige inbreng wordt in de nieuwe activiteiten, naar het mij voorkomt, node gemist. Het gevaar dreigt dat de economen andermaal zullen vervallen in de tendentie om de verscheidenheid tot hanteerbare proporties te reduceren en daarbij wezenlijke aspecten te offeren. In casu treedt in Amerikaanse berekeningen het onderwijs immers vaak als een homogeen verschijnsel op. Een kwantitatieve grootheid in jaren gemeten. Dat is een riskante reductie van de werkelijkheid. Zij noopt mij ertoe met nadruk te stellen dat niet alle onderwijs stimulerend op de economie van een land inwerkt. Indien wij nog even terugkeren tot een eerder gebruikt voorbeeld: de Engelse *public schools* uit de tweede helft van de 18de en het begin van de 19de eeuw hebben de „industriële revolutie” haar gangmakers niet geschonken. Daarvoor waren ze te traditioneel en te afkerig van het zakenleven. Ze werkten

³⁸ M. J. Bowman, *The human investment revolution in economic thought*, *Sociology of Education*, Spring 1966, vol. 39, number 2, p. 132.

De leiders van de nieuwe ondernemingen kwamen van de Engelse non-eerder het behoud dan de vernieuwing in de hand.³⁹ conformistische academies en verder uit Schotland, waar de dissenters onderwijsmogelijkheden hadden gevonden, die hun in Engeland waren ontzegd⁴⁰, en uit Leiden. Indien er voor de economische groei der Afrikaanse staten iets van het onderwijs te verwachten is dan niet van de uit Engeland en Frankrijk geïmporteerde schooltypen, wier leerplan en werksfeer uit een ander economisch en cultureel milieu stammen. Er schuilt een ernstig gevaar in het denkbeeld dat onderwijs nu eenmaal onderwijs is en zonder meer heilzaam voor de volkshuishouding.⁴¹ Daarom is *planning* van de onderwijsinspanning in nauw verband met de economische *planning* nodig en bij die *planning* zal de soort van onderwijs niet buiten beschouwing kunnen blijven. De pedagogische bijdrage mag in dit onderzoek derhalve niet ontbreken, al is daarmee niet gezegd dat de onderwijskunde thans reeds met pasklare gegevens gereed staat.

Nu plegen de economische onderzoekers algemeen onderscheid te maken tussen onderwijs als consumptief goed en onderwijs als kapitaalgoed. Een van de eerste auteurs in dit vlak, de Amerikaan Ernest van den Haag, is er in 1956 mee begonnen.⁴² Als consumptie-goed ontleent het onderwijs zijn waarde aan de studie zelf en het genot van de resultaten daarvan: de stimulering van de menselijke vermogens en verrijking van het bestaan. Als kapitaalgoed ligt zijn waarde in de voordelen, die ermede te behalen zijn, bijv. de hogere verdiensten, die erdoor zijn te verwerven en de maatschappelijke welvaart, die ermede wordt bevorderd.⁴³

Het is een onderscheid, dat voor de economische analyse wellicht zijn nut kan hebben, maar gevaarlijk wordt wanneer het in de sfeer van het onderwijs wordt overgedragen. Die grensoverschrijding is in de economische discussie niet zeldzaam.

Zij openbaart zich in een preferentie voor mathematische, natuurwetenschappelijke en technische vakken en een geringere waardering voor de humaniora en het recht. Aan een discussieverslag uit het O.E.S.O.-milieu ontleen ik de opmerking dat het grootste deel van de

³⁹ R. Wilkinson, *The prefects*, London 1964, passim.

⁴⁰ Ashton a.w., chap. I.

⁴¹ Th. Balogh, *The economics of educational planning*, Comparative Education, vol. 1, Oct. 1964, p. 5 ff.

⁴² *Education as an industry*, New York 1956.

⁴³ A.w. p. 14.

leerstof zonder schade voor de produktiviteit kan worden gemist.⁴⁴ Een ander economisch auteur betoogt expliciet dat in tijden van economische schaarste onderwijs als consumptie zonder gevolgen voor de economie op langere termijn kan worden prijsgegeven.⁴⁵

Ik speur hier een vèrgaande eenzijdigheid.

Er wordt nl. vergeten dat de economische processen zich in een maatschappelijke context voltrekken en afhankelijk zijn van de sociale, sociaal-psychologische en politieke situaties en ontwikkelingen, die zich in de samenleving voordoen. Er zijn geen aanwijzingen dat natuurwetenschappelijk geschoolden voor de doordinking en stimulering van deze kanten van de menselijke samenleving bijzondere talenten aan de dag leggen.

Het onderwijs doorkruist de tegenstelling tussen produktie en consumptie. Het verband tussen leerstof en welvaart ligt bepaald niet zo simpel als hier wordt verondersteld. Met name het onderscheid tussen economisch produktieve en onproduktieve vakken is allerminst evident. Het is stellig niet identiek met vaktechnische scholing enerzijds en algemene vorming anderzijds, een verschil dat in de moderne technische opleiding zelf trouwens wordt prijsgegeven. Epictetus zegt: „Hoewel schapen gras eten, is het wol, die op hun ruggen groeit”. Het is minder vreemd dan het lijkt dat er bij macro-statistische berekeningen slechts een zwakke correlatie blijkt te bestaan tussen het percentage studenten in de natuurwetenschappelijke en technische faculteiten en het nationaal inkomen per hoofd der bevolking.⁴⁶ Ik zou geen maatstaf weten om onderwijskundige processen in de economische onderscheidingen onder te brengen.

Op één punt kunnen de beide visies elkaar evenwel ontmoeten. Ik meen, dat zowel voor economisch meer als minder ontwikkelde landen het in onze context de taak van de school is om vernieuwing te bevorderen. Zij kan openheid voor de vooruitgang kweken en in een traditioneel georiënteerde cultuur verwachtingen wekken. Zij kan de blik op de wereld verruimen. „Cette ouverture au monde, cet élargissement de l'horizon des peuples, doit constituer un objectif commun à tous les systèmes d'éducation dans tous les pays, industrialisés et non indus-

⁴⁴ J. Sandee in *Comments on Mr. E. F. Denison's paper*, in O.E.C.D., *The residual factor and economic growth*, Paris 1964, p. 76. De schrijver voegt er aanstonds aan toe dat rijkere landen de leerlingen vooral onderwijs moeten geven dat hen doet delen in de veroveringen van de menselijke geest, zelfs indien de produktiviteit daaronder zou lijden.

⁴⁵ J. Vaizey, a.w., p. 26 f.

⁴⁶ Harbison and Meyers, a.w., p. 60.

trialisés", schrijft het tijdschrift *Tiers-Monde*.⁴⁷

Als het onderwijs iets van een nieuw wereldbeeld weet te verspreiden en de losmaking van zijn leerlingen van de gebruikelijke begrippen en levenswijzen in de hand werkt, dan levert het een belangrijke contributie tot de vooruitgang.⁴⁸ Wat Dr. Samuel Johnson in het Engeland van de tweede helft der 18de eeuw ontwaardde, was de sfeer der vernieuwing. Hij schreef zelfs over de „furie der vernieuwing”. „The age is running mad after innovation”.⁴⁹ Alles, zelfs het hangen van mensen, behoort op een nieuwe manier te geschieden. Het verklaart de rol van de dissenters in de Engelse „industriële revolutie”. Het waren de mensen, die buiten de gevestigde orde stonden en eigen wegen zochten. Ook in de latere fasen van het industrialisme zijn de grondleggers personen geweest, die het gegevene niet als het definitieve konden beschouwen. Het is in dit verband een kernprobleem wat het onderwijs tot de bevordering van openheid, originaliteit en creativiteit kan bijdragen.

b *De relatie tussen de economische situatie van het land en het onderwijs*

Dit brengt mij tot het tweede gezichtspunt, dat wij moeten bespreken: de vraag van de dienst van de school aan de welvaart van het land.

Laat mij eerst het voor de hand liggende constateren. Het is voor onderwijzers prettig te horen dat hun werk bij de economen plotseling zoveel waardering vindt. Zij hebben, ik vermeldde het reeds, niet zulke gunstige herinneringen aan de economische vertogen, die in het verleden de bezuinigingsgolven begeleidden. Als gevolg van de omkeer in het economisch denken schijnt alles ten goede te keren. Wie nu om een betere financiering van het schoolwezen vraagt, kan zich op een breed verspreid inzicht buiten de eigen kring beroepen. In een onderwijzersvergadering, waar ik over deze nieuwe ontwikkeling sprak, maakte men van de zojuist verworven status van economisch nuttige werkkraft zelfs onverwijd gebruik om voor een aanzienlijke salarisverhoging te pleiten! Toen onderwijs nog slechts als verbruiksgoed gold, lag het voor de hand dat onze regeerders een inperking van de staatsuitgaven daar terecht lieten komen. Vandaag is dat gevaar nog allerminst afwezig maar kan erop worden gewezen dat onderbreking van de groei op dit terrein een ondoeltreffend economisch beleid zou zijn, dat de grond-

⁴⁷ Lê Thanh Khoi, *Dimension historique de l'éducation*, Tome VI, no. 22, Avril-Juin 1965, p. 355.

⁴⁸ Foster a.w., p. 296.

⁴⁹ Ashton a.w., p. 11.

begrotingen, op korte termijn denkt, wordt herinnerd aan consequenties van verstrekkende betekenis. Actuele financiële zorgen mogen aan de ontwikkeling van het schoolwezen niet in de weg staan.

Het is echter niet waarschijnlijk dat de ontmoeting tussen de beide wijslagen van de welvaart aantast. De overheid, die gezien de éénjarige zen van benadering van de werkelijkheid bij dit punt zal blijven staan. Immers nu is onderwijs ongezoekt tot produktiefactor geworden.

Het is een waardigheid, die in zijn denkwijze moeilijk valt onder te brengen. Zou het niet beter zijn om voor dit eerbetoon te bedanken?

Er is een cultuurbegrip, dat deze vraag a priori bevestigend beantwoordt. Het is de opvatting, die tot het traditionele Duitse arsenaal behoort en waarbij de cultuur als de sfeer van de geest tegenover die van de materie wordt geplaatst. Het wordt gekenmerkt door een verachting voor de „materie” en ook voor het instinktmatige, die worden beschouwd als het domein van het lagere, onzuivere, van datgene, dat men moet overwinnen of althans zoveel mogelijk negeren. Het maakt een strikte scheiding tussen de „practische”, op voordeel gerichte wereld, waarin men – helaas! – werken moet, en de „ideële, edele wereld, waarheen men zich in de geest kan terugtrekken”. Deze distantie tussen zogenaamde geestelijke „cultuur” en natuurlijk-technisch-economische „civilisatie” is nog kenmerkend voor grote stukken Europees geestesleven en daardoor van het algemeen voortgezet onderwijs en delen van het wetenschappelijk onderwijs. In het land van oorsprong kan men de doorwerking van deze visie nog duidelijk waarnemen.⁵⁰

Het werk van Robert Ulich, *The education of nations*^{50a} laat echter zien, dat opvattingen van deze aard zich, na overplanting naar de Harvard University, zelfs in de Verenigde Staten hebben kunnen handhaven. De bijzonder begaafde en veelzijdige auteur wijst in deze bijdrage tot de vergelijkende opvoedkunde als taak van het onderwijs in het tijdperk der technologie eerder de bescherming tegen de gevaren van de techniek in de hedendaagse samenleving aan dan het leren leven en werken in de revolutionair veranderende menselijke situatie. De „schaduw van morgen” houden hem bezig, niet de mogelijkheden van een nieuwe cultuurbeleving.

Zulk een isolement van de geest en de feitelijke autonomie van het schoolwezen, die ermede samengaat, mogen tegen het appèl van de zijde

⁵⁰ Voor een kritische beschouwing: R. F. Behrendt, *De mens en zijn toekomst*, Aula-boeken 1964, blz. 25. De oorspronkelijke titel is *Der Mensch im Licht der Soziologie*, Stuttgart 1962. Een onderzoek naar de doorwerking van het neo-humanistische en romantische *Bildungsbegrip* is beschreven in W. Strzelewicz, H. D. Raapke und W. Schulenberg, *Bildung und gesellschaftliches Bewusstsein*, Stuttgart 1966.

^{50a} Harvard University Press 1961.

der maatschappij niet in het geding gebracht worden. Economie en techniek vertegenwoordigen volmenselijke denkwijzen. Ze zijn tevens essentiële voorwaarden voor het creëren van een menswaardig bestaan. De gezamenlijke inspanning van alle menselijke vermogens in wetenschap en kunst ener- en techniek en produktie anderzijds is de voorwaarde voor de evolutie van de mensheid in geestelijk en stoffelijk opzicht. De geest en de sociale werkelijkheid zijn op elkaar aangewezen. Zij moeten elkaar doordringen. *Bildung* is geen *Refugium der Seele*, wetenschap geen cultus van het niet-nuttige. Daarom zal het onderwijs de aanspraak van de machten en krachten der samenleving moeten aanvaarden, ja toejuichen, zoals anderzijds moet worden vastgehouden aan de verwachting dat er een eigen invloed van de school op de maatschappelijke ontwikkeling zal uitgaan. Want er is hier een *feedback*, zoals in de automatische regel-processen.⁵¹

Dat betekent geen uitlevering van de school en het kind aan het welvaartsstreven. In een tijd, waarin economische argumenten een betekenis hebben verworven, die vroeger slechts aan geloofsovertuigingen toekwam, is het wellicht goed dit vast te stellen.

Ik ben het eens met Perquin, wanneer hij opkomt voor de taak tot humanisering, die de school is toevertrouwd.⁵²

„De maatschappelijke eisen kunnen”, zo zegt hij, „niet de maat en de norm van de mens zijn en nog veel minder van het kind. De school is na de ouders wel de eerstgeroepene om het kind te verdedigen en tevens moet zij dienen als geestelijke regenerator ten aanzien van de maatschappij, voor zover deze door overmatige efficiency-eisen e.d. de totale uitgroei van het kind bedreigt”. (t.a.p. bl. 142). Wij moeten, zo betoogt hij, geen haast maken, en opgroeiende mensen hun kansen geven.

Maar het is van essentieel belang om vast te stellen dat het begrip der humanisering de arbeid voor het stoffelijk goed in zich besluit.

c *Het economisch beginsel in het onderwijsbeheer*

Tenslotte de vraag welke rol het economisch beginsel in het onderwijsbeheer behoort te spelen. Dit beginsel is uit de oudste ervaringen der mensheid voortgekomen en thans diep in de menselijke geest geworteld. Het noopt ons om ernaar te streven dat met gegeven middelen het beste resultaat wordt verworven of omgekeerd dat gegeven doeleinden met de geringste offers worden bereikt. Daarbij behoort een denkpatroon, dat ertoe leidt dat wij ons bepaalde doeleinden bewust voor ogen stel-

⁵¹ H. von Hentzig, *Die Schule im Regelkreis*, Stuttgart 1965.

⁵² N. Perquin, *Algemene didactiek*, Roermond-Maaseik 1961, bl. 152.

len, dat wij onderscheiden tussen belangrijke en minder belangrijke doeleinden, dat wij ons rekenschap geven van in het verschiët liggende situaties en dat wij werkwijzen tegen elkaar afwegen met inachtneming van de inspanningen en opofferingen, die eraan verbonden zijn, aan de ene en de ermede te bereiken resultaten aan de andere kant.⁵³

Zijn wij toe aan een *initiation for change* waarbij rationele overwegingen van deze aard in het schoolwezen zullen doordringen? Het is mijn overtuiging dat wij het economisch beginsel van dit terrein niet mogen en niet kunnen bannen. Daarvoor is het onderwijs van te grote importantie geworden.

Naar de kostenzijde vertoont het onderwijs een ongekenđe dynamiek. In 1900 lagen de overheidsuitgaven voor dit doel – evenals in andere landen – op 1.5% van het nationale inkomen. Na de Tweede Wereldoorlog en de periode van herstel kwamen ze op 3.3% (1950). In 1966 waren wij, zoals bleek, reeds boven de 7% uitgekomen. Van de totale Rijksuitgaven werd er in 1956 rond 11%, in 1965 reeds rond 21% aan besteed.⁵⁴ Deze opdrift zal zich in de komende decennien voortzetten. De redenen, die ik daarvoor in 1956 in mijn rede *Mensen gevraagd!*⁵⁵ heb aangevoerd, gelden nog steeds. Daar komen demografische factoren en loon- en kostenstijgingen bij. Het opmerkelijke proces doet zich voor dat hoe meer aan de vraag naar onderwijs wordt voldaan, hoe sterker de behoefte eraan toeneemt. *L'appetit vient en mangeant.*⁵⁶

Dit geldt óók voor het onderwijs aan volwassenen. Vroeger was het er voor mensen, die niet geleerd hadden, nu voor hen, die wél geleerd hebben.⁵⁷ Wij zijn op weg naar de *education permanente*.

Daarom zijn de vooruit berekende onderwijslasten veelal te laag geraamd. De competitie met andere nationale belangen zal steeds feller worden. Wij moeten er geen drama van maken. Het is bij het stijgen van de welvaart een goede zaak dat een toenemend deel van de materiele ruimte aan geestelijke ontwikkeling wordt besteed. Onderwijs en wetenschapsbeoefening sturen, met de kunst, dichtër op het einddoel der humaniteit aan dan menige andere besteding. Ze zijn, zo-

⁵³ Fr. Edding, *Ökonomie des Bildungswesens*, Freiburg im Br., 1963, S. 40.

⁵⁴ Centraal Bureau voor de Statistiek, *Mededelingen* n° 7530.

⁵⁵ Bij de aanvaarding van het ambt van bijzonder hoogleraar aan de Universiteit van Amsterdam, Groningen 1956.

⁵⁶ Bij een onderzoek in West-Duitsland verklaarde van de mensen met gewoon lager onderwijs als hoogste ontwikkelingsgraad 24% verder te willen leren, van degenen met uitgebreid lager onderwijs 54% en van hen, die het eindexamen van een middelbare school bezaten, 69%. (W. Strzelewicz, H. D. Raapke, W. Schulenberg, a.w. S. 64).

⁵⁷ T.a.p. S. 181.

als wij zagen, bovendien waardevolle kapitaalgoederen.

Maar men mag verlangen dat zij doelmatig werken. Wat het onderwijs aangaat, zal het daarbij gaan om de volgende vragen:

1. Wat zijn de doeleinden, die men met het schoolwezen of een instelling, die daartoe behoort, wil bereiken?
2. Welke alternatieve mogelijkheden zijn er om die doeleinden te realiseren?
3. Welke zijn de kosten van elk van die mogelijkheden?

De keuze zal moeten vallen op de mogelijkheid, die rekening houdende met alle beperkingen, die aan de uitvoering in de weg staan, het beste resultaat belooft. Er zal daarna een evaluatie-proces moeten worden ontworpen, dat zal aangeven of het doel wordt bereikt en waarschuwen wanneer de kosten of de resultaten niet aan de verwachtingen beantwoorden.⁵⁸

Het onderwijs zal zich aan een dergelijke procedure niet langer kunnen onttrekken op grond van de veronderstelde onmeetbaarheid van zijn prestaties. Want deze is slechts een deel van de waarheid. Een afweging van kosten en resultaat is tot op een redelijke hoogte doorvoerbaar.⁵⁹ Daarmede wordt in de onderwijssector een stuk harde zakelijkheid ingedragen. Met beperkte middelen aan geld en talenten beide moet een optimum resultaat worden verkregen. Aan deze nieuwe gedachtengang zijn wij in Europa nog nauwelijks toe. Kostenbesef ontbreekt hier in de sfeer van het onderwijs ten enen male. Anders dan in de Verenigde Staten. De bibliografie spreekt hier een duidelijke taal. De Amerikaanse bibliografie over schoolfinanciën bevatte in 1932 reeds 5000 titels. Hoeveel het er thans zijn laat zich slechts gissen.⁶⁰

Terwijl Europese handboeken over het onderwerp zwijgen, heeft de Amerikaanse *Encyclopedia of Educational Research*⁶¹ uitvoerige bijdragen over *school finance, business administration of schools, economic aspects of education en economic cycles and education*.⁶²

In de jaren, die komen, zal de presentie van de onderwijswereld op

⁵⁸ W. J. Platt, *Conflicts in planning*, in J. S. Coleman ed., *Education and political development*, Princeton University Press 1965, p. 569.

⁵⁹ A. D. de Groot, *Vijven en zessen*, Groningen 1966, bl. 196.

⁶⁰ A. Carter and T. Covert, *Bibliography on educational finance*, U.S. Office of Education, Bull. 15, Washington 1932. Ik volg hier en in de volgende voorbeelden Fr. Edding a.w., S 33 f.

⁶¹ W. S. Monroe ed., New York 1952.

⁶² Een reactie bleef overigens niet uit: R. Callaham, *Education and the cult of efficiency*, Univ. of Chicago Press 1962, een niet op Europa overdraagbaar geschrift.

dit vlak niet kunnen worden gemist. Men realiseert zich in dit verband dat terwijl in industrie en landbouw de opbrengsten in verhouding tot de bestedingen met enkele procenten per jaar plegen te stijgen, het onderwijs een *rising cost industry* is, waarbij het omgekeerde het geval is.⁶³ De verklaring is dat het onderwijs bij uitstek arbeidsintensief is⁶⁴ terwijl de technologie nauwelijks verbetert. Eens moet bovendien de wet van de verminderende meeropbrengsten zich doen gelden. Onderwijsmensen moeten er zich rekenschap van geven. De weegschaal is er ook te hunnen dienste.

De confrontatie tussen onderwijs en economie zal zich voor het aangezicht van de overheid voltrekken. Voor de regering ligt hier een sector, waarvan de importantie de grenzen van het rechtstreeks verantwoordelijke ministerie ver overschrijdt. De toekomstige ontwikkeling van het onderwijs, zoals ook van het wetenschappelijk onderzoek, is op weg om een politieke aangelegenheid van de eerste orde te worden, al hebben de politieke machthebbers en de dag en weekbladen dat tot dusver onvoldoende tot uitdrukking gebracht. De strubbelingen over de medische opleiding en het beurzenstelsel zijn slechts een voorspel van de wijze, waarop het onderwijs in de politieke keuzen betrokken zal raken. Tegenover de macht, waarmee de staat op dit gebied komt opzetten, is de leer dat onderwijs in eerste instantie een zaak van de ouders is, een anachronistische constructie.

Hetgeen men in deze nieuwe bedeling meer dan ooit mag verlangen is dat, indien de overheid optreedt, zij het op competente wijze doet, dus op een niveau van kennis, informatie en inzicht, dat ervoor is vereist. Terecht hebben curatoren van deze universiteit op 22 februari 1967 aan de toenmalige kabinetsinformatie, Dr. J. Zijlstra, gevraagd om een „nationaal plan voor de lange termijn” voor het wetenschappelijk onderwijs. Het is voor het gehele onderwijsstelsel vereist. Het moet worden gepubliceerd en voor openbare discussie openstaan. Het moet een plan-in-beweging zijn. Schoolorganisatie is tegenwoordig niet het vaststellen voor een constructie voor decennia maar een bij uitstek dynamische aangelegenheid. Bij de voorbereiding zal getracht moeten worden om de *man-power*-schattingen te verbeteren. De medewerking van economen mag in de *planning* niet ontbreken. De onderwijsresearch zal verder moeten worden uitgebouwd en het mogelijke aandeel van technolo-

⁶³ Zie voor Engelse universiteiten M. Woodhall and M. Blaug, *Productivity trends in British university education 1938-1962*, *Minerva* 3, 1965, no. 4, p. 483 ff. In Nederland staat de zaak, naar globale berekening leert, niet gunstiger.

⁶⁴ 61% van zijn uitgaven zijn directe loonkosten (1964).

gische hulpmiddelen, zoals film, radio, televisie en *computer assisted instruction* zal ernstig moeten worden onderzocht.⁶⁵

Bij alle interventie van de staat op het onderwijsterrein zal het zaak zijn dat de eigenheid van het schoolwezen en de wetenschapsbeoefening wordt gewaarborgd. Gewaakt zal moeten worden tegen de geslaagde operatie, waarbij de patiënt overlijdt. Dat zou het geval zijn wanneer het onderwijs zijn taak niet meer ten volle zou kunnen vervullen. Er zijn grenzen, die gerespecteerd moeten worden omdat het hier om mensen en hun ontplooiing gaat. Zo eist de wetenschapsbeoefening evenzeer haar sfeer van vrijheid. Zij is zonder ruimte in doelstelling, in tijd en in toerusting niet mogelijk. Het ware bepaald oneconomisch hier geen rekening mee te houden.⁶⁶

Besluit

Met één van de mogelijke gevolgtrekkingen uit deze overwegingen wil ik besluiten. Er zal voor het onderwijsbeheer een nieuw type mensen nodig zijn. Dat geldt voor de hoogste instantie in Den Haag en voor de delen, verspreid over het land.

Onderwijsadministratie is wezenlijk meer dan wetten maken en toepassen en doeltreffend boekhouden. Zij moet tot een nieuwe leer worden ontwikkeld. Verscheidene disciplines kunnen ertoe bijdragen. Van de sociale wetenschappen noem ik de onderwijskunde, waaronder de vergelijkende opvoedkunde, de sociologie, de sociale psychologie en de politiek. Daarnaast zal er behoefte zijn aan delen van de economie, bv. de leer der openbare financiën, terwijl de kennis der staatsorganisatie en het relevante recht in dit geheel een plaats zullen moeten vinden. Voorts de reeds genoemde leer van de organisatie. Wij moeten onze bestuurders opleiden, waarschijnlijk in een postdoctorale studie. Het is een van de belangrijkste functies, die zich voordoen, omdat ons gehele volk en zijn toekomst erbij betrokken zijn. Ons land moet er zijn beste krachten voor inzetten. De universiteit, de top van het schoolwezen en tevens de voedster der wetenschap, zou deze zaak moeten aanvaatten.

Het bovenstaande is de uitgewerkte tekst van de rede van Dr. Idenburg bij de aanvaarding van het ambt van gewoon hoogleraar in de maatschappelijke achtergronden van onderwijs en opvoeding, de vergelijkende opvoedkunde daaronder begrepen, aan de Universiteit van Amsterdam op 2 oktober 1967.

⁶⁵ W. Schramm a.o., *The new media, memo to educational planners*, Unesco, Institute for Educational Planning, Paris 1967.

⁶⁶ A. Eder, *Bildung und Gesellschaft*, Wien 1965, Abschnitt C, 7, S. 215 ff, wijst op het belang dat de economie heeft bij uitgegroeide mensen.

HET VOORTBESTAAN VAN ONS VAK

WIETSE DE HOOP

De titel van dit schrijven is ontleend aan een artikel van Velema (1966). Velema breekt een lans voor het beoefenen van opvoedkunde als een gedragswetenschap op empirische basis. Hij acht zulk een nieuwe oriëntatie niet alleen zeer gewenst, maar noodzakelijk: „De opvoedkunde staat met de rug tegen de muur”. Als opvoedkundigen zulk een nieuwe oriëntatie niet op zich nemen, dan zullen andere gedragswetenschappen deze taak overnemen. De hoeksteen tot deze nieuwe ontwikkeling is de methodologie, en, aldus Velema, „het voortbestaan van ons vak is ermee gemoeid”.

Schrijver dezes wil graag beginnen met te zeggen dat hij volledig instemt met de gedachtengang van Dr. Velema. Het is goed om dit soort geluid te horen in de Nederlandse pedagogische wereld, en dit artikel is hoofdzakelijk geschreven ter ondersteuning van Velema's positie. Helaas is het de schrijver niet mogelijk geweest om volledig op de hoogte te blijven van de ontwikkelingen in het Nederlands denken omtrent opvoeding en onderwijs in het laatste tiental jaren.

Omvang en aard van nieuwe ontwikkelingen kunnen derhalve niet op hun invloed geschat worden. Dit moge een restrictie zijn op wat volgt.

Overziet men de ontwikkeling van het opvoedkundig denken sinds 1900, dan is het duidelijk dat de filosofische benadering reeds omstreeks 1930 overheersend was. Bavinck (1904), Waterink (1931) en Kohnstamm (1926) schreven systematisch ontwikkelde werken, later gevolgd door Langeveld (1944), terwijl nationaal bekende figuren als Gunning, Hoogveld en Casimir diverse kortere studiën en artikelen publiceerden. De instelling van opleidingen voor MO paedagogiek gaf de gelegenheid tot verspreiding van ideeën in wijdere kring, waarvan uiteraard vooral de twee Amsterdamse opleidingen profiteerden. Het is niet verwonderlijk dat deze geleerden een sterke affiniteit tot de wijsgerige pedagogiek vertoonden. Interessanter is het te onderkennen dat in elk geval Kohnstamm en Waterink de noodzaak voelden tot empirische verificatie van de consequenties van hun denken. In de dertiger jaren verscheen studie na studie in de „Mededelingen”. Waterink's gedeeltelijk op empirische verificatie gegronde monografie over de „opvoedbaarheid” van intelligentie kwam temidden van een levendig debat tussen hem en Kohnstamm. De congressen voor vernieuwing van op-

voeding en onderwijs in 1938 en 1939, waarin de twee genoemde geleerden een hoofdrol speelden, waren duidelijke manifestaties van de wens een brug te slaan tussen „practijk” en „theorie”. Het wil schrijver dezes voorkomen dat de top van dit streven maar empirische verificatie werd bereikt in de dissertatie van Prins (1951).

Als dus het streven aanwezig was, waarom heeft zich dan niet een op verificatie gerichte opvoedkunde ontwikkeld in Nederland? De schrijver kan niet pretenderen een volledig antwoord op deze vraag te kunnen geven. Het wil hem echter voorkomen dat er tenminste twee zaken zijn welke deze ontwikkeling tegenhielden.

Ten eerste is daar de oppositie tegen „psychische metingen”. Het denken over dit probleem werd ongetwijfeld grotendeels beheerst door Kohnstamm's positie nemen tegen de (vooral Amerikaanse) invloeden op dit terrein. Kohnstamm's positie t.a.v. psychische metingen heeft tot basis twee gedachten, n.l. de onmogelijkheid om kwaliteiten te kwantificeren, en de onmogelijkheid om een topologische orde lineair te „meten”. Verder waarschuwt hij tegen het toepassen van mathematische methoden op essentieel kwalitatieve gegevens. In het bijzonder moet de veel benutte Gaussiaanse (normale) verdeling het ontgelden, deze „orde der chaos”. Hoezeer dit vat heeft gekregen op het denken over onderwijs en opvoeding in Nederland blijkt wel uit het feit dat Langeveld (1943) deze positie ondersteunt en zelfs de Jonge en Wielenga (1963) herhalen Kohnstamm's betiteling „regel der regelloosheid” (Deze formulering is op zichzelf een contradictio in terminis – dat een formulering tegelijkertijd orde en chaos, of regel en regeloosheid is, is onmogelijk). Niet dat er geen tegenstemmen waren – maar zij waren zwak. Brugmans (1937) verdedigde het gebruik van kwantificatie. Chorus (1948), zeker geen voorstander van kwantificatie, schreef: „Daarom vind ik het zo jammer dat een man als Kohnstamm b.v. – en hierin is hij een voorbeeld voor velen van zijn leerlingen – zijn gering of matig vertrouwen in de intelligentietest soms probeert te rechtvaardigen met op zijn minst eenzijdige opgezette proefnemingen . . . Iemand, die zich terdege op de hoogte gesteld heeft van de jarenlange proefnemingen door tal van onderzoekers, welke nodig zijn om een goede testschaal te iken – zoals dat b.v. door Terman en zijn staf is gedaan – kan het werk van Kuiper (leerling van Kohnstamm, deH.) slechts als een stuntelige amateurspoging beschouwen . . . Men zou er zijn schouders over kunnen ophalen, ware het niet dat zulke uiterst belangrijke werkers als Kohnstamm, Langeveld e.a. er telkens weer de rots van hun verzet in zoeken”.

Deze veroordeling van het psychisch meten richtte zich niet alleen tegen intelligentietests, maar werd ook gegeneraliseerd naar andere gebieden. Reeds in „Persoonlijkheid in Wording” scheert Kohnstamm de tests welke leerprestaties meten over dezelfde kam, hetgeen herhaald werd door vele opvoeders. En toch is (en was) deze positie in directe tegenstelling tot het dagelijkse gebruik in de klas, waar de onderwijzer dag in dag uit prestaties van leerlingen beloont met het geven van cijfers – en dus „meet”. Blijkbaar vaart de in de praktijk staande onderwijzer wel bij een door theoretici zozeer veroordeelde handelwijze. Waarom dit verschil tussen „praktijk” en „theorie”?

Het wil schrijver dezes voorkomen dat hier de tweede grondgedachte van invloed is, n.l. het vasthouden aan de dichotomie lichaam – ziel als een psychologisch en pedagogisch gegeven. Ook heden schijnt dit nog als een fundamentele kwestie te worden beschouwd. Een dergelijke dichotomie leidt er toe dat men (intuïtief of bewust) kwaliteit en kwantiteit meer of minder met het één of het ander verbindt. Het leidt er verder toe dat men een zekere hiërarchie van waarden verbindt met het opvoedkundig handelen, waarbij „hoger” waarden min of meer als binnen het domein van de ziel worden beschouwd.

In het Amerikaanse psychologisch en pedagogisch denken was dit standpunt reeds in de twintiger jaren aan het wankelen, om in de dertiger jaren vrijwel geheel te verdwijnen. Opvoeding was niet langer gericht op „geestelijke” en „lichamelijke” waarden, maar op het produceren van zekere *gedragswijzen*. Houdt dit in dat b.v. christelijke geloofswaarheden (zoals b.v. het geloof in het bestaan van een onsterfelijke ziel) ontkend wordt? Natuurlijk niet, maar het houdt inderdaad in dat zulk een ziel *niet* toegankelijk is voor empirisch psychologisch onderzoek. De psycholoog heeft tot taak de relaties tussen menselijke (en dierlijke) *gedragswijzen* vast te stellen. Een „verklaring” zoekt dan ook niet naar de oorzaak (of oorzaken), maar naar de relaties die het mogelijk maken een *gedragswijze* met meer of minder zekerheid te voorspellen. Dit resulteert in de precieze beschrijving van de prikkels, handelingen, enz. welke tot het gewenste resultaat leiden, in kort, een operationele definitie. Dit vormt de basis voor een opvoedkundige aanpak. En hier ziet men de juistheid van Velema’s opmerkingen omtrent de methodologie. Immers, een juiste voorspelling omtrent ht al of niet zich manifesteren van een resulterende *gedragswijze* is slechts mogelijk indien men de factoren kent die noodzakelijk en voldoende zijn voor dit resulteren. Dit vereist de (verdere) ontwikkeling van een onderzoeksmethodiek welke ons niet alleen de daartoe noodza-

kelijke gegevens verschaft, maar ook de voorspelling mogelijk maakt. Er is een sterk verbreide opvatting – ook hier in de USA – dat dit een onmogelijkheid is omdat zowel het kind als de situatie (psysisch en sociaal) zo gecompliceerd zijn, dat men niet alle factoren kan onderkennen en op hun „gewicht” te beoordelen. Derhalve kunnen we op z'n best de situatie beschrijven, welke van kind tot kind verschilt, en aanzien het patroon van al die factoren van kind tot kind verschilt, kunnen we niet werkelijk voorspellen. Schrijver dezes het met deze opvatting niet eens zijn. Het is niet nodig om *alle* factoren te onderkennen en te „wegen”, het is slechts nodig om *die* factoren te kennen die nodig en voldoende zijn om een zeker product voort te brengen. Nu klinkt het erg gemakkelijk, maar het is natuurlijk een moeilijk en langdurig proces om de methodologie voort te brengen die dit soort van conclusies mogelijk maakt. Voor een lange tijd hebben psychologen slechts die uitkomsten met een vrij grote mate van zekerheid kunnen voorspellen welke onder de categorieën van het z.g.n. „classical” en „operant conditioning” vallen. En hier komt een andere door Velema gemaakte opmerking tot zijn recht: al weet men dan weinig of niets van b.v. denkoperaties af, men kan modellen ontwerpen die althans zekere mogelijkheden suggereren, en dan deze gesuggereerde mogelijkheden wetenschappelijk testen. Kohnstamm's bezwaar tegen „een-dimensioneel meten” is reeds lang overwonnen, moderne statistische methoden stellen ons in staat tot „twee-, drie-, of méérdimensioneel” analyseren. Daar komt nog iets bij: de elektronische computer geeft ons zelfs de mogelijkheid om zekere operaties te simuleren en de factoren welke in gedragswijzen begrepen zijn te reduceren tot die welke nodig en voldoende zijn. Dit leidt dan weer tot revisie van de modellen, en dus een beter onderkennen (en dus voorspellen) van relaties. Lezers die geïnteresseerd zijn in intelligentieonderzoek zullen ongetwijfeld weten tot welke enorme resultaten dit soort aanpak heeft geleid in de onderzoekingen van Guilford en zijn medewerkers. En de geïnteresseerde in de relatie tussen taal en denken moge verwezen worden naar het werk van Osgood c.s., en naar de op Osgood's modellen ontwikkelde test door McCarthy en Kirk (1961). En een briljante onderzoeker als Lindsley (b.v. 1962, 1964, 1966) heeft aangetoond dat methodisch beïnvloeden het menselijk gedrag voorspelbaar maakt onder een grote variatie van omstandigheden.

Dit soort denken over opvoeding en onderwijs houdt de belofte in dat de kloof tussen „theorie” en „practijk” overbrugd wordt. Immers, in toenemende mate kan de moderne onderwijzer zijn „intuïtie” en de

„door ervaring opgedane wijsheid” (eigen zowel als van anderen) vervangen door een rationele aanpak, naarmate meer en betere methoden van studie en analyse bekend worden.

Wat thans nog een min of meer primitieve onderzoekingsmethode voor vakgeleerden is wordt morgen een „stuk gereedschap” in de handen van de deskundige onderwijzer. En doordat zulke vakkundigen op de hoogte zijn van van het denken dat tot die werktuigen geleid heeft, zullen zij zelf bij kunnen dragen tot de perfectionering van deze hulpmiddelen door feedback en analyse van de resultaten onder een variatie van omstandigheden. Aldus kan de moderne opvoeder en onderwijzer inderdaad een „behavioral engineer” in zijn vak worden. Wat weerhoudt deze ontwikkeling? De mensen die het betreft: de opvoedkundigen. De middelen zijn er reeds, „behavioral engineering” neemt hand over hand toe (men denke b.v. aan de ruimtevaart), maar de mens moet er, wat „innerlijke houding” betreft, voor openstaan. Dreigend? Zeker, maar niet in erger mate dan voorgaande technische ontwikkelingen. En daar is ook de kwestie van het *moeten*. Deze ontwikkeling gaat zich in de nabije toekomst onverbiddeijk voltrekken. En derhalve kan men aan Velema's woorden niet alleen een rechtvaardiging, maar ook een urgentie toekennen: „Indien wij ons niet expliciet tot die vraag zetten (dan zullen andere gedragswetenschappen de taak der opvoedkunde nog meer overnemen dan thans reeds het geval is. *De opvoedkunde staat in dit opzicht met de rug tegen de muur*”.

Referenties

- Bavinck, H.: *Paedagogische beginselen*. Kampen: Kok, 1904.
- Brugmans, H. J. F. W.: *Psychologische methoden en begrippen*. Haarlem: Bohn, 1937.
- Chorus, A.: *Intelligentie-onderzoek en zijn kwalitatieve verdieping*. Utrecht: Spectrum, 1948.
- Jonge, de H. en Wielenga, G.: *Statistische methoden voor psychologen en sociologen*. Groningen: Wolters, 1963.
- Kohnstamm, Ph.: *Het waarheidsprobleem*. Haarlem: Tjeenk Willink, 1926.
- Langeveld, M. J.: *Inleiding tot de studie der paedagogische psychologie van de middelbare schoolleeftijd*. Groningen: Wolters, 1943.
- Lindsley, O. R.: A behavioral measure of television viewing *Journal of Advertising Research*, 1962, 2, 2-12.
- Lindsley, O. R.: Direct measurement and prothesis of retarded behavior. *Journal of Education*, 1964, 147, 62-81.
- Lindsley, O. R.: Experimental analysis of cooperation and competition. In: Verhave, T. (Ed.). *The experimental analysis of behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts, 1966.

McCarthy, J. J. en Kirk, S. A.: *Examiner's Manual - Illinois Test of Psycholinguistic Abilities*. Urbana: Institute for Research on Exceptional Children, 1961.

Prins, F. W.: *Een experimenteel-didactische bijdrage tot de vorming van leerprestaties volgens denkpsychologische methode*. Groningen: Wolters, 1951.

Velema, E.: Methoden van onderzoek in de opvoedkunde. *Paedagogische Studiën*, 1966, 43, 409-415.

Waterink, J.: *Inleiding tot de theoretische paedagogiek*. Zutphen: Ruys, 1931.

Levensbeschrijving

Dr. Wietse de Hoop. Geboren 1916 te St. Nicolaasga. Hervormde Kweek-school te Leeuwarden, Onderwijzer g.l.o. en b.l.o. Diverse akten, w.o. diploma b.l.o. Studeerde onder Waterink, van Houte en Prins. In 1950 naar Aruba, N.A., 4 jaar g.l.o. en 4 jaar b.l.o. Emigreerde in 1948 naar Amerika, waar hij aanvankelijk werkte in een instituut voor zwakzinnigen. Studeerde aan de University of Florida (BA, 1960), Florida State University, (MS, 1962), George Peabody College (MA, 1964) en de University of Georgia (D. Ed., 1965). Hoofdvak orthopedagogiek, bijvakken sociologie, psychologie. Sinds 1965 professor of education en coordinator of special education, West Georgia College, Carrollton, Ga.

DIE HISTORIESE PEDAGOGIEK IN SY BESTAANSRELASIE

J. J. PIENAAR (ZUID-AFRIKA)

Oriëntasie

Daar is met waardering kennis geneem van die twee artikels van I. van der Velde en N. F. Noordam¹, want die benadering van hierdie twee skrywers met betrekking tot die Historiese Pedagogiek en die bevordering daarvan hou iets goeds vir die toekoms in. Daar is egter een faset wat nadere verduideliking regverdig en in hierdie artikel die aandag sal opeis.

'n Vraag wat onwillekeurig na vore tree, is waarom die Historiese Pedagogiek vandag dikwels misken word soos bogenoemde skrywers tereg beweër. Miskien kan die volgende soekende antwoorde op hierdie ingewikkelde probleem gegee word:

1. Die oorbeklemtoning van die nuttigheidsidee of nuttigheidsbesef – die hedonistiese aangegrypenheid van die 20 ste eeuse mens – het daartoe aanleiding gegee dat dit wat pragmatiese waarde het, uitgelig is tot 'n nuwe aktualiteit en daarmee dié historiese ingesteldheid ongelukkig in 'n groot mate oorboord gegooi.

2. Die geweldige en allesomvattende begeerte van die mens om langs die weg van die natuurwetenskappe en deur gebruikmaking van nuwe methodes 'n groter en objektiewer greep op die „Dasein” van die mens te kry, het die mens se sin vir die verlede verflou. Die mens moes ontleed, getoets, in kompartemente verdeel word om sodoende soekende te tas na die wese van menswees. Derhalwe het die empiriese ondersoek, die empiriese metode en die empiriese mensstudie 'n brandende noodwendigheid gekry ten koste van die historiese ingesteldheid.

3. Heeltemal tereg noem Noordam die gebrek aan historiese metode as een van die oorsake vir onhistoriese navorsing wat dié besondere deeldisipline dan ook groot skade berokken. 'n Verantwoorde poging om die historiese metode soos toegepas in die Historiese Pedagogiek nader toe te lig behoort 'n aktuele bydrae te wees.

4. Die Historiese Pedagogiek in Suid-Afrika het homself vereensaam deurdat by die historiese navorsing daar alleen gekonsentreer is op die blote historiese weergawe van die kultuurpatroon sonder om altyd daaruit dan 'n opvoedingsbeeld te konstrueer.

Juis hierdie toestand verklaar die dringendheid daarvan om tot 'n herwaardering van die verhouding van die Historiese Pedagogiek tot die Pedagogiek en die Geskiedenis te kom en die pedagogiese (sinfundering)

daarvan opnuut te beklemtoon.

Bestaansgrond

Uit die artikels van Van der Velde en Noordam spreek 'n dringende soeke na 'n nouer en beter relasie tussen beoefenaars van die Geskiedeniswetenskap en die Historiese Pedagogiek wat nadere ondersoek regverdig. Die aktuele vraag wat by die lees van bogenoemde artikels onmiddellik opval is of die Historiese Pedagogiek deeldissipline van die Geskiedenis of van die Opvoedkunde moet wees. Die antwoord hierop is deurslaggewend, want word die Historiese Pedagogiek deeldissipline van die Geskiedeniswetenskap dan het dit sy pedagogiese gesitueerdheid verloor en is dus geen pedagogiek meer nie. Hoewel dit erken moet word dat daar noue skakeling tussen beide wetenskappe bestaan, is elkeen nogtans radikaal verskillend van die ander met elkeen sy eie vertrekpunt, sy eie toepassing van die historiese metode en sy eie studieveld. Teenoor die Geskiedenis wat die menslike gebeurtenisse (kultuur-histories) bestudeer in soverre as wat dit verlede geword het, is die vertrekpunt van die pedagoog die kind in sy opweg-wees-na-volwassewording. Reeds op hierdie vroeë stadium blyk die wesensverskil tussen beide genoemde wetenskappe.

Die vertrekpunt by al die deeldisiplines in die Opvoedkunde is die kind in sy steeds veranderende situasie en in hierdie sin moet die Historiese Pedagogiek nie alleen integrale deel vorm van die Pedagogiek in die algemeen nie, maar ook pedagogies gefundeerd bly. Nie alleen sal die Geskiedeniswetenskap en die Historiese Pedagogiek mekaar kan uitsluit nie; hulle sal mekaar ook radikaal kan weersprek. So sal die geskiedkundige byvoorbeeld kan aantoon dat in Duitsland gedurende die jare 1933-1940 onderwys en opvoeding 'n magtige instrument was in die ekonomiese, sosiale, politieke en militêre magsvertoon, maar die pedagoog sal kan bewys dat die pedagogiese norme verkrag, pedagogiese prinsipes en standarde oorboord gegooi is en dat gedurende dié tydvak eensydig, propagandisties en in 'n groot mate onpedagogies opgetree is.

Die Historiese Pedagogiek kan van die Geskiedenis egter ook veel aanneem en oorneem, maar dan moet dit geskied uit 'n pedagogiese noodwendigheid en pedagogiese gemotiveerheid. Historiese Pedagogiek is iets anders en iets meer as die geskiedenis van opvoedkundige aangeleenthede en juis deur die pedagogiese gesitueerdheid daarvan kry dit 'n eie terrein en eie karakter langs die ander deeldissi-

plines van die Pedagogiek. Geschiedenis is dan 'n hulpdisipline daarvan soos Sosiologie, Psigologie en Filosofie hulpdisiplines is wat deur die opvoedkundige vanuit die pedagogiese denke geïnterpreteer word om vir die Pedagogiek betekenisvol te wees.

Deeldisiplines

Die deeldisiplines in die Opvoedkunde kan onderskei word as 'n ondersoek na: die feitlikhede wat is (Empiriese Opvoedkunde); die hulpverlening aan en die verskaffing van middele vir die kind in sy volwassewording (Didaktiese Opvoedkunde) en die radikale deurdenking van die opvoedingsverskynsel as 'n gerigtheid op menslike toekomstigheid (Teoretiese Opvoedkunde of die Filosofie van die Opvoeding). Die Historiese Pedagogiek word dikwels oor die hoof gesien of saamgegroepeer met 'n ander deeldisipline. Dit is egter 'n onomstootlike feit dat die opvoedingsituasie nie net om die *nou* wentel nie, maar dat dit ook uit die *verlede* gekonsipieer kan en moet word. Sonder 'n historiese verankertheid kan die dinamiese proses van empiriese werklikheid (*nou*), didaktiese hulpverlening (op-weg-wees) en die teoretiese moontlikheid (toekoms) nie na wense gedy nie, want dit is juis die Historiese Pedagogiek wat aan die ander deeldisiplines momentum gee. Die pedagoog wat byvoorbeeld nie by implikasie kennis geneem het van die veranderde oriëntering ten opsigte van die menswaardigheid van die kind deur die eeue nie, sal nie die empiriese situasie van die huidige interpretasie van menswaardigheid, die voortdurende hulpverlening aan die kind in die verwerping van die menslike as uitdrukking van menswaardigheid en die besinning oor die toekomsbeeld van die kind as draer van waardigheid reg kan begryp en waardeer nie. Die Historiese Opvoedkunde gee blyke van 'n veranderende kindbeeld en 'n veranderende opvoedingsbenadering deur die eeue.

Die Pedagogiek kan nie losgedink word van sy historiese verband nie. Daarom sou dit beter wees as die deeldisiplines van die Opvoedkunde gesien word as 'n ondersoek na die wydvertakte pedagogiese situasies in die *verlede* (Historiese Opvoedkunde); die analise van die feitlikheid wat is (Empiriese Opvoedkunde); die hulpverlening en bystand aan die kind in sy op weg wees na volwassewording (Didaktiese Opvoedkunde) en die besinning oor die opvoeding as menslike verskynsel waarvan die wese ewe min deurgrond kan word as die wese van die mens omdat dit juist menslik is om steeds nuwe moontlikhede aan te toon en toekomsgerig te bly (Teoretiese Opvoedkunde).

Herwaardering

Juis omdat van sekere opvoedkundiges soos Langeveld, Perquin, Oberholzer, Nel e.a. stemme opgaan vir die outonomie van die Pedagogiek moet die Historiese Pedagogiek meewerk om hierdie ideaal te verwesenlik. Die Historiese Pedagogiek kan dit alleen doen as dit in der waarheid deeldisipline van die Pedagogiek bly en daarteen waak om nie 'n blote kultuurhistoriese relaas van die opvoedingsverlede te gee nie, maar voortdurend trag om 'n weldeurdagte metabletiese beeld gefundeer op suiver pedagogiese kernmomente op te bou. Deur hierdie benaderingswyse sal die Historiese Pedagogiek eerstens daartoe bydra om die Opvoedkunde, in die dinamiese strewe na 'n eie veld vir wetenskaplike navorsing, te rugsteun en voorts self daarvan weerhou word om verstrengel te raak in dissiplines wat dit kan of mag misbruik.

Indien die Historiese Pedagogiker opnuut sou besin oor die pedagogiese norme sal dit noodwendig ook beteken dat daar 'n nuwe kyk op die pedagogiese verlede moet kom. Hierdie toedrag van sake behoort veral in Suid-Afrika 'n heilsame uitwerking te hê. Pedagogiese norme soos die erkenning van die menswaardigheid van die kind, die geborgenheid van die opvoeding, die opvoeder as steungewer op weg na volwassenheid, die interrelasie tussen opvoedingskomponente ens. kan help om die verlede te herwaardeer, 'n dieper insig te kry in sowel die wese van die opvoedingsverskynsel as in die Pedagogiek self. So kan byvoorbeeld die opvoeding by die Grieke opnuut belig word om na te speur watter bydrae dit lewer om die wese van die opvoeding beter te deurgrond. Veral in Suid-Afrika is 'n pedagogies-gefundeerde herwaardering van die Historiese Opvoedkunde en van die opvoedingswerk van die verlede (as tema van die Historiese Opvoedkunde) noodsaaklik om die opvoedingstaak in sy toekomsgerigtheid beter te begryp.


Curriculum Vitae

Jacobus Johannes Pienaar is op 25 Augustus 1933 te Bethulie in die Oranje Vrystaat, Suid-Afrika gebore.

Sy onderwysloopbaan het aan die Hoërskool Vryburg begin en agtereenvolgens op Uitenhage, Kimberley en Pretoria onderrig in Afrikaans, Letterkunde, Geskiedenis en Duits gegee.

In 1966 het hy die D.Ed.-graad aan die Universiteit van Suid-Afrika verwerf met 'n proefskrif getitel: „'n Histories-kritiese ondersoek na die aandeel van die Nederduitse Hervormde of Gereformeerde Kerk in die opvoeding en onderwys van Blankes in Transvaal gedurende die tydperk 1902-1910.”

Sedert Januarie 1964 is hy werksaam as lektor in die Departement Historiese Opvoedkunde aan die Universiteit van Suid-Afrika.



BOEKBEoordelingen

HARTMUT VOGT, *Bildung für die Zukunft*, Entwicklungstendenzen im deutschen Bildungswesen im West und Ost, Vandenberg u. Ruprecht, Göttingen 1967, 145 S.

De indrukwekkende beweging, die er in de laatste decennien in het Europese schoolwezen gaande is, staat in onlosmakelijk verband met de sociaal-economische ontwikkeling, zoals deze zich onder invloed van natuurwetenschap en techniek in dit deel van de wereld voltrekt. De determinerende factoren werken in West- en Oost-Europa beide en de inwerking ervan in de onderwijswereld vertoont analoge trekken. In dit geschrift wordt deze verwantschap op een aantal punten: onderwijseconomie, veranderingen in de beroepen, introductie tot de wereld van de arbeid in het algemeen vormend onderwijs, enz. aangetoond. De auteur citeert daarbij uit geschriften van beiderlei herkomst en laat dan de vele punten van overeenkomst zien. Hij waarschuwt terecht tegen de gedachte dat de oriëntatie aan beide zijden van het IJzeren Gordijn nu ook volstrekt dezelfde zou zijn.

Toch vertoont het exposé in dit opzicht een zekere eenzijdigheid. Zo behandelt de auteur niet de vraag in welke mate de verschillende sociale lagen in het schoolwezen vertegenwoordigd zijn en welke tendenties de burgerschapsvorming in de besproken gebieden vertoont. Op deze punten zou zeker van tegenstellingen zijn gebleken. Misschien heeft de schrijver zijn opzet al te zeer laten bepalen door het verlangen naar de hereniging van de thans gescheiden delen van Duitsland en is hij er daardoor toe gekomen, om de overeenstemming boven de tegenstelling te laten prevaleren. Overigens heeft de lezer reeds begrepen dat de ondertitel het boek juister karakteriseert dan de titel.

PH. J. I.

ALOIS EDER, *Bildung und Gesellschaft*, Österreichischer Bundesverlag, Wien I, Scharzenbergstrasse 5, 1965, 285 S.

Dit is een systematisch opgebouwd boek. Het eerste deel heeft betrekking op de vraag naar het wezen van de *Bildung*. Het bevat een exposé over de grondstructuren ervan. Het tweede deel heeft betrekking op de vraag naar het wezen van de maatschappij. Het bevat een beschouwing over de grondstructuren van de maatschappij, voorafgegaan door een historisch overzicht. Het derde deel bespreekt dan de onderlinge verhouding van *Bildung* en maatschappij, de problematiek, die daarin begrepen is, en de taken, die vandaag voor ons staan.

Dit is ook een strijdbaar boek. Sociologische tijdsstudies vertellen ons van de maatschappelijke dynamiek en roepen ons op om het geloof in ontwijfelbare universalia prijs te geven en open te staan voor voortdurende heroriëntering. De auteur, professor in de pedagogiek aan de universiteit van Graz, stelt hiertegenover dat aanpassing onze norm niet kan zijn maar dat

het gaat om de vorming van mensen tot zelfstandigheid in denken en handelen, in inkeer en bezinning, zodat zij tot het dragen van eigen verantwoordelijkheid in staat zullen zijn. Hij voegt hier terecht aan toe dat onze wereld-in-beweging juist aan mensen, die deze vorming hebben genoten, bij uitstek behoefte heeft. Het bedrijfsleven vormt hier geen uitzondering.

Eder heeft vanuit een bewuste wijsgerige oriëntatie tegen een brede historische en sociologische achtergrond een werk geschreven dat kan worden beschouwd als een pedagogische positiekeuze tegenover de zuigkracht van de tijd. Al haalt de auteur meer overhoop dan voor de essentie van zijn betoog noodzakelijk schijnt, het is belangrijk dat deze stem wordt gehoord.

PH. J. I.

JAMES S. COLEMAN ed., *Education and political development*, Princeton University Press 1965, 620 p.

Dit indrukwekkende werk betreft een betrekkelijk nieuw terrein van studie. Over de verhouding van het schoolwezen tot tal van maatschappelijke krachten is onderzoek gedaan. Omtrent de relatie tussen het onderwijs en de politieke ontwikkeling bezitten wij weinig. Deze verzameling opstellen behandelt het onderwerp in het bijzonder met betrekking tot de economische onderontwikkelde gebieden. Coleman schreef een voortreffelijke inleiding, die een systematische oriëntatie op het terrein biedt. Reeds daarin komt zijn ordenend vermogen tot uitdrukking, dat ook in de korte introducties tot de onderdelen van het werk opvalt. Die onderdelen zijn: I. vormen en problemen van onderontwikkelde van het onderwijs, waarin onder meer Indonesië aan de orde komt; II. vormen van onderwijsontwikkeling onder politieke invloed met onder meer een beschouwing over Sovjet-Rusland en Japan; III. de vorming van politieke elites in onderontwikkelde landen, waarbij de verschillende categorieën van elites tot haar recht komen; IV. onderwijs-planning en politieke ontwikkeling, waarbij de investering in onderwijs in zijn politieke betekenis wordt belicht. Het boek eindigt met een uitvoerige bibliografie en een gedetailleerd register van personen en zaken. Verzamelwerken als deze vertonen vaak een tekort aan homogeniteit. Dit is exemplarisch als *teamwork*. Het komt uit de hoek van de politieke wetenschap, maar heeft even grote waarde voor onderwijskundigen. Daarbij valt het op dat de ervaring, die bij de studie van onderontwikkelde gebieden wordt opgedaan, weer terugwerkt op het inzicht in de situatie in meer welvarende landen: het onderwijs is in de eerste als afzonderlijke factor beter onderkenbaar dan in de laatste.

PH. J. I.

WILLY STRZELEWICZ, HANS-DIETRICH RAAPKE, WOLFGANG SCHULENBERG, *Bildung und gesellschaftliches Bewusstsein*, Ferdinand Enke Verlag, Stuttgart 1966, 616 S.

Wanneer wij een geschiedenis van geestelijke stromingen ter hand nemen, worden wij geconfronteerd met een opeenvolging van richtingen, die elk typerend geacht worden voor een bepaalde periode.

Zo treden in Duitsland de *Aufklärung* op, het Neo-humanisme en de Romantiek en wijtwijfelen niet aan de werkelijkheidswaarde van die verschijnselen. Hetgeen wij evenwel uit het oog verliezen, is dat zulke stromingen slechts typerend waren voor een percentage der bevolking: het toonaangevend deel der natie. Wij moeten dat percentage vooral niet te hoog stellen. Laat ons zeggen dat het hier om 5% van de bevolking ging. Als er in die vervlogen tijden een opinieonderzoek was gehouden, zou de voorstelling, die wij meenden te mogen bezitten, volstrekt vergruisd zijn. Er zou velerlei mening naar voren zijn gekomen en een frequent „geen antwoord” maar geen beeld met welomlijnde trekken. Ziet daar nu het lot van het omvangrijke onderzoek, waarvan in dit boek verslag wordt gedaan. Het werk opent met een knap geschreven geschiedenis van het Duitse *Bildungsidealismus*. De auteur W. Strzelwicz toont daarin nadrukkelijk de maatschappelijke achtergrond van de opvattingen over onderwijs en opvoeding aan. Daarna berichten de onderzoekers over het onderzoek, dat bedoelde vast te stellen wat de bevolking thans onder *Bildung* verstaat. Men heeft daartoe een representatieve enquête ingesteld, die aangevuld werd met 34 groepsdiscussies en 38 diepgaande interviews met individuele proefpersonen. De daarmee verkregen gegevens konden worden gerelateerd aan een aantal persoonskenmerken, zoals geslacht, leeftijd, gehuwd of ongehuwd, beroep, genoten onderwijs, sociaal milieu, godsdienst, woonplaats, bioscoopbezoek e.d. Er is van de gelegenheid gebruik gemaakt om een oordeel te vragen over de schoolervaringen, over de gelijkheid van kansen en over onderwijs aan volwassenen en de volkshogeschool. Ruim 500 bladzijden zijn gewijd aan het rapporteren van de uitkomsten van de onderzoekingen, waarbij geen relevante correlatieberekening achterwege is gelaten. Een van de resultaten is dat de voorstellingen van *Bildung* van de maatschappijopvattingen der berichtgevers nauwelijks te scheiden zijn. Veel betekenis wordt gehecht aan de vraag of men *Bildung* beschouwt als een van de kenmerken in een sociale hiërarchie dan wel of men haar ziet als een, los van de maatschappelijke verschillen optredende, persoonlijke gevormdheid.

Wanneer dan aan het einde de samenvatting volgt, treedt het verschijnsel op, dat ik heb aangeduid: de schrijvers laten zien dat er slechts zelden een uitspraak valt te doen, die niet met relativerende woorden moet worden genuanceerd. Er is steeds een meerderheid, die zo en een minderheid, die anders denkt, terwijl er ook nog opinies zijn, die tussen beide in liggen. Dat betekent een winst aan werkelijkheidswaarde. Het leidt er echter ook toe dat de uitkomsten moeillijk zijn samen te vatten. Enkele verdienen vermelding. Het is duidelijk dat de mate, waarin onderwijs genoten is, tot het belangrijkste criterium der maatschappelijke geleding wordt. Meer onderwijsgenot leidt tot groter behoefte aan verdere studie en tegelijkertijd tot een kritischer houding ten opzichte van de bestaande onderwijsvoorzieningen. Het gaat ook samen met een meer cultuur-pessimistische visie. Eén op drie volwassenen in West Duitsland heeft de indruk geen billijke onderwijskansen te hebben gehad. Het verschijnsel komt bij mannen meer dan bij vrouwen voor. De meerderheid van de bevolking is ervan overtuigd dat de school de leerlingen eerder „maatschappelijke deugden” moet bijbrengen dan hen tot van binnen-uit levende personen vormen (Riesman: *other-directed* versus *inner-directed*).

Ik heb grote bewondering voor de uiterst serieuze wijze, waarop de onderzoekers te werk zijn gegaan. Ik vraag mij echter af of een verslaglegging in deze uitvoerigheid uit een oogpunt van de economie van het wetenschappelijk onderzoek verantwoord is. Wat de massa denkt, voelt, verwacht *kan* belangrijk zijn, – zoals bv. de zojuist gemelde frustratiegevoelens ten aanzien van de opleiding – maar het is wellicht niet *altijd* van zoveel gewicht dat men het in de vele detailleringen moet presenteren, die in dit boek zijn opgenomen. Het antwoord op deze onzekerheid zal afhangen van het gebruik dat er van het materiaal zal worden gemaakt voor verdere studie en voor de praktijk. Er ligt hier ongetwijfeld een schat van gegevens opgetast. PH. J. I.

J. C. VLEGGERT: *Kinderarbeid in Nederland. 1500–1874*. Assen 1964. 196 blz. f 14,50.

DR. A. H. BERGINK: *Schoolhygiëne in Nederland in de negentiende eeuw*. Uitgave Marko meubelen, Veendam 1965, 136 blz.

Vleggeerts boek is verschenen in de serie Sociaal-historische studiën, uitgegeven door het Internationaal Instituut voor Sociale Geschiedenis, onder directoraat van Prof. Dr. A. J. Rüter. De schrijver is vanaf 1920 werkzaam geweest in bestuursfuncties bij de Centrale Bond van Transportarbeiders. Rüter noemt hem een amateur-historicus – terecht – maar deze amateur-historicus is gegrepen door zijn onderwerp, vermoedelijk doordat hij zelf op 11-jarige leeftijd als wieldraaier in een lijnbaan „gewerkt” heeft. Dat was in 1910. Hij heeft, naarstig speurend, het materiaal bijeengebracht waaruit hij dit onthullend werk heeft kunnen samenstellen, vooral officiële stukken, zodat aan de betrouwbaarheid niet te twifelen valt. Kinderarbeid zoals de moderne geschiedenis die gekend heeft, ook in Nederland, met zijn lange werkdagen, impliceert gemis aan onderwijs, stagnatie in de geestelijk-zedelijke vorming, stagnatie in lichamelijke ontwikkeling, zo de kinderen mishandeling al bespaard bleef.

Het eerste hoofdstuk behandelt de periode 1500–1835. Het geeft huiveringwekkende staaltjes van kinderexploitatie, door ouders aanvaard uit onderworpenheid en armoede, door werkgevers geëist uit vermeende economische noodzaak, door geestelijkheid geduld als beschikking Gods, door politici als consequentie van klasse-inferioriteit. De drie volgende hoofdstukken beschouwen de gang naar de totstandkoming van het eerste kindernetwetje, dat van Mr. Samuel v. Houten, in drie tijdvakken: 1835-1863 Bedenking, 1863-1873 Bezinning, 1873-1874 Beperking. Men kan vaststellen dat deze eerste winst, hoe schraal en beperkt ook, aan de regeerders uit de jaren 1835-1874 ontworpen is door het gezamenlijke stugge volhouden van organisaties als de Nederlandsche Maatschappij tot bevordering der geneeskunst, de Nederlandsche Maatschappij ter bevordering van Nijverheid, de Algemene Vereniging tegen het Pauperisme, het Comité ter bespreking der Sociale Quaestie, de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen, het Nederlands Onderwijzers Genootschap, van buitenparlementaire krachten dus. Vleggeert meent dat „de dominerende positie van het Thorbeckiaanse liberalisme” de opbouw van één begin van sociale wetgeving in de weg stond, inclusief tegengaan van kinderarbeid. Wel werden enkele enquêtes van staatswege opgezet, zo in 1841 en 1860, maar

geen van beide leidde tot enig resultaat. Wel ook benoemde Thorbecke in 1863 een commissie om een onderzoek in te stellen naar de kinderarbeid, maar deze commissie concludeerde, eind 1869!, dat een wettelijke regeling niet noodzakelijk was. De regering bleef ondanks alle aandrang passief. Ten slotte kwam het in 1871 in de Tweede Kamer tot een conflict tussen een geïrriteerde Thorbecke en de hardnekkige Van Houten:

„Wanneer een lid der Kamer aandringt op wettelijke regeling van eenig onderwerp, en zegt dat hij alle gevolgen daarvan heeft berekend, dan is zijne taak eer zelf het initiatief te nemen, dan een Minister, die nog aarzelt, tot het nemen van het initiatief aan te moedigen. Hij zal dat veel beter en spoediger doen dan het van den Minister te verwachten is.”

Van Houten aanvaardde de uitdaging. Hij diende in 1873 zijn initiatiefvoorstel in, dat ten slotte, verzwakt, leidde tot de „Wet van 19 September 1874, houdende maatregelen tot het tegengaan van overmatigen arbeid en verwaarlozing van kinderen”. Artikel 1 luidde:

„Het is verboden kinderen beneden twaalf jaren in dienst te nemen of in dienst te hebben”, doch dit verbod was niet toepasselijk op huiselijke en persoonlijke diensten en op veldarbeid.

Tot de tegenstemmers behoorde Dr. Abraham Kuyper, wie de wet bij lange niet ver genoeg ging. Hij wenste een geheel nieuw artikel 1: „Loongevende arbeid van minderjarigen in fabrieken, in mijnen, op werkplaatsen en op het veld is gebonden aan de bepalingen dezer wet”. Kuyper wenste een regeling voor alle arbeiders tot 23 jaar. Hij vond geen steun en trok zijn amendement noodgedwongen in.

Na bijna 40 jaar strijd was de lijdensweg ten einde, was er, wettelijk althans, enig mager resultaat bereikt. Maar weer 40 jaar later stond Vleggeert zelf nog op 11-jarige leeftijd als wieldraaier in een lijnbaan. Aan de controle zal wel wat ontbroken hebben. Vleggeert heeft met de samenstelling van dit boek verdienstelijke arbeid verricht. Het is onmisbaar ook voor de toekomstige geschiedschrijver van het Nederlandse onderwijs in de negentiende eeuw. Diens arbeid zal t.z.t.? vergemakkelijkt worden door de registers waarmee het boek sluit en de uitgebreide literatuuropgave, waarbij tevens vermeld is welke archieven door de schrijver zijn geraadpleegd.

Vorbereidende arbeid voor deze ooit? te schrijven geschiedenis is tevens verricht door de schrijver van het werkje dat we hieronder bespreken:

DR. A. H. BERGINK: *Schoolhygiëne in Nederland in de negentiende eeuw*. Uitgave Marko meubelen, Veendam 1965. 136 blz.

Bergink tracht aan de hand van wetsbepalingen, artikelen verschenen in medische en onderwijstijdschriften, berichten omtrent plaatselijke toestanden een beeld te geven van hetgeen ter bevordering van de schoolhygiëne in de vorige eeuw is gedaan. Hij moet vaststellen dat tot 1857, het jaar waarin een nieuwe onderwijswet tot stand kwam, de wet-Van der Bruggen, de medici weinig belangstelling hebben getoond voor de schoolhygiëne, dat in de eerste helft van de negentiende eeuw vrijwel geen medicus opgetrokken is „tegen de onbeschrijflijke toestanden op hygiënisch gebied”. Vanaf 1857 is er hard gevochten. De verbeterde strijd lust waarmee tussen 1835 en 1874 gevochten is voor enige wettelijke regeling van de kinderarbeid, dwz. voor enige inperking, in welke strijd de Nederlandsche Maatschappij ter bevordering der geneeskunst

zo'n eervol aandeel heeft gehad, vindt men in dit boekje terug. Vanzelfsprekend: het betrof hier directer nog de materie, die de artsen en vanaf 1865 de inspecteurs van de volksgezondheid het meest eigen was. De strijd schijnt zich geconcentreerd te hebben rond enkele hoofdfiguren: Allebé, Van Cappelle, Coronel, die ook fel gestreden heeft tegen de kinderarbeid en bij Vleggeert ook vele malen wordt genoemd, Lubach, Pous Koolhaas. Deze worsteling was even onvermijdelijk, omdat ook op dit terrein regeringsinitiatief ontbrak en buitendien de meeste gemeentebesturen onwillig waren tot het aanbrengen van door schoolopzieners en medici noodzakelijk geachte verbeteringen.

Het boekje verschaft gegevens omtrent schoolhygiënische maatregelen getroffen in de wetten op het lager onderwijs van 1857 en 1878, voornamelijk betrekking hebbende op bouw en inrichting van scholen (ventilatie en ruimte, verlichting en schoolmeubilair e.d.), het staatstoezicht op de volksgezondheid en de schoolhygiëne, gemeentelijke verordeningen, schoolhygiëne in verband met het onderwijs, gezondheidsopvoeding, invoering van het vak gymnastiek, benoeming van schoolartsen. Het sluit met literatuuropgaven en een vialt relevante bijlagen, waarvan twee voorschriften bevatten voor de inrichting van scholen, resp. daterend van 1811 en 1883.

Het is een interessant werkje, dat vele onbekende gegevens bevat. Natuurlijk in de eerste plaats op schoolhygiënisch gebied, maar ook op onderwijskundig gebied. Allebé e.a. achtten de meeste kinderen pas op 7-jarige leeftijd schoolrijp; Posner „sprak als zijn overtuiging uit dat de schoolrijpheid van een kind door een medicus vastgesteld diende te worden, aangezien er grote individuele verschillen waren”. Deze „overtuiging” dateert van 1868! Posner was consequent in zijn medisch-didactisch denken. Hij pleitte voor een vorm van individueel onderwijs, aangepast aan de capaciteiten van het kind. Dit geïndividualiseerd onderwijs „werd ook door vele anderen wenselijk geacht”. Dat doen we in 1968 nog. Meer dan honderd jaar geleden werd door velen gewaarschuwd tegen overlading. Godefroi meende (1859) dat op de scholen te veel feitenkennis werd ingepompt en dat de ontwikkeling van de eigen oordeelsvorming werd verwaarloosd. Volgens Coronel waren de leerprogramma's der gymnasia en middelbare scholen te omvattend en veelal te hoog opgevoerd. Maar hij wist niet dat in 1968 de Mammoetwet van kracht zou worden!

Men kan uit Berginks boekje veel leren, o.a. geduld.

VAN DER V.

E. B. CASTLE: *Ancient Education and Today* (Penguin Books 1961). Nederlandse vertaling 1965: De opvoeding in de klassieke oudheid (Aula).

Het schijnt soms een moeilijke zaak te zijn voor een boek of een vertaling de juiste titel te vinden. Onlangs bespraken we in dit tijdschrift het pas verschenen werk van William Boyd en Wyatt Rawson: „The Story of the New Education” (Paed. St. 1965, bl. 523), dat niet de geschiedenis van „the New Education” behandelde, maar vrijwel uitsluitend de geschiedenis van de New Education Fellowship (N.E.F.), een o.i. niet gerechtvaardigde identificatie. De bewerker van Castle's boek miskent in zijn vertaling van de titel Castle's bedoelingen. Castle beschrijft inderdaad uitvoerig opvoeding en onderwijs in

Sparta, Athene, Rome, Judea, maar beperkt zich nadrukkelijk niet tot de Ancient Education tout court; hij vergelijkt tussen de tekst door, maar speciaal in het laatste hoofdstuk klassiek en contemporain. Dit interessante gedeelte, met tal van nieuwe vondsten, valt in de Nederlandse titel volkomen weg. Eigenlijk onbegrijpelijk dat een uitgever een dergelijke devaluatie van de inhoud aanvaardt. De vertaler heeft het boek bepaald te kort gedaan. De Duitse vertaling is nauwkeuriger: „Die Erziehung in der Antike und ihre Wirkung in der Gegenwart”.

Castle erkent dankbaar de steun die hij gevonden heeft bij erkende autoriteiten, bij Marrou met zijn „Histoire de l'éducation dans l'Antiquité”, bij Jaeger met zijn „Paideia”. Voor het hoofdstuk over Judea steunt hij op Morris' „The Jewish School”, voor hem „verreweg het betrouwbaarste werk over het zeer omstreden terrein der vroege joodse opvoeding”, een boek ons persoonlijk niet bekend en naar wij menen hier te lande zelden of nimmer gebruikt. De hoofdstukken over Sparta, Athene en Rome zijn ons snel vertrouwd, maar het is een eigen verdienste van Castle dat hij de behandeling van opvoeding en onderwijs telkens vooraf laat gaan door verhelderende beschouwingen over de geofysische situatie, de religieuze, culturele, politieke en sociale achtergronden. Hij maakt gelukkig geen geheim van eigen voorkeur of weerzin. Over de Spartaanse opvoeding valt een vernietigend vonnis: zij wordt gekarakteriseerd door „de opzettelijke miskenning van de menselijke natuur”. Over de Atheense opvoeding valt veel goeds te zeggen, zowel naar het individuele als naar het staatsburgerlijke aspect: De vele en veelvuldige invloeden waarmee de Atheense burger in aanraking kwam, hebben alle hetzelfde doel, n.l. een harmonische eenheid, waarin de religie, de wetten, de feesten en de scheppingen van de Atheense kunstenaars te zamen de burger eens vaste band gaven met het wezen der polis. Hij leefde zijn eigen, persoonlijk leven, „het minst belangrijke deel”, en het leven der polis, „waarin hij zijn meeste energie investeerde”. Hij leefde in moderne terminologie, „in een educatieve samenleving”. Wat kan ook de moderne pedagoog meer verlangen?

Bij de filosofen natuurlijk Plato, maar gelukkig ook Aristoteles, wiens betekenis voor de opvoeding wel eens overschaduwd wordt door Plato, terwijl hij volgens Castle „zich een veel getrouwer beeld van kinderen verworven heeft dan zijn meester”. In de historische pedagogiek weegt de geschiedenis van het pedagogisch denken — althans tot nu toe — zwaarder dan de geschiedenis van het pedagogisch handelen.

Het hoofdstuk over Rome geeft, in tegenstelling tot dat over Judea, weinig opvallends. Het hoofdstuk over Judea is uitermate boeiend. God, niet de mens (contra Protagoras) is de maat van alle dingen; de ethiek, niet het denken staat op de eerste plaats (contra Athene). Het gezin neemt in de joodse gemeenschap de centrale plaats in. Dat het kind bepaalde eigen rechten heeft, noemt Castle terecht „een enigszins verrassende gedachte in de antieke wereld.” Er is meent hij, geen voorbeeld in de geschiedenis der Westerse opvoeding geweest, waar ouders en onderwijzers zo volledig samenwerkten.

Castle weet klassiek en modern educatief denken op ingenieuze wijze vergelijkend te verbinden. Hierin ligt nu juist de verdienste van het in de titel

geeneerde laatste hoofdstuk. Men oordele op grond van de titels der paragrafen: Opvoering begint thuis; Opvoeding is een groeiproces; De omgeving beïnvloedt het karakter; Opvoeding betekent evenwicht en harmonie; Leraren moeten worden opgevoed tot mensen; Vrije tijd is vrij bezig zijn; De democratie heeft leiders nodig; en ten slotte: Wij moeten goed weten waartoe wij opvoeden. Naast Socrates — Lycurgus — Plato — Aristoteles — Quintilianus — Plutarchus kan men vanaf de Middeleeuwen een ganse rij „moderne” pedagogen plaatsen, met de klassieken in veel opzichten een van toon.

We bevelen dit leerzame, maar bovenal zo oprecht-persoonlijk boek gaarne aan. Men kan er ook uit leren wie Castle is.

VAN DER V.

PRINGLE, M. L. KELLMER, „*Deprivation and Education*”, Longmans, Green and Co, 48 Grosvenor Street, London, W. 1, 1965, 311 pag., met bibliografie, prijs 42 s 6 d.

Het boek bevat voor een groot deel artikelen die reeds eerder gepubliceerd zijn in *Vita Humana*, *Child Psychology and Psychiatry*, *Educational Review*, *Language and Speech* en *Child Care*. Dat de schrijfster deze artikelen heeft verzameld en opnieuw doen uitgeven in boekvorm, met enkele nog niet eerder gepubliceerde bijdragen, heeft de volgende redenen.

De artikelen zijn gebaseerd op empirisch onderzoek en in het buitenland is er grote vraag naar. Ten tweede is internationaal de laatste jaren de wetenschappelijke belangstelling, voor de betekenis van de taalontwikkeling bij het kind i.v.m. diens intellectuele groei en onderwijsresultaten, toegenomen. Ten derde biedt de „*Children and Young Persons Act 1963*” de lokale autoriteiten nieuwe en ruimere mogelijkheden om maatregelen te treffen om de opvoedingssituatie van kinderen en jeugdige personen te verbeteren.

Het boek bestaat uit twee delen; het eerste deel omvat 7 hoofdstukken waarin verslag wordt gedaan van de in de jaren 1954 tot 1961 gehouden onderzoeken over de intellectuele, emotionele en sociale ontwikkeling van kinderen, die in inrichtingen worden verzorgd en die met hun ouders weinig of geen contact hebben. Zo is in het bijzonder de ontwikkeling van kinderen nagegaan, wier moeders hen niet hebben aanvaard en die met andere volwassenen moeilijk een emotionele binding tot stand kunnen brengen.

Het tweede deel van het boek bevat bijdragen waarin suggesties worden gedaan, n.a.v. de resultaten van de gehouden onderzoeken, voor het te voeren beleid op het gebied van de zorg voor en bescherming van kinderen, die onder minder goede omstandigheden opgroeien.

De onderzoeken van Dr. Pringle hebben betrekking op kinderen in de leeftijd van 4 tot 14 jaar, die verzorgd worden in inrichtingen daar zij door hun moeders niet geaccepteerd zijn of om andere redenen thuis niet kunnen worden opgevoed. Het zijn voor Dr. Pringle „deprived children” daar zij in een inrichting worden verzorgd en opgevoed en daardoor niet deelnemen aan het normale gezinsleven. Voorts zijn zij „deprived” als hun ouders, en speciaal de moeder, niet van hen houden en hen zelfs afstoten. Verder kunnen kinderen „deprived” zijn indien zij opgroeien in een gezin, dat cultureel en opvoedkundig bijzonder weinig heeft te bieden.

In haar onderzoekingen komen ondermeer twee aspecten scherp naar voren. In de eerste plaats het gegeven hoezeer „het goede gezin” van betekenis is voor het lichamelijk en geestelijk welzijn van het kind. Niet alleen voor de intellectuele groei maar meer nog voor de ontwikkeling en evenwichtige ontplooiing van het gevoelsleven is het een *conditio sine qua non*, dat het kind door zijn ouders volstrekt wordt geaccepteerd en in het gezinsleven geborgenheid en bescherming vindt. In de tweede plaats wordt door haar onderzoekingen beklemtoond de pedagogische en didactische betekenis van het werk van kleuterscholen en wel in het bijzonder voor kinderen die gehandicapt worden „by environmental deprivation”.

Inhoudelijk en qua presentatie van het materiaal een belangrijke publicatie.

J. H. N. G.

PASSOW, A. HARRY, (editor), „*Education in depressed Areas*”. Teachers College Press, Columbia University, New York, 1963, sixth printing 1966, 359 pag., met bibliografie.

Aanleiding voor het ontstaan van dit boek is een werkbijeenkomst geweest van 14 dagen in juli 1962 toen – op uitnodiging van de Teachers College, Columbia University – onderwijsdeskundigen uit 24 steden bijéén zijn geweest om met elkander de problemen te bestuderen, die het geven van onderwijs in de achterbuurten der grote steden met zich brengt.

Speciaal hebben deze deskundigen zich met de vraag beziggehouden of de „public schools” een speciale verantwoordelijkheid hebben voor het geven van onderwijs aan cultureel onderontwikkelde kinderen, afkomstig uit de stedelijke achterbuurten.

Het was niet alleen de bedoeling van deze werk-conferentie om de moeilijkheden na te gaan maar ook om aan te geven op welke wijze het voor de scholen mogelijk is hun pedagogische taak zo goed mogelijk te verrichten en het leerniveau van deze kinderen op te voeren.

Van deze conferentie zijn 13 „working papers” samengesteld, die in deze publicatie zijn opgenomen. Vermeld zij dat de conferentie en het uitgeven van deze publicatie mogelijk zijn geworden door financiële bijdragen van de „Ford Foundation”.

Aan de hand van de op de conferentie ingediende „working papers” is het boek uit 5 delen opgebouwd.

In het eerste deel worden behandeld de problemen van scholen, die in achterbuurten zijn gevestigd of van daar hun leerlingen krijgen. De bijdragen zijn van Mel Ravitz, Robert J. Havighurst, Sloan R. Wayland en Miriam L. Goldberg.

In het tweede gedeelte komen aan de orde de psychologische aspecten van het geven van onderwijs aan kinderen afkomstig uit de stedelijke achterbuurten. Hieraan hebben medegewerkt David R. en Pearl Ausubel, Kenneth B. Clark, en Martin Deutsch.

In deel drie worden de sociologische aspecten besproken waarin twee probleemgebieden aan de orde komen nl. het behoren tot een bepaald sociaal milieu en de houding tegenover het onderwijs en ten tweede de sociale stratificatie van ouders en de studieresultaten van hun kinderen. Dit gedeelte is

geschreven door Richard A. Cloward, James A. Jones en Alan B. Wilson.

Het vierde stuk handelt over de leerkrachten, die in de stedelijke achterbuurten les moeten geven. Hun taak is waarlijk niet gering. De samenstellers van dit stuk zijn Vernon F. Haubrick en Leonard Kornberg. In het vijfde en laatste deel worden suggesties gedaan voor onderwijsprogramma's voor scholen, die in achterbuurten gevestigd zijn. Daaraan hebben medegewerkt John H. Fischer, Carl L. Marburger, Henry Saltzman en A. Harry Passow.

Onder deze groep van onderwijsdeskundigen zijn internationaal bekende namen en in hun publicatie hebben zij zeer reële voorstellen gedaan om de intellectuele en culturele armoede van hen, die in achterbuurten volwassen worden, te bestrijden. De financiële offers daarvoor zijn omvangrijk. Voorts zullen de didactische en pedagogische inspanningen der leerkrachten niet gering wezen. Verder wordt sociaal pedagogische begeleiding der gezinnen, waaruit de kinderen afkomstig zijn, noodzakelijk geacht. Tenslotte zijn op korte termijn alleen individuele resultaten te bereiken. Maar misschien dat over enige decennia de getto's der armoede zijn verkleind, er minder werkloosheid zal zijn tengevolge van ongeschooldheid der jeugdige arbeidskrachten en criminaliteit, als gevolg van armoede en uitzichtloosheid, zal zijn afgenomen.

Dat zovelen bereid zijn zich praktisch of theoretisch op het terrein van opvoeding en onderwijs voor het „armoede-kind” uit de stedelijke achterbuurten bezig te houden is verheugend. Zowel de menselijke waardigheid als het gebod der liefde zijn hier in het geding.

J. H. N. G.

EVERS, F., „*De basisschool; Algemene toelichting*”, Groningen: J. B. Wolters, 1966, 38 pag.

Deze publicatie, van een uit te geven reeks over de basisschool, biedt een beschouwing over de fundamente van de methodiek van het basisonderwijs en de ontwikkeling van het lager onderwijs, als eindonderwijs, naar het basisonderwijs, als grondslag voor verdere scholing. Beknopt doch duidelijk wordt deze problematiek in hoofdzaak weergegeven.

Als consequentie van een nieuwe opbouw van ons gehele onderwijs voor de positie en taak van het basisonderwijs wordt door Evers echter gesteld, dat het basisonderwijs een eigen taak heeft verkregen, geen voorbereiding dient te zijn voor het voortgezet onderwijs maar een grondslag dient te leggen waarop de leerlingen verder kunnen bouwen (pag. 11).

Tegen deze zienswijze zij opgemerkt dat, tengevolge van de omstructurering van het gewoon lager onderwijs naar basisonderwijs, de onderwijzers(essen) in hun lessen en met hun leerstof juist rekening moeten houden met het feit, dat hun leerlingen straks naar het voortgezet onderwijs zullen gaan. Men krijgt trouwens de indruk, dat de heer Evers zichzelf hier tegenspreekt. In hoofdstuk IV nl., dat handelt over de organisatie en werkwijze in de basisscholen, wordt door hem op pag. 26 de volgende organisatorische indeling gegeven van de basisschool:

- a de speelleerklas van 6 en 7 jarigen;
- b het basisprogramma voor de leeftijdsgroep van ± 7 tot ± 11 jaar;
- c het zesde leerjaar als differentiatieklas.

In de toelichting op de differentiatieklas wordt door hem vermeld, dat het zesde leerjaar de aansluiting op het voortgezet onderwijs voorbereidt en als één der leertaken voor deze differentiatieklas worden genoemd de voorbereiding op de leerstof, de werkwijze en de attitudes van het voortgezet onderwijs (pag. 28).

Met andere woorden: het basisonderwijs geeft *wel* (en terecht) een voorbereiding op het volgen van voortgezet onderwijs. Dat de leerkrachten reële bezwaren hebben de kinderen „klaar te stomen” voor een zgn. toelatingsexamen, is terecht en daarmee dient dan ook rekening te worden gehouden. Maar deze bezwaren zijn hier evenwel niet in het geding. Voorts zij nog opgemerkt dat met het woordje „maar”, in de aangehaalde zin van pag. 11, ten onrechte een tegenstelling wordt aangeduid. De leerkrachten van basisscholen zijn zeer wel in staat met hun onderwijs „de grondslagen te leggen waarop de leerlingen verder kunnen bouwen” en hen tevens een juiste werkinstelling, doelmatige studiemethoden en parate kennis bij te brengen. Het één behoeft het andere niet uit te sluiten.

Verder is het discutabel of de school nu merkelijk alle mogelijkheden moet bieden opdat het kind zich creatief ontwikkelen kan in intellectueel, sociaal en musisch opzicht! (pag. 15). Is hier geen sprake van overdrijving? Ook de school is, als iedere andere instelling, beperkt in zijn mogelijkheden. Juist is de opmerking, dat het bezwaarlijk moet worden geacht indien iedere leerkracht zelf voor de keuze van leerstof en het materiaal moet zorgen bij het totaliteitsonderwijs (pag. 21). Zouden didaktische instituten op dit terrein geen voortreffelijk werk kunnen verrichten?

Deze serie, waarvan de eerste publicatie, wat inhoud en presentatie betreft, op een verantwoord niveau staat, zal worden voortgezet met uitgaven over taal, rekenen, aardrijkskunde, geschiedenis en kennis der natuur.

J. H. N. G.

DR. J. VEERING: *Mogelijkheden en moeilijkheden van taalverzorging*. Academisch proefschrift 1966. Uitgave Genootschap Onze Taal, Den Haag, 227 blz.

De titel drukt het karakter van dit proefschrift goed uit. De volgorde: Mogelijkheden en moeilijkheden getuigt van een zeker optimisme. Als de promovendus wat pessimistischer van natuur was geweest, zou hij geschreven hebben: Moeilijkheden en mogelijkheden. De moeilijkheden zijn namelijk vele, de mogelijkheden beperkt. De eerste moeilijkheid die de schrijver in zijn Inleiding ontmoet, is de omschrijving van het begrip taalverzorging. Hij komt er niet helemaal uit. Hij filosofeert wat over de termen taalverzorging, taalregeling, taalzuivering, taalordening, maar concludeert ten slotte: „Woorden als taalverzorging, taalregeling, taalzuivering en taalordening zijn noch in het algemene spraakgebruik, noch in de taalkunde oorzaak van werkelijk ernstige verwarring, zodat schepping van een nieuwe terminologie vooralsnog overbodig is.” Een verstandig besluit, dat nog verstandiger zou zijn geweest als hij het woord vooralsnog had weggelaten.

Geheel duidelijk is ook niet wat hij op p. 14 en p. 21 zegt terzake van het

bewustheidsmoment in verzorgd taalgebruik. Meer klaarheid komt er zodra de schrijver, redacteur van Onze Taal, zich op eigen werkgebied bevindt, voorlopig in de theoretische hoofdstukken I Motieven voor taalverzorging en II Taalwetenschap en taalverzorging; nog meer zodra hij de historie en de activiteiten van het Genootschap Onze Taal gaat beschrijven. Het jaar 1952 wordt het jaar van grondige wijziging in het beleid. Hoofdstuk V is gewijd aan het taalbeleid van het Genootschap, hoofdstuk VI aan de ordening van de technische vaktaal. Veering geeft naar onze indruk een geslaagde inventarisatie van de werkzaamheden van Onze Taal. Hij is een goed kroniekschrijver, hij kent de talloze feiten en feitjes, de eindeloze details uit de dagelijkse praktijk van zijn arbeid en weet ze overzichtelijk te ordenen. De grote lijn ligt in hoofdstuk III 6: De redactie van het maandblad en in hoofdstuk V over het taalbeleid. Als men zou trachten zijn arbeid te karakteriseren, moet men zeggen: Hij vermijdt voortrekkerstandpunten, zoekt met grote behoedzaamheid naar een middenweg, weet, misschien tegen eigen inzicht in, wat schipperen is. De risico's van een oordeel in taal- en spellingkwesaties zijn nu eenmaal groot. Dat zou hij geleerd kunnen hebben aan de onderlinge tegenspraken in de woordenboeken en in de populaire taalboeken voor gebruik buiten de school. Men leze blz. 44-53. Hij is wel eens wat bang zich aan koud water te branden. Als hij genoodzaakt is over de D.D.R. te spreken, waar men klaarblijkelijk aan taalverzorging veel zorg besteedt, doch als „staats-taak”, schrijft hij tweemaal „de oostelijke helft van Duitsland, de Duitse Democratische Republiek”.

Men moet wat lang zoeken naar een persoonlijk standpunt. Men vindt het op blz. 57: „Het behoort tot de plicht van de neerlandicus, de leek duidelijk te maken dat in die grensgevallen geen strikte norm opgesteld kan worden en dat de taalgebruiker zelf moet beslissen.” Met deze formulering kan men vrede hebben, maar het conflict is hiermee niet opgelost: „De taalgebruiker wil zekerheid, wil een wet,” moet zich „kunnen beroepen op een autoriteit”. Het lijkt me een moeilijk bestaan, dat redacteurschap van Onze Taal.

Interessant is hoofdstuk I. Motieven voor taalverzorging. Veering ziet er vijf – van nationale, sociale, praktische betekenis. Voor het individu heeft hij, dat blijkt op meer plaatsen, weinig oog. Hij had als zesde motief kunnen wijzen op het genot van de scheppende zelf-expressie met, impliciet, het onberispelijk gebruik van het medium ter expressie, i.c. taal. De toevoeging van dit motief zou trouwens in zijn eigen gedachtengang kunnen passen: goed taalgebruik is ook voor hem „onderdeel van goede levensstijl”. Een zwak punt achten wij dat Veering zich veel te uitsluitend bezighoudt met het v.h.m.o. en vergeet dat aan de (voldoende?) taalverzorging bij het v.h.m.o. de volstrekt onvoldoende taalverzorging bij kleuteronderwijs en basisonderwijs vooraf zijn gegaan. Daar ligt de bron van zijn moeilijkheden en de inperking van zijn mogelijkheden.

De invloed van het Genootschap op goed taalgebruik is moeilijk te taxeren, maar Veering heeft voor een taxatie een betrouwbare basis gelegd.

VAN DER V.

„DE UNIVERSITEIT IN ONTWIKKELING”

L. VAN GELDER

De Europese Vereniging voor Vergelijkende Opvoedkunde heeft haar tweejaarlijkse conferentie, gehouden te Gent 1967, dit keer gewijd aan de problemen van de universiteit in het geheel van het onderwijsstelsel.

In zijn openingswoord heeft Idenburg, die op voortreffelijke wijze, zoals wij van hem gewend zijn, de leiding in handen had, de nieuwe positie van het universitaire onderwijs scherp geanalyseerd.

De traditionele exclusiviteit van de universiteit als burcht van wetenschapsbeoefening, los van de verdere maatschappelijke ontwikkeling, heeft haar zin grotendeels verloren. De moderne universiteit dient daarom als een geïntegreerd deel van het gehele schoolwezen beschouwd te worden.

Ook in de historie van de onderwijskundige ontwikkeling is deze integratie duidelijk aanwijsbaar. Werd in de tweede helft van de 19de eeuw het lager onderwijs tot een universeel instituut, de eerste helft van de 20ste eeuw bracht ons de problemen van de snelle groei van het voortgezet onderwijs. Steeds duidelijker wordt het accent gelegd op de noodzaak van een derde stap, waarin belangrijk grotere groepen dan thans het geval is, hun opleiding op een universitair of daarmee gelijkstaand niveau zullen ontvangen.

Maar, zo vermeldt Idenburg, niet alleen de kwantitatieve problemen hebben de gevestigde traditie doorbroken. De toename van de kennis, de sterkere specialisatie, de hogere eisen voor de vakopleiding dwingen tevens tot een herformulering van de doelstellingen van het universitaire onderwijs. Wanneer de universiteit inderdaad meer wil zijn dan een opleiding voor wetenschappelijke beroepen, dienen ook de aspecten van de persoonlijkheidsvorming, in intellectueel en in creatief opzicht, in dit onderwijs een plaats te verkrijgen.

Binnen dit hoofdthema heeft deze conferentie op vaak uitvoerige wijze aandacht besteed aan de onderwijsproblemen, de structuurproblemen en de hervormingen binnen de universiteiten. Maar zoals op elke vergadering bleek ook hier een „verborgen agenda” aanwezig te zijn. De scheiding in de opvattingen over de functie van de universiteit liep vrijwel door alle voordrachten heen. Deze tegenstelling is niet op eenvoudige wijze in een enkel woord te vangen, al heeft men wel ge-

tracht tegenover de traditionele universiteit een nieuwe aanduiding te stellen: de „multiversity”.

Ook de tegenstelling tussen elitevorming en massa-educatie op een hoger niveau geeft onvoldoende uitdrukking aan deze verschillen in opvatting.

De huidige universiteit is al reeds geen eenheid meer, maar een min of meer georganiseerd conglomeraat van autonome universiteiten. Deze verscheidenheid kan men uitbreiden door nieuwe elementen in deze veelheid van opleidingen op te nemen. Het is echter een geheel andere kwestie, wanneer men de universiteit gaat zien als de derde fase in het onderwijssysteem.

Bowles (New York) bracht reeds in het begin van deze conferentie de visie van de algemene universiteit als een dienstverlenend instituut voor de meest gevarieerde opleidingen naar voren. In een beperkt aantal scherp omliggende punten liet hij de voornaamste veranderingen in de functie van het hoger onderwijs zien. Wij noemen hiervan het wegnemen van belemmeringen tot het volgen van hoger onderwijs, de toename van de opleidingen in het hoger onderwijs, de opname van de onderwijzers- en lerarenopleiding in universitair verband. Wanneer zich deze ontwikkeling voortzet, zal dit zowel voor het pre-universitaire als voor het universitaire onderwijs belangrijke consequenties inhouden. Op het gebied van het voortgezet onderwijs betekent dit een uitbreiding van het pre-universitaire karakter van het gehele voortgezette onderwijs. Op het terrein van het hoger onderwijs zal dit leiden tot een sterkere scheiding tussen opleidingen voor beroepen, waarvoor een wetenschappelijke scholing nodig is en de opleiding van onderzoekers en specialisten op alle gebieden. Daarnaast zal de universiteit een belangrijke rol gaan spelen bij de opleiding langs schriftelijke weg, met behulp van televisie, de invoering van avondcolleges e.d.

Tal van aspecten van deze functieverandering verdienen hierbij meer aandacht. Bowles wijst daarbij op de veranderde taak van de hoogleraar. Hij legt in dit verband meer het accent op de opleiding van de studenten, dan op de zelfstandige wetenschapsbeoefening. Daarnaast acht hij een grotere deelname aan het maatschappelijke leven en aan het bepalen van de inhoud van het pre-universitaire onderwijs evenzeer tot taak van de hoogleraar. Hoewel dit niet duidelijk uitgesproken werd, leidt deze opvatting zeker tot een grotere differentiatie in het hooglerarenkorps, bv. in hoogleraren belast met een onderwijstaak en hoogleraren belast met onderzoekstaken.

In deze door Bowles geschetste multiversity komt evenwel opnieuw

het probleem van de elitevorming naar voren. Uitbreiding van de universiteit aan de basis zal samen moeten gaan met een verscherpte selectie aan de top.

Alexander King (O.E.C.D., Parijs) plaatste het probleem in de context van de „educational change”. Hij wees op de moeilijkheden, die elk onderwijssysteem heeft om adequaat antwoord te geven op de maatschappelijke veranderingen. De Europese traditie, waarin vastgehouden wordt aan een beperkt aantal modellen acht King een ernstige belemmering voor het overwinnen van de bestaande achterstand, zowel in kwantitatief als in kwalitatief opzicht.

King stelt dan ook de vraag of de ervaringen in Rusland en in Amerika geen aanleiding kunnen zijn om tot een grotere verscheidenheid van modellen te komen. De vraag is of uitgegaan dient te worden van de volkomen gelijkwaardigheid van de universitaire instellingen, of dat door een taakverdeling gestreefd moet worden naar een hiërarchische opbouw van deze instellingen naar kwaliteit en naar onderwijsmogelijkheden. Van bijzonder belang voor de Europese universiteiten acht King de inrichting van post-academische opleidingen en het inrichten van werkgroepen of instituten voor een multidisciplinaire bestudering van problemen.

Het belangwekkendste werkstuk werd geleverd door A. F. Kleinberger (Jerusalem), zowel naar de inhoud als naar de methodische opzet. Terwijl de meeste inleiders zich beperkten tot informatorische beschouwingen of persoonlijke visies, heeft Kleinberger getracht in kort bestek het bewijsmateriaal te bieden voor een algemene hypothese, die een verrassend inzicht geeft in de huidige ontwikkeling van het hoger onderwijs. Deze algemene hypothese kunnen wij als volgt omschrijven: Het hoger onderwijs schijnt een overeenkomstig ontwikkelingspatroon te volgen als het voortgezet onderwijs in de afgelopen periode.

Hierbij wordt uitgegaan van het ons bekende ontwikkelingspatroon, waarin het oorspronkelijke begrip voortgezet onderwijs uitgebreid werd tot het onderwijs aan alle kinderen in de leeftijdsgroep van 12 tot 18 jaar. De daarbij optredende ontwikkelingsprocessen, zoals het bieden van meer onderwijsvormen, het opnemen van vormen, die oorspronkelijk een uitbreiding van het lager onderwijs waren, het bieden van verschillende toegangswegen tot hogere onderwijsvormen, het aansluiten bij ontwikkelingsfasen, kunnen opnieuw in het vernieuwingsproces van het universitaire onderwijs onderkend worden. Tot de helderheid van het betoog hebben de pogingen tot definiëring van het begrip: hoger onderwijs, zeker bijgedragen. Kleinberger laat daarin zien, dat de ver-

schillen in definiëring reeds een aanwijzing zijn tot de zeer grote verandering in functie van de universiteit. De omschrijvingen naar de status, naar het opleidingsdoel, naar de werkwijze, naar de omvang van de taak geven elk op zich een aspect van de functies, die de universiteit in de moderne samenleving te vervullen heeft.

Kleinberger laat dan in zijn zeer goed gedocumenteerd referaat zien, op welke wijze verschillende landen hervormingen hebben aangebracht om deze nieuwe functies te vervullen. Naast de kwantitatieve toename is vooral de verruiming van de toegangswegen tot de universitaire studie een opmerkelijk feit.

Hieronder vallen de externe examens (België, Frankrijk en Israël), de avondscholen (Tsjecho-Slowakije en Duitsland) en de speciale colleges voor de tweede ontwikkelingsweg (Duitsland).

Nadat Kleinberger gewezen heeft op problemen als de diversiteit in opleidingsintenties bij de studenten, de tekorten aan researchopleidingen en de moeilijkheden bij het aantrekken van competente docenten, komt hij tot een aanduiding van een toekomstig model voor het universitaire onderwijs.

Uitgaande van de opvatting, dat het hoger onderwijs een meer algemeen karakter zal dragen, meent Kleinberger, dat de oplossing gevonden dient te worden in een tweeledig systeem. Aan de ene kant zullen de universiteiten ruimte bieden voor hen, die aan bepaalde minimumvoorwaarden voldoen en voldoende hebben aan een betrekkelijk korte opleiding. Daarnaast zullen de universiteiten ruimte moeten bieden voor langere en meer gespecialiseerde opleidingen, benevens voor post-academiale studies, waaraan alleen een streng geselecteerde groep van studenten mag deelnemen.

Aan deze laatste instituten zal een hoger gekwalificeerde staf verbonden moeten zijn, die zich onder gunstige omstandigheden kan richten op wetenschappelijk onderzoek.

Kleinberger merkte tenslotte op, dat deze extrapolaties in feite reeds in de ontwikkeling aanwezig zijn.

Over de verschillende hervormingsplannen uit Engeland (H.L. Elvin, London), Spanje (J. Tusquets, Barcelona), Nigeria (A. Banovitch, Niamey) en Frankrijk (J. Majault, Parijs) willen wij slechts een enkele opmerking maken.

Het meest opmerkelijke was de ongeschokte overtuiging van Tusquets (Barcelona) in de voortzetting van de traditionele vorm van de universiteit. Hoewel hij de dubbele functie van de universiteit: opleiding tot de zelfstandige beroepen en opleiding tot de wetenschapsbeoefening

wel erkent, meent hij toch, dat de eigenlijke taak van de universiteit beperkt dient te worden tot de kleine groep (hij noemt 10%) van echte wetenschapsbeoefenaars.

Meer praktische betekenis voor de verdere bestudering van het universitaire probleem had het referaat van Majault (Parijs). De Wet op het Hoger Onderwijs van januari 1966 biedt een nieuwe structuur in drie fasen. De eerste cyclus van 2 jaar geldt als een propedeuse, de tweede cyclus wordt afgesloten na 2 jaar door een kwalificatie, terwijl de derde cyclus gericht is op het doen van onderzoek. Hiermede wordt in belangrijke mate tegemoet gekomen aan de eis tot diversiteit in het opleidingspatroon.

De omvangrijkheid van het gestelde probleem is er misschien debet aan, dat de meeste referaten een beschouwend karakter droegen en te weinig op eigen onderzoek berustten. Een uitzondering in dit opzicht was het referaat van Goldschmidt (West-Berlijn), die enkele gegevens bood uit sociologische onderzoekingen, zonder daarbij evenwel tot opmerkelijke conclusies te komen.

In zijn slotwoord heeft Idenburg de twee processen, die in de ontwikkeling van het universitaire onderwijs te onderkennen zijn naast elkaar geplaatst: de differentiatie, die tot de taakverbreding geleid heeft en de integratie, die nu weer nodig is om het historisch gegroeide te verbinden met het maatschappelijk gewenste. Intussen is ook naar zijn mening het proces van differentiatie nog niet voltooid. De reorganisatie van het universitaire (tertiëre) onderwijs kan aanleiding geven tot de inrichting van een vierde trap: de post-academiale opleidingen.

Uit dit korte verslag moge blijken, dat het probleem van de universiteit in een moderne samenleving door de referaten op zeer verschillende wijze is belicht. Daarmede heeft deze conferentie zeker een bijdrage gegeven tot een verdere bestudering, vooral wat betreft de maatschappelijke functie van het universitaire onderwijs. De discussies waren in het algemeen minder bevredigend, hoewel er toch ervaren senioren en veelbelovende junioren uit Europa en Amerika aanwezig waren.

De „Comparative Education Society in Europe” houdt haar volgende conferentie in 1969 in Praag over het onderwerp „Processes in Curriculum Reform”. Prof. Idenburg heeft voor de komende periode het voorzitterschap van de vereniging aanvaard.

TERUGKOPPELING EN ONDERWIJZEN

E. M. BUTER

1. *Onderwijzen is doelgericht sturen*

Deze wellicht wat kreupel geformuleerde paragraaf-titel, geeft toch wel de essentie van elk onderwijsproces weer.

De docent tracht zijn leerlingen zodanig te manipuleren, dat zij bepaalde doelen bereiken. Daartoe oefent hij een *sturende* activiteit uit.

2 *Onderwijzen als deterministisch gedrag*

Het vorenstaande lijkt vanzelfsprekend. Het meeste onderwijs wordt echter niet expliciet volgens het proces van sturen gegeven. Tot voor kort werd er toch in het algemeen uit gegaan van een onderwijsproces dat was gebaseerd op enkele gegeven en nauwelijks variabele grootheden. Het zijn de grootheden die, generaliserend gezien, karakteristiek zijn voor de klassikale methode. Binnen dat systeem stond, in de extreme vorm dus, eigenlijk alles van te voren vast.

Zoals het niveau van de stof, de aard van de presentatie, de wijze van controleren, de wijze van selecteren voor dat systeem, de organisatie van de klas, het rooster, de vakkensamenstelling.

Indien nu de leerling maar binnen dat systeem paste was succes verzekerd. Paste de leerling niet in het systeem dan was er eigenlijk maar een weg: het systeem stoot de leerling af. Tot op de huidige dag zitten we met een schoolorganisatie die de letterlijke kenmerken van dit model nog vertoont, al zijn de opvattingen de laatste tijd wel sterk veranderd.

De wijze waarop we de selectie-methoden hanteren duidt er nog op, evenals de prognostisch getinte decisiestructuur bij de overgang.

De in de laatste tijd voor de subjectieve selectie-methodieken in de plaats schuivende test-methodieken drijven eveneens nog sterk op een deterministische gedachtengang.

De docent die leerlingen en-bloc *instrueert* gaat er onbewust vanuit dat zijn methode van lesgeven pasklaar is voor het bereiken van een van te voren vastgelegd resultaat.

Dat het falen van het systeem tot uiting komt in het accepteren van het begrip afvalpercentage – zowel naar boven als naar beneden – doet in wezen aan de zaak niets af. Hetzelfde geldt voor de algemeen geaccepteerde gewoonte om prestaties die eigenlijk alleen maar beoordeeld

mogen worden in een goed/fout systeem om te zetten in een waardeschaal van 1-10. Naarmate immers de onzekerheid over de waarde van een systeem toeneemt zullen maatregelen getroffen worden om de fouten ervan op te heffen. In ons land - maar ook er buiten - zitten we midden in dat stadium.

Mammoetwet, Scholengemeenschap, begrippen als doorstroming en kern- en keuzevakken zijn de duidelijke indicaties.

Schematisch kunnen we de situatie als volgt weergeven:



De school is hier voorgesteld als produktie eenheid.

Het produkt is de verandering die door de school in de leerling wordt bewerkstelligd.

De pijl stelt de leerling voor.

We beschouwen de school als een produktie-eenheid. De leerling gaat daarin en wordt in het systeem veranderd. De *verandering* is het produkt van het systeem. Als alles goed gaat, dan is de verandering het gewenste produkt. Zoals bekend lukt dat vaak helemaal niet zo best.

3. *Onderwijzen als stochastisch gedrag*

Meer en meer wint de gedachte veld, dat het onderwijs veel scherper naar zijn doelstellingen bepaald zou moeten worden en veel flexibeler in zijn overdrachtstechnieken zou moeten zijn.

De kleine letters in de vorige paragraaf wezen daar al op: in de huidige onderwijswetgeving speelt de wens om tot veel flexibeler vormen van onderwijzen te komen een grote rol.

De belangrijke elementen waaruit het onderwijssysteem moet worden opgebouwd vormen nu eenmaal bronnen van onzekerheden. De leerling is een variabele leerfactor: van alles wijzigt zich aan hem in soms korte tijdsbestekken. De aandacht, de motivatie, de leerintentie, de leermogelijkheid en de fysieke eigenschappen wisselen constant. Een zelfde redenering geldt voor de docent en voor het algemene milieu.

Toch zullen in deze variabele toestand de gedragingen van zowel docent als leerling een zeker verband vertonen met de aard en de inhoud van het onderwijsdoel. Dit verband is echter geen lineair en direct causaal verband.; er is hoogstens een zeer duidelijke correlatie.

Die correlatie kan vaak slechts bijzonder uiterlijk zijn. De fysieke aanwezigheid van een leerling onder het gehoor van de docent zegt nog niets over de leerintentie of de motivatie.

Voor vele onderwijsvernieuwers is deze reeks van opmerkingen natuurlijk niet nieuw. Veelal echter was de argumentatie waarop zij hun veranderende en flexibelere systemen steunden intuïtief en vaak sterk gericht op het kind of op de aanvechtbaarheid van onderwijssystemen die *passief* zijn. Deze argumentatie is echter aanvechtbaar: stel dat de passieve methode nu eens bij 100% van de leerlingen precies de resultaten had opgeleverd die we ons wensten. Dan was hij goed geweest.

In feite kunnen we op grond van de resultaten van het onderwijs geen nauwkeurige uitspraak doen over de kwaliteit van dat onderwijs, juist omdat er zoveel factoren die onzeker zijn bij een dergelijk oordeel betrokken zijn.

Het kan haast niet anders of een bepaalde hoeveelheid passief georiënteerd onderwijs zal zin hebben. Groepsonderwijs zal naast individueel onderwijs waarschijnlijk evenveel recht van bestaan hebben. Eénrichtingsverkeer in de informatie naast discussieles zijn beiden nodig.

In de experimentele situatie kunnen we natuurlijk een bepaalde vorm van didactische techniek een tijdlang rigoureuus toepassen, en vervolgens trachten deze techniek te evalueren. Dat is dan ook veel gedaan, met name ook in ons land. (16,28)

Daaruit komt echter ook de conclusie, dat zelfs in die situatie, ja juist in die situatie de *onberekenbaarheid* van de bij het lesgeven betrokken elementen zo groot is.

De steen der wijzen in de didactiek: dat is het voorschrift, of nog beter het recept is dan ook niet te verwachten. Wel kunnen in de naaste toekomst een reeks van goed geanalyseerde didactische technieken als hulp-middel tegemoet zien. Hulpmiddelen die eventueel een optimale les onderwijsmogelijkheid dichterbij kunnen brengen. (16.17)

Een onderwijspatroon, een reeks lessen bijvoorbeeld, of een reeks van opgebouwde gedragsregels, moeten we dus beschouwen als een proces waarvan het doel vrij goed bekend is, maar waarvan de methodieken betrekkelijk onvolkomen zijn. In dat geval kunnen we spreken van een stochastisch systeem.

3.1 Doelgericht handelen in een onzekerheidssituatie

Het systeem docent-leerling-milieu probeert een bepaald doel te berei-

ken. Dit doel zal wellicht voor de leerling een andere inhoud hebben, dan voor de docent(16,12). In een niet-flexibel systeem zal er stilzwijgend vanuit worden gegaan, dat de eigenschappen van het systeem zonder meer het gewenste resultaat zullen opleveren.

In een systeem dat als stochastisch wordt geaccepteerd zal getracht worden van moment tot moment „te meten” in hoeverre de richting waarin de processen verlopen afwijkt van de gewenste. Het uiteindelijk doel is daarbij de evaluatie-norm.

Typische voorbeelden daarvan vinden we terug in de enkele protocollen die we in ons land nu hebben van discussies tussen leerling en docent in zogenaamde leergesprekken. Uit het verloop van dergelijke gesprekken blijkt telkens dat de docent zich oriënteert op het gestelde doel, en dat ook de leerlingen soms informeren naar de kwaliteit van hun resultaten.

Hoe meer een docent kans heeft gezien om zijn doelen-op-korte-termijn te definiëren – en wel zodanig dat ze vertaald zijn in verifieerbaar eindgedrag – hoe meer deze tussentijdse controlerende handelingen waarschijnlijk zullen optreden.

4. *Het onderwijsmodel als basis*

Eerder schreef ik reeds over de relatie tussen het onderwijsmodel en onderwijspraktijk. (12) Op dat moment kende ik de Curriculum Onderzoekingen in de V.S. nog maar net. (11, 13) Intussen is er veel gebeurd. De ontwikkelingen in de geprogrammeerde onderwijstechnieken, de longitudinale leerstofplanning onderzoeken, het Jena-plan in ons land, de groepsdiscussie-voorschriften, en de leerstofanalytische benaderingen wijzen allen in dezelfde richting: er is sprake van een modelsituatie die wordt opgebouwd op grond van een aantal wenselijkheden. Binnen deze modelsituatie moet dan het concrete onderwijs zijn vorm verkrijgen.

In die modelsituatie kunnen allereerst leerstofdoelen een rol spelen. Daarnaast gedragsdoelen. Vervolgens kunnen overwegingen van technologische een economische aard een invloed hebben. Levensbeschouwelijke en pedagogische overwegingen leveren tenslotte normerende be- grenzingen en oefenen een gerichte selectieve werking uit.

Evenals in het traditionele onderwijs speelt in het model de *globale programmering* een grote rol. Immers: zonder een zeker onderwijsplan is nauwelijks tot gericht onderwijzen te komen.

Het denken over de noodzaak om tot een flexibele aanpak te komen binnen een vastgesteld model, heeft ertoe geleid dat de globale pro-

grammering een veel scherpere analyse heeft ondergaan. Een analyse waarin bijvoorbeeld niet alleen de inhoud van de leerstof in een samenhangende volgorde wordt vastgelegd, maar ook de wijze waarop deze leerstof moet functioneren. Ook typische gedragspatronen die kenmerkend zijn voor een bepaalde wetenschap worden in de programmering opgenomen.

Het is onmogelijk om in kort bestek op deze ontwikkelingen in te gaan. BLOOM' KRAHTWOHL en andere hebben t.a.v. de doelstellinganalyse baanbrekend werk verricht. (7, 8), SCHWAB in verband met de globale programmering (29). In vele gevallen leiden deze onderzoeken tot een volledige herstructurering van de leerstof. De doelanalyse dwingt de leerplanopbouwers om gehele stukken van de traditionele leerstof als irrelevant te erkennen; terwijl geheel nieuwe delen moeten worden ingevoegd.

In 1963 tracht BUTER in een onderzoek een reeks van de vorenstaande overwegingen toe te passen bij de opbouw bij een model waarbinnen leergesprekken plaats moesten vinden. (16)

Achteraf blijkt dit een model van zeer beperkte aard te zijn. Het toont echter enkele aspecten die kenmerkend zijn voor de onzekerheids-situatie bijzonder duidelijk. Het was daarmee waarschijnlijk het eerste onderzoek in ons land dat een relatie legde tussen de onderwijsprocessen en de wetenschap van de sturing (cybernetica). Eerder is de noodzaak tot toepassing van het terugkoppelingsprincipe al gesteld in een artikel over de diagnose in het onderwijs. (14)

Fundamenteel voor elke situatie waarin we met zeer grote onzekerheden te maken hebben, en waarbij toch een norm gehandhaafd moet worden of waarbij een doel moet worden bereikt is het verschijnsel dat we sturing noemen. Voor een dieper inzicht in deze materie moeten we verwijzen naar de specialistische literatuur (9,34). Kort geschreven komt sturen hierop neer, dat processen worden geregeld op grond van de waargenomen afwijking van de norm.

Voorbeeld: Een fietser rijdt nooit een rechte baan. Hij slingert een beetje. Telkens als hij dreigt te ver van de norm af te geraken (bijv. door omvallen, te veel uit de koers gaan, te langzaam rijden) regelen zijn zintuigen de spieren bij. Zij regelen bij op grond van de waargenomen afwijkingen van de gestelde norm. (Zie voor een ander voorbeeld 14 en 18).

5. *Het begrip terugkoppeling*

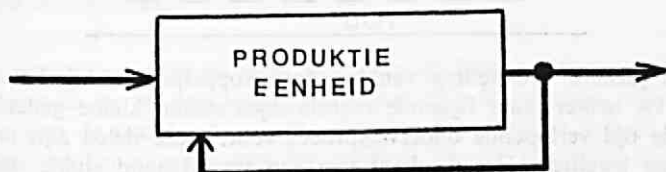
Het begrip terugkoppeling is nauwelijks nieuw te noemen, voor kenners van allerlei processen in bijvoorbeeld de elektronica. In feite is daar het eerst de naam terugkoppeling gebruikt.

Het heeft echter lang geduurd, voordat het begrip ook een meer algemene erkenning kreeg. Allerlei verschijnselen, die nu onder deze term thuis horen, werden vroeger als geheel gescheiden verschijnselen gezien en bestudeerd.

In de voorafgaande paragraaf werd het begrip benaderd door het te vergelijken met bijsturen.

Het is echter van belang om deze uitleg wat nader te détailleren met het oog op het onderwijzen.

In het volgende schema komt het terugkoppelingsschema het best tot uiting:



In deze figuur de primitieve voorstelling van de terugkoppeling bij het onderwijzen. Het produkt leidt tot een ingrijpen in het onderwijsproces dat de basis is voor de produktie-eenheid.

De leerling komt – als in de vorige figuur – de school binnen. In dit systeem echter heeft de erkenning van de onhoudbaarheid van de deterministische structuur er toe geleid, dat *bijsturen* in de organisatie van het onderwijzen zal worden opgenomen.

In het onderwijsproces worden allerlei methodieken gehanteerd die leiden tot een wijziging van de leerling. Aan het einde van het proces is de wijziging weer te beschouwen als het product van het onderwijsproces (het onderwijzen).

Nu komt echter de belangrijke stap. Er wordt onmiddellijk nagegaan in hoeverre het waargenomen product overeenstemt met de gestelde norm. Indien een afwijking wordt waargenomen dan trachten onmiddellijk het systeem zo te wijzigen dat de afwijkingen gecorrigeerd worden. (De pijl terug geeft deze invloed aan.)

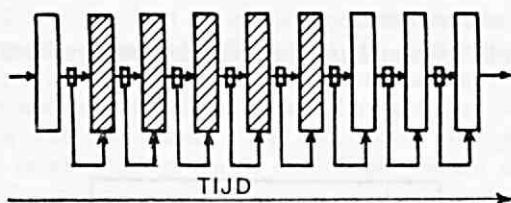
Nu is dit een heel primitieve voorstelling van zaken. Immers: als de school in zijn totaliteit als productie-eenheid wordt gezien, zal een bijsturen niet bevredigend werken.

5.1.1. Bij een vijfjarige school zal een ingreep op het begin van het proces samenhangen met een proces waarvan het begin vijf jaar later

ligt. Alle kans dus, dat bijregelende maatregelen niet op vigerende situatie van toepassing zijn.

5.1.2. De leerlingen op grond waarvan de maatregelen worden genomen, zullen daarvan zelf niet profiteren.

Het schema zal dan ook gewijzigd moeten worden, om tot een beter model te komen.



Een wat juistere voorstelling van het terugkoppelproces bij het onderwijzen. De achterelkaar liggende rechthoekjes stellen kleine gedeelten uit het in de tijd verlopende onderwijsproces voor. Deze delen zijn *ongeveer* gelijk van kwaliteit. Het resultaat van een voorafgaand stukje onderwijs beïnvloed echter de kwaliteit van het erop volgende gedeelte. Let op de wijze waarop hier de pijlrichting van de terugkoppeling staat aangegeven, vergeleken met figuur 2.

We hakken de gehele producerende unit in mootjes. Elk mootje stelt een onderdeel van het proces voor. De aard van deze processen laten we nog even rusten. (Ze kunnen in feite aan elkaar gelijk zijn, of kwalitatief verschillend.)

Per mootje wordt nu de eventuele afwijking van de norm uitgangspunt voor ingrijpen en wijzigen.

Het zal waarschijnlijk zonder verdere uitleg wel duidelijk zijn, dat naarmate het mootje kleiner kan worden gemaakt – dat wil zeggen naarmate de tijdsduur tussen aanzet van het proces en bijregeling kleiner wordt, een relevanter ingrijpen kan worden bewerkt. Bovendien kan in de meeste gevallen *dezelfde* leerling van de bijsturing profiteren, omdat van dag tot dag *dezelfde* onderwijsprocessen zullen optreden en veel materiaal herhaald zal worden.

5.2. Repetities, overgang en terugkoppeling

Er wordt wel eens gedacht dat de overgang een wat grof terugkoppelingsmechanisme is. In de meeste gevallen is dit onjuist. De leerling die blijft *zitten* wordt immers niet in een aan *zijn* afwijkingen van de norm aangepast systeem geplaatst. In tegendeel, hij komt in *hetzelfde* systeem. Hij moet het overdoen binnen een deterministisch kader.

Repetities kunnen er wat dichter bij komen, tenminste wanneer ze snel worden nagekeken en de bespreking zo uitvoerig is, dat iedere leerling precies die uitleg krijgt die eventuele ongewenste afwijkingen opheft.

5.3 *Terugkoppeling is continu*

Ook de repetities kunnen echter niet beantwoorden aan een juiste terugkoppelingssituatie. Immers bijsturen is een continu verlopend verschijnsel. Meestal komen de repetities zo traag dat de bijsturing een schoksgewijze effect heeft en vaak niet meer relevant is voor het gedrag van de leerling op het moment dat de repetitie wordt teruggegeven met commentaar.

Het is goed om op dit moment weer aan de fiets te denken. Het wiel wordt niet zo nu en dan eens even bijgedraaid. Integendeel, vrijwel onbewust, stuurt de berijder tegen elke dreiging tot afwijken van de norm in. Practisch op het moment van het ontstaan van de afwijking zelf. Slechts de traagheid van het systeem maakt dat de fiets een zekere schommelende stuurbeweging laat zien.

Zou het bijsturen te laat komen, dan zijn kwalitatief geheel andere maatregelen nodig om alsnog tot het gestelde doel te geraken. (Na het vallen; opstaan, fiets oprapen etc.).

Het is ook begrijpelijk: repetitie en test komen voort uit een deterministische gedachtengang. Daarin spelen *wel* controle en selectie een rol, maar *continu ingrijpen niet*.

6. *Terugkoppeling en onderwijzen*

Er zijn processen genoeg in het huidige onderwijs te vinden waar de terugkoppeling reeds uitvoerig wordt toegepast. Weliswaar niet in optimale vorm, maar wel als duidelijk herkenbaar principe.

6.1 *Contrôle methodieken als vormen van terugkoppeling*

Er zijn vele docenten die tijdens het verloop van een les vragen op de leerlingen afvuren, of korte opdrachten laten uitwerken. Op grond van de resultaten die ze bij leerlingen waarnemen gaan ze weer verder met de les, daarbij hun informatie en methode afstemmend op de waargenomen resultaten.

Bij traag verlopende onderwijsprocedures – bijv. het inoefenen van taalgebruik – *kan* de wekelijks terugkerende oefening en contrôle in de klas tot terugkoppeling leiden. Indien de docent zich door de resul-

taten laat verleiden tot anders gerichte aanpakken. Daar is echter vaak een zo uitvoerige analyse van de resultaten voor nodig, dat het er zelden van komt.

6.2 *discussietechnieken, cybernoëgenese*

Soms het ideaal benaderende vormen van terugkoppeling bij groeps- onderwijs vinden we bij de toepassing van leergesprekken en discussie- vormen.

Voorwaarde is echter dat dan de discussie aan ten minste twee eisen voldoet:

6.2.1. er moet een duidelijk leerdoel zijn, dat als norm kan dienen. Eventueel moeten er een reeks in de tijd achter elkaar komende leerdoelen zijn.

6.2.2 de docent moet de discussie zodanig gebruiken, dat hij de uitingen van de leerlingen gebruikt om zijn discussie naar vorm en inhoud onmiddellijk op die uitingen af te stemmen. (Dat is dus *bijregelen*)

Zeer vele discussies voldoen niet aan deze opzet. Het louter inventariseren bijvoorbeeld van een onderwerp, iets wat klassikaal veel gedaan wordt is daarmee nog niet een discussie in meer cybernetische zin. Een discussie die slechts gebruik maakt van de opmerkingen van de goede leerlingen voldoet evenmin aan die eisen.

In de theorie van de cybernoëgenese (16) vinden we een uitvoerig model opgebouwd – op grond van de analyse van een reeks leergesprekken – waarin principeel *de afwijking* van de norm (dat is het gestelde leerdoel) continu het uitgangspunt is voor bijsturen van het onderwijsproces.

Daarbij blijkt ook, dat een doel op langere termijn soms herleid moet worden tot een reeks tussendoelen.

Bij het fietsen geldt bijvoorbeeld, dat het reisdoel een veraf gelegen doel is. Er is echter een opsplitsing in een reeks tussendoelen, zoals straten, hoeken, pleinen e.d. Het gehele gedrag van de fietser wordt door al deze hiërarchisch verschillend belangrijke doelen bepaald. Het *reisdoel* verandert *niet*. Maar de weg erheen kan – al rijdende – om tactische redenen nog worden veranderd: vanwege verkeersknopen bijvoorbeeld.

Het gedrag van de leerling leidde tot het opbouwen en formuleren van zulke tussendoelen.

6.3 *Het zoekende element als onderdeel van terugkoppelen*

Kenmerkend voor vele van deze discussies is de zoekende wijze waarop de docent tracht zijn bijsturende aanpak te realiseren. Dit is begrijpelijk: veelal is van een bepaalde benadering niet te voorspellen wat het resultaat zal zijn. Proberen, wat wijzigen, weer eens proberen, leidt wellicht tot een wat optimaler en sneller te verkrijgen onderwijsresultaat.

„Al doende leert men” is kennelijk een basisformule voor een dergelijk discussietechniek.

Men moet zich goed realiseren, dat dit zoeken een reflexief gebeuren is op het eigen handelen en het gedrag van de leerling tijdens het onderwijsproces.

Het is zelden het analyseren van een reeks testresultaten of repetities die slechts periodiek worden afgenomen. (vergelijk 5.3 en 6.1.)

6.4 *Positieve en negatieve terugkoppeling*

Tot nu toe werd aangenomen dat terugkoppeling zonder meer betekende bijsturen van onderwijsproces om een zo goed mogelijk onderwijsresultaat te behalen.

Het karakter van een dergelijke terugkoppeling is in het algemeen dat de invloed van het bijsturende onderwijzen tegengesteld is aan de manier waarop de afwijking bij de leerling tot stand komt. We spreken dan wel van tegenkoppeling of negatieve terugkoppeling. (negatieve feedback)

De vraag doet zich daarbij voor of er ook sprake kan zijn van positieve terugkoppeling bij het onderwijzen; m.a.w. van invloeden die een ongewenste afwijking nog versterken.

Het lijkt niet onmogelijk dat er in het gedrag van de docent t.a.v. de leerlinggroep inderdaad versterkende elementen kunnen optreden. Daarbij kunnen we bijvoorbeeld denken aan een reactie op leerling A, die door leerling B. wordt meebelusterd. Voor leerling A. is de reactie remediaal, d.w.z. gericht tegen de gemaakte fout. B. interpreteert echter het antwoord tegen een geheel andere achtergrondinformatie. Men zou kunnen veronderstellen dat „gespreksflarden” voor sommige leerlingen averechts werken. Dit betreft dan van door de docent onbewust uitgeoefende invloeden.

Het kan ook bewust gaan. Indien een docent te maken heeft met een zeer slechte leerling die hij toch nog wat wil motiveren kan hij hem een pluimpje geven voor een werkstuk. Ook al is dat werkstuk op zich beneden de maat. De leerling kan dat interpreteren als een pluim voor

zijn werk als geheel. De *afwijkingen* van de norm zijn immers niet in het geding gebracht. Wat dit voor gevolg kan hebben laat zich slechts raden.

Dit zijn slechts een paar suggesties. Het lijkt echter zinvol om eens nader te onderzoeken of er veel positieve terugkoppelingen mogelijk zijn in een flexibel georganiseerd onderwijs.

Tot zover hebben we getracht een globale inventarisatie te geven van terugkoppeling als verschijnsel binnen het vertrouwde onderwijspatroon.

Ontwikkelingen na ongeveer 1950 hebben de aandacht van onderzoekers veel bewuster gericht op de mogelijkheden van de incorporatie van terugkoppeling in de onderwijstechnieken.

De cybernetica werd een modeverschijnsel. Het was eenvoudig onontkoombaar om – bij een bespreking van de cybernetica – niet ook het woord onderwijs te laten vallen. Dit was gunstig, omdat dit katalyserend kon werken op onderwijsmensen die door het mode-aspect heen konden zien. (9)

Een tweede invloed ging uit van de definitieve erkenning dat onderwijs alleen gebaat kan zijn, bij les activiteiten die *bij elke* leerling een optimaal resultaat nastreven.

Een derde invloed ging uit van de technici. Bij technische opleidingen komen reeksen handelingen voor, die bijzonder gemakkelijk te vertalen zijn in analoge elektrische impulsen. Deze mogelijkheid maakt het snelle bijregelen gemakkelijk. De aandacht voor het feedbackprincipe in het onderwijs ontstond daar vrijwel vanzelf. (30, 18)

Een vierde invloed was van meer negatieve aard. De verschillende psychologische richtingen – test-psychologie, skinner-psychologie, en denkpsychologie – konden geen van allen duidelijke voorschriften geven voor een optimaal werkend onderwijssysteem. Vanuit deze negatieve benadering ontstond een veel gerichtere aandacht voor de diverse vormen van onderwijzen. Daaruit voortkomende analyses leidden tot geheel andere wijzen van benadering, waarin de terugkoppeling een belangrijke rol speelt. (30)

7.1 *Met beperkte hulpmiddelen*

Daaronder vallen de reeds eerder genoemde discussietechnieken. BUTER, VAN HIELE en PRINS, (16,28) leveren voorbeelden van terugkoppel-elementen in de toegepaste lestechnieken. We kunnen zeggen dat we hier te maken hebben met in enkele gevallen volledig gestuurde discussies. Tot op zekere hoogte krijgt iedere leerling de kans om

langs eigen weg het leerdoel te bereiken. Omdat we hier nog te maken hebben met de beperkingen van de gebrekkige contrôle op iedere leerling afzonderlijk is het duidelijk dat naar perfectionering is gezocht.

Deze methodieken hebben echter belangrijke gegevens verschaft over de noodzakelijk opbouw van perfectere organisatievormen. De reden daarvan is, dat in de protocollen de gesprekken van de leerlingen zijn vastgelegd. Analyse daarvan leert hoe gevarieerd verschillende leerlingen op gelijke probleemsituaties reageren. Kennis die voor het opbouwen van leerstofsequenties zeer noodzakelijk is.

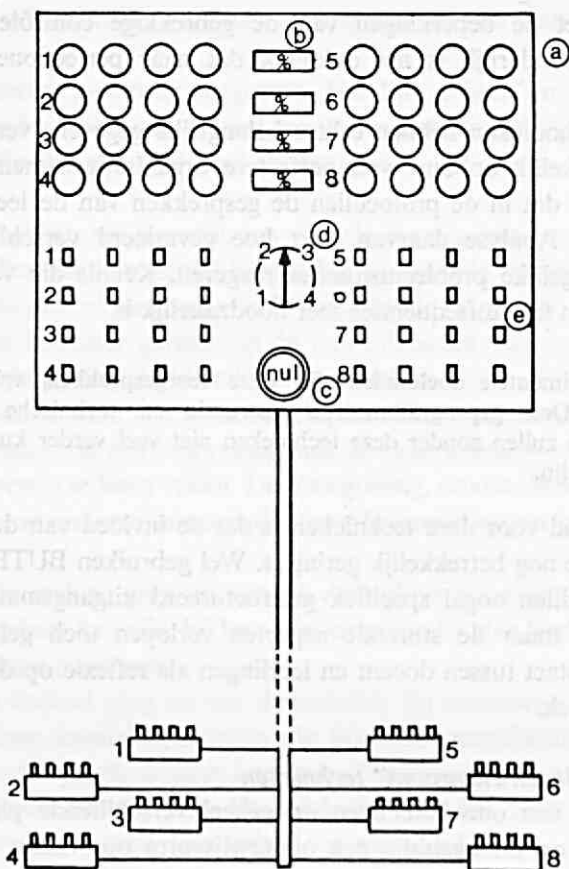
Voor experimentele doeleinden zijn deze leergesprekken vrijwel onvervangbaar. Ook geprogrammeerde instructie en technische informatie-apparaturen zullen zonder deze technieken niet veel verder kunnen komen dan zij nu zijn.

Kenmerkend voor deze technieken is dat de invloed van de onderwijs-technologie nog betrekkelijk gering is. Wel gebruiken BUTER en VAN HIELE beiden nogal specifiek gestructureerd uitgangsmateriaal (leermiddelen), maar de sturende aspecten verlopen toch geheel via het directe contact tussen docent en leerlingen als reflexie op de materiaalproblematiek.

7.2 „Feedback-classroom” technieken

Een reeks van ontwikkelingen op geheel verschillende plaatsen ingezet, levert op dit ogenblik een onderwijsvorm op waarin terugkoppeling soms optimaal kan worden toegepast. Terwijl daarnaast contact tussen docent en leerlingen continu kan worden gehandhaafd. In navolging van HOLLING (23) spreken we van feedback-classroom.

Voor een Hollandse term zou ik liever terugkoppeling vermijden. Omdat vele moderne ontwikkelingen terugkoppelingaspecten vertonen. De werkwijze van de apparatuur blijkt uit het volgende schema:



Schematische voorstelling van een „feedback-classroom”. In dit schema voor 8 leerlingen. Iedere leerling heeft een eigen station (genummerd 1 t.m. 8). Daarop kan een keuze worden gemaakt uit een multiple choice vraag door middel van een van de vier selectieknopjes. Als resultaat een corresponderend lampje op het paneel branden a). Een teller registreert per lampje het aantal keren dat het aan is geweest (e). Per beurt registreren de percentage-meters de verhoudingen b). Bij iedere vraag moet de docent van te voren het goede nummer instellen met behulp van knop d). Aan het begin van elke lesperiode moeten alle tellers op nul worden gesteld (c).

Indien een multiple-choice vraag aan de leerlingen is voorgelegd — per overhead-projector bijvoorbeeld — registreert het apparaat onmiddellijk van elke leerling de reactie. Dit gebeurt op verschillende wijzen:
 a per leerling gaat het lampje branden dat correspondeert met het keuzeknopje door hem ingedrukt.

De docent kan dus op zijn paneel onmiddellijk overzien *wie* niet juist reageerde.

b per vraag wordt het percentage van de antwoorden goed en fout aangegeven, of ook wel de percentage-verdeling over de vier mogelijkheden.

De docent krijgt hierdoor informatie over de waarde van zijn vragen of van zijn onderwijs.

c per leerling is een teller aanwezig die zijn totaal goede antwoorden registreert over een lesperiode.

De docent krijgt hier een indruk in de individuele ontwikkeling van het prestatieniveau van de leerling.

De toepassing van dergelijk apparaat is velerlei. Allereerst in normale klassikale lessen. In plaats van de traditionele overhoring leert de docent zijn les met multiple-choice vragen (deze zijn van tevoren in grote hoeveelheid voorbereid).

Afhankelijk van de reacties van de leerlingen *past* de docent *zijn* les aan. Zijn er individuele leerlingen die te sterk gaan afwijken, dan is een tijdelijk uit de groep wegnemen van deze leerling geboden. Deze krijgt dan een aparte remediale les, (of gaat naar een andere groep wanneer de school daartoe is ingericht).

Voor onderzoeksdoeleinden is deze apparatuur eveneens geschikt. Zo kunnen we de apparatuur gebruiken voor het evalueren van vragen in testen of voor schakels en schakelreeksen in geprogrammeerde instructies.

De apparatuur biedt mogelijkheden bij de opbouw van een veel flexibeler onderwijs. Immers: het opbouwen van z.g. „homogene groepen” op basis van de test is bijna ondoenlijk. Met deze apparatuur kan echter desnoods van dag tot dag de samenstelling van de leerling groep worden aangepast en gewijzigd. VAN DE GRIEK in ons land, de Hongaren KOVÁCKS en TERÉNYI in Boedapest en HOLLING in Engeland deden op dit gebied experimenteel werk. Philips levert een prototype onder de naam „answer-calculator” waar BUTER enkele malen mee experimenteerde. (21, 23, 24a, 35)

De ervaringen zijn in het algemeen gunstig. Als bijzonder voordeel wordt gevoeld dat de zwakheden in de eigen didactiek onmiddellijk aan de kaak worden gesteld.

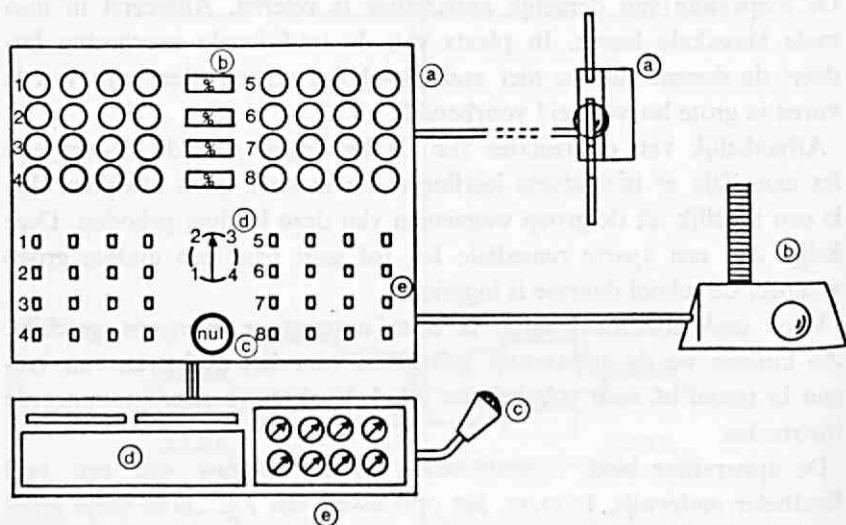
Verder leert de docent van les tot les een optimaler samengestelde presentatie te bereiken. *Daarnaast is er de niet te onderschatten dwang om een reeks van testvragen bij de hand te hebben, die op de eigen doelstellingen gericht zijn.* Dit structureert de lespresentatie veel

meer dan tot nu toe eigenlijk mogelijk was. Het dwingt de docent ook tot een veel dieper gaande reflexie op de doelen van zijn onderwijs. Iets wat deze apparatuur gemeen heeft met ander systemen waarin het leermiddel een integraal onderdeel van de presentatie van de leerstof is (montessori-methodieken, geprogrammeerd onderwijs).

7.2. Automaten met terugkoppel mogelijkheid

Het is mogelijk om een gestandaardiseerde informatie – bijvoorbeeld gebonden aan bandrecorder en automatische diaprojectoren – te verbinden aan een zekere mate van terugkoppeling.

Dit geschiedt als volgt. (Zie schema)



Een schema van een geheel automatische informatie eenheid, voorzien van mogelijkheid tot terugkoppeling.

Het grote paneel heeft dezelfde functies als het paneel in figuur 4. De vragen komen echter niet van de docent, maar van de automatische dia-apparatuur b). De verschillende impulsen die alles moeten regelen bevinden zich op een van de sporen van de bandrecorder (d). De bandrecorder levert ook gesproken tekst en stuurt zo nodig de filmprojector (a). Paneel (e) bevat alle schakelaars die noodzakelijk zijn om het noodzakelijk programma op band op te nemen (in de vorm van allerlei impulsen voor het sturen van de verschillende presentatievormen).

Centraal is hierbij de taperecorder. De band bevat ten eerste de gesproken teksten. Daarnaast bevat de band echter impulsen waarmee toegevoegde apparatuur gestuurd kan worden. (Automatische diaprojectie, film, eventueel speciale technische apparatuur en leermachi-

nes) Aangesloten op deze zelfde apparatuur is echter de antwoordapparatuur van het type uit de vorige paragraaf.

Een groep leerlingen volgt nu de informatie die via de apparatuur wordt gegeven. Regelmatig wordt echter een relevante multiple choice vraag geprojecteerd. De leerlingen reageren en het apparaat registreert.

Nadat ook de laatste leerling uit de groep heeft gereageerd loopt de apparatuur weer door. De aanwezige docent kan nu op grond van de registratie gegevens ingrijpen. Of door herziening van het ingesproken programma, óf door aanvulling óf door apart nemen van leerlingen. Bij een tijdelijke homogenisering van de groep loopt de apparatuur autonoom verder. De docent heeft dan alle aandacht vrij voor remediale werkzaamheden. Een in Nederland wel te bezichtigen systeem vinden we in de Edex-apparatuur van Raytheon. (24)

7.3 *Geprogrammeerd onderwijs en terugkoppeling*

Lineaire vormen van geprogrammeerde instructie bieden weinig mogelijkheid tot terugkoppeling. De opvatting dat de voortdurende confrontatie van de leerling met het goede antwoord op de schakel terugkoppeling zou inhouden is onjuist. Terugkoppeling is immers een informatie die samenhangt met een *geconstateerde* afwijking van de norm. In vertakte programma's vinden we daarvan nog wel iets terug. Indien een leerling op een bepaalde vraag meerdere keuzen heeft, en op grond van zijn antwoordselectie door het programma wordt verder gestuurd kunnen we zeggen dat er een zekere terugkoppeling is.

Er is echter een geheel andere terugkoppel mogelijkheid bij de toepassing van geprogrammeerde instructie die nog te weinig wordt toegepast.

Het is heel goed mogelijk om de leerlingen korte programma's te laten doorwerken. De docent loopt tijdens de les rond en is beschikbaar voor vragen en hulp. Vluggere leerlingen kunnen aparte oefeningen doen. Na verloop van tijd geeft de docent een groepsles, waarin allerlei problemen nog eens worden besproken. Dit zijn dus verschillende vormen van bijsturing. Afhankelijk van de discussies wordt nu overgegaan tot de volgende programmeringsperiode. Naarmate er meer programma's ter beschikking staan zal de docent zijn leerling meer op hun individuele behoeften afgestemde teksten kunnen geven.

Dit is een tendens die in Engeland duidelijk zich ontwikkelt. Daar zijn de vele korte programma's voor lager en middelbaar onderwijs tekenend voor (1, 31, 32).

7.4 *Simulatie-spelen of beslissingsspelen*

Een zeer snelle ontwikkeling maakt op het ogenblik door een aanpak waarbij relevante redeneringen uit leerstof worden ingebed in een spel-situatie. Om tot winst te komen moet de leerling de regels en redeneringen goed toepassen.

Voor economisch onderwijs zijn deze aanpakken wel bekend. Daarbij denken we vooral aan de echte beslissingsspelen: in een computer of in een uitvoerig handboek zijn alle spelregels en nodige calculaties opgeborgen. Teams gaan nu op grond van bepaalde uitgangsgegevens bijvoorbeeld een marktspel spelen. Alleen toepassing van de geleerde theorie kan tot een winstpositie leiden.

De teams zitten geïsoleerd, ze verkopen, kopen, produceren, maken reclame, doen aan marktanalyse etc. De computer of een centrale leiding zet hun acties om in een puntental dat is gebaseerd op zo realistisch mogelijke marktmodellen. De student in de economie wordt op deze wijze gedwongen zijn theoretische kennis functioneel te gebruiken. De ervaring leert dat teams daarbij zeer snel tot beter gebruik van kennis komen.

De terugkoppeling is hierbij te danken aan de informatie die zij terugkrijgen over de resultaten van hun activiteiten, vergeleken met die van hun team concurrenten. (19, 33)

Boeiend is nu de ontwikkeling die daarbij aansluit op geheel andere terreinen.

De algemene redenering is als volgt: Overal waar sluitende, formele redeneringen een rol spelen, moet het mogelijk zijn deze in een spel-in te bouwen. Zelfs al lijken de regels op zich nog niet zinvol dan kan toch het spel reeds een zekere vaardigheid in het hanteren van de regels opleveren. (Schaken is evenmin zinvol, wat de regels betreft)

Vooraan in deze ontwikkeling staat onderzoek onder leiding van ALLEN (6). Aan de Yale University ontwikkelde hij met een reeks medewerkers een spel waarin de regels van de formele logica functioneel zijn toegepast. Het z.g. WFF'n Proof spel. (spreek uit woef'n proef).

Dobbelstenen bevatten de verschillende noodzakelijke symbolen. Enkele irrelevante spelregels dwingen de spelers om op grond van de gegooide symboolcombinaties tot winstredeneringen te komen.

Deze spelen zijn geprogrammeerd. De *eenvoudigste* spelen eisen nog zulke geringe kennis van de logische relaties dat kinderen op de lagere school de spelen kunnen doen. Via een oplopen in moeilijkheid — programmering van de moeilijkheidsniveaus — in vijftientig trappen wordt een spel bereikt waarin volledige bewijsvoering en omzetting

van beweringen in symbolen noodzakelijk is om een winstkans te hebben. (4,5)

Op dezelfde wijze is *rekenen* omgezet in een spel, evenals de *verzamelingenleer*; beide voor lagere school niveau (2,3).

In het algemeen is de structuur van het spel als volgt: speler A. gooit een bepaalde symboolcombinatie (via dobbelstenen). Deze wordt nu uitgangspunt voor een te bewijzen uitspraak.

Via een reeks spelregels wordt nu uit achtereenvolgende gegooide combinaties getracht de redenering op te bouwen die de uitspraak bewijst. Speciale regels maakt het mogelijk dat spelers elkaar kunnen dwarszitten. De bijdrage van elke speler in de bewijsvoering is gebonden aan speciale puntentellingen.

In alle gevallen is de terugkoppeling gerealiseerd door de reacties van de andere spelers op de eigen gedragingen. Voor de begeleidende docenten is een uitvoerige handleiding ter beschikking, ten einde de programmering op de juiste wijze door te zetten.

Het blijkt uit de ervaringen die men tot nu toe heeft, dat leerlingen deze vorm van onderwijs waarderen, het blijkt ook dat ze elkaar vaak beter hun fouten kunnen uitleggen, dan de docent dat kan. In een aantal scholen onderwijst men op deze wijze in de laagste klassen van de lagere school de beginregels van rekenen, logica en algebra in de vorm van klassecompetities (26).

Voor zover ik nu kan beoordelen is de uitleg voor de docenten nogal moeilijk, maar de wijze waarop de spelen voor de leerlingen wordt ontwikkeld bijzonder eenvoudig.¹

De programmering van het logica-spel is zodanig uitgevoerd dat de eenvoudigste vormen op de lagere school gespeeld kunnen worden, de moeilijkste in de lagere regionen van de universiteit.

7.5 Technische scholing en terugkoppeling

Bij de technische scholing speelt het directe contact met de apparatuur voor de leerlingen een grote rol. Daarin moet een zekere vaardigheid worden verkregen. In een reeks van gevallen kan daarbij met succes het terugkoppelprincipe gebruikt worden. Daartoe *simuleren* we de situatie waarin de leerling komt wanneer hij de apparatuur moet bedienen. We spreken van *simulatietraining*. De leerling krijgt nu een reeks van opdrachten te vervullen die gradueel en kwalitatief langzaam wijzigen en in moeilijkheid oplopen.

Informatie over de in dit artikel genoemde spelen te verkrijgen bij C. van Wijk, Stichtstraat 9, Amsterdam-Zd.

De apparatuur is zogemaakt, dat de bedieningsmanipulaties van de leerling worden gecontroleerd door een computer. Indien fouten worden gemaakt treden alarmsignalen in werking *en de opdrachten worden onmiddellijk aangepast.*

Deze situatie is zo gemakkelijk te realiseren omdat

- a. technische situaties aan betrekkelijk gemakkelijk te standaardiseren normen zijn te binden,
- b. een reeks van modelsituaties gemakkelijk is op te bouwen.

In dergelijke trainingen kunnen ook storende invloeden in de programmering worden opgenomen. De opleiding tot piloot is tegenwoordig gebonden aan de toepassing van dergelijke vluchtnabootsende apparaturen. (Flight-simulation, zie 30)

7.6 De bijdrage van de computer

De computer heeft het grote voordeel dat complexe gegevens snel verwerkt kunnen worden. Bij de realisatie van terugkoppeling in het onderwijs kan dit – in de toekomst – een belangrijk hulpmiddel zijn. We kunnen in de computer allerlei denkmodellen opslaan. Voor de meeste exacte vakken is dit mogelijk, voor meer statistisch gefundeerde vakterreinen zoals economie kunnen we het model completeren met normen voor grenswaarden en daarop gebaseerde beslissingsleutels.

De leerling die nu in het krijt treedt tegen de computer wordt door de computer geëvalueerd op grond van de aard en de frequentie van zijn fouten. Afhankelijk daarvan fourneert de computer steeds moeilijker opdrachten, gebonden aan steeds complexere modellen (19, 18)

7.7 Milieusturing

Velen schrikken nog enigszins van de inschakeling van de technologie in het onderwijs. Maar het gaat hier toch meer om de intensiteit, dan om de kwaliteit van deze inschakeling.

Reeds lang kenden we in het onderwijs verschijnselen die in wezen geheel gelijk zijn aan de simulatietraining, de beslissingsspelen en de computer-modellen.

Het nagemaakte winkeltje waarin een kind voor het eerst leert om geld, getal en ruilen in functionele zin te gebruiken demonstreert één van de oudste principes uit het onderwijs. Het is opbouwen van een omgeving waarin de leerling wordt gestuurd in de richting die wij graag willen. Die omgeving verschaft de noodzakelijke terugkoppelingen op de foutieve handelingen van het kind.

We spreken wel van *milieusturing* (13)

Daarmee zijn we de kringloop rond: we begonnen bij het vertrouwde en we eindigen ermee. Alleen: de benadering is intussen radicaal gewijzigd.

De grote verdienste van WIENER is geweest, dat hij in zijn cybernetica onverzoenlijk lijkende aspecten uit het denken heeft kunnen integreren. Het normatieve denken dat in de opvoeding zo'n grote rol speelt is moeilijk te vangen in de exacte schemata en redeneringen die een exact opgebouwde wetenschap eist.

De pedagoog en de didacticus stelden vaak eisen die voor een onderwijzer dat „per minuut” verder rolt nauwelijks te vertalen zijn: althans niet in systemen die deterministisch van aard zijn.

De toepassing van de terugkoppeling als richtsnoer stelt daartegenover een reeks van geheel anders georiënteerde maatregelen, die flexibel van vorm zijn en van moment tot moment de normvergelijking basis maken voor het voortlopen van het onderwijsproces.

In dit artikel is getracht om – met voorbijgaan van de praktische consequenties voor de schoolorganisatie – enkele aspecten van het onderwijzen in het licht van deze terugkoppeling wat nader te verduidelijken.

1. AUSTWICK; KENNETH – Simultaneous equations. (London, 1963).
2. ALLEN; LAYMAN E. en Peter Kugel and Martin F. Owens. Onsets. The game of set theory (New Haven, 1966).
3. ALLEN; LAYMAN E. – Equations; The game of creative mathematics. (New Haven, 1966).
4. ALLAN; LAYMAN E. – WFF'N Proof. The game of modern logic (New Haven, 1966).
5. ALLEN; LAYMAN E. en R. B. S. Brooks, J. W. Dickoff, P. A. James – The All-Project (Accelerated Learning of Logic). American Mathematical Monthly 68⁵, 497 (1961).
6. id. – Games and the learning of problem solving skills. The MFF'N Proof example. The J. o. Ed. Res. 60¹, 22 (1966).
7. BLOOM B. S. – Taxonomy of educational objectives I (New York, 1959).
8. id. – Krathwohl; D. R. – en Masia; B. B. – Taxonomy of educational objectives II (New York, 1964).
9. BOK; S. T. – Cybernetica (Utrecht, 1958).
10. BUTER; E. M. – De didactiek van formele structuren bij het onderwijs in de biologie. Vakblad voor biologen, j anuari (1964).
11. id. – Biological Science Curriculum Study. Onderwijskundig Studiecentrum Amsterdam (1964).
12. id. – Het onderwijsmodel als basis voor het onderzoek van de didactiek Paed. Stud. 41, 161 (1964).
13. id. – Academie en Natuurwetenschappelijk Onderwijs. Universiteit en Hogeschool 12⁵, 358 (1966).

14. id. – Didactiek en diagnose.
Paed. Stud. 37, 172 (1959).
15. id. – Biologiebrief no. 3. Onderwijskundig Stud. Centr. A'dam.
16. id. – Cybernoëgenese I en II (Groningen, 1963).
17. id. – Het plaatje in het onderwijs. Med. Werkgr. voor Documentatie materiaal 2, 6 (1959).
18. id. – Teleaccusus, schriftelijke begeleiding bij de reeks Geprogrammeerde Instructie (1966, 1967) Delft.
19. DUCKWORTH; W. E. – Wat is operationele research? (Ned. Vert., Utrecht, 1964).
20. FR; E. B. – Wat is geprogrammeerde instructie? (Ned. vert., Rotterdam).
21. GAINES; B. R. – Teaching machines for perceptual motorskills. in: Aspects of Educational Technology (London, 1967).
22. GRAZIA; A. DE – en Sonn; D. A. – Revolution in teaching (New York, 1964).
23. HOLLING; K. – The Feedback Classroom. Programmed Learning 1, 17 (1964).
24. KOOPMAN EN CO – Catalogi en brochures EDEX-apparatuur.
- 24a: KOVACS; M. en L. Terény I in: Aspects of Educational Technology (London, 1967).
25. I.B.M. – Automatisering van het onderwijs. Kwartaalschrift 2³, (1966).
26. Nova Academic Games Project, Ft. Lauderdale (Florida, 1966).
27. POST; P. – Herbart herleeft – maar differentiatie krijgt voor oudere kinderen meer kansen. Schoolblad, 2, 176 (1967).
28. HIELE-GELDOF D. V. – De didactiek van de meetkunde in de eerste klas van het V.H.M.O. (Utrecht, 1957).
29. SCHAB; JOSEPH – Biology Teachers Handbook (London, 1963)
30. SMITH; K U. en Marg. Folz Smith. – Cybernetic Principles of learning and educational design. (New York, 1966).
31. THORNHILL; P. – Earth in orbit (London, 1962, Geprgr. tekst).
32. UNWIN; D. – Kinematics (London, 1964, GEprgr. tekst).
33. WILLAMS; J. D. – Speltheorie (Ned. Vert. Utrecht, 1966).
34. WENER; H. – Cybernetics (New ork, 1948).
35. V. D. GRIEK – Mondelinge mededeling (werkgroep Gestuurd Leren. Afd. Leraarsopl. Universiteit v. Amsterdam).

Gegevens over de auteur

Dr. E. M. Buter is als wetenschappelijk hoofdmedewerker verbonden aan het Pedagogisch-Didactisch Instituut van de Universiteit van Amsterdam; afdeling Leraarsopleiding.

Zijn aandacht is de laatste tijd vooral gericht op onderzoek en ontwikkeling van de mogelijkheden die koppeling van didactische theorie en onderwijstechnologie bieden. Publiceerde in enkele bladen over Geprogrammeerde Instructie, Onderwijstechnologie, en Curriculum Onderzoek. Leidt werkgroepen van Universitair zowel als Middelbaar niveau voor structurering van overdrachts proces met behulp van toepassing van G.I. en leermiddelpakketten.

EEN ONDERZOEK NAAR DE BEHEERSING VAN DE REKENSTOF IN HET G.L.O.

door:

H. HEESEN, hoofd van de openbare L.O.M.-school te Schiedam,

D. STRELITSKI, remedial teacher van de Gemeente Schiedam ¹,

DRS. A. VAN DER WISSEL, schoolpsycholoog van de Gemeente Schiedam.

1 INLEIDING

Voor kinderen, die met ernstige leermoeilijkheden te kampen hebben, bestaat de mogelijkheid van aanmelding bij een school voor buitengewoon onderwijs. Daarnaast kan thans in diverse plaatsen de hulp van schooladviesinstanties ingeroepen worden.

Een verantwoord advies is slechts te geven op grond van een uitgebreid onderzoek. De eerste vraag waarop dit onderzoek een antwoord moet geven, is de ernst van de achterstand. Hiervoor gelden verschillende criteria. Een eerste criterium is de vraag of de achterstand in een bepaald vak „algemeen” is of zich beperkt tot enkele specifieke maar essentiële onderdelen van de leerstof. Een tweede criterium is hoe „groot” de achterstand is. Een derde criterium is van geheel andere aard: worden de lacunes in feite veroorzaakt door een vroeger gemiste aansluiting op het onderwijs, b.v. door ziekte van het kind, verandering van school of iets dergelijks, of wijzen de lacunes op een fundamenteel gemis aan begrip? Niveaubepaling, lacuneonderzoek en foutenanalyse pogen op deze vragen een antwoord te geven.

Zijn deze vragen eenmaal beantwoord dan wordt het mogelijk op basis hiervan een definitief oordeel te geven over de ernst en de aard van de geconstateerde achterstand.

Wil men echter deze werkwijze in de praktijk toepassen, dan moet men beschikken over een leerprogramma, dat zowel een gedetailleerd overzicht geeft van de te behandelen leerstof, als ook duidelijke aanwijzingen bevat in welke klassen de diverse onderdelen behandeld moeten worden.

Beschikken wij over een dergelijk programma, dan ontbreken echter nog alle gegevens over de mate waarin de aangeboden leerstof door de kinderen wordt beheerst. Wil men tot een verantwoord oordeel komen over de aard van de achterstand, dan moet men beschikken over exacte gegevens omtrent de beheersing van de leerstof in het G.L.O. Als men over zulke gegevens en normen beschikt, wordt het tevens gemakkelijker de vooruitgang of verdere achteruitgang van een

¹ Thans hoofd van de openbare L.O.M.-school te Gouda.

kind t.a.v. het niveau van zijn klas na te gaan. Beschikt men niet over deze gegevens, dan is men gedwongen voortdurend met grove schattingen te werken.

Om in deze lacune te voorzien formeerden de gemeentelijke psycholoog, het hoofd van de openbare L.O.M.-school en de gemeentelijke remedial teacher zich tot een werkgroep met als doel exacte gegevens te verzamelen over de leerstofbeheersing in het gewoon lager onderwijs.

Hierbij werd besloten allereerst de aandacht op het rekenen te richten. Dit artikel geeft derhalve een verslag van een onderzoek, te Schiedam verricht, naar de beheersing van de rekenstof in het G.L.O. Hierbij worden successievelijk besproken de problemen van leerstofindeling, samenstelling van de te gebruiken opgaveseries, tijdstip van onderzoek en de keuze van de scholen. Daarnaast is getracht een antwoord te vinden op de vraag, wanneer volgens de in het onderwijs gangbare mening een bepaald onderdeel van de rekenstof beheerst dient te zijn. Hierdoor werd het mogelijk de resultaten per leerstofonderdeel te bespreken tegen de achtergrond van deze gangbare norm. Naast het primaire doel exacte gegevens te verkrijgen over de rekenstofbeheersing in het G.L.O., geeft dit onderzoek tevens een antwoord op de vraag in hoeverre het onderwijs aan de eigen normen voldoet.

2 EEN OPERATIONELE OMSCHRIJVING VAN HET BEGRIP 'KLASSIKALE BEHEERSING'

2.1 *De leerstof waarop het onderzoek betrekking heeft*

Om zo volledig mogelijk georiënteerd te zijn wat onder de rekenstof van de lagere school wordt verstaan, gingen de samenstellers uit van een vijftal veel gebruikte rekenmethoden. Deze zijn respectievelijk: „Een school zonder zittenblijven” (1), „Naar zelfstandig rekenen” (2), „Functioneel rekenen” (3), „Ik reken” (4) en „Naar aanleg en tempo” (5).

Verder werd uitgegaan van de leerstofomschrijving zoals deze in enige leerplannen te vinden is. Naast het „Leerplan van de Gemeente Schiedam” (6) werd als een nog steeds algemeen aanvaarde indeling van de leerstof de „Leidraad van de derde hoofdinspectie” (7) geraadpleegd en als exponent van een modern leerplan het „Leerplan van de Amersfoortse contactscholen” (8). Tenslotte dienden ook enkele didaktiekboeken van het Algemeen Pedagogisch Centrum (9) als informatiebron.¹

¹ De „Proeven van een leerplan voor het basisonderwijs” van het Nutsseminarium voor Pedagogiek was op dit moment nog niet verschenen en kon derhalve niet door ons geraadpleegd worden.

De samenstellers hebben ernaar gestreefd een zo volledig mogelijke inventarisatie van de rekenstof in het G.L.O. te geven. Dit echter met de beperking dat enerzijds het voorbereidend rekenen en anderzijds de zesde-klas stof geen deel meer uitmaakte van dit onderzoek. Zo werd het hoeveelheidsbegrip buiten beschouwing gelaten, evenals het vrije splitsen van getallen onder de 10. Van de zesde-klas stof werden die onderdelen weggelaten, die speciaal betrekking hebben op de voorbereiding voor het toelatingsexamen. De meer gecompliceerde redactiesommen, de vormsommen, het werken met verhoudingen, interestberekeningen en de opgaven met inkoop-, verkoop- en winstberekeningen werden derhalve niet in dit onderzoek betrokken. Voorts werd afgezien van het onderwerp „Romeinse cijfers” en werd het splitsen van grote getallen niet opgenomen. T.a.v. de verdere leerstof die het leerprogramma van de lagere school voorkomt, is gestreefd naar volledigheid.

2.2 *De indeling van de leerstof in opgavenseries*

Een moeilijker opgave was de indeling van de rekenstof in bepaalde onderwerpen en eenheden. Gaat men uit van een gangbare indeling, zoals b.v. het optellen van getallen t/m 10 zonder passeren van het 10-tal, dan blijkt toch weer dat binnen zulk een omschrijving allerlei aparte typen van sommetjes vallen, die elk op zich weer een aparte moeilijkheid impliceren. Zo vormen de opgaven waarin een nul voorkomt een apart type. Daarnaast ervaren sommige kinderen het feit dat het kleinste getal voorop staat als een extra moeilijkheid: het sommetje $3+6$ is voor hen van een ander type dan $6+3$.

Het leek de samenstellers wenselijk, met name in het grensgebied tussen het voorbereidend en het aanvankelijk rekenen, toch van elk verschillend type opgave, hoe gering de nuance ook is, een exemplaar in het onderzoekmateriaal op te nemen. Een dergelijke verfijnde uitsplitsing in moeilijkheidsvarianten werd voor de verdere leerstof niet volgehouden.

Bij het samenstellen van de testrijtjes is er niet steeds naar gestreefd voor elk type opgave een aparte serie te maken. Deels is er te weinig variatie in opgaven mogelijk, daarnaast zou het onderzoekmateriaal zo uitgebreid worden, dat het niet meer mogelijk zou zijn binnen redelijke tijd een kind met het gehele materiaal te onderzoeken. Daar met name gestreefd werd naar een mogelijkheid de resultaten te kwantificeren, moest het uiteindelijke materiaal bestaan uit rijtjes van 5 à 15 opgaven. Hierdoor blijft een rijtje voor het kind overzichtelijk,

terwijl tevens een voldoende quantitative differentiatie mogelijk is. Uit min of meer conventionele overwegingen hebben de samenstellers voornamelijk een indeling gemaakt in rijtjes van 10 opgaven. Daar enerzijds de opgavenseries als regel samengesteld zijn uit opgaven van een zelfde type (b.v. optellen t/m 10), terwijl anderzijds gestreefd werd naar genuanceerde verschillen binnen dit zelfde type (b.v. $7+2 = .$ en $0+4 = .$) ontstond een compromis tussen een meer quantitative, metende benadering en een benadering, waarbij de mogelijkheid voor een meer kwalitatief gerichte foutenanalyse maximaal is. Bij de indeling van de leerstof over een aantal opgavenseries werd zoveel mogelijk rekening gehouden met de traditionele indeling hiervan.

Hoewel de samenstellers op deze indeling uit methodologisch oogpunt op diverse punten wel kritiek hebben, meenden zij dat t.a.v. het doel van het onderzoek, n.l. nagaan hoe het in feite staat met de beheersing van de rekenstof in het G.L.O., kritische overwegingen van methodologische aard veel minder relevant waren dan het vinden van een nauwe aansluiting bij de in de praktijk gangbare leerstof-indeling.

De samenstellers menen dat hierdoor een indeling tot stand is gekomen die vrij algemeen gebruikelijk is en het beste aansluit bij de meeste leerplannen en methoden.

Om in het kader van dit verslag een zo goed mogelijk beeld te geven van de totale rekenstof waarop ons onderzoek betrekking heeft, en van de indeling hiervan, laten wij hieronder een overzicht volgen van alle bij het onderzoek gebruikte opgavenseries.¹

blad 1: optellen en aftrekken t/m 10.

1-1: optellen t/m 10.

1-2: aftrekken t/m 10.

1-3: puntsommen optellen.

1-4: puntsommen aftrekken.

blad 2: optellen en aftrekken t/m 20.

2-1: optellen met één term groter en één kleiner dan 10.

2-2: aftrekken zonder aanbreken van het tiental.

2-3: optellen met overschrijding van het tiental.

2-4: aftrekken met aanbreken van het tiental.

2-5: puntsommen; optellen en aftrekken door elkaar.

¹ Volledige informatie hierover is te vinden in de handleiding van de Schiedamse Reken Test, welke binnenkort bij J. B. Wolters te Groningen verschijnt.

blad 3: optellen en aftrekken t/m 100.

3-1: splitsen van getallen t/m 100.

3-2: optellen en aftrekken zonder aanvullen, overschrijden of aanbreken van het tiental.

3-3: optellen en aftrekken met aanvullen, overschrijden of aanbreken van het tiental. Tweede term kleiner dan 10.

3-4: optellen en aftrekken zonder aanvullen, overschrijden of aanbreken van het tiental. Beide termen groter dan 10.

3-5: optellen en aftrekken met aanvullen, overschrijden of aanbreken van het tiental. Beide termen groter dan 10.

blad 4: tafels van vermenigvuldiging.

4-1: tafels van 2, 5 en 10 door elkaar.

4-2: overige tafels door elkaar, maar met de eerst factor kleiner dan 6.

4-3: tafels door elkaar; eerste factor groter dan 5.

4-4: puntsommen, waarbij de eerste factor ontbreekt.

4-5: puntsommen, waarbij de tweede factor ontbreekt.

blad 5: tafels van deling en toepassing van de geautomatiseerde bewerkingen.

5-1: tafels van deling door elkaar.

5-2: tafels van vermenigvuldiging en deling met resten.

5-3: vermenigvuldigingen, waarbij één van de factoren groter is dan 10; delingen waarbij een splitsing van het deeltal noodzakelijk is.

blad 6: cijferen.

6-1: optellen en aftrekken onder elkaar met lenen en onthouden.

6-2: idem, met nul-functie.

6-3: optellen met meer dan twee termen onder elkaar:

a. normaal.

b. met gegeven antwoord, terwijl één term ontbreekt.

c. zelf onder elkaar zetten.

6-4: vermenigvuldigen onder elkaar.

6-5: staartdelingen.

blad 7: breuken.

7-1: elementair begrip.

7-2: het begrip „deel van” in de vorm van een breuk; ook als puntsom.

7-3: herleiden van eenheden in breuken en omgekeerd.

7-4: breuken vereenvoudigen.

7-5: het aanbreken van en het herleiden tot eenheden.

blad 8: breuken.

8-1: eenvoudige optellingen en aftrekkingen, waarbij geen eenheden worden aangebroken of samengesteld.

8-2: eenvoudige optellingen en aftrekkingen, waarbij wel eenheden worden aangebroken of samengesteld.

8-3: optellen en aftrekken met gelijknamig maken.

8-4: vermenigvuldigen.

8-5: delen.

blad 9: tiendelige breuken.

9-1: gewone breuken omzetten in tiendelige breuken.

9-2: tiendelige breuken omzetten in gewone breuken.

9-3: optellen en aftrekken.

9-4: aanvullen tot hele getallen.

9-5: optellen en aftrekken onder elkaar.

blad 10: percentages van hoeveelheden; ook als puntsommen.

10-2: percentages omzetten in breuken en omgekeerd.

10-3: vermenigvuldigen met tiendelige breuken.

10-4: idem, maar onder elkaar.

10-5: staartdelingen met tiendelige breuken.

blad 11: geld.

11-1: munten benoemen.

11-2: omrekeningen.

11-3: optellen.

11-4: f-notatie.

blad 12: tijd.

12-1: hele uren, halve uren en kwartieren.

12-2: vijf minuten en tien minuten.

12-3: spoortijden.

12-4: kennis van de tijdsbegrippen.

blad 13: meten.

13-1: lijnen meten.

13-2: lijnen van voorgeschreven lengte tekenen.

blad 14: begrip oppervlakte, omtrek en inhoud; enkele eenvoudige opgaven.

blad 15: metriek stelsel.

15-1: eenvoudige omrekeningen.

15-2: eenvoudige optellingen.

15-3: oppervlaktematen.

15-4: inhoudsmaten.

blad 16: eenvoudige redactiesommen.

blad 17: moeilijke redactiesommen.

blad 18: diversen.

18-1: getaldiktee.

18-2: getallezen.

18-3: getalreeksen.

2.3 Operationele definitie van het begrip „leerstofbeheersing”

Een onderzoek naar de beheersing van de rekenstof impliceert meer dan alleen maar een onderzoek of bepaalde opgaven gekend worden. Het gaat daarenboven vooral om de trefzekerheid en om de vlotheid, het gemak waarmee de opgaven worden verricht.

Het hangt van de aard van de opgaven af of bij het criterium van beheersing meer naar de onberispelijkheid dan naar de snelheid moet worden gekeken. Dit laatste echter met dien verstande, dat het criterium van het vlotte tempo het criterium van de onberispelijkheid als het ware al vooronderstelt, wil het inderdaad als criterium van beheersing aangemerkt blijven.

T.a.v. het testmateriaal leidt toepassing van het bovenstaande tot de vraag welk foutenpercentage nog tolerabel is, wil er inderdaad nog sprake zijn van „beheersing”. De samenstellers menen dat wanneer op een rijtje van 10 opgaven er meer dan twee fout worden gemaakt, er geen sprake van beheersing meer kan zijn. Er kan hooguit nog sprake zijn van een bepaalde mate van kennen, maar beheersing moet dan worden uitgesloten.

De operationele definitie van het begrip beheersing luidt dan als volgt: indien het foutenpercentage 20% of minder bedraagt, is er

sprake van beheersing van dit betreffende onderdeel van de rekenstof. ¹⁾

Het leek de samenstellers zinvol daarnaast het begrip van „gebrekige beheersing” en „lacunaire beheersing” in te voeren om hierdoor over een wat genuanceerder beoordelingsscala te beschikken.

De omschrijving van gebrekkige beheersing is als volgt: indien meer dan 20% maar minder dan 50% van de opgaven fout wordt gemaakt, is er sprake van een gebrekkige beheersing van het betreffende onderdeel van de rekenstof.¹ Indien 50% of meer van de opgaven fout wordt gemaakt, spreekt men van een lacune in de beheersing. Wij noemen dit korthedshalve een lacunaire beheersing.¹

Daarnaast rijst de vraag of het andere aspect van beheersing, nl. de snelheid waarmee een bepaalde reeks opgaven wordt gemaakt niet in het resultaat moet worden verdisconteerd. Met name bij die opgavenseries die betrekking hebben op de automatisering, is een beoordeling op grond van het aantal fouten als criterium voor beheersing onvoldoende. Het is zonder meer duidelijk dat de snelheid waarmee de prestatie wordt geleverd van essentieel belang is bij de beantwoording van de vraag of er wel van werkelijke beheersing sprake is.

Het leek de samenstellers het best dit snelheidsaspect niet in de operationele definitie van leerstofbeheersing op te nemen, zodat het begrip beheersing beperkt blijft tot de mate van nauwkeurigheid, waarmee wordt gewerkt. Daarnaast bestaat de mogelijkheid rekening te houden met het tempo, waarin de prestatie wordt geleverd.

2.4. Operationele definitie van het begrip „klassikale beheersing”

In de voorgaande paragrafen werd uiteengezet hoe de rekenstof ten behoeve van het empirisch onderzoek in een aantal opgavenseries werd geordend.

Indien wij in ons verdere betoog spreken over de beheersing van de rekenstof, bedoelen wij de mate van beheersing van deze concrete opgavenseries. Om de exacte vergelijkbaarheid van kinderen onderling of een groep kinderen nog verder te bevorderen, werd in de vorige paragraaf een operationele omschrijving gegeven van de begrippen „beheerst”, „gebrekig beheerst” en „lacunair beheerst”.

Het doel van het onderzoek was echter niet deze exacte vergelijk-

¹ Indien het aantal opgaven in een serie afwijkt van 5 of 10 is een voor de hand liggende aanpassing gezocht. Zo werd in een serie van 9 opgaven een prestatie van 9 goed (d.i. 78%) als beheerst gewaardeerd.

baarheid van individuele prestaties, maar de mate van de klassikale beheersing van de rekenstof in het G.L.O.

Wil er sprake zijn van een klassikale beheersing van een bepaald onderdeel van de rekenstof, dan lijkt het redelijk te veronderstellen dat 80% van de kinderen of meer de betreffende stof beheerst. Klassikale beheersing van de rekenstof kunnen wij derhalve operationeel als volgt definiëren: een klas beheerst een bepaald onderdeel van de rekenstof indien 80% van de kinderen of meer een prestatie levert, die van stofbeheersing getuigt, d.w.z. dat deze kinderen hooguit 2 van de 10 opgaven van de betreffende opgavenserie fout maken.¹ Een klas geeft daarentegen blijk van een lacunaire stofbeheersing, indien meer dan 40% van de kinderen een lacunaire prestatie levert, d.w.z. de helft of meer van de betreffende opgavenserie fout maakt.² Er is van een gebrekkige klassikale beheersing sprake wanneer enerzijds meer dan 20 % van de klas de stof niet beheerst, terwijl anderzijds het percentage dat een lacunaire prestatie levert, kleiner is dan 40%. Voor de praktijk van het onderwijs zou dit betekenen dat nog niet tot het volgende onderdeel van de rekenstof kan worden overgegaan. Op grond van de hierboven gegeven definitie is het nu mogelijk voor elke klas exact vast te stellen of een zodanig percentage van de kinderen de stof beheerst, dat van een klassikale beheersing gesproken kan worden.

3 DE UITVOERING VAN HET ONDERZOEK

In de voorgaande hoofdstukken hebben wij een instrument ontwikkeld, waarmee exact kan worden nagegaan of t.a.v. een bepaalde opgavenserie sprake is van klassikale beheersing.

Bij de uitvoering van een onderzoek naar de beheersing van de rekenstof op het G.L.O. komen de volgende vier problemen aan de orde.

3.1 *Tijdstip van afname*

In de eerste plaats rijst de vraag op welk tijdstip in de cursus deze bepaling van klassikale beheersing moet plaats vinden. Onze voor-

¹ Maakt men gebruik van de normenschema's, die zich bij elke opgavenserie bevinden bij de testuitgave van dit onderzoekmateriaal, dan is er sprake van klassikale beheersing indien de Q1-lijn, d.i. de onderste quintiellijn, de horizontale lijn bij 8 goed heeft bereikt of overschreden. (zie hiervoor de handleiding bij het gebruik van de test).

² Maakt men gebruik van de normenschema's uit de testuitgave, dan is er sprake van een klassikaal lacunair beheersen van de betreffende opgavenserie als de Q₂-lijn, d.i. de tweede quintiellijn van onderaf aan, onder de horizontale lijn bij 6 goed blijft.

keur ging uit naar een onderzoek in het begin van de cursus, omstreeks de herfstvakantie (eind oktober) en een afname aan het eind van de cursus, omstreeks eind april. Op deze wijze hoopten wij de beschikking te krijgen over halfjaarlijkse gegevens, waarmee een redelijk beeld verkregen zou kunnen worden van de klassikale beheersing, zoals deze in de loop van één of meerdere leerjaren tot stand komt.

3.2 *In welke klassen moeten de onderdelen van de rekenstof worden afgenomen?*

Indien men bij de afname volgens de gebruikelijke indeling van de leerstof te werk zou gaan, zou men niet gevrijwaard zijn tegen de ontdekking achteraf, dat men bepaalde onderdelen van de rekenstof in eerdere of latere leerjaren had moeten afnemen. In principe zou men dus alle onderdelen van de rekenstof van gemakkelijk tot moeilijk in alle klassen moeten afnemen.

In de praktijk is dit wenselijk noch mogelijk. Door een gedetailleerde verkenning in het raam van een gericht vooronderzoek is het meestal mogelijk genoemde bezwaren tot een minimum te beperken.

Het beknopte vooronderzoek in Schiedam heeft helaas niet kunnen voorkomen dat voor enkele opgavenseries toch onvoldoende informatie werd verkregen, zodat hier de wenselijkheid van een afname op nog vroeger of later tijdstip bleef bestaan.

Het overzicht van de resultaten in figuur XI op blz. 513 geeft tevens aan in welke leerjaren de verschillende opgavenseries werden afgenomen en kan dus dienen als schema van het onderzoekprogramma.

3.3 *Welke scholen moeten in het onderzoek worden betrokken?*

Idealiter zou men de beschikking moeten hebben over gedetailleerde gegevens van elke school. Zelfs voor een beperkt werkgebied als Schiedam lag dit niet binnen ons bereik. Er moest dus een keuze gedaan worden. Besloten werd het onderzoek te beperken tot drie scholen, die in diverse aspecten zouden verschillen om op deze wijze een zekere differentiatie te krijgen qua schooltype.

De keuze viel op:

Een school in een typisch oude stadsbuurt met een overwegende arbeidersbevolking, waarbinnen de categorie van de ongeschoolde arbeiders overheerst (school 3).

Een school die van oudsher als opleidingsschool een goede naam heeft. Dit was vermoedelijk de school die qua begaafdheid en milieu boven de middelmaat lag, zonder hierin een extreme tendens te ver-

tonen (school 1).

Een school in de nieuwbouw, die qua begaafdheid en milieu een grotere spreiding zou vertonen dan de beide andere scholen en vermoedelijk een tussenpositie inneemt (school 2).

De keuze van deze drie scholen geschiedde niet op grond van exact geverifieerde criteria, maar op grond van de ervaring van de intuïtieve kennis die de samenstellers met deze drie scholen in de loop van enkele jaren hadden verkregen.

Achteraf werd om enige controle op deze keuze te hebben een intelligentietest in de derde klas afgenomen en werd een overzicht gemaakt van de beroepen van de vaders. Het blijkt dat op grond van deze gegevens de verschillen tussen school 1 en 2 zijn te verwaarlozen. Beide scholen liggen zowel wat de gemiddelde intelligentie van de leerlingen als wat het sociale milieu van de ouders betreft boven het gemiddelde. School 3 daarentegen blijkt zowel qua gemiddelde intelligentie als qua sociaal milieu duidelijk onder de middelmaat te liggen.

Voegt men de drie scholen samen tot één groep, zoals in het Schiedamse onderzoek inderdaad is gebeurd, dan leidt dit tot de conclusie dat bij dit onderzoek gewerkt is met een qua gemiddelde begaafdheid enigszins geflatteerde groep. Het verdient aanbeveling bij de interpretatie van de resultaten hierop bedacht zijn.¹⁾

3.4 *Het aantal kinderen per school*

Daar wij wilden nagaan hoelang elk kind over de opgavenseries deed, was het niet mogelijk meer dan drie kinderen gelijktijdig te onderzoeken. Dit had tot gevolg dat slechts een beperkt aantal kinderen in het onderzoek kon worden betrokken. Per school werden per klas 18 kinderen onderzocht. Om te voorkomen dat een leereffect zou optreden wanneer dezelfde kinderen van het onderzoek in oktober ook weer in april onderzocht zouden worden, werd besloten in oktober de ene helft en in april de andere helft van de klas te onderzoeken. Door een gelijkwaardige indeling in twee groepen, op grond van de rapportcijfers bij het vak rekenen, is ernaar gestreefd twee identieke groepen te vormen. Hieronder geven wij aan hoe de beide groepen van 18 kinderen, die respectievelijk in oktober en in april uit klas 3 van school 2 werden onderzocht, *van te voren* op grond van de rapportcijfers op rekenen werden ingedeeld:

¹ Een uitvoeriger verantwoording van het hier gestelde vindt men in een volgend artikel. Hierin wordt nader ingegaan op de testtechnische aspecten van het onderzoek.

Cijfer:	Najaar '63	Voorjaar '64
8:	6	7
7:	4	3
6:	4	4
5:	2	2
4:	1 + 1°	2°
Aantal:	18	18
Gemiddelde:	6,55	6,56

(° zit voor het tweede jaar).

4 DE GANGBARE VERWACHTING T.A.V. DE KLASSIKALE BEHEERSING

In het vorige hoofdstuk is aangegeven op welke wijze door middel van de respectievelijke opgavenseries exact kan worden bepaald, wanneer de klassikale beheersing van een bepaald onderdeel van de rekenstof optreedt. Het is echter duidelijk dat in de gangbare onderwijspraktijk eveneens, zij het dan meer impliciet, gewerkt wordt met een ervaringsnorm die betrekking heeft op het ogenblik dat men aanneemt, dat klassikale beheersing voor een bepaald onderdeel van de rekenstof optreedt. Bij het opstellen van leerplannen, het ontwerpen van methoden en bij het beoordelen van de onderwijsresultaten door instanties als de rijks- en gemeentelijke inspecties en b.v. ook door instituten als de pedagogische centra, baseert men zich in feite op deze ervaringsnorm.

De auteurs hebben zich afgevraagd of het mogelijk zou zijn deze impliciete verwachting t.a.v. het tijdstip waarop klassikale beheersing optreedt, meer expliciet te maken en zo een vergelijking met de resultaten van dit onderzoek mogelijk te maken. Ook de vraag in welke mate er over dit tijdstip van klassikale beheersing bij de respectievelijke rekenstofonderdelen overeenstemming bestaat, komt hierbij aan de orde.

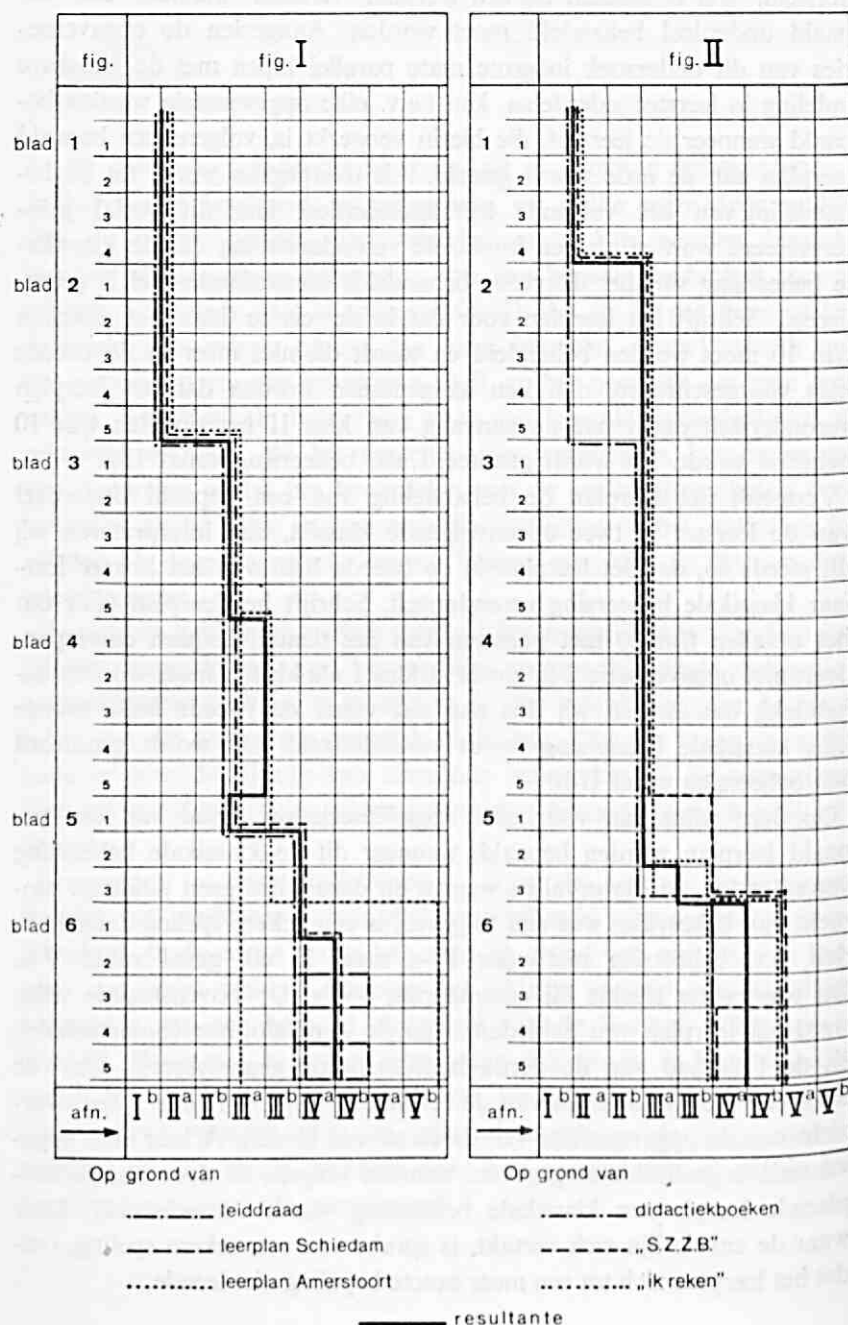
Een poging tot deze explicitering is door de auteurs ondernomen, waarbij het probleem vanuit drie verschillende uitgangspunten werd benaderd. In de eerste plaats kan men op grond van een gegeven leerplan conclusies trekken omtrent het tijdstip waarop een klassikale beheersing van een bepaald onderdeel van de leerstof wordt verondersteld. Daarnaast kan men deze vraag ook pogen te beantwoorden vanuit een bepaalde onderwijsmethode. En tenslotte is er de meer directe aanpak, waarbij, men ter zake deskundigen de opgavenseries voorlegt met de vraag, wanneer naar hun mening een klassikale beheersing hiervan zal zijn gerealiseerd.

4.1 *Het tijdstip van de veronderstelde beheersing volgens het leerplan*
In het algemeen is bij een leerplan niet als zodanig gegeven wanneer voor de diverse leerstofonderdelen klassikale beheersing wordt verondersteld. Wel is meestal bij een leerplan vermeld wanneer een bepaald onderdeel behandeld moet worden. Aangezien de opgavenseries van dit onderzoek in grote mate parallel lopen met de gangbare indeling in leerstofonderdelen, kan t.a.v. elke opgavenserie worden bepaald wanneer de leerstof, die hierin verwerkt is, volgens een bepaald leerplan aan de orde wordt gesteld. Als overgegaan wordt tot de behandeling van het volgende leerstofonderdeel kan dit veelal geïnterpreteerd worden als een impliciete veronderstelling dat de klassikale beheersing van het daarvóór behandelde leerstofonderdeel is gerealiseerd. Schrijft het leerplan voor dat in de eerste klas het optellen t/m 10 moet worden behandeld en wordt dit niet meer in de tweede klas voorgeschreven, dan kan aangenomen worden dat het leerplan veronderstelt dat vanaf de aanvang van klas II het optellen t/m 10 beheerst wordt. Dit wordt genoteerd als: beheersing vanaf II-a.

Vermeldt het leerplan de behandeling van een bepaald onderdeel van de leerstof in twee opeenvolgende klassen, dan interpreteren wij dit steeds zo, dat het leerplan in de tweede helft van het hogere leerjaar klassikale beheersing veronderstelt. Schrijft het leerplan voor dat het optellen t/m 20 met passeren van het tiental, hetgeen correspondeert met opgavenserie 2-2, zowel in klas I als klas II moet worden behandeld, dan nemen wij dus aan dat vanaf de tweede helft tweede klas klassikale beheersing wordt verondersteld. Dit wordt genoteerd als: beheersing vanaf II-b.

Op deze wijze kan voor elke opgavenserie op grond van een bepaald leerplan worden bepaald, wanneer dit de klassikale beheersing veronderstelt. In die gevallen waarin op deze wijze geen duidelijk moment van beheersing was aan te geven, is een zekere speling aangehouden, b.v. beheersing niet vóór IV-a maar in elk geval vanaf V-a. Dit was echter slechts bij uitzondering nodig. Op bovenstaande wijze werd het leerplan van Schiedam, van de Amersfoortse contactscholen en de Leidraad van de derde hoofdinspectie geanalyseerd. Om de lezer een indruk te geven van de resultaten volgt in figuur I een overzicht van de opgavenseries van de eerste zes bladen. Achter elke opgavenserie is grafisch weergegeven, wanneer volgens de door ons geraadpleegde leerplannen klassikale beheersing wordt verondersteld. Daar waar de enkele lijn zich vertakt, is sprake van een zekere speling, omdat het leerplan zich tot een meer exacte bepaling niet leende.

Uit dit overzicht blijkt een grote mate van overeenstemming te bestaan tussen de door ons geraadpleegde leerplannen, hetgeen uiteraard wel min of meer in de verwachting lag. Het leek dan ook ver-



antwoord deze gegevens te combineren tot één enkel gegeven. Deze „resultante” werd op het oog aangebracht en is in figuur I aangegeven met een ononderbroken lijn.

Vergelijking van deze resultante met de drie afzonderlijke beheersingslijnen laat zien, dat deze resultante als regel niet meer dan een half jaar verschilt met één der afzonderlijke beheersingslijnen. Een uitzondering hierop vormen de opgavenseries 5-2 en 5-3. Bij het Amersfoortse leerplan wordt n.l. een half tot een heel jaar vroeger de klassikale beheersing al verondersteld. Aangezien het leerplan van Schiedam en de „Leidraad” hier niet van elkaar verschillen en het bovendien veiliger is de klassikale beheersing te laat dan te vroeg te veronderstellen, werd de resultante overeenkomstig de beide andere gegevens vastgesteld. In die gevallen waar de resultante niet verschijnt als het exacte gemiddelde van de drie afzonderlijke gegevens, moet men de verklaring hiervoor zoeken in soortgelijke overwegingen van praktische aard.

4.2 Het tijdstip van de veronderstelde beheersing volgens de methoden
Op analoge wijze als dit voor het leerplan is gebeurd, kan ook vanuit een methode het tijdstip van veronderstelde klassikale beheersing gevonden worden, mits echter de methode een duidelijke uitspraak doet, wanneer de respectievelijke onderdelen van de leerstof moeten worden behandeld.

Van de vijf door ons geraadpleegde methoden (zie 2.1) bleken slechts twee methoden aan deze voorwaarde te voldoen, n.l. de methode „Ik reken” en de methode „Een school zonder zittenblijven”. Wel bleken de didaktiekboeken van het Algemeen Pedagogisch Centrum te Amsterdam hiervoor heel goed bruikbaar.

De resultaten van deze analyse en interpretatie zijn, eveneens voor de opgavenseries van de eerste zes bladen, in figuur II grafisch weergegeven. Uit deze figuur blijkt, dat alle 5 opgavenseries van blad 2 volgens de didaktiekboeken van het A.P.C. reeds begin tweede klas zouden worden beheerst, terwijl dit volgens de beide andere methoden pas een jaar later het geval is. T.a.v. de opgavenseries 5-1 en 5-2 is de methode „Een school zonder zittenblijven” wat pessimistischer. Beheersing wordt pas verwacht vanaf de vierde klas, door de andere methoden echter reeds een jaar eerder. Bij de opgavenseries van blad 6 ziet men een vrij brede kolom verschijnen. Beheersing is op zijn vroegst vanaf het begin van klas IV te verwachten, maar moet in elk geval in het begin van klas V gerealiseerd zijn.

Ook thans geldt dat de drie door ons geraadpleegde methoden in zeer sterke mate met elkaar overeenstemmen. Evenals bij de leerplannen werden ook hier de gegevens gecombineerd. In figuur II is deze „resultante” van de drie methoden weer aangegeven met een ononderbroken lijn.

4.3 *Het tijdstip van de veronderstelde beheersing volgens de deskundigen*

Tenslotte werden de opgavenseries voorgelegd aan een drietal onderwijsdeskundigen¹. Hierbij werd hun per opgavenserie de vraag gesteld, wanneer zij klassikale beheersing verwachtten. Een afleiding van het tijdstip van beheersing uit het tijdstip van behandelen was nu niet nodig. Deze gegevens werden in figuur III voor de opgavenseries van de eerste zes bladen grafisch weergegeven. Opnieuw blijkt een frappante overeenstemming. Als regel vallen de oordelen samen, of zij ontlopen elkaar niet meer dan een half jaar. Een enkele keer, zoals bij de opgavenserie 5-3, werd in vergelijking met de anderen een pessimistische beoordeling gegeven. De drie afzonderlijke beoordelingen werden tot één oordeel gecombineerd. Deze „resultante” is in figuur III grafisch aangegeven met een ononderbroken lijn.

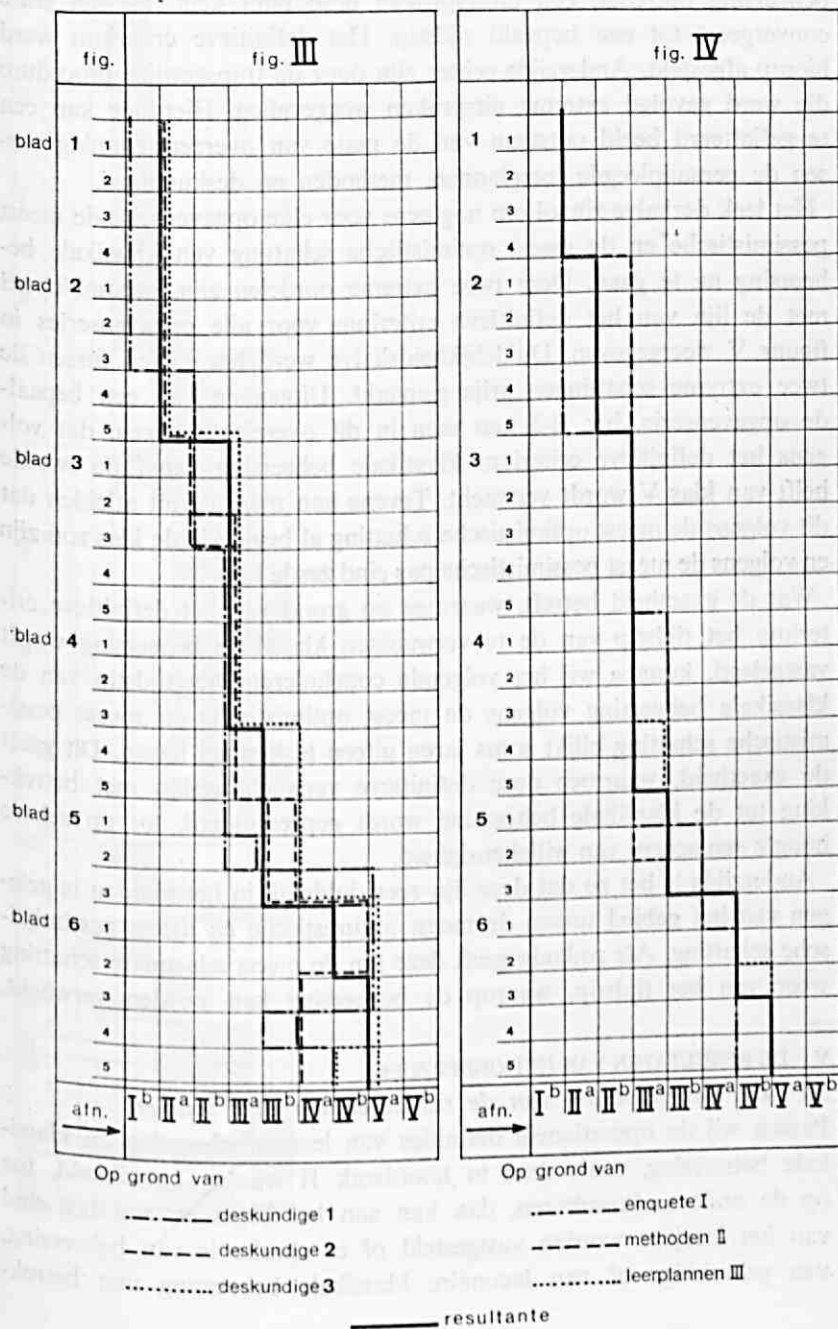
4.4 *Het definitieve tijdstip van de veronderstelde beheersing*

De geraadpleegde leerplannen, de geraadpleegde methoden en de uitspraken van de geïnterviewde deskundigen werden telkens tot één criterium gecombineerd. De drie op deze wijze tot stand gekomen criteria werden opnieuw onderling vergeleken en tot één enkel definitief criterium herleid. Op deze wijze hebben wij de beschikking gekregen over een exact omschreven tijdstip, waarop in het G.L.O. de klassikale beheersing van de respectievelijke opgavenseries volgens de gangbare mening in onderwijskringen kan worden verwacht.

Duidelijkheidshalve hebben wij in figuur IV voor de opgavenseries van de eerste zes bladen deze drie verschillende criteria nog eens grafisch weergegeven. De sterke mate van overeenstemming illustreert het geoorloofd zijn van een herleiding van deze drie lijnen tot één lijn: het definitieve criterium. Deze lijn is aangegeven met een ononderbroken lijn.

¹ Wij zijn er zeer erkentelijk voor dat mejuffrouw G. Boomsma, didactisch medewerkster aan het Amsterdams Nutseminarium voor Pedagogiek, en de rijksinspecteurs, de heren A. W. H. Barten en K. H. van Faassen aan deze interviews hun medewerking hebben willen verlenen.

Hiermee is de gangbare mening volgens welke gewoonlijk de onderwijsresultaten meer impliciet en intuïtief worden beoordeeld meer expliciet en operationeel gemaakt.



4.5 *De betrouwbaarheidsgrenzen van het tijdstip van beheersing*
Uit het voorgaande is duidelijk geworden, dat de gangbare mening over de vraag, wanneer voor een bepaalde opgavenserie de klassikale beheersing optreedt, een uitgesproken brandpunt kent, als het ware convergeert tot een bepaald tijdstip. Het definitieve criterium werd hierop afgesteld. Anderzijds echter zijn door de trapsgewijze procedure die werd gevolgd extreme uitspraken weggevallen. Hierdoor kan een te geflatteerd beeld ontstaan van de mate van overeenstemming tussen de geraadpleegde leerplannen, methoden en deskundigen.

Het leek derhalve zinvol om nog eens voor elke opgavenserie de meest pessimistische en de meest optimistische schatting van klassikale beheersing na te gaan. Deze twee extreme oordelen zijn, gecombineerd met de lijn van het definitieve criterium voor alle opgavenseries in figuur V weergegeven. Duidelijkheidshalve werd het gebied tussen de twee extreme schattingen grijs gemaakt. Uitgaande van een bepaalde opgavenserie, b.v. 8-3 kan men in dit overzicht aflezen, dat volgens het definitieve criterium klassikale beheersing vanaf de tweede helft van klas V wordt verwacht. Tevens kan men hieruit afleiden dat dit volgens de meest optimistische schatting al begin vierde klas zou zijn en volgens de meest pessimistische pas eind zesde klas.

Wat de exactheid betreft, waarmee op grond van het definitieve criterium het tijdstip van de te verwachten klassikale beheersing wordt vastgelegd, kunnen wij het volgende concluderen: het tijdstip van de klassikale beheersing volgens de meest optimistische en meest pessimistische schatting blijkt soms jaren uiteen te kunnen liggen. Dit geeft de exactheid, waarmee deze definitieve verwachtingslijn met betrekking tot de klassikale beheersing wordt gepresenteerd, tot op zekere hoogte een accent van willekeurigheid.

Anderzijds is het zo dat deze lijn zeer duidelijk in het midden is gelegen van het gebied tussen de meest optimistische en meest pessimistische schatting. Als zodanig geeft deze lijn de meest adaequate schatting weer van het tijdstip, waarop de beheersing kan worden verwacht.

V DE RESULTATEN VAN HET ONDERZOEK

5.1 *De samenvoeging van de resultaten der drie scholen*

Passen wij de operationele definities van leerstofbeheersing en klassikale beheersing, zoals deze in hoofdstuk II werden ontwikkeld, toe op de onderzoekresultaten, dan kan aan het begin en aan het eind van het leerjaar worden vastgesteld of er sprake is van beheersing, van gebrekkige of van lacunaire klassikale beheersing met betrek-

king tot een bepaald onderdeel van de rekenstof. Deze klassikale beheersing kan zowel voor elk van de drie scholen afzonderlijk, als voor de drie scholen gecombineerd worden vastgesteld. De combinatie van de resultaten van de drie scholen zou dan een indicatie zijn voor de mate waarin de rekenstof vermoedelijk in het G.L.O. wordt beheerst. De vraag rijst echter of zulk een samenvoeging zonder meer verantwoord is of aan bepaalde voorwaarden moet voldoen. Wij menen dat een samenvoeging van de resultaten op de drie scholen pas verantwoord is, indien aan twee voorwaarden wordt voldaan.

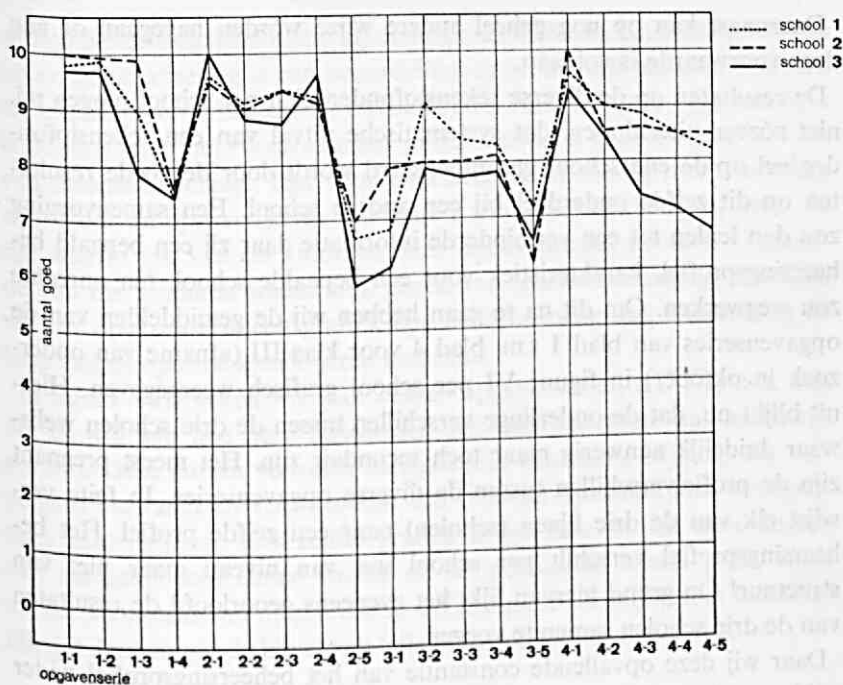
In de eerste plaats moet blijken dat de resultaten van school tot school niet zózeer verschillen, dat er geen overlapping meer zou zijn. Indien als regel de beste 18 kinderen vrijwel uitsluitend uit school 1, de middelste 18 uit school 2 en de slechtste 18 kinderen uit school 3 afkomstig blijken te zijn, dan is samenvoeging tot één groep weinig relevant. In dit geval moeten wij het begrip „de lagere school” laten varen en gaan spreken over een school van een bepaald niveau. De voorwaarde tot de samenvoeging van de resultaten van de drie scholen is een redelijke overlapping van de prestaties van de kinderen van deze scholen.

Wij hebben dit niet voor de totale groep van 54 kinderen berekend maar steeds voor die kinderen, waarbij leerstofbeheersing kon worden vastgesteld. Dit aantal varieert uiteraard bij de verschillende opgaven-series. Zo vonden wij b.v. bij de afname in klas IV-a van de opgavenserie 3-4, dat 37 kinderen deze opgavenserie beheersten met een verdeling van 16, 12 en 9 over de scholen 1, 2 en 3.

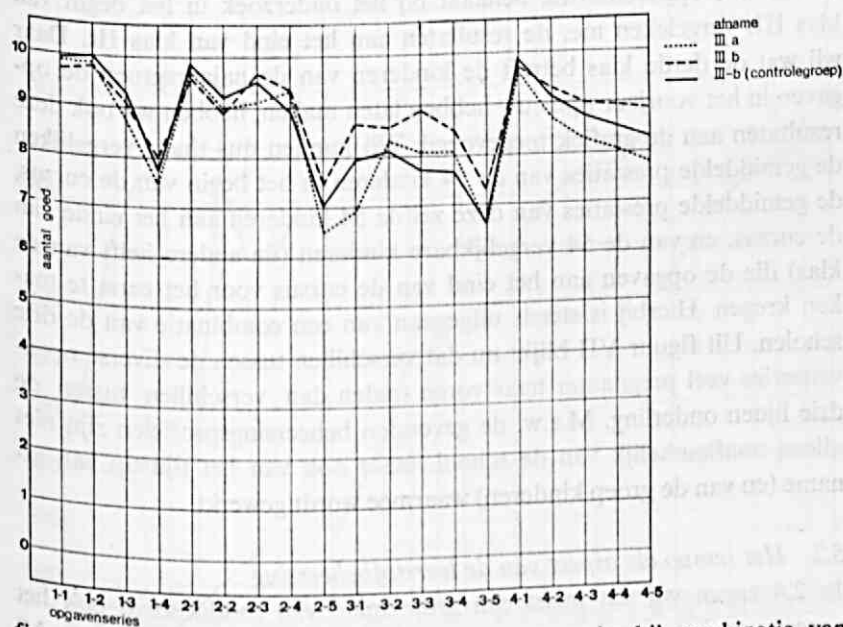
Uitgaande van de opgavenseries van blad 1 t.m. blad 4 vonden wij dat het aandeel van school 3 in de groep van leerlingen die de stof beheersten, varieert van 12% tot 36%, waarbij een bijdrage van 24% zo ongeveer regel is. Voor school 2 varieert deze bijdrage van 29% tot 40%, voor school 1 van 20% tot 46%.¹

Hoewel de bijdrage van school 1 en 2 groter is dan van school 3 lijkt ons de onderlinge overlapping zodanig, dat de resultaten van de drie scholen gezien kunnen worden als elkaar aan te vullen en te bevestigen. Dat school 3 in dit geheel gemiddeld wat lagere resultaten boekt, ligt geheel in de verwachting en in de bedoeling. Samenvoeging tot één groep lijkt ons dan ook verantwoord.

¹ Van een duidelijk verschil tussen school 1 en 2 is hier geen sprake (zie ook 3.3).



figuur VI. Gemiddeld aantal goed per opgavenserie, klas III eerste afname



figuur VII. Gemiddeld aantal goed per opgavenserie, bij combinatie van de drie scholen.

Daarnaast kan op nog geheel andere wijze worden nagegaan of aan deze voorwaarde is voldaan.

De resultaten op de diverse rekenstofonderdelen per school mogen n.l. niet zózeer uiteenlopen, dat systematische uitval van een rekenstofonderdeel op de ene school gecompenseerd wordt door de goede resultaten op dit zelfde onderdeel bij een andere school. Een samenvoeging zou dan leiden tot een verminderde informatie daar zij een bepaald beheersingsprofiel, karakteristiek voor een bepaalde school, ten onrechte zou wegwerken. Om dit na te gaan hebben wij de gemiddelden van de opgavenseries van blad 1 t.m. blad 4 voor klas III (afname van onderzoek in oktober) in figuur VI per school grafisch weergegeven. Hieruit blijkt nu, dat de onderlinge verschillen tussen de drie scholen weliswaar duidelijk aanwezig maar toch secundair zijn. Het meest pregnant zijn de profielverschillen tussen de diverse opgavenseries. In feite verwijst elk van de drie lijnen (scholen) naar een zelfde profiel. Het beheersingsprofiel verschilt per school wel van niveau maar niet van structuur! Op grond hiervan lijkt het eveneens geoorloofd de resultaten van de drie scholen samen te voegen.

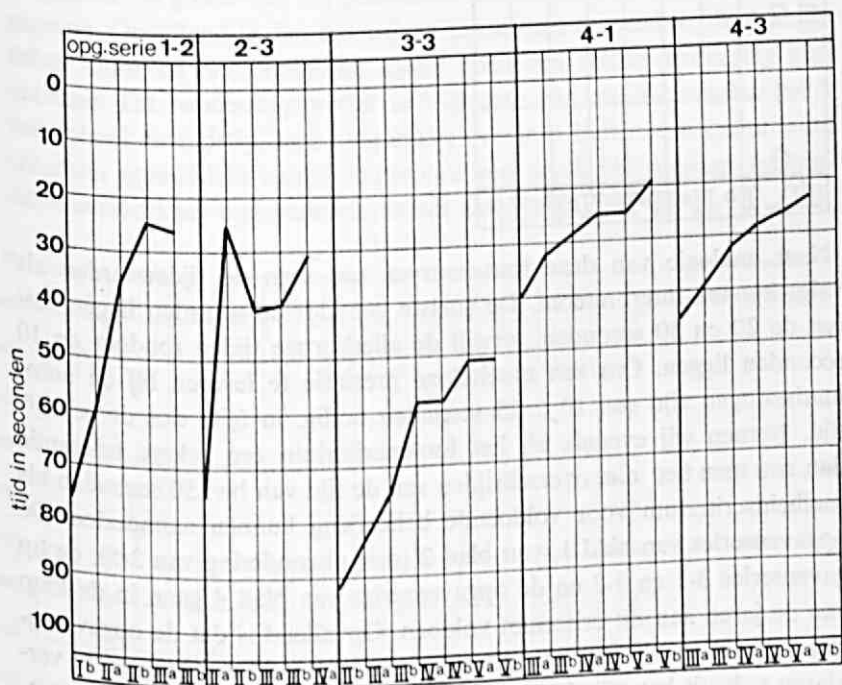
Daar wij deze opvallende constantie van het beheersingsprofiel nader wilden onderzoeken, hebben wij in figuur VII de gemiddelden van de betreffende opgavenseries, behaald bij het onderzoek in het begin van klas III, vergeleken met de resultaten aan het eind van klas III. Daar wij wat de derde klas betreft de kinderen van de najaarsgroep de opgaven in het voorjaar opnieuw hebben laten maken, hebben wij ook deze resultaten aan de grafiek toegevoegd. Wij kunnen dus thans vergelijken de gemiddelde prestaties van de 54 kinderen in het begin van de cursus, de gemiddelde prestaties van deze zelfde 54 kinderen aan het einde van de cursus, en van de 54 vergelijkbare kinderen (de andere helft van de klas) die de opgaven aan het eind van de cursus voor het eerst te maken kregen. Hierbij is steeds uitgegaan van een combinatie van de drie scholen. Uit figuur VII blijkt nu dat verschillen tussen de diverse opgavenseries veel pregnanter naar voren treden dan verschillen tussen de drie lijnen onderling. M.a.w. de gevonden beheersingsprofielen zijn niet alleen onafhankelijk van de school, maar ook van het tijdstip van afname (en van de groep kinderen) waarmee wordt gewerkt.

5.2 *Het tempo als aspect van de leerstofbeheersing*

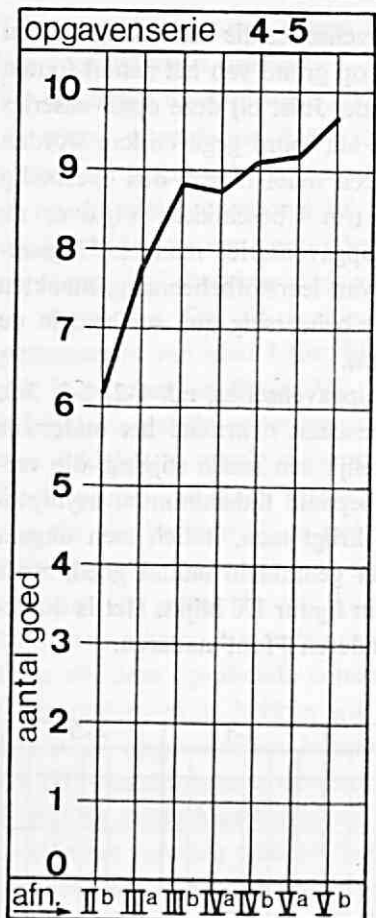
In 2.4 zagen wij dat naast een grote mate van foutloosheid ook het aspect van het gemak, waarmee zulk een prestatie tot stand komt, bij diverse vaardigheden het criterium moet zijn van een eventueel aan-

wezige beheersing. Met name bij de opgavenseries die betrekking hebben op de automatisering is een beoordeling op grond van het aantal fouten als criterium voor beheersing onvoldoende. Juist bij deze opgavenseries is de moeiteloosheid waarmee het juiste antwoord gegeven kan worden van essentieel belang. Tijd voor nadenken moet hierbij dus overbodig zijn. Voor de opgavenseries van blad 1 t/m 4 beschikken wij over de tijd waarin elk van de kinderen deze opgavenseries maakte. Uitgaande van die kinderen welke blij gaven van leerstofbeheersing, maakten wij per opgavenserie een grafiek hoe de beheersing qua snelheid in de loop van de opeenvolgende jaren toeneemt.

In figuur VIII geven wij voor enkele opgavenseries, n.l. 1-2, 2-3, 3-3, 4-1 en 4-3 aan hoe deze beheersing toeneemt naarmate het onderwijs vordert. Deze curves vertonen aanvankelijk een snelle stijging, die vervolgens vertraagt en vermoedelijk een bepaald tijdsminimum asymptotisch gaat naderen. Een zelfde grafiek krijgt men, indien men uitgaat van het gemiddeld aantal fouten of het gemiddeld aantal goed, zoals uit het voorbeeld van opgavenserie 4-5 in figuur IX blijkt. Het is duidelijk dat deze curves de limiet van 'alle kinderen 0 fout' naderen.



figuur VIII. Het tempoverloop bij enige opgavenseries.

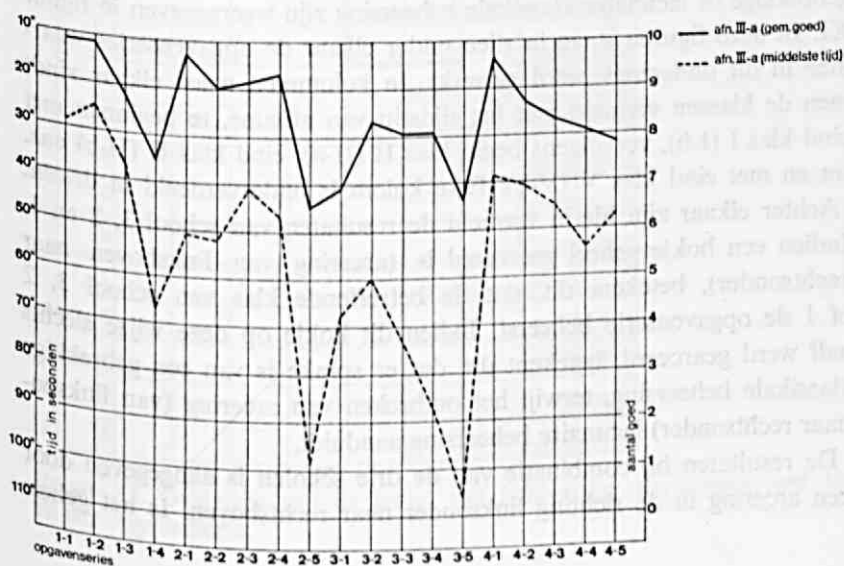


Naar analogie van deze foutencurves zou men de tijdswaarden als volgt kunnen interpreteren. De snelste gemiddelde waarden liggen tussen de 20 en 30 seconden, terwijl de allerkortste tijden rondom de 10 seconden liggen. Om een moeiteloze prestatie te leveren bij de automatiseringen zijn een 10 à 25 seconden nodig, in feite dus de schrijftijd. Nemen wij evenals bij het foutencriterium een zekere tolerantie dan zou men het niet overschrijden van de tijd van b.v. 50 seconden als snelheids criterium voor voldoende beheersing kunnen aanhouden. De opgavenseries van blad 1, van blad 2 (met uitzondering van 2-5), de opgavenseries 3-1 en 3-2 en de opgavenseries van blad 4 gaan in de loop van de jaren aan dit criterium voldoen. Opvallend is dat de opgavenseries 3-3, 3-4 en 3-5 niet aan dit criterium gaan voldoen, hetgeen te verklaren valt uit het feit dat het bij blad 3 ook niet gaat om automatiseringen in de strikte zin van het woord (zie hiervoor 6.3).

Eveneens opvallend is de terugval bij opgavenserie 2-3 bij de overgang van II-b naar III-a. Blijkbaar komt hier een gevoeligheid voor de trainingsloze vakantieperiode naar voren. Als zodanig kunnen ook de tijdscurven bepaalde systematische afwijkingen in de beheersingstoename registreren.

In 5.1 hebben wij op grond van het gemiddeld aantal goed bij afname aan het begin van klas III een beheersingsprofiel kunnen opstellen voor de diverse opgavenseries van blad 1 t.m. blad 4. De constantheid van dit profiel van school tot school en van tijdstip tot tijdstip in het leerproces frappeerde.

In figuur X hebben wij een grafiek opgesteld voor de zelfde opgavenseries op grond van de middelste tijdwaarden, gevonden bij de groep kinderen die de betreffende opgavenseries beheersten (m.a.w. al die kinderen die in deze opgavenseries meer dan 2 fouten maakten, zijn hierbij buiten beschouwing gelaten). Op de verticale as, links van de figuur is de tijd in seconden aangegeven, op de horizontale as, onderaan, de respectievelijke opgavenseries. Tevens hebben wij in deze figuur opnieuw de grafiek op grond van het gemiddeld aantal goed uit figuur VII aangegeven. Opvallend is dan dat wij op grond van respectievelijk de middelste tijden en het gemiddeld aantal goed een zelfde profilering zien ontstaan. Dit beheersingsprofiel is blijkbaar niet slechts onafhankelijk van school en tijdstip, maar verandert evenmin indien een quantitatief criterium (gemiddeld aantal fouten) of een snelheids criterium (gemiddelde snelheid per opgavenserie) wordt aangelegd.



Bovendien kunnen wij binnen de groep van kinderen die de stof beheersen, de kinderen onderscheiden met 0, 1 of 2 fouten. Het blijkt dan dat de gemiddelde snelheid bij kinderen met 0 fout groter is dan bij die met 1 fout, en van de kinderen met 1 fout, groter dan bij die met 2 fouten.

Daarnaast bleek ons dat uitgaande van een zelfde aantal fouten, er tevens een verband bestond tussen de drie scholen. De kinderen met respectievelijk 0, 1 of 2 fouten afkomstig van school 1, zijn gemiddeld iets sneller dan de kinderen van school 2, terwijl de kinderen van school 3 de laagste gemiddelde tijd behalen. Uitgaande van de gemiddelden blijkt er een verband te bestaan tussen het gemiddeld niveau van de school, het gemiddeld aantal fouten en de gemiddelde snelheid van de leerlingen met 0 fout. Hoe hoger het gemiddeld niveau van de school qua begaafdheid en sociaal milieu, des te meer kinderen met 0 fout en des te sneller zulk een prestatie van 0 fout wordt geleverd.

Beziet men echter de spreiding van de drie afzonderlijke scholen dan blijkt ook wat het tempo betreft een redelijke overlapping, die een samenvoeging en een gemeenschappelijke bespreking rechtvaardigt.

5.3 *Verwachtingsnorm en empirisch resultaat*

In 5.1 hebben wij mogen concluderen dat een samenvoeging van de prestaties van de kinderen, afkomstig van de drie verschillende scholen, verantwoord is. Wij mogen inderdaad de resultaten voor de drie scholen generaliseren en van hieruit onze conclusies trekken.

De uitkomsten van het onderzoek volgens de criteria van beheersing, gebrekkige of lacunaire klassikale beheersing zijn weergegeven in figuur XI. In deze figuren staan in rijen onder elkaar de opgavenseries waarmee in dit onderzoek werd gewerkt. In kolommen naast elkaar vindt men de klassen vermeld met het tijdstip van afname, te beginnen met eind klas I (I-b), vervolgens begin klas II (II-a), eind klas II (II-b) enz. tot en met eind klas V (V-b). Elke kolom is onderverdeeld in drieën.

Achter elkaar zijn hierin vermeld de resultaten van school 3, 2 en 1. Indien een hokje geheel gearceerd is (arcering van linksboven naar rechtsonder), betekent dit, dat de betreffende klas van school 3, 2 of 1 de opgavenserie beheerst. Indien dit hokje op deze wijze slechts half werd gearceerd, betekent dit, dat er sprake is van een gebrekkige klassikale beheersing, terwijl het ontbreken van arcering (van linksboven naar rechtsonder) lacunaire beheersing aanduidt.

De resultaten bij combinatie van de drie scholen is aangegeven door een arcering in de richting linksonder naar rechtsboven. Is het gehele

afname	I ^b	II ^a	II ^b	III ^a	III ^b	IV ^a	IV ^b	V ^a	V ^b
school	3 2, 1	3 2, 1	3 2, 1	3 2, 1	3 2, 1	3 2, 1	3 2, 1	3 2, 1	3 2, 1
blad 1	1	shaded	shaded	shaded	shaded				
	2	shaded	shaded	shaded	shaded				
	3	shaded	shaded	shaded	shaded				
	4	shaded	shaded	shaded	shaded				
2	1		shaded	shaded	shaded	shaded	shaded		
	2		shaded	shaded	shaded	shaded	shaded		
	3		shaded	shaded	shaded	shaded	shaded		
	4		shaded	shaded	shaded	shaded	shaded		
	5		shaded	shaded	shaded	shaded	shaded		
3	1			shaded	shaded	shaded	shaded	shaded	shaded
	2			shaded	shaded	shaded	shaded	shaded	shaded
	3			shaded	shaded	shaded	shaded	shaded	shaded
	4			shaded	shaded	shaded	shaded	shaded	shaded
	5			shaded	shaded	shaded	shaded	shaded	shaded
4	1			shaded	shaded	shaded	shaded	shaded	shaded
	2			shaded	shaded	shaded	shaded	shaded	shaded
	3			shaded	shaded	shaded	shaded	shaded	shaded
	4			shaded	shaded	shaded	shaded	shaded	shaded
	5			shaded	shaded	shaded	shaded	shaded	shaded
5	1				shaded	shaded	shaded	shaded	shaded
	2				shaded	shaded	shaded	shaded	shaded
	3				shaded	shaded	shaded	shaded	shaded
6	1					shaded	shaded	shaded	shaded
	2					shaded	shaded	shaded	shaded
	3					shaded	shaded	shaded	shaded
	4					shaded	shaded	shaded	shaded
	5					shaded	shaded	shaded	shaded
7	1						shaded	shaded	shaded
	2						shaded	shaded	shaded
	3						shaded	shaded	shaded
	4						shaded	shaded	shaded
	5						shaded	shaded	shaded

figuur XI. Overzicht van de graad van beheersing, per school, per klas en per opgavenserie.

vakje op deze wijze gearceerd (over de al dan niet aanwezige arcering in tegengestelde richting heen) dan is er sprake van klassikale beheersing voor de combinatie van de drie scholen; is slechts de onderste helft in genoemde richting gearceerd dan is er sprake van gebrekkige klassikale beheersing, terwijl het ontbreken van een dergelijke arcering aangeeft, dat de beheersing voor de combinatie van de drie scholen lacunair is.

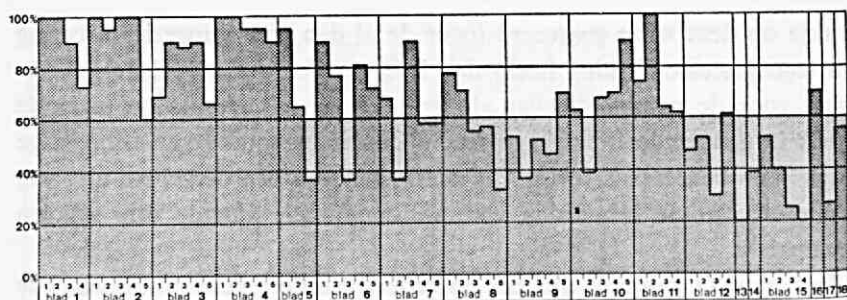
In figuur XI kan men dus per onderdeel van de rekenstof aflezen, hoe de klassikale beheersing hiervan zich in de loop van het onderwijsproces voltrekt. Met een wat dikkere lijn is in dit overzicht aangegeven, vanaf welk ogenblik de opgavenseries werden afgenomen. Met een zeer dikke lijn is aangegeven, vanaf welk moment de klassikale beheersing werd verwacht volgens de verwachtingsnorm.

Alvorens de resultaten te bespreken aan de hand van figuur XI bieden wij deze resultaten eerst in een andere vorm nog eens aan.

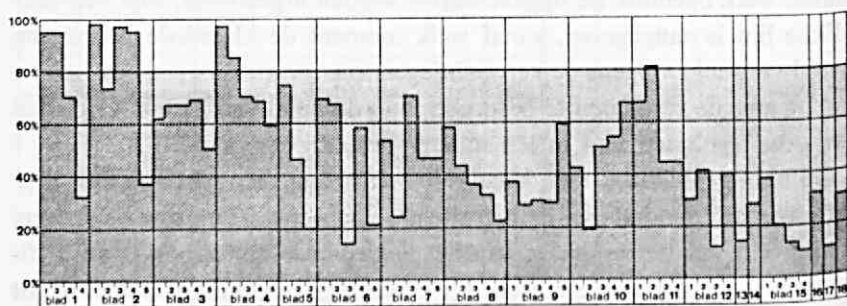
Op het ogenblik dat men klassikale beheersing verwacht zou dus 80% of meer van de kinderen de betreffende opgavenserie moeten beheersen. Op grond van de resultaten van het Schiedamse onderzoek is nu in figuur XII aangegeven hoe groot dit percentage is. Uit dit overzicht wordt duidelijk dat aan de verwachting niet wordt voldaan. Op enkele uitzonderingsgevallen na blijft dit percentage er ver onder. In figuur XIII zijn de uitkomsten opnieuw gerangschikt maar nu werd uitgegaan van het percentage der kinderen dat de stof gebrekkig (óf geheel) beheerst. Ook bij deze ruimere tolerantie voor fouten blijkt het percentage der kinderen dat een „voldoende” prestatie levert onder de 80 te blijven. Norm en empirisch resultaat blijken pas redelijk op elkaar afgestemd te zijn als bovendien het criterium van klassikale beheersing naar de 60% wordt verlegd. Dit leidt tot de conclusie dat op het tijdstip waarop klassikale beheersing wordt verwacht het leereffect in het algemeen beperkt blijft tot 60% van de leerlingen, waarbij een individuele prestatie reeds als voldoende wordt aangemerkt, indien een kind tenminste 6 van de 10 opgaven goed maakt.

De vraag rijst in hoeverre dit slechte resultaat een gevolg is van het feit dat de verwachtingslijn een half jaar te vroeg is gesitueerd. In dit geval zou ernstige ongerustheid over het onderwijseffect niet nodig zijn. We zouden dan slechts een bekend verschijnsel op het spoor zijn, n.l. dat men, indien men niet over exacte gegevens beschikt, gemakkelijk tot een iets te optimistische schatting komt.

Verontrustender zou de situatie zijn indien ook na dit tijdstip, waarop beheersing verwacht wordt, geen of slechts een geringe toename van het



figuur XII. Percentage van de leerlingen, die de stof beheersen, op het moment dat klassikale beheersing verwacht wordt.



figuur XIII. Percentages van de leerlingen, die de stof geheel of gebrekkig beheersen op het moment dat klassikale beheersing verwacht wordt.

leereffect optreedt. Wij zullen echter de conclusie hieromtrent opschorten om eerst de resultaten en eventuele conclusies per opgavenserie te bespreken aan de hand van figuur XI.

6 BESPREKING VAN DE RESULTATEN PER ONDERDEEL

6.1 Optellen en aftrekken t/m 10

Deze rekenstof voor het eerste leerjaar werd ondergebracht in de opgavenseries van blad 1. Bij de gewone wijze van aanbieden van het optellen en aftrekken zoals dit in de opgavenseries I-1 en I-2 gebeurt, valt de klassikale beheersing al aan het einde van klas I. Vanaf II-a is beheersing aanwezig, hetgeen geheel overeenstemt met het verwachtingscriterium. Wil er inderdaad sprake zijn van een echte beheersing dan mogen ook de resultaten bij de opgaven, aangeboden in de vorm van puntsommen, niet bij de gewone opgaven ten achter blijven. Bij het optellen t/m 10 in de vorm van puntsommen (opgavenserie 1-3) is de klassikale beheersing vanaf II-b gerealiseerd. Deze vorm van aanbieden is weliswaar iets moeilijker maar sluit meteen aan bij de resultaten van de opgavenseries 1-1 en 1-2.

Opvallend is echter dat bij het aftrekken t/m 10 in de vorm van puntsommen (opgavenserie 1-4) deze klassikale beheersing ook aan het eind van klas III nog niet tot stand is gekomen. Helaas werd deze serie niet verder afgenomen zodat het niet te zien is, wanneer de klassikale beheersing van deze opgavenserie wél wordt gerealiseerd.

Het extreme achterblijven van deze opgavenserie in vergelijking met de andere opgavenseries van dit blad leidde tot een nadere foutenanalyse van de verschillende opgaventypen uit dit rijtje. Wij vinden n.l. twee „gewone” aftreksommen in dit rijtje, sommen waarbij het antwoord is weggelaten: $6 - 5 =$. en $7 - 3 =$. (type C). Daarnaast vinden wij vier puntsommen, waarbij de tweede term moet worden ingevuld: $8 - . = 7$, $10 - . = 9$, $3 - . = 2$ en $9 - . = 5$ (type B) en tenslotte vier puntsommen waarbij de eerste term moet worden ingevuld: $. - 4 = 3$, $. - 9 = 0$, $. - 2 = 3$ en $. - 5 = 3$ (type A).

De vraag rijst of er een duidelijk verschil in moeilijkheid bestaat tussen de drie opgaventypen A, B en C.

Wij berekenden het aantal fouten dat gemiddeld per opgave van type A, B en C werd gemaakt. Hierbij gingen wij uit van de resultaten aan het eind van het schooljaar in de klassen I, II en III voor de drie scholen gezamenlijk. Het resultaat is dan als volgt: type A 93, type B 23 en type C 25 fouten. Wij mogen hieruit concluderen dat, althans vanaf het einde van klas I, aftrekken in de vorm van puntsommen, waarbij de tweede term moet worden ingevuld niet moeilijker is dan aftrekken t/m 10 op de „gewone” manier. Gaat het om het invullen van de eerste term dan worden er opeens veel meer fouten gemaakt dan bij de typen B en C. Het achterblijven van de opgavenserie 1-4 in vergelijking met de opgavenserie 1-2 vindt dus zijn oorzaak in de puntsommen van type A!

Onmiddellijk in aansluiting met het voorafgaande rijst de vraag hoe het dan staat met de diverse typen van puntsommen bij het optellen t.m. 10 (opgavenserie 1-3). Analoog aan de foutenanalyse van opgavenserie 1-4 berekenden wij ook voor opgavenserie 1-3 het aantal fouten voor elk type, per opgave. Het resultaat hiervan was: type A 32, type B 28 en type C 24 fouten. Wij zien dat hierbij de typen A en B onderling weinig verschillen en ook weinig verschillen van het gewone type C. De aangeboden puntsommen bij het optellen t/m 10 zijn over het algemeen iets moeilijker dan bij de aanbieding op de gewone wijze, maar er is hier sprake van een zeer geleidelijke overgang, zowel van type C naar B, als ook van B naar A. Van een specifieke uitval van type A zoals bij het aftrekken t.m. 10 is hierbij geen sprake. Vermoede-

lijk vormt het type A bij aftreksommen een geheel eigen categorie, die niet geleidelijk aansluit bij het optellen en aftrekken t/m 10, maar op een geheel eigen moeilijkheid berust.

6.2 *Optellen en aftrekken t/m 20*

Deze rekenstof voor de tweede klas werd ondergebracht in de opgavenseries van blad 2. Voor de aanbieding op de „gewone” wijze van optel- en aftreksommetjes t/m 20 (opgavenseries 2-1 tot en met 2-4) blijkt dat aan de verwachting van beheersing vanaf II-b redelijk wordt voldaan. Zodra echter de opgaven als puntsommen worden aangeboden, zien wij een extreem achterblijven. Zelfs aan het eind van klas IV is nog geen klassikale beheersing gerealiseerd.

De opgaven van 2-5 hebben wij nu op de zelfde wijze geanalyseerd als de opgaven van 1-3 en 1-4, waarbij wij ditmaal uitgingen van de klassen II, III en IV. Het resultaat hiervan is als volgt:

type A (optellen) 36 ft., type B (optellen) 24 ft.

type A (aftrekken) 103 ft., type B (aftrekken) 26 ft.

De parallel met de uitkomsten bij 1-3 en 1-4 valt direct op. Type A bij optellen is weliswaar iets moeilijker dan type B, maar er is sprake van een geleidelijke overgang. Type A bij aftrekken is veel moeilijker en wijst op een specifieke moeilijkheidsfactor.

6.3 *Optellen en aftrekken t/m 100*

Deze rekenstof voor eind tweede en begin derde klas werd ondergebracht in de opgavenseries van blad 3 (3-1 t.m. 3-5). Het gaat hierbij niet om primaire automatisering, zoals bij de opgavenseries van blad 1 en blad 2, maar om opgaven waarbij met deze automatisering gewerkt moet kunnen worden, m.a.w. „toegepaste automatiseringen”. Hierbij valt duidelijk op dat de beheersing veel later optreedt dan verwacht wordt. Voor de opgavenseries 3-1, 3-2 en 3-3 treedt klassikale beheersing pas op vanaf IV-b. Voor de opgavenserie 3-4 is dit pas vanaf V-a en bij opgavenserie 3-5 is zelfs aan het eind van klas V nog geen beheersing tot stand gekomen. Dit, terwijl de gangbare verwachting is dat beheersing reeds aan het begin van klas III is gerealiseerd. De meest aannemelijke verklaring hiervoor is, dat door het overgaan op het cijferend rekenen er t.a.v. het optellen en aftrekken t/m 100 onvoldoende training plaats vindt, een training die verlangt dat er van inzicht gebruik wordt gemaakt, en niet van bepaalde technieken zoals dit bij het cijferen het geval is.

6.4 *Tafels van vermenigvuldiging*

De tafels werden ondergebracht op blad 4. Het betreft hier leerstof voor het eind van klas II en voor klas III. Bij de tafels gaat het evenals bij het optellen en aftrekken t/m 10 (blad 1) om primaire automatisering. De klassikale beheersing is in elk geval gerealiseerd vanaf III-b, voor de opgavenseries 4-1 en 4-2 al vanaf III-a.

Dit stemt vrij goed overeen met het verwachtingscriterium, waarbij vanaf III-a klassikale beheersing wordt verondersteld. De opgavenseries van dit blad zijn zo samengesteld dat er een kleine geleidelijke opklim in moeilijkheid inzit, hetgeen door de uitkomsten wordt bevestigd. Interessant is dat puntsommen bij de tafels geen uitval vertonen.

6.5 *Tafels van deling*

De tafels van deling, door elkaar aangeboden, zijn ondergebracht in de opgavenserie 5-1. Vergelijking met het vorige blad, dat op tafels van vermenigvuldiging betrekking had, laat ons zien dat de deeltafels hierbij heel goed aansluiten. Weliswaar wordt aan het eind van klas III de klassikale beheersing niet geheel gerealiseerd, maar deze is dan toch wel haast een feit. Als zodanig sluiten de deeltafels aan bij alle andere automatiseringen. Het kunnen werken met deze primaire automatiseringen wordt onderzocht in de opgavenseries 5-2 en 5-3.

De opgavenserie 5-2, het vermenigvuldigen en delen met rest, vormt als het ware een leervorm om deze tafels in de praktijk te leren toepassen. In dit model opgaven wordt het kind duidelijk attent gemaakt op de rest die overblijft. Zelfs aangeboden in deze specifieke hulpvorm, zien wij een grote divergentie optreden tussen de verwachte klassikale beheersing, vanaf III-b (meest pessimistische schatting vanaf IV-b) en de onderzoekresultaten, waarbij zelfs aan het einde van klas V nog geen volledige klassikale beheersing kon worden geconstateerd.

6.6 *Toepassing van de geautomatiseerde bewerkingen*

Bij de opgavenserie 5-3 gaat het om vermenigvuldigingen met één factor groter dan 10 en om delingen waarbij een splitsing van het deeltal noodzakelijk is. Gezien het feit dat het hier gaat om getallen die niet te groot zijn, waardoor de kans op vergissingen klein wordt gehouden, vormt deze opgavenserie in zekere zin een indicatie of de voorgaande technieken nu in onderlinge samenstelling gehanteerd kunnen worden.

Uit de onderzoekresultaten blijkt dan dat van een beheersing aan het eind van klas III niet in het minst sprake is. Zelfs indien wij een foutenpercentage van 40 (4 van de 10) redelijk zouden achten en met 60%

van de kinderen uit de klas die deze norm zouden halen, tevreden zouden zijn, dan blijkt dat in feite dit percentage nog onder deze 40 ligt! In klas IV is nauwelijks enige verbetering hiervan te bespeuren. Pas in klas V gaan de resultaten omhoog, maar zelfs aan het einde van klas V treedt nog geen klassikale beheersing op. Een uitkomst die wel te denken geeft!

In tegenstelling tot de technieken van het cijferend rekenen (optellen, aftrekken en vermenigvuldigen onder elkaar, staartdelingen) die hierna behandeld worden, zou dit deel van de rekenstof ook geheel zonder papier en potlood kunnen worden geleerd. Met betrekking tot het rekenen met hele getallen is na de toepassing van de tafels van vermenigvuldiging en deling in principe een grens bereikt. Het cijferen brengt niet meer inzicht of kennis bij, maar alleen een techniek, die het mogelijk maakt bij beheersing er van als een soort rekenmachine te werk te gaan. Het lijkt belangrijk deze demarcatielijn in het rekenonderwijs, die ons inziens van principiële betekenis is, duidelijk te trekken.

6.7 Cijferen

Het cijferend rekenen is ondergebracht op blad 6. De opgavenseries 6-1 en 6-2 hebben betrekking op het optellen en aftrekken onder elkaar met lenen en onthouden, waarbij in 6-2 de nul-functie een speciale rol speelt.

Beide opgavenseries vertonen geen groot verschil in moeilijkheidsgraad, sluiten nauw bij elkaar aan en vertonen ook slechts een geringe achterstand t.a.v. het tijdstip waarop de klassikale beheersing wordt verwacht. Deze wordt n.l. verondersteld vanaf IV-b, maar treedt in feite pas een half jaar later op, n.l. vanaf V-a.

De opgavenseries 6-3, 6-4 en 6-5 hebben betrekking op respectievelijk het optellen met meer dan twee termen onder elkaar, het vermenigvuldigen onder elkaar en op staartdelingen. Deze opgavenseries bestaan uit opgaven die onderling nogal sterk verschillen. Deze heterogeniteit heeft bij een kwalitatieve analyse het voordeel meer aanknopingspunten te bieden voor een localiseren van de moeilijkheden van een bepaald kind, maar leent zich moeilijker voor een meer statistische aanpak. Klassikale beheersing van deze cijfertechnieken wordt bij 6-3 verwacht vanaf IV-b en voor 6-4 en 6-5 vanaf V-a. Uit de onderzoekresultaten blijkt dat zelfs aan het einde van klas V nog geen klassikale beheersing is opgetreden.

Het meest opmerkelijke is de uitval bij 6-3 (optellen met meer dan twee termen onder elkaar). Nadere analyse zou moeten uitmaken of het

grotere beroep dat hierbij op het geheugen wordt gedaan de oorzaak hiervan is, de toegevoegde puntsommen of wellicht nog een andere factor. De puntsommen zijn voor vele kinderen een onbekende vorm in dit verband. Dit verwijst dan naar tekorten in de didaktiek, zoals een onvoldoende redzaamheid met opgaven, waar de cijfertechniek niet kan functioneren in zijn geijkte vorm.

6.8 Breuken

Breuken en de bewerkingen met breuken zijn ondergebracht op de bladen 7 en 8. De opgavenseries 7-1 en 7-2 gaan na of het begrip „breuk” inderdaad bij de kinderen aanwezig is. De opgavenseries 7-3, 7-4 en 7-5 hebben respectievelijk betrekking op het herleiden van eenheden tot breuken en omgekeerd, het vereenvoudigen van breuken, het aanbreken van en het herleiden tot eenheden. Uit de onderzoekresultaten blijkt dat het begrip breuk in de zin van „het zoveelste deel van iets”, maar zeer gebrekkig aanwezig is. Zolang het kind de steun heeft van een aanschouwelijke figuur gelukt het aan 60% van de kinderen tenminste 6 van de 10 opgaven goed te beantwoorden op het ogenblik waarop klassikale beheersing wordt verwacht, n.l. vanaf IV-b. Verdere verbetering van dit begrip is ook in de loop van het vijfde leerjaar niet waar te nemen.

Ontbreekt de steun van een aanschouwelijke figuur dan lukt het de meerderheid van de kinderen zelfs niet aan het eind van klas V, 6 van de 10 opgaven goed te maken. Men kan zich afvragen of de oorzaak hiervan ligt bij de didaktiek of bij de kinderen, die misschien nog niet aan het begrip „breuk” toe zijn. Het onderzoek van mejuffrouw Boomsma⁽¹⁰⁾ illustreert dat bij een juiste didaktiek betere resultaten kunnen worden geboekt. Men kan ook de vraag stellen of dit falen niet verwijst naar het ontbreken van inzicht in wat delen en vermenigvuldigen eigenlijk is. In de literatuur wordt beschreven dat kleuters vaak al impliciet beschikken over een elementair begrip van breuken, vergelijk b.v. Hansen en ⁽¹¹⁾ (iaget.⁽¹²⁾ Relevant lijkt daarom de vraag of men het begrip „breuk” niet veel te laat introduceert. Is dit geen stof voor de tweede klas, zoals o.a. door het A.P.C. wordt voorgestaan?

De opgavenserie 7-3, herleiden van eenheden tot breuken en omgekeerd, wordt nog het beste gemaakt. Hierbij treedt aan het eind van klas IV bijna de verwachte klassikale beheersing op en aan het begin van klas V is deze definitief een feit. De opgavenseries 7-4 en 7-5 zijn weer minder goed gemaakt. Klassikale beheersing hiervan treedt ook aan het eind van klas V nog niet op. De opgavenseries van blad 8, waarbij het gaat om de bewerkingen met breuken, hebben betrekking op respectie-

velijk het optellen en aftrekken, waarbij geen eenheden worden aangebroken of samengesteld (8-1), het aanbreken en samenstellen van eenheden bij het optellen en aftrekken van breuken (8-2), het optellen en aftrekken door middel van het gelijknamig maken (8-3), het vermenigvuldigen van breuken (8-4) en het delen van breuken (8-5). De geleidelijke opklimming in moeilijkheid wordt door de resultaten goed weerspiegeld. Klassikale beheersing treedt alleen bij de opgavenserie 8-1 op vanaf V-b, een jaar later dan de verwachting. Bij de serie 8-2 is aan het einde van klas V de beheersing gebrekkig, bij de overige opgavenseries is dan nog nauwelijks van enige beheersing sprake. Deze werd hier echter ook nog niet verwacht.

De meest relevante vraag is echter of het kunnen omgaan met bewerkingen van breuken van enige betekenis is, wanneer blijkt dat het echte begrip „breuk” ontbreekt. Het aanleren van techniekjes, die misschien wel juist worden toegepast, kan toch niet de voornaamste taak zijn die het G.L.O. zich in deze moet stellen.

6.9 *Tiendelige breuken*

Het begrip van en het kunnen werken met decimalen wordt onderzocht met de opgavenseries van blad 9 en 10. De opgavenseries 9-1 en 9-2 hebben betrekking op het begrip, 9-3, 9-4 en 9-5 op het optellen en aftrekken van decimalen, 10-3 en 10-4 op het vermenigvuldigen en 10-5 op het delen van decimalen. Hoewel de verwachting is dat de opgavenseries 9-1 en 9-2 vanaf V-a, het optellen en aftrekken vanaf V-b, het vermenigvuldigen en het delen van decimalen pas vanaf VI-a beheerst zullen worden, blijkt uit de resultaten van het onderzoek dat voor dit gehele onderdeel van de rekenstof aan het eind van klas V hooguit een gebrekkige klassikale beheersing wordt bereikt. Hoewel geen gegevens over klas VI beschikbaar zijn, moet het gezien de resultaten aan het eind van klas V, twijfelachtig zijn of in de loop van klas VI een klassikale beheersing alsnog gerealiseerd zal worden.

6.10 *Procenten*

De procenten worden behandeld in de opgavenseries 10-1 en 10-2. De verwachtingsnorm van beheersing hiervoor is einde klas V. Voor opgavenserie 10-1, het berekenen van een percentage van een bepaald getal, vinden wij aan het einde van klas V een gebrekkige beheersing, voor 10-2, waar sprake is van het begrip van het verband tussen „breuk” en „percentage” blijkt de kennis van de kinderen aan het einde van klas V nog lacunair te zijn. De conclusie lijkt gerechtvaardigd dat ook het

percentagebegrip en het hiermee kunnen werken bij het overgrote deel van de leerlingen op de lagere school niet tot stand komt.

6.11 *Geld*

Het rekenen met geld is ondergebracht in de opgavenseries van blad 11. De resultaten van het onderzoek wijzen uit dat het rekenen met munten en zelfs de benoeming van munten nog niet geheel wordt beheerst aan het einde van klas II. Het kan echter zijn dat deze resultaten tegenvallen omdat het rekenen met geld gewoonlijk niet op deze schriftelijke wijze wordt aangeboden. Definitieve conclusies zijn hier dan ook niet zonder meer te trekken.

6.12 *Tijd*

De opgavenseries van blad 12 hebben betrekking op het klokkijken, de opgavenserie 12-1 op hele uren, halve uren en kwartieren, 12-2 op „moeilijker” tijden (vijf of tien minuten voor of over). Beheersing hiervan wordt verwacht respectievelijk vanaf II-a en II-b. Uit de onderzoekresultaten blijkt dat voor de eenvoudige tijden pas vanaf IV-b beheersing optreedt, voor de moeilijker tijden pas vanaf V-b. De conclusie lijkt hier op zijn plaats dat van een systematisch leren klokkijken in de dagelijkse praktijk van het onderwijs geen sprake is.

Het vragen van spoortijden (12-3) blijkt geen enkele zin te hebben. De beheersing hiervan is aan het eind van klas V nog lacunair.

6.13 *Meten*

De opgavenseries van blad 13 verlangen van het kind dat hij een aantal lijnstukken meet en dit weet weer te geven in het respectievelijke aantal dm, cm of mm. M.a.w. het controleert of de kinderen met een liniaal kunnen omgaan. De verwachtingsnorm is dat vanaf III-b beheersing voor deze opgavenseries zal optreden. De onderzoekresultaten tonen aan dat er aan het einde van klas V nog in het geheel geen sprake is van een gebrekkige beheersing. Het heeft er alle schijn van dat het leren meten met de liniaal niet in het onderwijsprogramma functioneert. Wanneer wij ons realiseren dat het merendeel van de kinderen aangewezen is op het nijverheidsonderwijs, dan is hiermee toch wel een ernstige lacune in de praktijk van het onderwijs gesignaleerd.

6.14 *Metriekstelsel*

De opgaven van blad 14 hebben betrekking op de begrippen „oppervlakte”, „omtrek” en „inhoud”. Naast het toetsen van het aanwezig zijn van

een juist begrip zijn er enkele opgaven waarin dit begrip moet worden toegepast. De moeilijkheidsgraad van de diverse opgaven loopt nogal uiteen, waardoor het moeilijk is duidelijke conclusies uit de resultaten te trekken. Het feit echter dat aan het eind van klas V nog geen sprake is van gebrekkige beheersing geeft echter wel te denken. De meer eenvoudige opgaven van blad 15 worden vanaf V-b beheerst, voor de overige opgaven is de beheersing aan het eind van klas V nog lacunair. Deze uitkomsten maken het waarschijnlijk dat het elementaire begrip van oppervlakte, omtrek en inhoud niet of althans onvoldoende bij het merendeel van de kinderen aanwezig is. Ook lijkt het niet waarschijnlijk dat in de loop van klas VI een merkbare verbetering zal optreden.

6.15 Redactiesommen

Blad 16 en 17 bevatten respectievelijk eenvoudige en moeilijker redactiesommen. Bij de meer eenvoudige redactiesommen wordt gevraagd de tekst om te zetten in een cijfernotatie. Bij de verwerking van de resultaten is echter uitsluitend op het juiste antwoord gelet. Voor de eenvoudige redactiesommetjes wordt vanaf IV-a beheersing verondersteld. Uit de onderzoekresultaten blijkt dat begin van klas IV ongeveer 20% van de kinderen deze stof gebrekkig beheerst. Pas aan het eind van klas V worden de resultaten beter en is er althans voor één van de drie scholen sprake van beheersing. Het zou echter wel kunnen zijn dat in de loop van klas VI de resultaten duidelijk beter worden en er dan over de gehele linie beheersing gaat optreden. Deze hypothese moet echter nog nader worden geverifieerd. Van de moeilijker redactiesommen verwacht men pas vanaf VI-a beheersing. Indien wij ons realiseren dat aan het eind van klas V nog maar 27% van de kinderen deze opgaven gebrekkig beheerst, dan kan men nauwelijks verwachten dat van beheersing in de loop van klas VI sprake zal zijn.

6.16 Getalreeksen

De laatste opgavenserie waarover statistische gegevens beschikbaar zijn, zijn de getalreeksen op blad 18 (opgavenserie 18-3). Volgens de verwachtingsnorm zou beheersing hiervan vanaf V-b moeten optreden. Wij vinden op dat moment echter slechts een gebrekkige beheersing. Daar deze opgavenserie al vanaf begin klas III werd afgenomen, wordt het interessante verschijnsel zichtbaar dat al vanaf eind klas III sprake is van een gebrekkige beheersing.

Vermoedelijk worden de eerste drie reeksen, waarbij het in feite gaat om een eenvoudig herhaald optellen of aftrekken al vanaf eind klas

III redelijk goed gemaakt, terwijl de laatste twee reeksen, waarbij meer een beroep op het inzicht wordt gedaan tot en met klas V en vermoedelijk ook in klas VI, onvoldoende worden voorzien.

Hierbij dringt zich de parallel op met de resultaten bij de opgaven die betrekking hebben op automatisering en inzicht.

6.17 *Het onderwijseffect; slotconclusie*

Aan het slot van hoofdstuk V werd de vraag gesteld of het onbevredigende leereffect op het tijdstip, waarop beheersing verwacht wordt na een half, één of anderhalf jaar nog wordt ingelopen. Nu de resultaten per opgavenserie besproken zijn, kunnen wij deze vraag beantwoorden.

Als regel blijkt dat die opgavenseries, die vrijwel aan de verwachtingsnorm beantwoorden, na korte tijd volledig worden beheerst. Juist bij die opgavenseries, waarbij het leereffect sterk ten achter blijft bij de verwachtingsnorm, blijkt dat ook verder in de loop van het onderwijs slechts een geringe winst wordt geboekt.

In 5.3 kwamen wij tot de conclusie dat het onderwijs enerzijds is afgestemd op een minimum van 60% der kinderen, die een voldoende prestatie leveren en anderzijds op een kwaliteitscriterium van eveneens 60% (minstens 60% van de opgaven moet goed zijn). Thans blijkt dat deze uitkomst minder te wijten is aan een te vroeg situeren van de verwachtingsnorm, maar inderdaad karakteristiek voor het onderwijsrendement als zodanig.

In feite is hiermee een scherpe kritiek gegeven op de wijze waarop ons onderwijs functioneert. Men kan ter verklaring hiervan velerlei mogelijke oorzaken aanvoeren, die echter meestal een sterk speculatief karakter behouden.

Wat echter duidelijk uit dit onderzoek naar voren komt en volgens de auteurs het meest verontrustende is, is niet het tegenvallen van het onderwijsrendement als zodanig, maar de gangbare onderwijspraktijk, waarbij een groot aantal kinderen (40%) met een nieuw onderdeel van de rekenstof wordt geconfronteerd, zonder dat ze het voorafgaande en vaak meer fundamentele onderdeel voldoende beheersen.

Alleen een systematische evaluatie van de onderwijsresultaten vanaf het schoolbegin kan voorkomen dat het onderwijs vooruit gaat lopen op de kennis die een groot deel van de kinderen zich nog onvoldoende eigen heeft kunnen maken.

VII SAMENVATTING

Het onderhavige artikel geeft een verslag van een onderzoek, verricht op drie Schiedamse scholen, naar de mate van beheersing van de rekenstof in het G.L.O. zoals uit het inleidende hoofdstuk blijkt, vormde de aanleiding daartoe het probleem, waarmee de auteurs herhaaldelijk werden geconfronteerd, om bij kinderen met leermoeilijkheden een duidelijke uitspraak te doen over de ernst van de achterstand in een bepaald vak.

In hoofdstuk 2 werd uiteengezet hoe de rekenstof van het G.L.O. werd geïnventariseerd aan de hand van leerplannen en leermethoden en vervolgens werd ingedeeld in leerstofeenheden. Hierbij werd nauwe aansluiting gezocht bij de gangbare indeling van de leerstof in het G.L.O. Vervolgens werd uiteengezet hoe met betrekking tot deze leerstofeenheden een aantal opgavenseries werd ontworpen om aan de hand van de uitkomsten hiervan tot een beantwoording van de vraag te komen hoe het in het G.L.O. staat met de beheersing van de rekenstof.

Hoofdstuk 3 geeft de voornaamste bijzonderheden over de uitvoering van het onderzoek. Naast een korte typering van de drie in het onderzoek betrokken scholen en het aantal kinderen per klas, n.l. 18, is het tijdstip van afname het belangrijkste gegeven. Het onderzoek werd omstreeks de herfstvakantie (eind oktober) afgenomen en omstreeks de paasvakantie (eind april) op een andere groep kinderen herhaald. Hierdoor beschikt men over resultaten aan het begin en aan het einde van de cursus.

In hoofdstuk 4 werd aan de hand van de leermethoden, leerplannen en interviews met enkele onderwijsdeskundigen nagegaan, wat de gangbare verwachting is t.a.v. de klassikale beheersing van de diverse ontworpen opgavenseries. Hiermee werd de mogelijkheid geopend de mate van empirisch gevonden klassikale beheersing te vergelijken met de verwachtingsnorm, waarmee in het algemeen in het onderwijs wordt gewerkt.

In hoofdstuk 5 werd nagegaan of het verantwoord was de resultaten van de drie betrokken scholen ten behoeve van een gezamenlijke bespreking te combineren. De prestaties van de kinderen van deze scholen bleken elkaar voldoende te overlappen. Eveneens bleken op elk van de drie betrokken scholen de zelfde opgavenseries goed of slecht gemaakt te worden. De combinatie van de resultaten voor een gezamenlijke bespreking leek dus verantwoord.

In hoofdstuk 5 werd tevens het tempo bij de opgavenseries, waarbij

de automatisering belangrijk is, nader onderzocht. Vastgesteld kon worden dat binnen een bepaalde tijd inderdaad sprake is van een zonder moeite geleverde prestatie, hetgeen als criterium van voldoende automatisering kan gelden. Tevens bleek dat de gemiddelde snelheden per opgavenserie een zelfde profiel vertoonden als de gemiddelde prestaties per opgavenserie, dit althans voor de opgavenseries van blad 1 t/m 4.

Vergelijking van de empirische onderzoekresultaten met de geëxpliciteerde verwachtingsnorm leidde tot de conclusie dat, uitgaande van de opgestelde operationele definitie van klassikale leerstofbeheersing, de uitkomsten dikwijls aanzienlijk bij deze verwachtingsnorm ten achter bleven. Verwachtingsnorm en empirisch resultaat konden pas met elkaar in overeenstemming worden gebracht als men enerzijds per opgavenserie een foutenpercentage van 40 accepteert en het anderzijds toelaatbaar acht indien nog 40% van de kinderen van een klas onder deze norm van 60% goed valt.

In hoofdstuk 6 werden de resultaten per opgavenserie besproken, waarbij de uitkomsten bij de diverse opgavenseries in hun onderling verband als ook tegen de achtergrond van de gangbare verwachtingsnorm werden bekeken. T.a.v. de zojuist geformuleerde hoofdconclusie dat de empirische resultaten aanzienlijk bij de verwachtingsnorm ten achter bleven, bleek hierbij dat deze uitkomst niet te wijten is aan een te vroeg situeren van deze verwachtingsnorm. Ook bij voortschrijding van het leerproces blijkt een achterstand t.a.v. de verwachtingsnorm meestal niet of nauwelijks te worden ingelopen. Dit laatste geldt sterker, naarmate de gevonden divergentie tussen empirisch resultaat en verwachtingsnorm groter is.

Het onderzoek waarvan dit artikel een verslag geeft, wordt door de auteurs gepresenteerd als een eerste verkenning in het onontgonnen gebied van de evaluatie van onderwijsresultaten. Het ontleent zijn waarde primair aan het feit dat het een eerste verkenning is in deze richting en minder aan het definitieve van de uitkomsten. Wat dit laatste betreft moet uit strikt methodologisch oogpunt dit onderzoek eerder getypeerd worden als een verkennend, hypothese vormend, dan als een tot definitieve uitspraken komend onderzoek. De resultaten houden derhalve een voorlopig karakter.

LITERATUUR

1. S. J. NIJDAM, J. ALGERA, W. BRINKKEMPER: Een school zonder zitten-blijven. (Samsom, Alphen a/d Rijn).
2. R. H. ZANDVOORT, H. M. VENEKAMP, N. KUIPERS; Naar zelfstandig rekenen. (J. B. Wolters, Groningen).
3. J. M. REYNDERS, J. SNIJDERS: Functioneel rekenen. (W. Versluys, Amsterdam).
4. A. P. BOSDIJK: Ik reken. (P. Noordhoff, Groningen).
5. H. J. LUGTMEYER: Naar aanleg en tempo. (Thieme & Cie, Zutphen).
6. Leerplan van de Gemeente Schiedam (stencil van de gemeentelijke inspectie).
7. Leidraad van de derde hoofdinspectie. (J. B. Wolters, Groningen).
8. Leerplan van de Amersfoortse contactscholen. (uitgave Gemeente Amersfoort).
9. Didaktiekboeken van het Algemeen Pedagogisch Centrum. (niet in de handel).
10. HANSEN, WILHELM: Die Entwicklung des kindlichen Weltbildes. (Kösel-Verlag, München).
11. PIAGET, JEAN EN SZEMINSKA, ALINA: La genèse du nombre chez l'enfant. (Delachaux et Niestle, S. A., Neuchâtel-Paris).

EEN HALVE OPLOSSING

I. VAN DER VELDE

In de loop van 1966 zijn er blijkens een artikel van Dr. H. van Eyk in *Levende Talen* nr. 239/april 1967 een drietal didactische studiebijeenkomsten gehouden voor leraren Nederlands, in Eindhoven, Amsterdam en Meppel. Aan deze bijeenkomsten namen ongeveer 90 docenten deel. Er was een centraal agendapunt: de vraag naar een minimumprogramma voor grammatica. De behoefte aan een minimumprogramma werd vrijwel algemeen gevoeld; het merendeel der deelnemers achtte één minimumprogramma wenselijk voor alle schooltypen, zeker voor de lagere klassen (brugklas).

Veel aandacht werd besteed aan wat een prealabele kwestie geacht mocht worden te zijn: de vraag naar de doelstelling: Met welk doel onderwijst de leraar Nederlands de grammatica?, een vraag die parallel loopt met de vraag die wij stelden aan het begin van onze studie: Grammatica op de lagere school? (*Paedagogische Studiën* XXXVI, 1959, blz. 15). Men achtte drie doelstellingen mogelijk, hieronder aangegeven, maar ze werden merkwaardigerwijze alle drie in vraagvorm gesteld. Deze wijze van formulering zou kunnen duiden op aanwezige onzekerheid, althans op een tekort aan wetenschappelijke en didactische overtuiging. Dat deze onzekerheid bestond, blijkt uit de conclusies.

1 Om de algemeen vormende waarde, om de denkscholing, om de belangrijkheid van de grammatica als object op zichzelf? Slechts een kleine minderheid huldigde deze opvatting.

2. Als hulpmiddel bij het leren van vreemde talen? De vraag rees of de Nederlandse grammatica wel zoveel helpen kan. De grammatica's van de verschillende vreemde talen dekken elkaar niet; de leraar Nederlands kan in de lagere klassen nooit alles al hebben behandeld wat collega's in de vreemde talen op een bepaald moment nodig hebben. Een opzettelijk op de vreemde talen gericht onderwijs van de Nederlandse grammatica werd dan ook „vrij algemeen” verworpen.

3. Om de beheersing van het Nederlands te bevorderen? Een grote meerderheid zag dit als de belangrijkste functie van het grammatica-onderwijs, echter veel minder voor de actieve dan voor de passieve taalbeheersing (het lezen van teksten). Maar zelfs de waarde van het grammatica-onderwijs voor de passieve taalbeheersing werd door sommigen discutabel geacht.

Zo er van een batig saldo sprake is, dan is het toch wel een miniem batig saldo. Wij kwamen destijds bij onze beschouwingen tot nog ongunstiger conclusies. Wij betoogden achtereenvolgens:

1. De lagere-school-grammatica, die werkt met geijkte omschrijvingen en geijkte definities, met toepassing op cliché-voorbeelden, voltrekt zich vrijwel geheel buiten het denken om.
2. Mede daardoor heeft de lagere-school-zinsontleding, de lagere-school-woordbenoeming voor de selectie weinig waarde.
3. Er valt niet in te zien hoe rudimentaire „kennis” van zinsdelen en woordsoorten bij deze jonge leerlingen de taalbeheersing zou bevorderen. We citeren: „Zij bezit immers noch vormende, noch pragmatische waarde. Zij wakkert de lust tot spreken noch tot schrijven aan, noch prikkelt zij de fantasie. Zij leert noch compositie noch zinsbouw noch de keuze van het juiste woord. Zij breidt het bezit aan vertelstof niet uit, en evenmin het aantal onderwerpen waarover het kind graag wil praten. Zij maakt het kind niet vertrouwd met taal, wat toch het hoofddoel van het moedertaalonderwijs moet zijn, zij is veeleer een hinderpaal. Zeker geen levenwekkende bron”.

Niet alleen de probleemstelling loopt in beide artikelen parallel, ook in hoofdzaak, de conclusie. „Enkele collega's”, schrijft Van Eyk, „zouden bewezen willen zien dat het onderwijs van de grammatica de taalbeheersing op enigerlei wijze bevordert. Is er wel eens geëxperimenteerd met Nederlands zonder grammatica?” Voor zover wij weten, niet, noch op de lagere school, noch bij het v.h.m.o. Een positieve correlatie tussen praktische taalvaardigheid enerzijds, enige primitieve kennis van woordsoorten en enige routine in simpele gevallen van zinsontleding anderzijds is voorzover ons bekend, nimmer aangetoond.

De onzekerheid wordt bij het v.h.m.o. nog vergroot, doordat niet geheel duidelijk is geworden wat de verschillende docenten onder grammatica verstaan. Terecht wordt veel waarde gehecht aan de behandeling van de zinsstructuur en de interne relaties; dit is van belang voor het begrijpen van de teksten. „Een sterke mate van overeenstemming” bestond over „de noodzaak tot besnoeiing van het traditionele grammatica-onderwijs”.

Hier zijn we nu waar we wezen wilden. Dit verlangen naar „besnoeiing van het traditionele grammatica-onderwijs” bestaat niet alleen bij het v.h.m.o., het bestaat ook, bestond reeds veel eerder, bij het basisonderwijs. Het v.h.m.o. zoekt een oplossing – voor zichzelf. Die oplossing kan niet meer dan een halve oplossing zijn, omdat aan het moedertaalonderwijs bij het v.h.m.o. zes jaar moedertaalonder-

wijs, hoe dan ook, bij het basisonderwijs voorafgaat. Dat schijnen de vergaderden te hebben vergeten. Het heeft hun ontbroken aan besef van de noodzaak van doorlopend leerplandenken, of, zoals men het soms „fraaier” uitdrukt, longitudinaal leerplandenken. Het basisonderwijs is ook partij bij deze aangelegenheid.

Dit rapport is geen afsluiting. Men acht het gewenst een commissie, zo nodig meerdere commissies samen te stellen, eventueel uit de deelnemers aan deze drie studiebijeenkomsten van Levende Talen, die tot taak krijgt (krijgen) o.a. de vaststelling van het minimumprogramma en te komen tot uniformiteit in de terminologie. Nuttige bezigheden, maar zeker bij de vaststelling van het minimumprogramma dient men het basisonderwijs te betrekken. Houdt het basisonderwijs wel of niet een taak op grammaticaal gebied, en zo ja, welke? Vervalt deze taak geheel of vrijwel geheel, wat verwacht het v.h.m.o. dan van het moedertaalonderwijs op de lagere school? Eerst als men tot een accoord is gekomen, kan er sprake zijn van een oplossing.

Aan het eind van twee van de drie vergaderingen hebben verschillende discussiegroepen zich bezig houden met het opstellen van lijstjes met wensen t.a.v. het minimumprogramma. „Aan het eind” van een vergadering leveren vergaderden in de regel niet het best doordachte werk. Aan onderstaande keuze mag dan ook „niet te veel waarde” worden gehecht. We nemen de lijstjes niettemin over omdat blijkt dat tussen minimumprogramma en minimumprogramma nogal afstand kan bestaan.

1. Zinsdelen: pers.v.; gez.; onderw.; rest (+relaties)

Woordsoorten: zelfst. woorden; bijv. woorden (noemend en aanduidend). Terwille van de spelling: ww.-vormen; bijv. + zelfst. w.w.; stoff. bijv. nw.; volt. deelw. als bijv. nw. gebruikt.

2. Voldoende is: relaties aanwijzen. Termen: kern (bepaalde) - bepaling. Evt. nuttig de onderscheiding pers. v. - onderw.

3. Voor spelling: a. ww.-vormen (pv.; volt. deelw.; inf.?)

b. typen bijv. nw. (b.v. stoff.)

c. onderscheiding pers. en bez. vnw.

d. categorieën getal/persoon/tijd.

Functionele ontleding: Ond. - gez. - pers. v.

ww. gez. - nw. gez.

lijd. v.w. - meew. vw. - lijd. vorm.

4. Zinsdelen: pers. v. - gez. - ond. - rest (met relatie-aanduiding);

nevensch. en onderschikking.

Woordsoorten: zelfst. nw.; lidw.; werkw.; verbindingsw.; voorn. w.

(onderscheiding hiervan slechts ten dienste van de spelling). Enkelen willen erbij: bijv. nw., bijw.

5. Zinsdelen: pers. v.; ond.; gez. (ww. en nw.); voorwerpen (dir.; ind. voorafgegaan door voorz.); bijv. bep.; bijw. bep. (bepaalde soorten-onderscheiding); bep. v. gesteldh.

Woordsoorten: voor zover nodig bij bovenstaande zinsdelen.

Samengestelde zin: belangrijk is het herkennen van de relaties; benoeming is hierbij slechts hulpmiddel.

Woordvorming: vooral samenstelling en afl.

Flexieverschijnselen signaleren als ze zich voordoen.

6. Zinsdelen: pers. v. gez. (ww. en nw.); ond.; lijd. v.w.; meew. vw.; bijv. bep.; bijw. bep.

Woordsoorten: werkwoorden (zelfst niet zelfst.) zelfst. nw.; bijv. nw.; lidw.; bijw.; vgw.; vnw. (pers.; bez.; aanw.; onbep.) telwoorden (onderscheid onbep. vnw. en onbep. tel. niet van belang) vz.; tussen.

7. Als men grammatica noodzakelijk acht voor het doorzien van moeilijke teksten dan ook de volledige gram. onderwijzen (ook voorzetsel-voorw.; soorten bijw. bep.; soorten telwoorden). – Deze groep achtte overigens voor het doorzien van moeilijke teksten kennis van de gram. niet noodzakelijk.

Research Centra

In The Times Educ. Supp. van 8-4-'66 wordt medegedeeld, dat the United States Office of Education financieel in staat wordt gesteld een aantal plaatselijke onderwijslaboratoria te stichten overeenkomstig titel IV van de Elementary and Secondary Education Act van 1965. Deze laboratoria zullen niet alleen de research op het gebied van het onderwijs ter hand nemen, maar tevens de leerplan-ontwikkeling stimuleren, didactische technieken doen toepassen, de leerkrachten voorlichten over nieuwe onderwijsmethoden en er op toezien dat onderwijsresultaten worden geëvalueerd.

Men verwacht dat in het Amerikaanse onderwijs de onderwijslaboratoria zich tot een uniek systeem van betrekkingen zullen ontwikkelen. Vooral acht men van betekenis dat de onderwijslaboratoria zullen bewerkstelligen dat in de scholen de resultaten van onderwijsresearch zullen worden toegepast en geëvalueerd. Veel onderwijsresearch heeft nl. nimmer het stadium van uitvoering en toepassing bereikt. Niet alleen betekent dit maatschappelijke en intellectuele verspilling maar bovendien heeft dit werk niet geleid tot de noodzakelijk geachte onderwijsvernieuwing.

De verantwoordelijkheid van de ouders inzake beroepskeuze en de beroepsopleiding van hun kinderen

De toenemende complexiteit van het beroepsbegeleidingswerk brengt het gevaar met zich dat de Youth Employment Service en de school geneigd zullen zijn de ouders minder bij dit werk te betrekken dan wel gewenst wordt geacht.

Dit zou te betreuren zijn daar de meest belangrijke invloed op de beslissing van de jongen of het meisje, t.a.v. het te kiezen beroep, die van de ouders is. „Het volgen van vaders voetstappen” is voor vele jongens nog lang niet irrelevant.

De vele nieuwe beroepen en het ontstaan van nieuwe industrieën hebben het voor de ouders moeilijk gemaakt om, vanuit een veelzijdige maatschappelijke kennis, hun kinderen informatie te verschaffen i.v.m. hun toekomstige loopbaan. Dit kan er toe leiden dat deskundigen de beroepsvoorlichtingstaak volledig van de ouders overnemen en dat deze slechts mogen instemmen met hetgeen de deskundigen hebben ge-

adviseerd. Ouders wensen een grotere taak op dit gebied dan achteraf alleen een instemmend oordeel te mogen uitspreken, de beroepsopleiding van hun kinderen te betalen en deze nog bovendien te onderhouden.

Ouders moeten daarom vroegtijdig bij de beroepsvoorlichting en het beroepskeuzewerk worden betrokken zodat zij vooraf een zekere inspraak hebben en zich mede verantwoordelijk kunnen voelen voor de aan hun kinderen uit te brengen adviezen.

Ten aanzien van de maatschappelijke toekomst van het kind heeft de school een eigen verantwoordelijkheid. Vandaar dat de schoolleiding kan besluiten, op daartoe belegde bijeenkomsten, de ouders der leerlingen veelzijdige en deskundige informatie te verschaffen over beroepsmogelijkheden en de zich wijzigende industriële en maatschappelijke verhoudingen. Dit bieden van beroepsinformatie aan de leerlingen en hun ouders dient niet incidenteel te geschieden maar te worden geïnstitutionaliseerd daar deze een integraal deel van de algemene onderwijsstaak geworden is. Ook vanuit deze problematiek is een geregeld contact tussen ouders en school gewenst. Eén en ander ontleend aan: „Parental Responsibility in Careers Guidance” by D. B. Bartlett, chief education officer, in *The Times Educ. Supp.* van 3-6-1966, pag. 1741.

Maatschappelijke afkomst en universitaire studie

In *Sociology of Education*, 1966, jg. 39, no. 2, pag. 201/208, is een artikel opgenomen van Arnold M. Rose, University of Minnesota, getiteld: Graduate training for the „Culturally Deprived”.

Het tussenhaakjes plaatsen van een gedeelte van de titel wijst er op, dat hier sprake is van een contradictio. Zij, die op universitair niveau gaan studeren, kunnen bezwaarlijk worden gerekend tot hen, die in cultureel opzicht zijn achtergebleven of achtergesteld. Toch liggen hier problemen. In aanleg begaafde studenten voltooiën hun universitaire studie niet tengevolge van hun sociale afkomst. Andere studenten uit deze milieus komen pas op latere leeftijd tot ontplooiing. Zij moeten niet geringe handicaps overwinnen om op universitair niveau te studeren. De hier aan de orde gestelde problematiek is betrekkelijk nieuw ondanks de studies, gebaseerd op empirisch onderzoek, van Martin Deutsch, F. Reissman, Kenneth B. Clark e.a. over leerlingen van elementary en secondary schools afkomstig uit milieus, die „culturally deprived” zijn. Ook is in talrijke onderzoeken aangetoond dat kinderen, die opgroeien in de lagere sociale milieus, een geringe kans maken om later op een universiteit te worden ingeschreven. Rose vraagt

nu aandacht voor diegenen van hen, die uiteindelijk wel de universiteit hebben bereikt en zich moeten aanpassen aan de daar heersende sfeer en gewoonten om te kunnen slagen.

Voortgezette discussie over de „Volksschule”

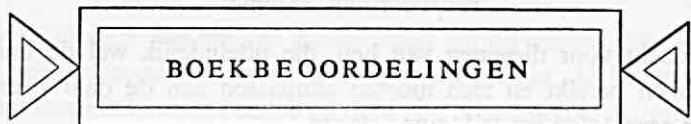
In Pädagogische Welt, 1966, jg. 20, no. 1, pag. 35/40 en no. 2, pag. 95/97 is een bijdrage geplaatst van Karl Anton Ederer over „Das Ende der Volksschule”.

In dit artikel wordt betoogd dat maatschappelijke, culturele, politieke en economische ontwikkelingen in de Duitse samenleving de positie van de Volksschule heeft gewijzigd. Veel leerlingen worden afgestoten naar het voortgezet onderwijs. Een deel, 50%!, blijft op de Volksschuloberstufe tot de leerplicht is volbracht. Van de verscheidene problemen, die Ederer aanroert, is bijzonder intrigerend het gegeven dat de 50%, die op de volksschule blijft, niet als tweede rangs leerlingen mogen worden aangemerkt. Ook zij moeten „volwaardig” onderwijs krijgen, aangepast aan hun bekwaamheid, belangstelling en maatschappelijke toekomst. Ook deze leerlingen, merkt Ederer op, moeten straks hun verantwoordelijkheid als staatsburger waar maken. De Oberklassen der Volksschulen mogen geen vergaarbakken worden van leerlingen, die niet naar een speciale school voor voortgezet onderwijs gaan maar voor deze klassen moeten een eigen aanpak en programma worden ontwikkeld die voor de persoonsvorming van de leerlingen van wezenlijke betekenis zijn. Geen „Ende” dus van de Volksschulen maar een nieuw begin.

Gezinsmilieu en schoolsucces

In Educational Research, febr. 1966, jrg. 8, no. 2, pag. 83/95, staat een artikel van D. F. Swift – Staff Tutor in Social Studies, University of Liverpool – getiteld „Social Class and Achievement Motivation”.

In deze bijdrage wordt een uitstekend gedocumenteerd overzicht gegeven van de belangrijkste publicaties en hypothesen over deze problematiek. De schrijver onderneemt voorts een poging een nieuw perspectief te ontwerpen voor de relatie tussen het gezinsmilieu en de behoefte aan onderwijssucces. Het is een sociologisch perspectief waarbij gebruik wordt gemaakt van een geheel van waarden om te dienen als schakel tussen de sociale omgeving enerzijds en de onderwijsmotivatie anderzijds. Daarbij is de suggestie geopperd, dat research op het gebied van de ontwikkeling van het onderwijs potentieel heeft geleid tot een te simplistische benadering van de subtiele relatie tussen de zich ontwikkelende persoonlijkheid en zijn milieu.



BOEKBEoordelingen

JOSEPH MAJALU, *La Révolution de l'Enseignement*, Robert Laffont, 6, place Saint Sulpice, Paris VI e, 245 p.

Er is „dank zij het gezag van de heersende macht en de stabiliteit van het regeringsbeleid”, zoals Majault zegt, in Frankrijk een radicale onderwijshervorming aan de gang. Zo iets voltrekt zich, gelijk wij ook in Nederland ervaren, niet zonder onrust: de leraren weten niet, waar ze aan toe zijn, en de ouders zijn de weg in het stelsel van scholen kwijt geraakt. Dit boek is ter voorlichting geschreven. Het bestaat uit drie delen: een tekening van de radicale veranderingen, die zich in het cultuurpatroon voltrekken en de consequenties ervan voor het schoolwezen; een beschrijving van de nieuwe onderwijsorganisatie; een aantal bijlagen met verordeningen, statistische gegevens en een bibliografie.

Het boek is voortreffelijk geschreven, zoals men mag verwachten van een auteur, die een aantal romans en essays op zijn naam heeft staan. Het culturele deel is goed maar niet verschillend van vele soortgelijke exposés. Het onderwijsdeel geeft voortreffelijke informatie. Vergelijking met wat elders gaande is ontbreekt niet.

De gegevens in de bijlagen zijn elders niet steeds gemakkelijk te vinden; het is nuttig dat ze hier voorkomen. Indien er omtrent dit welverzorgde boek iets zou zijn op te merken dan ware het dat de relatie tussen de veranderende menselijke situatie en de onderwijshervorming – dus tussen de delen 1 en 2 – te weinig tot haar recht komt. Ik zou mij kunnen voorstellen dat degenen, voor wie dit boek is bestemd, nu toch nog zouden vragen: waarom grijpt de regering in op de wijze, zoals zij het doet. Er ware uit officiële teksten voldoende materiaal te putten geweest voor het vinden van het antwoord.

PH. J. I.

KARL MARTIN BOLTE, *Deutsche Gesellschaft im Wandel*, C. W. Leske Verlag, Opladen 1966, 361 S.

Dit is een compendium, waarin de huidige inzichten omtrent de maatschappelijke ontwikkeling in systematische orde bijeengebracht en, waar mogelijk, met statistische gegevens toegelicht zijn. Het werk bestaat uit vijf delen: 1. *Der gesellschaftliche Aspekt menschlicher Existenz*, waarin een aantal sociologische begrippen wordt toegelicht; 2. *die gesellschaftliche Situation der Gegenwart*, een algemeen cultuurkritisch overzicht; 3. *Struktur und Entwicklung der Bevölkerung*, waarin demografisch materiaal is bijeengebracht; 4. *Grossstadt und Dorf als Typen der Gemeinde*; waarin de genoemde samenlevingsvormen geanalyseerd worden en 5. *Soziale Schichtung*, over de sociale gelaagdheid en haar veranderingen, een terrein, waarop de auteur onderzoek gedaan heeft. Er zijn veel literatuurgegevens.

Het boek heeft een bruikbaar register. De auteur heeft bij de samenstelling van zijn werk van drie medewerkers hulp genoten.

Ik kan mij goed voorstellen, dat docenten in de maatschappijleer en verwante vakken en aankomende studenten in de sociale wetenschappen van dit werk gebruik zullen kunnen maken. Men kan er heel wat in naslaan.

Een tweede deel is in voorbereiding.

PH. J. I.

ALOIS SCHARDT u. MANFRED BRAUNEISER, *Zwischenbilanz der Bildungspolitik*, Ehrenwirth Verlag, München 1967, 318 S.

Radio-voordrachten met uitvoerige documentatie. Drie onderwerpen kregen de bijzondere aandacht: de situatie van de dorpschool, de hervorming der gymnasia en de reorganisatie der universiteiten. Ik stel aan een boek andere eisen dan aan een serie radiovoordrachten. Het incidentele en impressionistische, dat bij de laatste aanvaardbaar is en door de tussenkomst van de menselijke stem als levensecht wordt beleefd, wordt in publicatievorm als een gemis aan systematiek en hinderlijke onvolledigheid ervaren. De beschouwingen, waarmede de auteurs de voordrachten inleiden, verhelpen het euvel onvoldoende. Dit alles neemt niet weg dat er in dit boek velerlei interessante gegevens staan bv. over de nieuwe universiteiten.

PH. J. I.

THEODOR BALLAUF u. HUBERT HETTWER, *Begabungsförderung und Schule*, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt 1967, 408 S.

In dit werk is een reeks herdrukken opgenomen van artikelen over begaafdheid en school. Voorop gaat daarbij William Stern's in 1916 verschenen opstel over *Psychologische Begabungsforschung und Begabungsdiagnose*. Daarna volgen studies, die de verdere ontwikkeling van het denken over dit onderwerp gemarkeerd hebben. Ze zijn alle volledig, dus niet in uittreksel, zoals in de meeste Amerikaanse *readers*, afgedrukt. Ook enkele in Duits verschenen studies van buitenlandse herkomst zijn hier opgenomen o.a. Mededeling 68 van het Nutsseminarium. De uitgave lijkt mij bijzonder nuttig, want het meeste van dit werk zou slechts met moeite te vinden en te krijgen zijn.

PH. J. I.

RUTH LANDES, *Culture in American Education*, John Wiley and Sons Ltd., Glenhouse, Stag Place, London W/C 1, 330 p.

De bevolking van de Amerikaanse staat California heeft in de periode van 1950-1960 een enorme groei doorgemaakt, die zich daarna nog heeft voortgezet, en waardoor mensen van sterk uiteenlopende sociale en etnische herkomst, zoals Mexicanen, Mexikaanse Amerikanen, Negers, arme blanken, Chinezen, Filippino's en andere Oosterlingen, dicht bijeen zijn gebracht. Dit, gecombineerd met de beslissing van het Hooggerechtshof van

1954, waarbij de segregatie in het onderwijs onwettig werd verklaard, heeft de onderwijzers voor grote problemen geplaatst. Het bestuur van de Claremont Graduate School heeft een antropoloog te hulp geroepen om hen de, uit deze menging van volksdelen voortkomende, maatschappelijke verwickelingen te leren begrijpen en hun beleid in de school dienovereenkomstig in te richten.

Deze deskundige was Ruth Landes, een leerlinge van Franz Boas en Ruth Benedict. Zij vertelt in dit boek van haar ervaringen, die zich over vele openbare scholen en een opleiding voor sociaal werk hebben uitgestrekt. Het is een door en door levend werk geworden, waarin zij laat zien hoe verschillende culturen in de school en in het sociale werk op elkaar botsen, welke moeilijkheden er voor de onderwijzers en sociale werkers uit voortkomen en op welke wijze zij getracht heeft om de betrokkenen het begrip voor de uiteenlopende cultuurpatronen bewust te maken. De suggestie, die van dit boek uitgaat, is dat een voorlichting als de onderhavige een belangrijke bijdrage kan leveren tot verlichting van de spanningen, die als gevolg van cultuurverschillen tussen de onderwijzers en sociale werkers ener-, en leerlingen, ouders en cliënten anderzijds telkens weer ontstaan. Juist nu het negervraagstuk met al zijn complicaties zich in de Verenigde Staten weer zo nadrukkelijk aan de orde stelt, zou men, dit boek gelezen hebbende, kunnen veronderstellen dat anthropologisch geschoolde consultants in de scholen en daarbuiten tot onderling begrip der betrokkenen zouden kunnen bijdragen. Het lijkt mij trouwens juist, wat de auteur in haar voorwoord opmerkt: „the principles embodied in the program” (d.i. het programma van voorlichting en bewustmaking, dat zij in California toepaste), „and the practical recommendations that resulted can be applied anywhere”. Dus ook waar in Nederland in de scholen misverstanden opkomen tussen leerkrachten, ouders en leerkrachten, die door beter begrip voor elkaars maatschappelijke achtergrond en de daarmee samenhangende leef- en denkwijze zouden kunnen worden vermeden of weggenomen.

Ik vind dit een stimulerend boek.

PH. J. I.

C. WOLFGANG MÜLLER, *Jugend, Quelle und Meyer, Heidelberg 1967, 87 S.*
JOHANNES SCHWERDTFEGGER, *Arbeit, Beruf, Betrieb, Quelle und Meyer, Heidelberg 1967, 74 S.*

Dit zijn de delen IV en IX van een serie van tien, getiteld *Gesellschaft und Erziehung* onder redactie van Carl-Ludwig Furck, Dietrich Goldschmidt en Ingeborg Röbbelen. Het doel van de serie is om, door middel van literatuurbesprekingen, een oriëntatie te geven in de pedagogisch belangrijke gebieden van de empirische sociologie. Aanvankelijk was het de bedoeling speciaal over de litteratuur in de Duitse taal te berichten en geschriften in andere talen uitsluitend te vermelden voor zover dit ter informatie over de stand van het internationale onderzoek nodig was. Bij enkele onderdelen van de serie maakte gemis aan Duitse onderzoekingen een meer intensieve bewerking van buitenlandse litteratuur nodig.

Het is bij uitstek nuttig dat deze informatie beschikbaar komt. De beide, thans verschenen boekjes zijn voorbeeldig. Ze geven, systematisch goed doordachte overzichten van de stand der wetenschap op de in de titels genoemde terreinen.

Het buitenlandse materiaal, dat in de bespreking werd betrokken, is vrijwel uitsluitend Engels en Amerikaans.

PH. J. I.

ROBERT ULICH, *Education in Western Culture*, Harcourt Brace and World Inc., New York, Chicago, Burlingame 1965, 136 p.

Robert Ulich, oud-hoogleraar van de Harvard University, is een gezaghebbend schrijver op het stuk van de geschiedenis van onderwijs en opvoeding. Van zijn hand verschenen o.a. de *History of Educational Thought* en de bloemlezing *Three Thousand Years of Educational Wisdom*. Met zijn *The Education of Nations* begaf hij zich op het terrein der vergelijkende opvoedkunde. Ook dit werk geeft blijk van een diepgaande historische oriëntatie. Het geschrift, dat ik hier aankondig, is een beknopte schets van de geschiedenis der opvoeding. Het is een inleiding voor toekomstige onderwijzers en leraren. Slechts na een leven van studie kan een geleerde een overzicht schrijven, zoals hier voor ons ligt, waarin met een superieure beheersing van het onderwerp door een kaleidoskopisch gebeuren grote lijnen worden getrokken, en belangrijke denkers hun plaats krijgen in een zinvol verband. Ulich kijkt, zoals ook uit zijn *The Education of Nations* bleek, met zorg naar de geestelijke ontwikkeling van deze tijd. Opvoeding en onderwijs dreigen op te gaan in „training, schooling and information-gathering”. Het besef van waarden gaat verloren; er ontbreekt „an inner center from which one can see things in proper perspective” en kan plaats in het verband van de cultuur, waarin zij zich voltrekken (p. 114). Onze wereld dreigt zich in een mager pragmatisme te verlopen. Dit boek eindigt dan ook met een vraagteken betreffende de toekomst. Des te opmerkelijker dat Ulich kort vóór dat einde getuigt van positieve elementen in de recente tijd. Met name noemt hij de ontwikkeling van de psychologie, die „passes beyond the descriptive toward the existential stage of investigation” (p. 129) en de filosofische anthropologie, waarin hij een poging „to develop an authentic religious view of life” ontwaart, een visie, die losstaat van de traditionele vormen van de godsdienst. „The old polarity of formal piety and atheism has become obsolete” (p. 130). Het is van belang om naar deze auteur te luisteren.

PH. J. I.

ALOIS SCHARDT UND MANFRED BRAUNEISER, Herausgeber, *Kulturpolitik in Europa*, Ehrenwirth Verlag, München 1966, 190 S.

In dit werk zijn met inleidingen van de genoemde medewerkers van de Beierse radio een aantal voordrachten gepubliceerd, die zij voor deze radio hebben doen houden. B. G. de L'Ain bespreekt het Franse onderwijs,

D. C. Thomas het Engelse, Toni Kienlechner het Italiaanse en B. von Mutius nam het Scandinavische en het Nederlandse voor zijn rekening. Er volgen schema's van de schoolorganisatie en documentatie, waarbij voor Nederland een excerpt uit de Mammoetwet voorkomt. Popularisatie van wetenschappelijke gegevens is slechts vertrouwd in handen van personen, die hun onderwerp door en door beheersen. Daarbij komt in het onderhavige geval nog de eis dat de popularisatoren in staat moeten zijn om hun gegevens voor hoorders en nu ook lezers in een andere cultuursituatie duidelijk te maken. Aan deze eisen is hier slechts partieel voldaan. In het opstel van Thomas het meest, in dat van Von Mutius over Nederland het minst. Dat neemt niet weg dat er in de diverse bijdragen interessante gegevens voorkomen. De titel is onjuist. *Kulturpolitik* is een omvangrijker begrip dan onderwijspolitiek en alleen de laatste komt aan bod.

PH. J. I.

„Kort en Goed”. Een literaire uitgave van compacte deeltjes over auteurs en hun werk van de uitgevers Querido te Amsterdam en Wolters te Groningen. Prijs per stuk f 2,25.

In een originele en aesthetisch zeer verzorgde vorm gaan beide uitgevers gezamenlijk onder redactie van drs. R. Nieuwenhuys, een aantal boekjes aanbieden, tegen een bescheiden prijs, over nederlandse auteurs en hun werk.

In deze reeks zijn reeds verschenen:

Menno ter Braak: „Het verraad der vlaggen”.

ingeleid door H. van Galen Last.

Simon Carmiggelt: „Maatschappelijk Verkeer”.

ingeleid door Kees Fens.

Louis Couperus: „Over anderen”.

ingeleid door R. Nieuwenhuys.

Maria Dermoût: „Zo luidt het verhaal”.

ingeleid door R. Nieuwenhuys.

Pieter Langendijk: „Arlequin actionist”.

ingeleid door R. Nieuwenhuys.

Multatuli: „Schrijven in tussenzinnen”.

ingeleid door R. Nieuwenhuys.

J. Slauerhoff: „Het eind van het lied”.

ingeleid door A. L. Sötemann.

Op deskundige wijze wordt het werk van een auteur besproken. Voorts worden over de schrijvers/schrijfster beknopte doch instructieve informaties verstrekt. Verder is een interessante keuze uit zijn/(haar) werk gedaan.

Mede door de typografische verzorging en indeling is deze reeks bijzonder aantrekkelijk. Gaarne wordt de uitgave: „Kort en Goed” aanbevolen en wel in het bijzonder voor leerlingen van Kweekscholen.

J.H.N.G.

HET CENTRUM VOOR DIDACTIEK EN
ONDERWIJSBEGELEIDING

van de

TECHNISCHE HOGESCHOOL TWENTE

door

E. VELEMA

Inleiding

Na de Tweede Wereldoorlog valt in Nederland een toenemende aandacht voor de onderwijsproblemen van het wetenschappelijk onderwijs te constateren. De kennisoverdracht werd tot een probleem. Zij, die bij het wetenschappelijk onderwijs betrokken zijn, onderkennen meer en meer dat de leer- en werkmethoden van de studenten, de onderwijsmethoden van de docenten, de leerstofinhouden, de coördinatie, eventueel de integratie van studieprogramma's, de studieduur en het studierendement, alsmede de methoden van examineren vraagstukken zijn die studie en onderzoek behoeven.¹

Ongetwijfeld hangt deze belangstelling samen met de totale situatie waarin het wetenschappelijk onderwijs in de westerse wereld verkeert. Op de eerste conferentie over de didactiek van het wetenschappelijk onderwijs te Delft in 1961 werd opgemerkt dat „in zekere zin het ganse complex van vraagstukken rondom universiteit en hogeschool teruggebracht kan worden tot het centrale thema, dat vormen en misschien ook inhouden, die gedurende lange tijd min of meer hebben voldaan, niet meer geheel passen in een onmiskenbaar kwalitatief en kwantitatief zich wijzigende situatie”.²

Mede als gevolg daarvan doen zich thans in de universitaire wereld vragen m.b.t. bestuur, organisatie, onderzoek en onderwijs voor die een kwart eeuw geleden ondenkbaar waren. Universiteiten en hogescholen zullen hoe langer hoe meer zelf objecten van studie en onderzoek moeten worden. De tijden zijn voorbij dat het mogelijk is en dat men het zich kan veroorloven deze vraagstukken op te lossen op grond van ervaringen en meningen alleen.

Wat het onderwijs betreft: na de Delftse conferentie zijn de onderwijskundige activiteiten op het terrein van het wetenschappelijk onder-

¹ E. Velema, Veranderingen in de didactiek van het wetenschappelijk onderwijs. *Folia Civitatis*, Lustrum-nummer, 15e jg., nr. 25, 1962.

² —, Enkele didactische problemen van het wetenschappelijk onderwijs in Nederland.

Universiteit en Hogeschool, juli 1961, nr. 6, jg. 7.

wijs in Nederland zeer toegenomen. Aan de Technische Hogeschool Eindhoven houdt een researchgroep o.l.v. dr. W. A. T. Meuwese zich zeer intensief met onderzoek van onderwijs bezig. De Technische Hogeschool Twente richtte in 1965 het Centrum voor Didactiek en Onderwijsbegeleiding op en daarna volgden soortgelijke ontwikkelingen aan de overige Nederlandse universiteiten en hogescholen. Het Nationaal Congres dat in 1966 te Eindhoven over onderzoek van het wetenschappelijk onderwijs werd gehouden gaf een duidelijk beeld van de vele onderwijs- en onderzoekproblemen waarmee het wetenschappelijk onderwijs in Nederland wordt geconfronteerd en maakte zichtbaar hoeveel studie en onderzoek nog zal moeten worden verricht alvorens van bruikbare oplossingen kan worden gesproken. Het belangrijkste is echter dat we bewust onderweg zijn naar de ontwikkeling van een onderwijskunde voor het wetenschappelijk onderwijs. De bovengeschetste ontwikkeling kan dan ook beschouwd worden als een wending van wijde strekking in de historie van het Nederlandse wetenschappelijk onderwijs.

Wij bepalen ons nu verder tot de organisatie, de werkwijze en de werkzaamheden van het jonge onderzoek- en begeleidingsinstituut van de Technische Hogeschool Twente.

De organisatie en de werkwijze van het Centrum

Het Centrum voor Didactiek en Onderwijsbegeleiding wordt bestuurlijk gedragen door alle afdelingen van de T.H.T. - de afdelingsvoorzitters of hun plaatsvervangers vormen de Bestuurscommissie van het Centrum - en ressorteert organisatorisch onder de afdeling der Algemene wetenschappen. De docent, die de leerstoel pedagogiek, puberteitspsychologie en algemene didactiek bezet, is tevens directeur van het Centrum. De staf van het Centrum zal met ingang van januari 1968 samengesteld uit: twee onderwijskundigen, een full-time psycholoog, een part-time psycholoog, een full-time socioloog, een part-time socioloog, een ingenieur en een uitvoerend statisticus. Voorts werkt de neerlandicus van de T.H.T. ten nauwste samen met de staf van het Centrum. Het Centrum richt zich tot dusver op de drie volgende hoofdtaken.

- het trainen van de wetenschappelijke staf;
- het adviseren van beleidsinstanties, leerstoelen en docenten;
- het verrichten van onderzoek.

Bij de organisatie van het Centrum en bij de uitvoering van de toe-

bedeelde taken hebben de volgende uitgangspunten tot richtsnoer geënd.

- Het effect van de werkzaamheden is des te hoger als de uitvoering ervan geschiedt op basis van vrijwillige deelneming van beleidsinstanties, leerstoelen en docenten;
- Beleidsinstanties, leerstoelen en docenten zijn en blijven verantwoordelijk voor hun onderwijsbeleid. Het Centrum treedt op als adviserend instituut;
- Trainings-, advies- en onderzoekwerkzaamheden dienen elkaar te ondersteunen. Het effect van trainings- en advieswerkzaamheden is zonder de voortdurende steun van de onderzoekresultaten onvoldoende gewaarborgd, terwijl de cumulatie van onderzoekgegevens niet automatisch leidt tot de gewenste onderwijsverbetering. Voorts zal het onderzoekbeleid mede bepaald moeten worden door de vragen die rijzen bij de trainings- en advieswerkzaamheden. Praktijk van onderwijs en onderzoek van onderwijs dienen voortdurend te communiceren;
- De samenwerking tussen de verschillende sociale wetenschappen wordt als een voorwaarde beschouwd voor een vruchtbare ontwikkeling van een onderwijskunde en voor een productieve uitvoering van de taken van het Centrum.
- De samenwerking met vergelijkbare instituten in binnen- en buitenland wordt wenselijk geacht.

Hieronder volgt een kort overzicht van de werkzaamheden van het Centrum voor Didactiek en Onderwijsbegeleiding.

De werkzaamheden van het Centrum

Achtereenvolgens zullen de trainings-, de advieswerkzaamheden en het onderzoek aan de orde worden gesteld.

a. De training van de wetenschappelijke staf.

Vlak voor de opening van de Derde Technische Hogeschool kwamen de leden van de wetenschappelijke staf tien dagen bijeen onder leiding van Prof. dr. B. C. J. Lievegoed en zijn medewerkers. In twee groepen werd intensief gediscussieerd over de problemen van het wetenschappelijk onderwijs en over die van de nieuwe campushogeschool in het bijzonder, terwijl tevens veel aandacht werd geschonken aan de ontwikkeling van de sociale vaardigheid en aan de evaluatie van groepsdiscussies. Deze training door middel van een jaarlijkse introductie cursus is daarna voortgezet onder leiding van het Centrum.

Onderstaande tabel geeft een overzicht van het aantal deelnemers aan de tot dusver gehouden cursussen.

Introductiecursussen wetenschappelijk corps

Jaar	Hoogleraren en lectoren	Wetenschappelijke medewerkers
1964	6	40
1965	6	22
1966	2	34
1967	33	33
Totaal	17	129

Het programma van deze cursussen bestaat uit: voordrachten, vrije groepsdiscussies, opdrachten en praktisch-didactische oefeningen. Hieronder volgt een overzicht en een omschrijving van de opdrachten die in een der cursussen werden gegeven.

Opdracht I

U staat voor de opgave werkcolleges voor het eerste semester van het eerste studiejaar van de THT in te richten en te leiden.

Vraag 1: Aan welke eisen zou volgens u de inrichting en de uitvoering moeten voldoen?

Vraag 2: Welke rangorde zoudt u in deze eisen willen aanbrengen?

Deze vragen werden eerst gedurende ca. drie kwartier besproken in groepjes van 4 à 5 deelnemers, waarbij degenen die reeds ervaring hadden met werkcolleges bij elkaar in een groepje zaten. Daarna volgde een plenaire bespreking.

Opdracht II

Observeren en bekritisieren van een demonstratie-werkcollege, waaraan deelgenomen werd door vijftien studenten (vrijwel allen tweedejaars). Opdracht: let op de gang van zaken en het effect van de wijze waarop het werkcollege wordt gegeven.

Het werkcollege duurde ca. 50 minuten. Daarna in plenaire zitting de observaties geformuleerd en kort besproken.

Opdracht III

Eerstejaars studenten krijgen voor hun P1 een artikel te bestuderen. Vraag: Welke vragen zoudt u willen stellen om te kunnen nagaan of de inhoud van het artikel door de studenten is begrepen?

In de nabespreking wordt verwacht dat u uw vragen en de formulering ervan kunt motiveren.

In een vooraf gezonden schrijven was aan de deelnemers verzocht

het betreffende artikel te lezen vóór deze middagoefening, zodat men van de inhoud op de hoogte zou zijn.

In 12 groepjes van drie deelnemers werden de examenvragen geformuleerd gedurende ongeveer een uur en daarna werden in plenaire zitting de groepsresultaten besproken.

Opdracht IV

De taak van onze hogeschool is, volgens de wet op het wetenschappelijk onderwijs, een drieledige: onderwijs, onderzoek en vorming.

Vraag 1: Welke mogelijkheden biedt onze *campus*-hogeschool bij de realisatie van bovengenoemde taken?

Vraag 2: Hoe ziet u in dit verband de taak en plaats van de docent aan de *campus*-hogeschool (in vergelijking met de taak en plaats van een docent aan een *niet-campus*-hogeschool)?

In groepjes van ongeveer 4 deelnemers voorbesproken, daarna een vrije discussie in de plenaire groep o.l.v. de *campusdecaan*.

Volledigheidshalve volgt hieronder eveneens een inventarisatie van de onderwerpen die in de vrije discussiegroepen aan de orde werden gesteld en van de werkcollegeoefeningen die door de groepen werden gehouden. Het overzicht van de discussie-onderwerpen laat tevens iets zien van de wijze waarop uiteindelijk de thema's tot stand kwamen.

I. *Inventarisatie van groepsgebesprek-onderwerpen* (in volgorde van ontstaan)

Groep A:

- Verschil tussen hoorcolleges, werkcolleges en practicum;
- Hoe staan studenten en staf tegenover AW¹;
- Integratie van AW in het hele onderwijsprogramma;
- Verhouding tussen onderwijs en research bij het doctoraal programma;
- Tot hoever moeten wij gaan met studiebegeleiding (regeling van vrijheid);
- Eigen studievinding i.v.m. onderwijsvernieuwing;
- Algemene propaedeuse (verwatering basiskennis, invloed op studenten);
- De didactiek van het hoorcollege;
- Taalbeheersing;
- Filosofie op de T.H. als verplicht vak;

¹ A.W. = Afdeling der Algemene Wetenschappen.

- Studieverkorting: noodzakelijk, gewenst; studie- of studietijdverkorting;
- Maakt AW een „Studium Generale” overbodig;
- Wat is de taak van onze T.H.;
- Invloed van beurs en renteloos voorschot op de student;
- Wat doet de campus-T.H. aan psychische spanningen i.v.m. milieu van de student;
- Aanpassing aan, overgang naar de kille maatschappij: campussamenleving een goede voorbereiding?

De volgende vier onderwerpen zijn tenslotte in groep A besproken:

- a. Studieduur, studierendement
- b. Wat is studiebegeleiding, waarom, hoe en hoever ermee gaan.
- c. Milieu als oorzaak van psychische spanningen, enz.
- d. Research aan de T.H.T.: plaats in het onderwijs.

Groep B:

- Beoordelen van studenten (normstelling, coördinatie met andere T.H.'s, coördinatie binnen de T.H.T., probleem van studenten die hun gezicht niet tonen);
- Hoe bewerkt men „wetenschappelijk contact” met de studenten;
- Studiemotivatie
- Overgang v.w.o. naar w.o. (van geleide naar vrije studie);
- Doel werkcollege (relatie tot hoorcollege en practicum);
- Leermiddelen ter vergemakkelijking van het leerproces (audiovisuele hulpmiddelen, teaching-machines enz.);
- Wenselijkheid van college-dictaten;
- In hoeverre zijn de ervaringen uit de eigen studietijd relevant voor de situatie THT-1965;
- Is het v.h.m.o. veranderd en welke invloed heeft dit op de TH-studie;
- Hoe vrij omgaan met studenten;
- Stijl- en omgangsvormen en de invloed daarop van stafzijde;
- Twijfelachtige gebondenheid in het bedrijf t.o. twijfelachtige vrijheid in de THT - of: discipline en zelfdiscipline;
- Belang THT voor de streek, moet tendens tot besloten gemeenschapsvorming gesteund worden;
- Hoe moet de herhalersgroep aangepakt worden.

De volgende vier onderwerpen zijn tenslotte in groep B besproken:

- a. Werkcolleges: welke richtlijnen kunnen wij werkcollegeleiders geven.
- b. Overgang V.W.O. naar WO.
- c. Stijl en omgangsvormen van de THT-student.
- d. Het bedrijf: situatie daar vergeleken met hier.

II. *Onderwerpen werkcollegeoefeningen*

Groep A:

- e. Statistische verwerking van een aantal numerieke uitkomsten van metingen.
- f. De wet van Bernoulli.
- g. Meten, meetinstrumenten en meetfouten.

Groep B:

- e. Kwalitatieve materiaalanalyse.
- f. Lineaire systemen.
- g. Het formuleren van constructie-eisen.

De introductiecurssussen zijn echter niet de enige vorm van training. Naar behoefte worden ook trainingsbijeenkomsten gehouden voor de wetenschappelijke staf. In '66 kwam een groep werkcollegeleiders regelmatig bijeen om zich te bekwamen in de toepassing van verschillende onderwijsmethoden. Voorts worden er over het studiejaar verspreid colloquia gehouden over onderwijskundige onderwerpen.

b. *De advieswerkzaamheden*

De onderwijskundige adviezen die worden gegeven dragen een verschillend karakter. Zij worden op verzoek aan individuele leden van het wetenschappelijk corps gegeven. De docent vraagt om de door hem te geven colleges te analyseren. De adviseur geeft op grond van de bijwoning van drie à vier colleges aanwijzingen. Belangrijk bij de uitvoering van deze werkzaamheden is dat de adviseur zich zoveel mogelijk beperkt tot de analyse van de structuur van het college en tot die van het onderwijsproces. Ook blijkt het nuttig na afloop van de colleges en de observaties met de docent te bepalen welke punten op korte en welke op lange termijn vatbaar zijn voor verbetering. Voorts wordt hulp geboden aan studiegroepen van wetenschappelijke medewerkers. Zo houden zich op het ogenblik twee studiegroepen bezig met het vraagstuk van de studiebegeleiding en met de inrichting van de practica.

De medewerkers van het Centrum verstrekken informatie, adviseren bij de opstelling van rapporten en zijn behulpzaam bij de opzet van onderzoek. Daarnaast worden adviezen uitgebracht aan beleidsinstanties en leerstoelen over onderwijskundige vraagstukken. De vragen hebben in belangrijke mate betrekking op de interne onderwijsorganisatie, op de opbouw van het studieprogramma, op de analyse en de verbetering van onderwijsresultaten, op de examentechnieken en op het gebruik van leer- en hulpmiddelen. Eveneens worden regelmatig adviezen gegeven aan onderwijscommissies. Docenten, leerstoelen, beleidsinstanties en commissies maken in toenemende mate gebruik van deze dienstverlening van het Centrum.

c. *Het onderzoek*

De onderzoekswerkzaamheden nemen naast de onder a. en b. genoemde activiteiten een belangrijke plaats in onder de taken van het Centrum. Hieronder volgt een overzicht van de lopende onderzoeken.

1. Een onderzoek naar de aanleg van de studenten.

Het spreekt vanzelf dat het geven van efficiënt onderwijs inzicht in en kennis van de intellectuele capaciteiten van de studenten veronderstelt. Gedurende twee jaar is daarom van een groot aantal eerstejaars studenten een testbatterij afgenomen. In een later stadium zal ook een onderzoek worden ingesteld naar de studievordering aan het begin van de studie. De gedachten gaan uit naar de ontwikkeling van objectieve studietoetsen voor een aantal exacte vakken. Op deze wijze hopen we gegevens te verzamelen en instrumenten te ontwikkelen die van dienst kunnen zijn bij de advieswerkzaamheden en bij het verdere onderzoek.

2. Een onderzoek naar de attitudes van studenten.

Met het oog op de doelstellingen van de Technische Hogeschool Twente en in ruimere zin van het wetenschappelijk onderwijs in Nederland is het van belang te weten welke attitudes de aankomende student heeft m.b.t. zijn studie, de campus en de samenleving. Van nog grotere betekenis is wellicht na te gaan welke ontwikkelingen zich in deze attitudes gedurende de studie voordoen. Aan alle eerstejaars studenten is een vragenlijst voorgelegd die uit 168 uitspraken bestond. Er is getracht de uitspraken zo samen te stellen dat de gedragsdimensies a. zelfstandigheid; b. intellectuele oriëntatie; c. traditiegebondenheid; d. betrokkenheid gemeten konden worden.

3. Een onderzoek naar de tijdsbesteding van eerstejaars studenten.

Een telkens weerkerende vraag ook in de internationale literatuur

is de kwestie van de tijdsbesteding van studenten. Op welke wijze wordt de tijd besteed? Hoeveel tijd wordt aan studeren gewijd? Welke vakken krijgen veel of weinig aandacht? Welke invloed gaat van tentamen- en examenregelingen uit op de tijdsbesteding? Is er verschil tussen bij voorbeeld regelmatig en onregelmatig studerende m.b.t. de studieresultaten? In dit onderzoek is aan 70 studenten gevraagd gedurende vier weken hun tijdsbesteding vast te leggen. Na afloop is hen verzocht hun anonimiteit op te heffen. Hierdoor kon voor een belangrijk percentage een vergelijking worden gemaakt tussen studieprestaties en tijdsbesteding.

4. Het onderzoek naar de studieresultaten.

Aan het instituut is tevens opgedragen de studieresultaten te analyseren. Deze onderzoeken sluiten geheel aan op de reeds verrichte van andere universiteiten en hogescholen. Bijzonder belangrijk is systematisch na te gaan of zich verschillen voordoen met andere instellingen van wetenschappelijk onderwijs.

5. Een onderzoek naar de meningen van studenten over de algemene propaedeuse.

Van belang was na te gaan welke indruk de tweedejaars studenten hadden over het onderwijs in het eerste studiejaar. Een uitvoerige enquête met open en gecodeerde vragen werd aan de studenten voorgelegd.

6. Een onderzoek naar het effect van luistercolleges.

Bij dit onderzoek wordt getracht een instrument te ontwikkelen voor het verkrijgen van inzicht in het onderwijseffect van deze frequente onderwijsvorm. Tevens zal worden nagegaan welk oordeel de studenten over luistercolleges hebben.

7. Een onderzoek naar het oordeel van studenten over practica.

Bij dit onderzoek wordt gebruik gemaakt van een gecodeerde vragenlijst. Het ligt in de bedoeling in een later stadium van onderzoek over te gaan tot meer objectieve toetsing van de resultaten van practica.

8. Een onderzoek naar het studiebegeleidingsproces.

Met behulp van de interview- en enquête methode wordt nagegaan hoe de studiebegeleiding in een bepaalde periode is verlopen.

9. Studie en onderzoek van de ingenieursopleiding in Nederland.

Door middel van literatuuronderzoek en van analyse van cijfermateriaal en onderwijsprogramma's wordt getracht na te gaan welke ontwikkelingen zich in deze opleiding voordoen.

10. Studie en onderzoek van de docenten.

In de eerste stadium beperkt dit onderzoek zich tot een analyse van de bestaande literatuur.

11. Studie en onderzoek van de leer- en hulpmiddelen van het wetenschappelijk onderwijs.

Met dit onderzoek wordt met ingang van september 1967 een begin gemaakt.

12. Onderzoek naar de invloed van de campus op de studieontwikkeling van de studenten.

Ook met dit onderzoek wordt begonnen in september 1967.

Uit het bovenstaande moge blijken dat het onderzoek van aanvangsvariabelen, van onderwijsprocessen en van onderwijseffecten in het middelpunt van de belangstelling staat van de medewerkers van het Centrum. De resultaten van de onderzoeken worden gepubliceerd in de serie „Mededelingen van het Centrum voor Didactiek en Onderwijsbegeleiding”. In deze reeks zijn de volgende mededelingen verschenen:

1. Over de noodzakelijkheid van een meer exacte onderwijskunde door E. Velema.

2. Het tekenonderwijs in het gemeenschappelijk basisjaar van de THT door P. G. Stokman met medewerking van E. Velema.

3. Student en studieresultaat 1964-'65 door M. H. J. Klopman-Beijers.

Rapporten, bestemd voor gebruik binnen de THT kwamen tot stand over de studiebegeleiding, over de evaluatie van cursussen en bijeenkomsten, over de functies van werktuigbouwkundige ingenieurs en over een gewijzigde opzet van werkcolleges chemie.

Slot

Het is intussen duidelijk geworden dat het Centrum streeft naar een nauwe samenhang tussen training, adviezen en onderzoek. Wij zijn de overtuiging toegedaan dat de onderwijsrealiteit het niet zonder deze nuances in de benadering kan stellen. Het onderwijsgedrag van de docenten zal voortdurend beïnvloed moeten worden door informatie, door onderlinge discussies en door praktische oefeningen. Daarnaast doen zich talloze onderwijskundige vragen voor die tot een oplossing zij het een voorlopige, moeten worden gebracht zonder mogelijkheden tot empirisch onderzoek. Deze activiteiten dienen echter voortdurend gesteund en gericht te worden door onderzoekresultaten.

Tot slot van dit artikel een enkele opmerking over de leraarsopleiding. De directeur van het Centrum is tevens lector in de pedagogiek, puberteitspsychologie en algemene didactiek. In die functie is hij

belast met het onderwijs t.b.v. de leraarsopleiding. Bovendien zijn enkele medewerkers van het Centrum bij deze opleiding ingeschakeld. Door deze symbiose wordt de verbondenheid, zij het langs andere weg, tussen onderzoek, onderwijs en onderwijspraktijk opnieuw versterkt ten bate van de werkzaamheden van het Centrum, maar naar wij verwachten ook voor de toekomstige leraarsopleiding.

HET ONDERWIJS IN BIOLOGIE
IN DE TWEDE LEERKRING VAN DE KWEESCHOOL

I

P. A. VAN HOEK

en

J. C. VAN DER STEEN

In een voor het Didaktisch Instituut (afd. Biologie) van de R.U. te Utrecht gemaakte doctoraalscriptie werden enige gedachten ontwikkeld over het onderhavige onderwerp, die wij ter overdenking willen geven.

Het terrein der speciale didaktiek is er immers één, waar iedere bijdrage welkom is.

Speciale betekenis

Het biologieonderwijs heeft op de kweeschool een dubbele betekenis, speciaal in de tweede leerkring:

Er moet een hoeveelheid kennis worden bijgebracht.

Er moet geleerd worden, hoe deze kennis over te dragen op kinderen.

Bijzondere moeilijkheden

In de derde klassen van de kweescholen zitten leerlingen, die op de kweeschool zelf twee jaar lang twee uur per week biologieonderricht hebben gehad. Maar er komen ook leerlingen met m.m.s. of een andere middelbare opleiding. Deze komen van verschillende scholen en hebben niet dezelfde stof gehad. Dat is echter niet het ergste. Eventuele leemten in hun kennis zouden ze door het zelfstandig uitwerken van taken wel kunnen opvullen. Dat veronderstelt men althans. Helaas valt dat bitter tegen. Het leerprogramma zit toch al aardig vol.

Maar erger is, dat veel van hun kennis niet functioneert. Enkele voorbeelden mogen dit verduidelijken. Ze kennen b.v. de termen assimilatie en fotosynthese. Waarom bladeren dun, plat en groen zijn, weten ze echter niet. Ook niet, waarom de boer wel z'n bieten bemest, maar niet z'n varkens. Ze hebben gehoord van enzymen (of fermenten), maar begrijpen niet, waarom men aardolie niet kan gebruiken om oliebollen te bakken, afgezien van de smaak. Ze snappen niet, hoe een „houtworm” zo „sappig” kan zijn, terwijl hij toch uitsluitend kurkdroog hout eet. Ze hebben les gehad in genetica, maar weten niet, waarom er geen Goud-

reinetzaad in de handel is. Verschillen tussen zaden en sporen, tussen vrucht en zaad, zijn niet duidelijk bekend. Ze spreken over Mono- en Dicotylen maar weten niet waar de zaadlobben zitten. Ze kennen de term anaërobe ademhaling, maar zeggen dat melk zuur wordt „van het onweer"! Ze denken dat slakken van binnen louter slijm zijn en kleine vliegjes de jongen van spekvliegen, enz.

Hoe komt nu zoiets? Omdat het boek uit moet. Omdat men doceert, overhoort en punten geeft. Omdat men angst heeft niet wetenschappelijk genoeg te zijn. Omdat men bang is op het examen niet genoeg geleerde kreten te kunnen laten horen. Omdat men teveel wil bereiken en daardoor te weinig bereikt. Omdat dit vak niet *uit* een boek te leren is. Wel *moet* een boek, maar *uit de natuur*. Het boek dient als hulp. Om niet nog eens alles zelf te hoeven overdoen, als geheugensteun. Om uit te leggen, wat men zelf niet onderzoeken kan.

Het biologieonderwijs aan de kweekschool is sterk veranderd. Vroeger was het hoofdzakelijk veldbiologie en plantensystematiek naast menskunde. Thans is er een streven naar meer verdieping van het inzicht. Daardoor is het minder een geheugenvak geworden, maar wel veel moeilijker. Het vak zelf heeft als wetenschap dan ook een enorme ontwikkeling ondergaan en wordt nog steeds belangrijker. Maar daardoor raken de gewone, eenvoudige dingen, die voor de lagere school van belang zijn, meer op de achtergrond.

Het ontwikkelen van de belangstelling zou het beste kunnen gebeuren via praktische veldbiologie. Maar hiervoor is noch tijd noch gelegenheid. De klassen zijn te groot; er zijn er teveel en de scholen liggen vaak in de stad. Veel leerlingen zijn in een flat groot geworden. Ze kennen aardappels alleen in geschilde staat of als frites, en kool, gesneden in een plastic zak. De voortbrengselen van onze land- en tuinbouw zijn hun even vreemd als oosterse specerijen. Muizen, spitsmuizen, mollen, egels en vossen kennen ze alleen van plaatjes, net als exotische dieren.

Een flora hanteren kan er zo goed als geen en men weet hoeveel tijd het kost, om dit aan iemand te leren, die geen vormenkennis heeft. Teveel tijd in ieder geval om er in de derde klas nog aan te beginnen.

Maar ze moeten in de derde klas zelf al les gaan geven. Daartoe moeten ze wat weten. Want anders ontaardt de les in bezighouding.

Ook gaat menig onderwijzer dit vak pas geven, jaren nadat hij het geleerd heeft. Immers in de 3e leerkring hoeft het niet en vaak begint hij zijn werk in de lagere klassen, waar alle zaakonderwijs nog formeel taalonderwijs is. Uit zichzelf het vak bijhouden en z'n kennis uitbreiden, dat doet maar een enkeling, een liefhebber. Televisie en voetbalkijken,

om maar iets te noemen, vergen veel te veel tijd en zijn veel gemakkelijker.

Toch zijn de exacte vakken in de opleiding tot onderwijzer van grote betekenis. Anders gaan de leerlingen „een beetje te veel” en „veel te weinig” weten. Ze zien hun eigen beperktheid niet. In de klas weten ze het altijd het beste. Ze komen aan oordelen niet eens toe, terwijl toch een spitse Fransman eens heeft opgemerkt, dat denken zò moeilijk is, dat de meeste mensen de voorkeur geven aan oordelen.

Oppervlakkige oordeelsvorming wordt ook in de hand gewerkt door de zeer vluchtige kennismaking met fysica, rekenen en wiskunde, omdat aan deze vakken op de kweekschool zo weinig aandacht wordt besteed.

Eigenlijk zou men in de tweede leerkring alleen didaktiek der vakken moeten geven. Hoe bedrijft men didaktiek van een vak, dat men zelf niet kent? En biologie is nog wel zo'n veelomvattend vak.

Iedere leerling een lijst te laten bijhouden van de soorten, die hij kent, is nuttig. Soortenkennis is op zich niet belangrijk, maar wel primair. Het belang van kennis van wilde plantensoorten neemt af, die van kamer- en tuinplanten neemt toe. Wil men wat meer soorten kennen, dan zijn vormleer en eenvoudige systematiek onmisbaar.

Wie geen motor kent, snapt niet hoe een auto loopt. Anatomie van mens, dier en plant zal dus noodzakelijk zijn voor begrip der levensverschijnselen. Deze zijn meestal gecompliceerd. Hun begrip vereist nogal veel en vaak uitgebreide voorkennis.

Dit geldt onder meer voor verschijnselen betreffende stofwisseling, voortplanting en erfelijkheid.

In het dagelijkse leven wordt men er voortdurend mee geconfronteerd. De dokter komt prikken. Moeder houdt diët. De vogels trekken weg. Het konijn krijgt vijf verschillende jongen. Enzovoorts. Verklaringen? Televisie en forums werpen meer problemen op dan ze uitleggen. Overal heerst onzekerheid. Aan bijgeloof en metafysische dooedoeners hebben wij niet veel meer.

Ook de onderwijzer zelf zit met die moeilijkheid. Velen zien geen oplossing en géven het vak eenvoudig niet. Dat zijn niet altijd de slechtsten. Zij hebben er nog over nagedacht. Toch is dat erg voor de kinderen. Ook voor henzelf.

Daarom moeten wij de knoop doorhakken. Wij moeten ze zelfvertrouwen geven. Ze aan de gang helpen.

PLÖTZ zegt: „Via natuurbeleving naar natuurbeschrijving. Van daar naar natuurverklaring en tenslotte naar natuurbegrijpen.”

Maar zulk een wegwijzer lijkt op de instructie voor beeldhouwen:

wegkappen wat er teveel aan zit! Daar zal een beginner niet veel aan hebben.

In de tweede leerkring, vooral in de derde klas, moeten veel vage begrippen worden verhelderd. Dat gaat goed, maar slechts aan de hand van levend materiaal. Wat is een vrucht? Nou, wat zit er in? Zaad. Is een aardappel dus ook een vrucht? Wat kan het dan wèl zijn? Wat is een zaad? Laat ze bonen en maiskorrels weken en openpeuteren. Wat zit er in? Wat is het dus? Nu hebben ze de zaadlobben ook gezien. Hoeveel bij de boon, hoeveel bij de mais? Waarvoor dienen die? Mag men zeggen dat een bonenplant „jongt”? Het klinkt wat vreemd, maar toch is het zo. Ze zien om beurten sporen door een microscoop. O nee, dat zijn geen zaden. Er zit geen embryo in. Opeens schijnt het hun minder moeilijk en lang niet zo dor. Dat een hond vier poten heeft en van voren blaft leert men toch ook niet uit een boekje! Het boek is mede dienstig voor het *overzicht*. Het *inzicht* komt niet uit het boek. Nog minder de liefde voor het vak.

Levensgemeenschappen

Men propageert wel biologieonderwijs, zelfs op de lagere school, door middel van levensgemeenschappen te behandelen.

Levensgemeenschap is een zeer moeilijk begrip. De meeste laboratoriumbiologen weten meer van chemie, fysica, waarschijnlijkheidsrekening en zo. Wat wil men dan van een onderwijzer verlangen?

Men leert de levensgemeenschappen kennen uit hun onderdelen, niet omgekeerd. Er zijn er vele en ze zijn allemaal anders.

Alle propaganda voor levensgemeenschapsbehandeling in de klas komt uiteindelijk neer op de eis tot aanschouwelijkheid. Met levend materiaal. Natuurlijk: anders wordt biologie papier-ologie. Daàrin zat het succes van Heimans en Thijsse. Niet in de levensgemeenschappen. Aan het begrijpen hiervan komt een kind nooit toe.

Hiervan kan men zich op slag overtuigen, door te proberen de onderlinge levensbetrekkingen te achterhalen van al het gewemel, dat men met één haal van z'n schepnet uit een sloot haalt, of met één ruk onder een lap dode boomschors vandaan tovert. Men herhale de poging gerust een jaar lang iedere week. En dan mag men er de boekjes nog bij raadplegen! De trage en bijna roerloze planten verklappen nog veel moeilijker, waarom zij nu juist daar bij elkaar staan en waarom ze niet ergens anders willen groeien in ander gezelschap.

Wel is slootjevissen leerzaam en interessant. Men kan er héél veel van leren. Alleen niet zo gemakkelijk hoe het in een levensgemeenschap toe-

gaat. Toch leert men zó biologie. Tenminste: zo begint men er mee. Zo is ook de biologie begonnen. Het is een groot voorrecht voor een kind om op het platteland groot te worden.

Denkbeeldig slootjevissen in een papieren sloot op een mooie plaat voor het bord haalt niets uit.

Het gebruik van methoden

Er zijn voorstanders van het gebruik van werkcahiers. Om onze kweelingen met werkcahiers vertrouwd te maken, doet men maar het beste, door ze vanaf de eerste klas zelf een werkcahier te laten voeren. Dan ondervinden ze zelf het beste de moeilijkheden en mogelijkheden ervan.

Op de leerschool maken ze kennis met diverse methoden. Methoden passen zich meestal niet best aan bij de natuur. De natuur trekt zich helemaal niets aan van een boek. Aan elke methode kleeft het bezwaar van het slaafs volgen. Vooral in dit vak. Boekje uitwerken is hier funest. Men verkieze de wanorde van de natuur en van de toevallige vondsten boven het systematische van het boek. De leraar dient voor de ordening te zorgen. Een losbladig werkcahier is achteraf te rangschikken. Veel biologielessen ontaarden in oefeningen om niet buiten de lijntjes te kleuren.

De didaktiek is moeilijk te scheiden van de leerstof zelf

In het begin van de derde klas, als de leerlingen de leerschool in moeten, is het goed een les of wat te besteden aan wat technische raadgevingen: hoe men een les voorbereidt, schema opbouwt en orde houdt. Iets over interessegebieden van de kinderen in de diverse klassen en stofverdeling.

De beste les in didaktiek is het voorbeeld. Tijdens de lessen erop wijzen hoe deze voldoen aan de didaktische regels en hoe ze zouden moeten worden gewijzigd, als ze in een bepaalde klas van de lagere school gegeven zouden moeten worden.

Theoretisch gepraat zet in dit vak zo weinig zoden aan de dijk. Wel kosten deze lessen minder voorbereiding; er is geen materiaal voor nodig; men houdt er geen rommel van over, tentzij in de hersens der leerlingen! Praat-luister-lessen zijn er op een kweekschool toch al zo veel.

In de derde klas vergt de leerstof zelf nog veel tijd. In de vierde, die toch al kort is, moet de stof geordend verbanden gelegd en gegeven leer-schoolless enbesproken worden.

Kennis van de erfelijkheidsleer!

De wet verlangt op het examen enige kennis van de genetica. Voor enig begrip van bepaalde verschijnselen is deze ook noodzakelijk. Meestal blijft het resultaat van geneticalessen „uit het boek” steken in terminologie. Aansluiting bij het leven blijft vaak achterwege.

Daarom kan men beter niet uitgaan van Mendel en zijn wetten.

Diverse genetische problemen zijn iedereen bekend. Andere komt men tegenwoordig tegen in de krant of door radio en televisie.

Het besteden van veel tijd (en die is er voor nodig) voor het leren van genetische vaktermen heeft weinig zin.

Er zijn grote en kleine bonen. Steeds de grootste bonen poten heeft niet tot gevolg, dat men bonen krijgt, zo groot als kokosnoten.

Er zijn grote en kleine paarden. De kleinste zijn de leukste. Waarom heeft men nog geen paarden gefokt, zo groot als muizen? Komt dat nog? Waarom niet?

Waarom lijken de jongen van konijnen en andere huisdieren vaak zo weinig op de ouderdieren? Bij mussen en kikkers is dit echter wel zo.

Hoe komt dat?

Een leerling had zaad gekregen van mooie bloemen. Maar in z'n eigen tuin bloeiden ze heel anders. Waar zat 'm dat in?

Waarom „verwilderden” de viooltjes in eigen tuin zo? Wat heeft de bloemist gedaan?

Waarom is er geen zaad te koop van bessen en fruitbomen?

Hoe komt men aan nieuwe appelrassen? Ze zeggen dan: door veredelen, maar hebben er geen notie van, wat dit is.

Aan deze en dergelijke vragen uit het dagelijks leven vindt men aanknopingspunten. Hiervoor hebben ze ook belangstelling. Om dit te weten hebben ze echt wel enige inspanning over.

De verwijderde verwantschap binnen een familie blijkt nog eens uit het gebruik van kwee als pere-onderstam, eventueel met tussenstam.

Gebruikskruisingen vinden tegenwoordig veel toepassing, zoals bij kippen, tomaten, bieten en maïs.

Het gevaar van stralen met korte golflengte en fall-out is bekend. Daarom dat zo is, willen ze graag weten. Dan zien ze ook de mogelijkheid tot het „maken” van nieuwe rassen, maar ook de kleine kans op succes – men krijgt immers niet gemakkelijk een drinkglas door met stenen naar een rij flessen te gooien – al zit die kans er wel in.

Hoe dacht men vroeger over bewaren en doorgeven van erfelijkheid? Termen als bloedverwant, halfbloed e.d. wijzen hierop. Tevens blijkt hieruit de snelle ontwikkeling van deze wetenschap. Het leidt ook naar

het begrip inteelt. Wat is er tegen en waarom? Waarom heeft men er dan toch altijd zoveel gebruik van gemaakt? Maar rigoureuze selectie is hierbij nodig. Daarom zijn familiehuwelijken uit den boze. Daardoor worden allerlei ziekten in stand gehouden.

Maar hoe is dat dan in de vrije natuur? Lopen daar blinde hazen, vliegen er dove vleermuizen? Waarom niet? Natuurlijke selectie en strijd om het bestaan zijn nu geen moeilijke begrippen meer.

Ook niet de voordelen van aanpassingen aan veranderend milieu. Zo komt men op evolutie, haar trage gang en mogelijke oorzaken.

Hoe heeft de wereld er in het algemeen uitgezien in de grote geologische perioden? Men hale voorbeelden aan van interessante overgangsvormen in planten- en dierenrijk.

Tenslotte nog iets (men weet er immers zelf weinig van) over gevonden resten van uitgestorven mensenrassen.

Het valt op, hoe snel de leerlingen overgaan tot grove, verstrekkende generalisaties en speculatieve conclusies!

Is dit misschien ook een gevolg van hun nogal eenzijdige opleiding?

(wordt vervolgd)

ENKELE INDRUKKEN VAN HET CONGRES
„POSSIBILITIES AND LIMITATIONS OF
EDUCATIONAL TESTING”

(mei 1967)

G. J. MELLEBERGH en R. F. VAN NAERSSSEN

1 Inleiding

Van 16-24 mei werd in Berlijn het Congres „Possibilities and Limitations of Educational Testing” gehouden. De beide auteurs van dit artikel werden door de Universiteit van Amsterdam in staat gesteld aan dit Congres deel te nemen. Zij leverden de volgende bijdragen:

R. F. van Naerssen: A signal/noise ratio index used for item selection in teacher-made tests.

G. J. Mellenbergh en A. D. de Groot: Some experiences with an educational testing program at the end of the sixth grade.

Er waren ruim 110 deelnemers aan het Congres, waaronder vele met beroemde namen op het gebied van „Educational Testing”, zoals Ebel, Lindquist, Messick, Henrysson en Chauncey. De thema's die tijdens het Congres ter sprake gebracht werden, zijn: toepassing van schooltests in verschillende landen – paedagogische doeleinden van testgebruik – itemtypen voor de meting van schoolvorderingen – nieuwe itemtypen voor het meten van vaardigheden – tests voor belangstelling en sociaal gedrag – itemconstructie, analyse en geautomatiseerde informatieverwerking – tests voor lager, middelbaar en hoger onderwijs – „teacher made” tests – invloed van testtype op het leren – presentatie van testresultaten aan docenten en interpretatie van deze resultaten – het gebruik van tests voor evaluatie en verbetering van de onderwijsmethoden – validiteit en homoskedasticiteit – belang van tests voor onderzoek van het leerplan en de onderwijsdoelstellingen. In dit artikel wordt geen systematisch verslag gegeven van al deze onderwerpen; er is echter getracht een indruk te geven van de belangrijkste punten die ter sprake gekomen zijn.

2 Testen in verschillende delen van de wereld

Studietoetsen worden op grote schaal gebruikt in Amerika, Zweden, Japan en Australië. Iowa State University test bijvoorbeeld 10 miljoen leerlingen per jaar met studietoetsen; een Instituut in Japan 4 miljoen kinderen per jaar. Ook in Engeland wordt op dit gebied vrij

veel werk gedaan. Spectaculair zijn de vorderingen in sommige ontwikkelingslanden (India, Maleisië, Chili, Nigeria, Mali en Kenia). In de meeste landen van Europa wordt nog bijzonder weinig op dit gebied gedaan. In dit opzicht onderscheidt Nederland zich niet van de overige Europese landen, hoewel er de laatste jaren in sommige onderwijskringen meer belangstelling komt voor studietoetsen.

3 *Vergelijking tussen „essay” tests en studietoetsen*

Gardner vergeleek studietoetsen met de conventionele proefwerken en tentamina (zogenaamde „essay” tests). Bij studietoetsen moet de leerling het goede antwoord kiezen uit een aantal alternatieven, terwijl de leerling bij de „essay” test zelf zijn antwoord moet formuleren. *Gardner* maakte een vergelijking tussen deze beide vormen van testen:

- a. Studietoetsen kunnen objectief en snel nagekeken worden; de „essay” tests moeten door de docenten beoordeeld worden, wat een zeer tijdrovende bezigheid is.
- b. Studietoetsen zijn betrouwbaarder. Uit vele onderzoeken is gebleken dat de betrouwbaarheid van studietoetsen hoger is dan van „essay” tests.
- c. Studietoetsen bestaan uit meer items dan „essay” tests.
Een studietoets (meestal 40 à 100 vragen) kan zo samengesteld worden dat de toets representatief is voor de gehele stof. Een „essay” test (meestal 3 à 8 vragen) is in het algemeen niet representatief voor de gehele stof vanwege het geringe aantal vragen.
- d. Bij „essay” tests zijn leerlingen die „vlot” kunnen schrijven in het voordeel.
- e. De constructie van studietoetsen vereist veel meer tijd dan de samenstelling van „essay” tests.
- f. Bij studietoetsen kunnen de leerlingen het goede antwoord raden; er zijn echter correcties voor raden mogelijk.
- g. Bij „essay” tests moeten de leerlingen de stof kunnen integreren en organiseren.
- h. Studietoetsen en „essay” tests zouden wellicht een verschillende invloed kunnen hebben op de wijze van bestuderen van de stof door de leerlingen.

Wat betreft punt g. kunnen we opmerken dat bij studietoetsen de leerlingen weliswaar niet zelf een verhaal moeten samenstellen, maar het is vaak mogelijk om vragen voor studietoetsen te construeren, die inzicht en begrip meten. In vele gevallen is gebleken dat goed gecon-

strueerde studietoetsen dezelfde faktor kunnen meten als „essay” tests waarin de leerlingen zelf hun antwoord moeten formuleren. Er zijn echter onderwerpen die absoluut niet gemeten kunnen worden met studietoetsen, bijvoorbeeld: onderzoeken of een student zelfstandig een empirisch onderzoek kan uitvoeren, kan men alleen door de student zelf een onderzoek te laten doen. Zo zal dus ook volgens *Gardner* de „essay” test een rol blijven vervullen naast de (objectieve) studietoets. Van de mogelijkheden van de laatste is men echter in het onderwijs als geheel (ook in Amerika) nog onvoldoende op de hoogte.

Op punt h. werd ingegaan door *French*. Zijn paper vermeldde een onderzoek over de invloed van het testtype op de wijze van voorbereiding van de leerstof. Eén groep studenten werd verteld dat zij getest zouden worden met een „essay” test en een andere groep studenten dat zij een studietoets zouden krijgen. Nadat de studenten de stof bestudeerd hadden, kregen beide groepen beide soorten tests. Er bleken geen significante verschillen te bestaan tussen de twee groepen op de twee tests. Verder werd de studenten gevraagd hoe zij zich voorbereid hadden op de tests. Slechts 14% van de studenten zei een speciale wijze van voorbereiding toegepast te hebben afhankelijk van het type test dat zij verwachtten te krijgen. De conclusie luidt dat het soort es dat gebruikt wordt, praktisch geen invloed heeft op de wijze van voorbereiding door de leerlingen.

4 *Mogelijkheden van studietoets*

Studietoetsen zijn vooral bedoeld om de studieprestaties van leerlingen te beoordelen. Het is echter gebleken dat studietoetsen veel meer mogelijkheden bieden. Tijdens dit Congres is duidelijk geworden dat de nadruk de laatste tijd meer op deze andere mogelijkheden komt te liggen dan op de beoordeling van de studieprestaties.

In de eerste plaats zijn studietoetsen operationalisaties van onderwijsdoelstellingen. Bij de constructie van een studietoets moet de docent zich telkens afvragen wat de doelstellingen van zijn onderwijs zijn. De docent wordt voor vragen gesteld als „Moeten de leerlingen bepaalde dingen alleen uit het hoofd kennen of moeten ze met de geleerde begrippen kunnen werken?”, „Welke delen van de stof zijn belangrijk en welke zijn minder belangrijk?”. Een boek waarover veel gediscussieerd werd was de „*Taxonomy of Educational Objectives*” van *Bloom*. *Bloom* verdeelt de onderwijsdoelstellingen in 6 hoofdcategorieën: kennis, begrip, toepassing, analyse, synthese en evaluatie. Vooral *Kulkarni* en *Dave* (India) bleken sterk beïnvloed te zijn door

het werk van *Bloom*. Voor elke cursus moet vastgesteld worden hoe de verhouding is tussen deze 6 doelstellingen. De studietoets over de cursus moet dan samengesteld worden overeenkomstig de vastgestelde verhouding tussen de doelstellingen. Bijvoorbeeld bij een cursus Geschiedenis stelt men van tevoren vast dat het vooral gaat om inzicht in bepaalde historische samenhangen. De docent bepaalt bijvoorbeeld dat in de toets over deze cursus 10% kennisvragen staan en 30% begrip, 30% analyse, 20% synthese en 10% toepassing. *Ebel* en *Wong* verzetten zich tegen een al te formeel vasthouden aan deze doelstellingen. Deze sprekers waren van mening dat de door *Bloom* genoemde doelstellingen een soort „kaart” vormen in het hoofd van de docent. De docent houdt bij de constructie van de studietoets wel rekening met de doelstellingen, maar het is weinig zinvol om precies van tevoren vast te leggen hoeveel items men van elke categorie van *Bloom* moet maken.

In de tweede plaats kunnen studietoetsen op grote schaal gebruikt worden doordat automatische verwerking van het materiaal mogelijk is. Voor de verwerking van grote hoeveelheden materiaal kunnen „optical readers” benut worden, die antwoordbladen van leerlingen lezen en de antwoorden overbrengen op ponskaarten. De ponskaarten kunnen dan weer verwerkt worden met de computer. *Lindquist* vertelde dat men in Iowa State University apparatuur ontwikkeld heeft die in staat is om 60.000 tests (elk bestaande uit ongeveer 60 vragen) per uur te verwerken. Deze deskundige gaf ook een toekomstbeeld van het gebruik van de computer bij studietoetsen. De computer is veel beter in staat dan welke persoon ook om fouten gemaakt bij de invulling van de antwoordbladen op te sporen en te corrigeren. Ook is het mogelijk de invullingen in de testboekjes zelf door de „optical reader” te laten verwerken waardoor geen antwoordbladen meer nodig zijn. Voorts zal men spoedig alle mogelijke itemvormen en scoringswijzen kunnen gebruiken, waardoor men nog beter precies datgene kan meten wat men wil meten.

Ten derde kan een studietoets statistisch geanalyseerd worden. Voor grote hoeveelheden materiaal heeft men een computer nodig; voor kleine hoeveelheden materiaal kan de docent zelf (met behulp van benaderingsformules) zeer snel een analyse van de test maken. Een statistische analyse van de studietoets geeft de docent „feedback” over het onderwijs dat door hem gegeven is. Hij kan bijvoorbeeld zien welke onderdelen van de stof door de leerlingen niet begrepen zijn en wat veel voorkomende misvattingen van de leerlingen zijn. *Schrader* benadrukte vooral de communicatie tussen de psychometrici en de docenten: de psy-

chometrici moeten de resultaten van de testanalyse in een dergelijke vorm gieten dat de docenten (meestal zonder kennis van de psychometrica) het kunnen begrijpen en zelf iets met de informatie kunnen doen. Verscheidene papers hadden betrekking op min of meer handige item-indices, die door de docenten geïnterpreteerd konden worden.

In de vierde plaats kan een studietoets een hulpmiddel zijn om het leerproces van de leerlingen te bevorderen. *Wantman* gaf hier een fraai voorbeeld van. Hij construeerde voor een cursus Statistiek, die door hem gegeven werd, twee studietoetsen. Beide studietoetsen bestreken de gehele stof van de cursus. Eén van de studietoetsen werd aan de studenten mee naar huis gegeven. De studenten maakten de studietoets thuis en vervolgens besprak *Wantman* de fouten die de studenten gemaakt hadden. Elke student kon aan de hand van de studietoets vaststellen welke onderdelen van de stof hij nog niet voldoende beheerste en wat hij nog niet begrepen had. De onderdelen die voor de student nog niet duidelijk waren trachtte de docent in een gesprek te verhelderen. Een tweede voorbeeld van dit gebruik van studietoetsen werd gegeven door *Wong*. Zij verdeelde een cursus Wiskunde in 55 verschillende eenheden en voor elke eenheid werd een studietoets geconstrueerd. De leerlingen begonnen met het bestuderen van de stof van de 1e eenheid; daarna maakten zij de studietoets over deze 1e eenheid. Als een leerling 90% van de vragen van de studietoets goed had, dan kon hij overgaan naar de 2e eenheid; als hij minder dan 90% van de vragen goed had, dan werden hem door de docent die onderdelen, die hij niet goed begrepen had, uitgelegd.

Anderson construeerde studietoetsen voor de 1e klas van de lagere school. Het nut van studietoetsen op deze jeugdige leeftijd is er in gelegen dat de onderwijzer reeds zeer vroeg kan vaststellen of een leerling een achterstand heeft in Rekenen of Taal. Op grond van deze informatie kan de onderwijzer de leerling reeds zeer snel trachten „bij te sturen”. De studietoets wordt hier dus gebruikt als een diagnostisch instrument.

5 Slotopmerkingen

Tijdens dit Congres is voornamelijk gesproken over studietoetsen. Er zijn echter ook lezingen gehouden over enkele andere tests, die van belang kunnen zijn voor het onderwijs. *Meis* rapporteerde over de constructie van een batterij van schoolrijpheidstests in Duitsland; *Seyfried* over de constructie van een batterij schoolrijpheidstests in Oostenrijk. *Malmquist* rapporteerde over een onderzoek in Zweden,

waarbij met behulp van tests kinderen met leesmoelijkheden opgespoord werden; 75% van deze kinderen kon met behulp van „remedial teaching” tot normale leesprestaties gebracht worden. *Irvine* rapporteerde over een onderzoek met „Raven's Progressive Matrices” in verschillende culturen. Een conclusie van dit onderzoek was dat ook deze intelligentietest niet „cultuur-vrij” is. *Torrance* demonstreerde een aantal creativiteitstests, die door hem en zijn medewerkers geconstrueerd waren. Ook *Kogan* rapporteerde over dergelijke tests.

Het is verbazingwekkend hoeveel onderzoek op dit netelige gebied reeds verricht is. Het bleek van belang om verschillende creativiteitsfactoren te onderscheiden, die weinig of niets met elkaar te maken hebben. Het zal echter nog wel even duren voordat hier nuttige toepassingen mogelijk zijn.

Ook vermelden we nog de interessante manier waarop sprekers van de Educational Testing Service (*Anderson, Rosner*) het mak en van de studietoetsen door onderwijzers propageren. Zij hebben hiervoor diacursussen gemaakt, die, met gesproken woord en muziek van een bandrecorder kunnen worden afgedraaid. We kregen de indruk dat geen woord te veel of te weinig op deze geprogrammeerde wijze werd overgebracht. Over het succes – soms wel eens mislukking – van deze cursussen op scholen werd vrij veel onderzoek verricht, dat dan weer diende om de cursussen te verbeteren. Deze sprekers, en ook *Dunn* (Australië) wezen er op dat vele onderwijzers het toetsen van de verworven kennis en vaardigheden nog te veel zien al siets wat onafhankelijk van het leerproces, desnoods als een noodzakelijk kwaad, gedaan moet worden, terwijl het in werkelijkheid een onmisbaar deel is van het leren: geen „curriculum” is effectief zonder toets.

Bijzonder opvallend was voor ons de achterstand van Nederland, samen met de meeste Europese landen, op het gebied van de studietoetsen. Dit Congres heeft het belang van studietoetsen bijzonder duidelijk gemaakt. Interessant was vooral de nadruk op andere mogelijkheden van studietoetsen naast het beoordelen van prestaties. In Nederland verkeren we nog in de situatie dat het noodzakelijk is om studietoetsen te construeren. Daarbij kunnen we een vruchtbaar gebruik maken van de vele mogelijkheden van studietoetsen, waarop dit Congres gewezen heeft.

ENKELE OPMERKINGE AANGAANDE DIE WETENSKAPLIKHEID VAN DIE PEDAGOGIEK

W. A. LANDMAN

Universiteit van Port Elizabeth

I INLEIDEND:

In hierdie artikel gaan dit nie om uitsluitel te gee aangaande die vraag of die Pedagogiek 'n vorm van Wetenskap is al dan nie. Pedagoë soos onder andere Langeveld, Perquin, Strasser, Waterink, en andere het reeds afdoende aangetoon dat die Pedagogiek as wyse van wetenskapsbeoefening gereken moet word. Die vraag wat hier aan die orde is, is *hoe* die Pedagogiek as moderne Wetenskap daaruit sien.

Wanneer van „moderne” gepraat word, is die implikasie dat daar ook 'n nie-moderne Pedagogiek is wat nie meer aanvaarbaar is nie omdat dit nie wetenskaplik verantwoord kan word nie. So moet onder andere 'n Pedagogiek wat die eie outonomie (11) (17) inboet deur toe te laat dat hy deur 'n bepaalde lewensopvatting of een of ander vakwetenskap op sleptou geneem word, as nie-modern beskou word. Sodanige Pedagogiek het onherroepelik beland in die sektor van die toegepaste, intrinsiek afhanklike wetenskappe, want hy het homself wesenlik en totaal geheg aan 'n ander objekgebied as die opvoedingsituasie (18, 151-154).

Die implikasie van die onmiddellik voorafgaande stelling is dat die moderne Pedagogiek as opvoedingsleer, die verskynsel van die opvoeding as onloënbare ervaringsfeit wil leer ken soos dit tot vergestaltung kom in opvoedingsituasies. Moderne Pedagogiek is 'n besinning oor die opvoedingsverskynsel ten einde die grondstrukture daarvan te bepaal.

Wanneer die tydgenootlike Pedagogiese denke nou as „modern” getipeer word, word dan daarmee bedoel dat dit 'n bepaalde menslike situasie te wete die opvoedingsituasie as sentrale verwysingsraamwerk aanvaar. Hierdie aanvaarding moet dan ook beskou word as 'n kopernikaanse omwenteling in die pedagogiese denke oor die eeue. Dit beteken nie dat alle denke oor die voorafgaande eeue as nie-modern afgewys word nie, maar dat dit nou vanuit 'n nuwe vertrekpunt ge-evalueer word.

Voordat egter oorgegaan kan word tot nadere ontleding van wat bedoel word met Pedagogiek as vorm van wetenskap, as wetenskaplike omgang met 'n bepaalde werklikheid, moet eers helderheid verkry word

aangaande die begrippe „wetenskap” en „wetenskaplik”. Hiervoor is nodig dat hierdie begrippe eers teenoor wisselvorme daarvan afgegrens sal moet word. Byvoorbeeld: (a) in newestellende verband: Wetenskap(lik) teenoor nie-wetenskap(lik); (b) in teenstellende verband: wetenskap(lik) teenoor on-wetenskap(lik) en c) in posisionele verband: Wetenskaplik ten opsigte van voor-wetenskaplik en na-wetenskaplik.

(a) *Die nie-wetenskaplike:*

By die nie-wetenskap resp. nie-wetenskaplikheid) is inbegrepe alles wat buite die Wetenskapsgebied geleë is, byvoorbeeld die kunsbeoefening en religie asook die alledaagse lewe van die mens as voor-wetenskaplike aangeleentheid (sien later).

Die nie-wetenskaplike studieterreine besit hulle eie wetmatighede, eie strukture, metodiek, begripvorming ens., en staan gelykwaardig naas die Wetenskap alhoewel afgegrens daarvan. So is byvoorbeeld 'n religieuse of 'n digterlike ontmoeting en -duiding van die werklikheid gelykwaardig aan, alhoewel van spesifieke anderse aard, as die wetenskaplike ervaring en-duiding van die werklikheid. Die egte wetenskaplike eerbiedig dan ook hierdie afgrensing naas die verdediging van die eie grense. Hierin vind ons dan ook die verklaring van die feit dat wetenskaplikes wat in sake wetenskaplike problematiek eensgesind is, tog verskillende wêreldbeskouinge en lewensopvattinge daarop kan nahou (2, 42).

(b) *On-wetenskaplikheid:*

Indien die grense genoem in die voorafgaande paragraaf oorskry word, ontstaan die probleem van on-wetenskaplikheid. Hierdie grensoorskryding kan op tweërlei wyse geskied:

(i) Wanneer buite-wetenskaplike instellinge aangaande aangeleenthede van die Wetenskap wil meepraat of wanneer buite-wetenskaplike instanties in die Wetenskap ingevoer word. Dit beteken dat van on-wetenskaplikheid sprake is wanneer bepaalde dogmatiese, wêreldbeskoulike of politieke idees, instanties ens. as bindend vir die Wetenskap beskou word. Die nie-wetenskap kan betreffende die vrae van die Wetenskap nie saamsprek nie, want Wetenskap is van beide Meta-fisika en Dogmatiek vry. Hierdie postulaat geld vir beide Natuur- en Geesteswetenskap (2, 42-43).

(ii) Daar is egter ook van on-wetenskaplikheid sprake wanneer die Wetenskap sy eie grense oorskry. Hierdie on-wetenskaplike grensoorskryding kan plaasvind tussen afsonderlike wetenskappe. Elkeen het sy eie besondere objekgebied, sy eie formele objek, waarmee bedoel word dat elke besondere wetenskap hom besig hou met 'n bepaalde aspek

van die werklikheid. So kan die mens as materiële objek d.w.s. as onmiddellike gegewenheid, byvoorbeeld formele objek wees vir verskillende wetenskappe soos die Fisika, Biologie, Sosiologie, Psigologie, Pedagogiek ens. In hierdie verband kan byvoorbeeld in 'n on-wetenskaplikheid verval word as die Psigologie sou wou dikteer betreffende die formele objek van die Pedagogiek ens. (2, 43, 50).

(c) *Die Voor-wetenskaplike leefwêreld:*

Die objeksg gebied van die Pedagogiek, t.w. die opvoedingsverskynsel, is ingebed in die lewe self en daarby is wetenskapsbeoefening self 'n lewens-aangeleentheid. Die wetenskaplike begin sy wetenskapsbeoefening deur 'n gebied uit die leefwêreld as sy objeksg gebied af te baken. Hy gaan dus oor tot 'n bepaalde tematisering uit die voor-wetenskaplike wêreld, grens 'n metode af as toegangsweg tot sy objeksg gebied en ontwerp 'n gepaste begrippestruktuur en taalkundige uitdrukkingsvorme. Hierdeur word fasette van die daaglikse lewe tot studierrein van ons wetenskaplike instelling. Aan die wortel van elke Wetenskap (dus wetenskaplike instelling. Aan die wortel van elke Wetenskap (dus ook die Pedagogiek) lê dan 'n teenwoordigstelling van lewenswerklikhede uit die leefwêreld bv. die opvoedingsverskynsel) (4, 62-65). Die leefwêreld as wêreld van ons oorspronklike gerigthede is dan ook die oerfondament vir ons beoefening van die Pedagogiek as vorm van Wetenskap en moet ook steeds terugkeer na die leefwêreld. As wetenskap nie, maar om die aanwending daarvan. Dit beteken dat die Pedagogiese toelaatbaarheid daarvan en as mens wil hy vir homself van hierdie norme voorskryf en klee in sy lewensopvatting. Hierdie terugkeer na die oorspronklike leefwêreld en lewensopvattelijke inkleding staan bekend as:

(d) *Na-wetenskaplike aanwending:*

Hier gaan dit nie meer suiwer om die Pedagogiek as vorm van Wetenskap nie, maar om die aanwending daarvan. Dit beteken dat die Pedagogiek toepassingsmoontlikhede het in die leefwêreld. Na- en voor-wetenskap, synde albei elemente van die leefwêreld, kom in 'n bepaalde verhouding tot mekaar te staan en wel 'n verhouding van na-wetenskaplike verfyning van 'n voor-wetenskaplike gebeure.

Sodanige verfyning is nie die doel van die Wetenskapsbeoefening nie, maar wel die uitvloeisel daarvan. Wanneer die opvoedkundige (Pedagog) as wetenskaplike of studente van die Pedagogiek by die aktuele opvoeding betrokke raak, word daar tot hulle 'n appél gerig vanuit die wetenskaplike. Die beantwoording van hierdie app'l is 'n persoonlike beslissing en is as sodanig nie-wetenskaplike bemoeienis. Hierdie appél maak die opvoeder-in-die-praktyk vir homself tot behoortlikheidseis.

Norme-beskrywing as opvoedkundige word nou norm-voorskrywing vir homself as opvoeder.

Hierdie norm-voorskrywing implisee verder dat die beskryfde nome van inhoude voorsien word vanuit die lewensopvatting van die opvoeder-in-praktyk. Die opvoeder antwoord dan op beide die appél vanuit die Pedagogiek en vanuit sy lewensopvatting deur 'n integrasie daarvan. Dit is dan ook sinvolle bemoeienis van die christenopvoeder om te werk vir die daarstelling van 'n skool waar sy kind en dié van sy geloofsgenote opgevoed kan word.

Die Wetenskaplike Begroning van die Pedagogiek:

Die Pedagogiek as moderne vorm van Wetenskap begrend sy wetenskapskarakter nie deur sy resultate nie, maar enkel en alleen deur sy wetenskaplike arbeid. Dit is nie die „wat” wat die wetenskapsgehalte van die Pedagogiek bepaal nie, maar die „hoe” van sy metodiek, navorsing en begroning. Met ander woorde: die aard van die wetenskaplike instelling (Jaspers) bepaal die wetenskaplikheid van die Pedagogiek. Dit beteken dat die Pedagogiek, ten einde as Wetenskap gereken te word, aan bepaalde kriteria sal moet voldoen. Hierdie kriteria moet dan ook gesien word as postulate wat die beoefening van die Pedagogiek moontlik maak:

(a) Die moderne Pedagogiek word sonder vooroordele beoefen:

In hierdie verband is dit noodsaaklik om te onderskei tussen vooroordele en vooronderstellinge.

Vooronderstellingsloosheid is 'n onmoontlikheid. Elke Wetenskap gaan uit van bepaalde vooronderstellinge as voorwaarde vir die moontlikheid daarvan (2, 31). 'n Vooronderstellingslose wetenskap bestaan nie, omdat dit nie kan bestaan nie. Wat vooroordeelsvryheid betref, is die saak egter anders. Vooroordeelsvryheid dui op 'n onthouding van beoordeling en waardering op grond van dogmatiese, politiese, ens. opvattinge, want die dogmatiese het juis as uitgangspunt dat slegs dit wat met die bepaalde dogma ooreenstem waarheid is (2, 32) – iets word as goed of sleg beoordeel in soverre dit met een of ander absolute waarde ooreenstem al dan nie. Om op grond van vooroordeel te waardeer beteken om 'n oordeel te vel aan die hand van bepaalde absoluut gestelde norme. Elke waardering veronderstel noodwendig 'n absolute aksiologiese dogma. Dit beteken dat waardering onmoontlik is sonder wêreldbeskoulike of metafisiese opvattinge. Waardering as bevestiging van bepaalde vooroordele is derhalwe nie-wetenskaplik en indien dit intree in die gebied van die Wetenskap, word dit on-weten-

skaplik (2, 65). Waardering is 'n voor- en na-wetenskaplike aangeleentheid (kyk paragraaf I (c) en (d)).

Die vraag ontstaan nou:

Van welke vooronderstellings gaan die Pedagogiek as moderne vorm van Wetenskap uit?

As meer algemene vooronderstelling kan genoem word die oerfeit dat die opvoedingsverskynsel wel bestaan en dat kennis daarvan moontlik is. Wanneer na die meer spesifieke vooronderstelling gevra word, gaan dit oor vroeë aangaande die moontlikheid van die essensieel-pedagogiese en dan gaan dit om die *mensbeeld* wat 'n bestaanswyse soos dié van die mens ook en veral in pedagogiese opset moontlik maak. Daar kan verder gevra word na die voorwaardes waaraan voldoen moet word om die essensie van die pedagogiese tot uitdrukking te bring. Die beantwoording van dié moontlikheidsvraag behels 'n antropologies-wysgerige ondersoek na die funksionering van die pedagogiese (1, 38).

Die onmiddellik voorafgaande stelling beteken dat die voorwaardes wat 'n verskynsel soos die pedagogiese moontlik maak, blootgelê kan word deur 'n sistematiese en radikale d.w.s. wysgerige besinning oor die pedagogiese. Hierdie voorwaardes geld vervolgens as vooronderstellings, waarop verdere pedagogiese denkarbeid gebou kan en moet word. (Kyk paragraaf II (f) (i)-(vii)).

Hierdie vooronderstelling word telkens onthul en bevestig wanneer die pedagogiese-in-funksie tot vergestaltung kom.

(b) *Die moderne pedagogie het 'n intrinsieke doelstelling:*

Die Pedagogiek as opvoedingsleer wil die verskynsel van die opvoeding (pedagogie) leer ken. Die aan die lig bring van al die komponente en momente, diepere verbande en verwysings van dié verskynsel, sluit in 'n aan die lig bring van die formele doelstelling van die opvoeding. Hierdie doelstelling spruit dus voort uit die besinning aangaande die opvoedingsverskynsel self d.w.s. uit dit wat aan die opvoeding per se en per definisie eie is. (16, 39-40). Wetenskaplike bedrywigheid ook betreffende die pedagogiese, se formele doelstelling is dus in eie sfeer geleë. Doelstellinge van buite wat gestel mag word, word as on-wetenskaplik van die hand gewys. Die beslissing welke lewensopvattelijke inhoude aan hierdie formele doelstelling gegee sal word, is 'n na-wetenskaplike aangeleentheid.

Die wetenskaplike doelstelling is derhalwe 'n intrinsieke aangeleentheid waarmee bedoel word dat 'n Wetenskap sy outonomie prysgee indien sy doelstelling vir hom van buite af deur nie-wetenskaplike

instansies of deur ander vakwetenskappe voorgeskryf word. Indien eersgenoemde toegelaat word, word verval in 'n on-wetenskaplikheid, terwyl voorskrywing deur ander vakwetenskappe 'n on-wetenskaplikheid is wat sodanige wetenskap as toegepaste wetenskap laat karakteriseer.

Die Pedagogiek is geen toegepaste sisteem van dogmatiese of metafisiese vooroordele, psigologie, biologie, teologie of wat ookal nie omdat hierdie instanties met kategopereer wat nie toepasbaar is op die pedagogiese nie. Die Pedagogiek moet dus outonoom besluit aangaande die eie formele doelstelling soos afgelei uit die analise van die opvoedingsverskynsel waaroor dit besin.

Die intrinsieke doelstelling van die pedagogie (opvoeding) is klaarblyklik 'n realisering van die pedagogiese steungewing, t.w. Volwassenheid. Volwassenheid dui op iets spesifiek pedagogies. As idee wat bestrewe moet word, is volwassenheid 'n aanduiding van welke waarde-moontlikhede in die nie-volwassene deur pedagogiese ontmoetinge ontsluit kan word (5, 122). In hierdie verband kan volstaan word met die volgende stelling van Oberholzer:

„... wie van die pedagogiese praat, het die idee van die volwassenheid as volwaardige menswaardigheid in gedagte. Die pedagogiese voltrek sig dus in die proses van geleide afhanklikheid, vervleg met geleide selfstandigheid met oog op selfgeleide selfstandigheid – die kies vir 'n kind, groeiend afgewissel met die gunstige geleenthede om self keuses te maak om uiteindelik in selfkeuse as selfbepaling oor te gaan. Waar daar sprake van geleide self-uitgroei is, daar is pedagogiese aanwesigheid. Dit dui op 'n proses van geleidelike selfoerbodigwording van die opvoeder omdat hy homself oorbodig maak. Om jouself oorbodig te verklaar, beteken dat 'n ander sedelik selfstandig geword het. Die pedagogiese is dus daar waar noodsaaklikheid van aanwesigheid geleidelik in oorbodigheid daarvan oorgaan.” (12, 4).

(c) *Die moderne Pedagogiek het 'n metode met die pedagogiese as vertrekpunt:*

Vir die deurskouing en begryping van die opvoedingsverskynsel, kan geen geskikter vertrekpunt gevond word nie as die opvoedingsverskynsel self, want die opvoedingsopgawe is begrond in die antropologiese grondfeit dat die mens opvoed, opgevoed word en op opvoeding aangewese is (7, 141). Vir ontdekking en begryping van die wese van dié verskynsel kan dan ook geen beter metode as die fenomenologiese aangewend word nie, want aanwenders van hierdie metode kan nie anders as om hulself ont-dekkend te wend tot die lewenswerklik-

heid (hier: die opvoedingsverskynsel) self nie. Die credo van die fenomenoloog is dan ook: „terug na die lewende werklikheidsbevestiging.” (10, 238-240).

Die Pedagogiek is dan ook 'n geheel van kennis voortvloeiende uit 'n oerevidente wesensbeskrywing van die opvoedingsverskynsel (20, 74) waar met oerevident bedoel word alles wat regstreeks verband hou met die konkrete dialoog tussen opvoeder en opvoedeling (21, 247-248).

(d) *Die moderne Pedagogiek voldoen aan die eis van openheid:*

Wetenskaplike bedrywigheid is altyd bedrywigheid in die lig van kritiek. Dit beteken dat elke beoefenaar van die Pedagogiek die reg en die plig het om elke pedagogiese stelling, bewering ens. aan kritiek te onderwerp. In die Wetenskap bestaan daar met andere woorde geen „ewige” waarhede nie, maar erken die wetenskaplike die hipotetiese aard, kondisionaaliteit en komplementariteit van alle waarheidsgelding.

(i) *Die hipotetiese aard:* Elke wetenskaplike waarheid geld as waarheid totdat die teendeel aangewys kan word. Elke wetenskaplike duiding het dus voorwaardelike gelding (2, 36).

(ii) *Kondisionaaliteit:* (2, 37): Wetenskapsbeoefening het as voorvereiste dat eers 'n wetenskaplike werklikheid gekonstitueer moet word, d.w.s. daar moet 'n bepaalde objekgebied wees. Dié gebied omvat sekere voorwaardes vir navorsing daarin, beskrywing daarvan en eksperimentering dienaangaande. Die objekgebied van die moderne Pedagogiek is die opvoedingsrelasie en dit so synde, kom bepaalde voorwaardes tot gelding ten einde navorsende, beskrywende en eksperimentele deurskouing daarvan moontlik te maak. Sommige van hierdie voorwaardes blyk duidelik uit die voorafgaande en hieropvolgende paragrawe.

(iii) *Komplementariteit* (2, 37): Hiermee word bedoel dat nie slegs die objekgebied nie, maar primêr die metode die wetenskapskarakter bepaal. Dit is juis ook vanweë die implementering van die fenomenologiese metode wat pedagogiese denkarbeid die status van wetenskaplikheid verwerf het.

(e) *Die moderne Pedagogiek het as postulaat die intersubjektiviteit:* Wetenskaplike arbeid word altyd voltrek in die ruimte van die wetenskaplike wêreld bestaande uit mede-wetenskaplikes met hulle publikasies, institute ens. en is slegs werklik in sodanige wêreld. Intersubjektiewe begrypbaarheid van wetenskaplik relevante oordele van navorsers is van fundamentele betekenis. Dit beteken dat wetenskaplike bevindinge, stellinge ens. mededeelbaar moet wees (2, 39) en mededeelbaarheid beteken dat die *begrippe* as boustene van die Wetenskap die

fundamentele en prinsipiële waarom dit in eie betrokke Wetenskap gaan, so suiwer moontlik moet reflekteer.

Die hele aangeleentheid van die begripsmatige samehang ook op die terrein van die pedagogiese denkarbeid is fundamenteel vir die moderniteit daarvan. Die pedagogiese *begrippe* moet presies gefikseer word deurdat die inhoud daarvan eenduidig vasgelê word (3, 164). Eenduidige vaslegging beteken dat dubbelsinnigheid en oppervlakkigheid uitgeskakel word. Die uitgangspunt dat enige begrip wat net naastenby weergee wat bedoel word, gebruik kan word, moet summier verwerp word. Begrippe moet so ver moontlik *adekwaat* wees, d.w.s. die inhoud daarvan moet sover moontlik ooreenstem met die wese van die objek waarop dit gerig is. (3, 135).

Die taak van die pedagogiese denke is derhalwe om voortdurend te streef na die vorming van begrippe wat *adekwaat*, helder en duidelik die essensie van die pedagogiese sal weergee sodat in die pedagogiese gesprek elke deelnemer daaraan presies sal weet wat elke gebesigde begrip beteken en impliseer. Met helderheid word bedoel afgrensing van ander begrippe en duidelikheid beteken dat die eienskappe van die begrippe helder onderskei moet kan word (3, 135).

In die besinning oor die grondslae van die Pedagogiek moet die begrippestruktuur helder en duidelik opgebou wees en daar moet selfs 'n nadere ontleding van die pedagogiese begrippe gemaak word. Slegs deur 'n denke na die diepte kan tot ware wetenskapsbeoefening gekom word.

Praktyk sonder teorie is blind en teorie sonder praktyk is leeg. Praktyk sonder 'n voorafgaande en vooruitgaande teorie is ongefundeerd en dus onbegrypbaar. Die moderne pedagogiese denke wil voorkom dat daar blindweg praktyk beoefen word en wil klaarheid verkry aangaande dit wat dié praktyk moet fundeer t.w. teoretiese konsepsies, nie as bevooroordeelde uitgangspunte nie, maar as begrondende begrippestruktuur.

(f) *Die moderne Pedagogiek erken die noodsaaklikheid van 'n kinderantropologie:*

'n Fenomenologiese deurskouing van die opvoedingsverskynsel bring duidelik aan die lig dat die pedagogiese 'n antropologiese aangeleentheid is. Dit is 'n verskynsel wat slegs tussen mense aangetref word. Daarom kan daar nie gepraat word van 'n antropologiese benadering van die pedagogiese nie, maar van 'n fenomenologiese skouing van die pedagogiese as antropologiese fenomeen. Die vertrekpunt lê naamlik in die pedagogiese en nie in die antropologiese nie (1, 35).

Die moderne Pedagogiek het as vertrekpunt die opvoedingsverskynsel en poog om vanuit hierdie verskyning van pedagogiese verhoudinge die *kind as mens* te begryp, d.w.s. begryping van die kinderlike van die kind *onafhanklik* van ons doelstellings met die kind (8, 3). Sodanige begryping noodsaak die daarstelling van 'n kinder-antropologie met pedagogiese relevansie, want die pedagogiese verteenwoordig 'n faset van die antropologiese. Dit gaan m.a.w. om 'n *kindbeeld* wat 'n bestaanswyse soos dié van die kind in pedagogiese opset *moontlik* maak. (1, 39).

Die moderne Pedagogiek wat geen toegepaste kinderantropologie as vorm van wysgerige antropologie is nie, wil die menswees van die kind as antropologie van die kind in die opvoeding beklemtoon. Dit beteken dat vanuit die pedagogiese na 'n *begroning* vir die pedagogiese in die antropologiese gesoek word (9, 25-58). Sodanige antropologie van die kind as 'n uitgaan van die spesifiek menslike van die kind, stel onder andere die volgende:

(i) Opvoeding is *moontlik* omdat die kind nie as volwasse mens gebore word nie, maar as nie-volwasse mens wat nog nie uitdrukking kan gee aan die idee van volwasse menslikheid nie.

(ii) Menswees begin as kindwees en die nie-volwassenheid van die kind bevestig die feit van die *moontlikheid* van die opvoeding as 'n antropologiese verskynsel: hy moet opgevoed word om in toenemende mate bewus te word van die eise van volwasse menslikheid en om toenemend daaraan uitdrukking te gee.

(iii) Die afhanklikheid van die kind as nie-volwassene en die verantwoordelikheid van die opvoeder as volwassene word beklemtoon. Die pedagogiese is slegs daar aanwesige *moontlikheid* waar steunsoekendheid deur steungewing gekomplementeer word.

(iv) Die kind is *moontlikheid-in-wording* en daarom is die pedagogiese *moontlik*. Soos hy word, so sal hy sy dialoog met sy betekeniswêreld en homself steeds anders ont-dek en interpreteer; hy is met vergestaltung van sy dialoog met die wêreld besig, terwyl die dialoog voortdurend verander. Dit is 'n lang weg van dialoog-wysiging met pedagogiese ondersteuning (6, Hfst. 5).

(v) Een van die grondfeite i.v.m. die opvoedings*moontlikheid* lê in die wese van die opvoedeling wat self-iemand-wil-wees (Langeveld) op grond van 'n self-iemand-behoort-te-wees (Oberholzer). In laaste instansie is dit die opvoedeling wat in sy hunkering na volwassenheid self 'n keuse moet maak en mede-verantwoordelik is vir sy volwassewording.

(vi) Wanneer een mens hom doelbewus bemoei met die lewe van 'n

ander met die oog daarop om veranderinge te bewerkstellig, moet hierdie bemoeienis gelei word deur 'n rangorde van waardes. 'n Voorver-eiste vir die *moontlikheid* van die pedagogiese is dan ook dat die opvoeder as verteenwoordiger van die normatiewe, ingryp in die pedagogiese gebeure om daaraan 'n ander verloop te gee.

In sy ingryping word hy gelei deur 'n rangorde van waardevoorkeur. (13, 145v).

(vii) Wanneer volwassenheid as sedelike selfstandigheid bereik is, het die *moontlikheid* van die opvoeding opgehtou om te bestaan (22, 20).

(g) *Die moderne Pedagogiek deurdink kindwees na 'n ontologie van kinderlikheid:*

(19), (6), (20, 74-76), (14, 24-32), 15, 92-101).

In sommige moderne pedagogiese geskrifte word die begrippe „ontologies” en „onties” aangetref, soos byvoorbeeld in sinsnedes soos: „volwassenheid is 'n ontologiese verskynsel”; „self-iemand-wil-wees is 'n ontologiese kategorie”; „Ons moet die ontisiteit van die kind steeds in gedagte hou”; „die ontiese band tussen kind en moeder”; ens. Die vraag is nou wat hiermee bedoel word.

Die ontologie of synsleer is 'n leer aangaande die Syn en die syndes van die Syn. So is die kind as behorende tot die Syn, in die Syn, met die Syn en uit die Syn. Ons sien hom as synde van die Syn, dus in sy *totaliteit*. As synde van die Syn is hy synswyse, 'n wyse van wees. Hy word dus nie uitgelewer aan een of ander synde van die Syn nie soos byvoorbeeld die psigologiese of die biologiese nie. Wie psigologies-ties dink, lewer die kind uit aan 'n bepaalde synde van die Syn.

In 'n ontologiese begryping as verheldering van die Syn van 'n synde (hier: die kind), probeer 'n mens om die wesenlike struktuur van hierdie synde te begryp, d.w.s. *dit wat daardie synde in essensie maak wat dit is*. 'n Ontologies-pedagogiese begryping, sal dan wees 'n begryping van die *wesenlike* van die kinderlike synswyse as volwasse-wordende synswyse. Kinderlikheid as nie-volwassenheid is 'n ontologiese feit d.w.s. 'n oerfeit, 'n gegewene met menswees wat daarop dui dat hy in sy verankertheid in die Syn raakgesien moet word. Die pedagogiese is 'n ontologiese fenomeen, want dit is net met menswees gegee en maak menswees wat dit essensieel is.

Wanneer die kind as synde beskou word soos hy is d.w.s. soos hy onmiddellik gegee is, praat ons van die kind as ontiese gegewenheid, as ontisiteit: hy behoort tot die Syn. Die kind as modus van menswees is synde van die syn en sy ontiese onderskeiding is juis dat hy ontologies is d.w.s. hy is daardie synde van die Syn by wie dit in sy syn om

sy syn gaan (Heidegger): hy is die enigste synde wat ondervra kan word aangaande die Syn, sy syn as sinswysse. Hij voer 'n sinswysse en dit beteken hy is betrokke by'n bestaanswysse waarin hy gemoed is met die eties-normatiewe.

Wanneer die moderne Pedagogiek nou getipeer word as ontologies-antropologies in opset word daarmee bedoel dat die antropologiese (soos beskrywe in die voorafgaande paragraaf) as sinswysse van die kind-mens wat hom as mens maak wat h essensieel is, beskrywe en deurdink word en daar verder besin word aangaande hierdie sinswyses as fundamentele kategorieë vir die pedagogiese denke.

(h) *Afsluitend:*

Verdere teoretiese modern-pedagogiese denke sal moet gaan oor 'n helderder presisering van die verhouding ontologie-antropologie-pedagogiek en die betekenis daarvan vir die suiwere uitbou van die Pedagogiek as moderne sisteem van denke. So sal die Teoretiese Pedagogiek hom ook moet bemoei met diepere deurdenking van die verhouding antropologie-pedagogiek, terwyl die ontologiese begroning van hierdie verhouding die toekomstige denктаak moet wees van 'n Filosofie van die Opvoedkunde.

VERWYSINGS

1. BOTES, N. S.: Die Fenomenologies-georiënteerde antropologie en Psigologie en die betekenis hiervan vir die Opvoeding. Ongepubliseerde D.Ed.-proefskrif. Univ. van Pretoria, 1964.
2. DIEMER, A.: Was heiszt Wissenschaft? Verlag Anton Hain. Meisenheim am Glan, 1964.
3. HESSEN, J.: Lehrbuch der Philosophie. Deel I, 2de druk. E. Reinhardt verlag. 1959.
4. KOCKLEMANS, A.: Phaenomenologie en Natuurwetenschap. De Erven F. Bohn. N.V. Haarlem, 1962.
5. LANDMAN, W. A.: 'n Antropologies-pedagogiese beskouing van Beroeptoriëntering. H.A.U.M., 1961.
6. LANDMAN, W. A.: Enkele antropologies-ontologiese momente van die eerste lewensjaar. Publikasiereeks nr. 2. Univ. van Port Elizabeth, 1966.
7. LANGEVELD, M. J.: Beknopte Theoretische Paedagogiek. J. B. Wolters, Groningen. Vyfde druk, 1955.
8. LANGEVELD, M. J.: Studien zur Anthropologie des Kindes. Max Niemeyer verlag. Tübingen, 1964.
9. LOCH, W.: Die anthropologische dimension der Pädagogik. Neue Deutsche Schule. M. B. H. Essen.
10. LUIPEN, W.: Fenomenologie en Atheïsme. Het Spectrum, Utrecht, 1963.
11. NEL, B. F.: Die Aard en Wese van die Sielkundige Pedagogiek en sy

- verband met die Pedagogiek as wetenskaplike stelsel. Publikasies van die Univ. van Pretoria, nr. 2. 1956.
12. OBERHOLZER, C. K.: „Die Pedagogiese.” Herdruk uit Extra Mura, 1960.
 13. OBERHOLZER, C. K.: Inleiding in die prinsipiële opvoedkunde. J. J. Moreau & Kie. Pretoria – Brugge, 1954.
 14. OBERHOLZER, C. K.: „Hedendaagse wysgerig-antropologiese konsepsies” In: Die wysgerige antropologie en die menswetenskappe. (Red.) G. Cronje, J. L. v. Schaik, Pretoria, 1966.
 15. OBERHOLZER, C. K.: „Die Wysgerige antropologie en die pedagogiek”. In: Die wysgerige antropologie en die menswetenskappe. (Red.) G. Cronje, J. L. v. Schaik, Pretoria, 1966.
 16. PERQUIN, N.: Pedagogiek. Bezinning op het Opvoedingsverschijnsel. 5de druk. J. J. Romen en Zonen, Roermond, 1960.
 17. SCHOEMAN, S. J.: „Die Outonomie van die Pedagogiek” Oordruk uit: „Tydskrif vir Geesteswetenskappe” Junie 1963.
 18. STEFFENS, G. H.: Wijsgerige Antropologie en Pedagogiek”. In: Tijdschrift voor Opvoedkunde, Negende jaargang, Nr. 3, 1963-1964.
 19. STOFFER, H.: Die Bedeutung der Kindlichkeit in der modernen Welt. E. Reinhardt verlag. München, 1964.
 20. STRASSER, S.: Opvoedingswetenskap en Opvoedingswijsheid. L. G. Malmberg 's-Hertogenbosch. Derde druk, 1963.
 21. STRASSER, S.: Fenomenologie en empiriese Menskunde. Van Loghum Slaterus. Arnhem, 1962.
 22. VAN ZYL, P.: „Die Antropologies-personologiese opvattinge van F. W. Foerster met nadruk op die eties-pedagogiese momente daarin”. Ongepubliseerde D.Ed.-proefskrif, Univ. van Pretoria, 1963.

Curriculum Vitae:

1923 gebore te Pretoria, Suid-Afrika. Studeer eers Plant- en dierkunde aan die Universiteit van Pretoria. Slaan daarna oor na Pedagogiek-studie en promoveer 1961 as proefskrif: 'n Antropologies-Pedagogiese Beskouing van Beroepsoriëntering. Doen daarna Filosofie-studie en behaal 1966 die M.A.-graad met verhandeling: „Enkele Antropologies-ontologiese momente van die Eerste lewensjaar.” Tans besig met voorbereiding vir doktorsale eksamen in Filosofie. 1963 – 1965 Senior lektor in Pedagogiese Psigologie Universiteit van Pretoria. 1966 – 1967 Professor in Didaktiek Universiteit van Port Elizabeth. Vanaf begin 1968 Professor in Teoretiese Pedagogiek Universiteit van Pretoria.

BOEKBEOORDELINGEN

DR. H. BONGER: *Het humanisme in de 16e eeuw*. Voordrachten gehouden voor de Gelderse leergangen te Arnhem no. 15. J. B. Wolters, Groningen 1966. 28 blz. f 2,90.

Drie stromingen komen in deze voordracht aan de orde: Renaissance, Reformatie, Humanisme, stromingen die Bonger ieder afzonderlijk, in hun verband, in overeenstemming en tegengesteldheid overziet en in een summier maar goed samenhangend betoog verwerkt. Door de gehele voordracht heen is de vraag naar de religiositeit centraal gesteld. Was het (Italiaanse) humanisme a- of anti-godsdienstig? De 18e en 19e eeuwse opvattingen, waarin de humanisten „een soort vrijdenkersrepubliek vormden, die zich vrolijk maakte over de viri obscuro, de scholastische Dunkelmänner”, hebben „voorgoed afgedaan”. De humanisten in Italië en na hen in Frankrijk, Duitsland, Engeland en de Nederlanden, hebben de kerkleer onaangetast gelaten en zijn naast die leer ernstig bezig geweest met religieuze vraagstukken. Het humanitas-ideaal is een opvoedingsideaal. De grootste gaven van de mens zijn zijn denkvermogen en zijn taal, een zienswijze die zich in latere eeuwen heeft gehandhaafd. De belangrijkste Duitse en Nederlandse humanist en worden besproken: Wimpfeling, Reuchlin, Von Hutten – Agricola met de Moderne Devotie, Erasmus. Interessant is wat Bonger zegt over tweeërlei Reformatie: de z.i. a- en anti-humanistische taal van Luther, Zwingli en Calvijn; de vrijzinnige, spiritualistische, naar het mystieke neigende tak die in Zwitserland, Duitsland, Nederland en Polen grote invloed heeft verkregen en waaruit de eis der verdraagzaamheid is gesteld. Dat de voordracht sluit met een ode aan Coornhert, de typische 16e eeuwse humanist, viel te verwachten. Hij wordt op een lijn gesteld met de Italiaanse „uomini universali”, een eerbetuiging, waarvoor deze bescheiden Nederlander vermoedelijk teruggeschrokken zou zijn. Een voordracht die veel bekends, maar ook veel nieuws geeft.

VAN DER V.

E. VAN LAAR, *Hoop op gerechtigheid*. Uitgave van het gemeentearchief Arnhem 1966. 111 blz. f 4,25.

Hoop op gerechtigheid is de naam van een in 1869 in Arnhem opgerichte algemene arbeidersvereniging. De naam is overgedragen op een doctoraal-scriptie, geschreven in opdracht van wijlen Prof. Dr. C. D. J. Brandt te Utrecht en waarin arbeidersleven en organisatie-activiteiten in Arnhem beschreven worden gedurende de tweede helft van de negentiende eeuw. Het gemeentearchief gaf deze scriptie uit. Vermoedelijk als zodanig en in deze combinatie een weinig voorkomend verschijnsel, voor het Arnhemse gemeentearchief echter het eerste „in een lange reeks”, naar men hoopt. Sinds jaren nl. verzamelen studenten in dit archief materiaal voor het samenstellen van kandidaats- en doctoraalscripties, waarin episoden uit Arnhems verre en recente verleden werden behandeld. Aldus kwam het archief in het bezit van een vrij groot aantal kleine, veelal belangrijke ge-

schriften, waarvan nu het eerste in druk verschijnt.

Het werk van Van Laar heeft, zoals hierboven blijkt, weinig affiniteit met het onderwijs. Het geeft in hoofdstuk II De arbeiders een gedetailleerd overzicht van veel sociale ellende, in hoofdstuk III De organisaties, van veel sociale strijd. „Onderwijs” komt in hoofdstuk II slechts zijdelings aan de orde, in § 8: De ontwikkeling van de arbeiders en in § 11: Kinderarbeid. In § 8 geeft Van Laar enkele cijfers over schoolbezoek: in 1875 b.v. blijken van de 5383 kinderen tussen 6 en 12 jaar er 1479 of 27,48% van alle onderwijs verstoken te zijn; in § 11 deelt hij o.a. mee, dat in 1855 onder de 101 „arbeidskrachten” op een steenfabriek vielen 18 jongens en 8 meisjes jonger dan 10 jaar, dat in datzelfde jaar in de sigarenindustrie werkten 36 jongens van 7 t/m 13 jaar en 32 volwassenen. Het causaal verband tussen het absolute schoolverzuim en de fabrieksarbeid is zonder meer duidelijk. Buiten lager onderwijs was er enige vakopleiding; in 1874 werd een ambachtsschool geopend.

Het gaat ons echter meer om het verschijnsel dan om de inhoud. Wie zich bezig houdt met de historiografie van het vaderlandse schoolwezen, in welke vorm dan ook, stuit onophoudelijk op kennishiaten, terwijl vaak het gegronde vermoeden bestaat dat de ontbeerde gegevens „ergens” aanwezig zijn. Alleen: waar? Het is o.a. daarom dat we vroeger gepleit hebben voor samenwerking tussen het historici en beoefenaren der historische pedagogiek (zie Paedagogische Studiën 1966, blz. 304 met de reactie van Noordam, blz. 545). In rijks-, provinciale en gemeentearchieven, in verenigingsarchieven, schoolbladen, tijdschriften en elders ligt veel onbekend of onvoldoende bekend materiaal verborgen.

Daarom zou het o.i. overweging verdienen onze pedagogiekstudenten enigermate bekend te maken met methode en middelen van archiefonderzoek. Enkele colleges zijn vermoedelijk voldoende. Dat zou de weg kunnen effenen voor vruchtbare contacten vooral met historici en sociologen. In deze zin moeten we als pedagogen het initiatief van het Arnhemse gemeentearchief waarderen: als voorbeeld voor meer gemeenten, ook op ons terrein.

v. d. v.

De drie eerste nummers van de twaalfde jaargang van het Tijdschrift voor Opvoedkunde bevatten verschillende interessante artikels. De auteurs zijn thans zonder uitzondering Vlamingen.

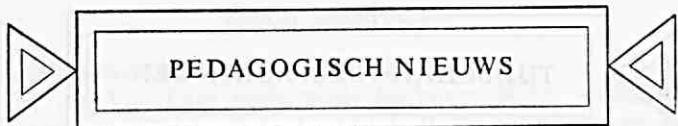
We noemen eerst enkele vervolgartikels. C. Martens schrijft over: Het functioneel leren bij J. F. Herbart. Inderdaad wordt er vooral in de jaren van zijn praktische arbeid als preceptor bij de familie Steiger heel wat gevonden dat erop wijst „hoe goed Herbart zich er van bewust was dat er ook buiten het onderwijs veel geleerd wordt en dat de functie van het onderwijs slechts een aanvullende is”. Toch doet men goed deze stelling met een korreltje zout te nemen. Hoe verder de auteur Herbart in zijn oeuvre volgt, hoe sterker naast, maar ook tegenover het functionele leren het intentionele leren naar voren treedt, zeker in het derde artikel, waar Herbart's Allgemeine Pädagogik wordt besproken. Martens zal zijn beschouwingen in de volgende nummers voortzetten.

W. Leirman behandelt: Inhoud en methodiek van een zelfstandige volwassenvorming, een studie op basis van F. Pöggeler: Methoden der Erziehungsbildung und Inhalte der Erwachsenenbildung. Een moeilijk terrein, maar waarvan de bewerking in toenemende mate actueel wordt. Wij hebben de indruk dat Pöggeler zijn stof grondig beheerst. Lezing van beide werken kan worden aanbevolen aan allen die zich in Nederland voor sociaal-cultureel vormingswerk met volwassenen interesseren.

C. de Keyser houdt zich intensief bezig met de West-europese vergelijkende opvoedkunde: Object en methode van de comparatieve pedagogiek. Hij geeft bijdragen uit de negentiende eeuw, eerst Franse studies, daarna Duitse, die beide, zoals steeds met takken van wetenschap in opkomst het geval is, talloze onbekende gegevens bevatten, doch nimmer de uitgangspunten: object en methode, uit het oog verliezen. Aan het slot telkens uitvoerige bibliografische aantekeningen.

Dan is er voorts een artikel van A. de Block over een onderwerp dat ook in Nederland veel aandacht vraagt en geniet: Het vormen van goede leerattributen een kritisch artikel van Edith Cardoen: Humaniteit en natuurwetenschappelijk denken in het werk van Th. Litt, waarbij Litt de oplossing zoekt in het „und” – hij erkent en pleit voor de noodzaak van een synthese tussen literair-historische en mathematisch-natuurwetenschappelijke vorming, en een artikel van A. Marcoen, waarin hij zoekt naar: Een pedagogisch moment in de relatie tussen grootouders en kleinkinderen, „uitgaande van het fenomeen van de over het verleden vertellende bejaarde grootvader of grootmoeder aan de geboeid luisterende kleinkinderen”, de ontmoeting dus tussen verleden en toekomst.

VAN DER V.



PEDAGOGISCH NIEUWS

NASIONALE KONFERENSIE OOR DIE GEESTREMDE KIND
Universiteit van Pretoria, Suid-Afrika 27-31 maart 1967

Die konferensie is gereël deur 'n komitee waarin landsweye verteenwoordiging gegee is aan opvoedingsinstellings, psigiatriese, maatskaplike en mediese instansies. Die daaglikse sittings is in drie sessies verdeel wat van 9.00 vm. tot naasteby 10.00 nm. geduur het. Nie minder nie as ses referate is per dag gelewer en die probleme van die gestremde kind is in al sy pluri-formiteit en vervlegtheid benader.

Die kongres is amptelik deur Sy Edele, die Minister van Onderwys, Kuns en Wetenskap, senator J. de Klerk, geopen. As referente het o.m. opgetree prof. B. F. Nel, prof. N. Gurlag, prof. J. D. J. Hofmeyer, prof. F. van der Stoep, prof. P. de V. Pienaar, verskeie hoofde van skole vir gestremdes, die hoof mediese inspekteur van Kaapland, dr. N. van der Merwe, en as oorsese referente mnr. N. Y. Vlietstra, hoofinspekteur van buitengewone onderwys in Nederland, prof. D. Pond, professor in psigiatrie by die mediese skool van die Londense hospitaal, prof. B. Lowenfeld, 'n Amerikaanse deskundige op die gebied van blindheid en dr. S. R. Silverman, 'n internasionale deskundige op die gebied van dowes en hardhorendes. Tydens die konferensie is 'n uitstalling van apparaat, boeke en onderwys-hulpmiddels gehou.

Aangesien dit 'n byna onbegonne taak is om maar enigsins 'n opsomming te gee van die agt-en-twintig referate wat gelewer is, word volstaan met 'n paar hoofmomente:

1. *Organisatories:*

Dit het duidelik geblyk dat die sorg van die gestremde kind soveel menigvuldige aspekte het, dat die organisasie van die versorging en opvoeding van hierdie kinders van land tot land ingrypend verskil. Baie van die werk word op 'n liefdadigheidsbasis verrig en veral kerkgenootskappe beskik oor heelwat sulke tuistes. Ook die Departement van Volkswelsyn is aktief gemeoid met die versorging van veral die onopvoedbare gestremdes. Volgens die nuwe wetgewing sal alle spesiale skole in S.-A. die verantwoordelikheid van die Departement Onderwys, Kuns en Wetenskap word. In Nederland staan hierdie werk alles onder die Departement van Onderwys en word bv. 62.000 gestremde kinders in 640 spesiale skole deur 4.400 onderwyzers onderrig. Dit is interessant dat onderwys in Nederland 28% van die begrotingsuitgawes uitmaak.

2. *Die gestremde kind:*

Gestremdheid kan 'n liggaamlike gebrek wees wat beweging of handeling strem; dit kan 'n gesigs- of gehoorgestremdheid wees waardeur die kontak met die buite-wêreld bemoeilik word; dit kan intellektuele stremming wees waarby verstandelike take bemoeilik word; dit kan geestesafwykings wees waarby 'n groot aantal gekompliseerde samevoegings van voorgaande

gestremdhede betrokke is. Die probleem van plasing in spesiale skole kan alleen deur 'n span diagnostici aangepak word, want niet alleen kom gestremtheid in verskillende grade voor nie maar in verskillende kombinasies bv. skrander gebreklikes, of 'n fisies welgeskape imbesill; effens gesigs-gestremde epileptici of doofstom epileptici; voorts is die probleem van pre-linguale doofheid iets gans anders as 'n postlinguale doofheid. By die diagnosering is dit ook van belang om die sg. grensgevallen met 'n minimum gestremtheid, op die regte oomblik oor te plaas na spesiale skole en weer ná ortopedagogiese en selfs mediese of paramediese behandeling terug te plaas na die gewone skool.

'n Ander aspek van die opvoeding van die gestremde kind is die beoogde resultaat wat behaal wil word: die blinde kind is nie 'n gewone kind wat niet kan sien nie, want gestremtheid het sy effek op persoonlikheid. Daar is verskil van opinie of die gestremde kind opgelei moet word om as pseudo-normale mens sy bestaan te realiseer en of die gestremde kind geleer moet word om sy gestremtheid te aanvaar en daarmee die sin van lyding en belemmering. Hierby is die sedelik-godsdiensstige opvoeding van gestremde kinders van besondere betekenis.

Voorts is die gestremde kind veral aangewys op liefdadigheidshulp wat hom as mens degradeer en emosioneel afhanklik stel van sy medemens i.p.v. sy eie selfstandigheidsin. Die maatskappy sal sy verantwoordelikheid teenoor gestremdes moet erken as aanvaar word dat die mens self waardigheid is, onafhanklik van sy begaafd- of gestremdhede.

3. Die versorging van gestremde kinders:

- III 'n Besondere interessante referaat is gelewer oor die genetiese oorsake van gestremtheid. Hieruit het ook duidelik geblyk dat die versorging van die gestremdes in die eerste instansie die verantwoordelikheid van die medici is, wat deur mediese of paramediese diagnosering en behandeling die fondament moet lê vir die latere ortopedagogiese opleiding wat die kind moet ontvang.
- II) Aangesien die verskillende vorme van gestremtheid gewoonlik ge- paard gaan met geestelike versteuring of wanaanpassing, moet psigiatriese of klinies-sielkundige dienste beskikbaar wees.
- (III) Gestremtheid het egter ook sosiale implikasies en dikwels het die ouers van gestremde kinders hulp nodig. Daarom moet ook die maatskaplike werkster en die kerk betrek word by die versorging van gestremdes en hul verwante.
- (IV) Ortopedagogiek dek 'n wye en diverse veld wat ook selfs die hulp van terapeutiese dienste vereis. Die ortopedagoog moet vir sy spesiale taak spesiaal toegerus word en spesiale inrigtings met spesiale voorsiening is dikwels nodig. 'n Besondere probleem is om die verband met die huisgesin te behou as die kinders in spesiale in-richtings versorg moet word. Veral van belang is ook die moontlike oorplasing van gewone na spesiale skole en die verhouding tussen gewone kinders en gedeeltelik-gestremdes in die gewone klasse.
- V) aangesien die gestremdes ook nog in 'n werk geplaas moet word, word die Departement van Arbeid ook nog betrek om diesulkes

te plaas en opvolgingswerk te doen. Veral in Suid-Afrika, anders as bv. in Nederland, is die plasing van hierdie mense 'n besonder moeilike probleem.

4. *Opsomming:*

In Suid-Afrika is in 1966 R 1.150.000 aan nagenoeg 2.000 gestremde leerlinge spandeer ('n gemiddelde van R 575 per leerling) en tog is die huidige oplewing van die belangstelling in die versorging van gestremdes deels bewys van die feit dat 'n groot deel van die gestremdes (gewoonlik 3% van die normale bevolkingsverspreiding) nog haweloos is. Veral die opleiding vir spesiale onderwys is nog onvoldoende en daar word meestal staatgemaak op in-diens-opleiding.

Hoewel daar vir die Bantoe 'n paar sulke spesiale skole bestaan, is die fasiliteite waarskynlik nog ontoereikend. Sover bekend word geen spesiale opleiding nog vir onderwysers aan spesiale skole vir Bantoes gegee nie. Hoewel die tekort aan gekwalifiseerde sekondêre en hoërskoolonderwysers steeds akuit bly, sal Fort Hare ook in hierdie opsig sy toekoms-taak moet aanvaar deur opleidingsgeriewe vir spesiale onderwys te voorsien.

Prof. B. de V. van der Merwe.

*Fakulteit Opvoedkunde, Universiteitskollege Fort Hare,
Suid-Afrika*

STICHTING VOOR GEZINSSOCIOLOGISCH ONDERZOEK

In 1966 werd de Stichting voor Gezins-sociologisch Onderzoek „Pro Familia” opgericht.

De Stichting stelt zich ten doel sociologisch onderzoek te verrichten of te doen verrichten naar de structuur en de ontwikkeling van het gezinsleven in onze samenleving en naar de praktische problemen die door deze ontwikkeling aktueel worden.

Het Bestuur van de Stichting wordt gevormd door: de heren

Prof. Dr. J. H. de Haas (wnd voorzitter),

W. A. Fransén (secretaris),

Mevrouw Dr. H. M. In 't Veld-Langeveld,

de heren Prof. Dr. W. H. Nagel, A. Treurniet, Drs. C. E. Vervoort,

Prof. Dr. E. V. W. Verduyze, Dr. D. Zuithoff.

In opdracht van het Departement van Cultuur, Recreatie en Maatschappelijk Werk verricht de Stichting thans een onderzoek naar de sociale positie van de ongehuwde moeder en haar kind in Nederland. Het onderzoek is ontstaan als gevolg van de omstandigheid dat het aantal buitenechtelijke geboorten toeneemt, vooral in de jongere leeftijdsklassen.

Het onderzoek omvat onder meer de volgende aspecten:

de opinie van de bevolking omtrent het verschijnsel van de buitenechtheid;

de levensomstandigheden van de niet gehuwde moeder voor en na de geboorte van het kind.

Met de leiding van het onderzoek is belast: Dr. H. Ph. Milikowski.

De Stichting is gevestigd: Stadhouderslaan 146, Den Haag, tel. (070)-512141.

De Kopse Hof te Nijmegen organiseert met toestemming van de Staatssecretaris van Onderwijs en Wetenschappen voor oud-cursisten en anderen die werkzaam zijn op het terrein van jeugdvorming en volksontwikkeling een: *applicatie-cursus „Muziek in het jeugdwerk en het sociaal cultureel werk”* onder leiding van Ad. Heerkens.

Voorwaarde tot deelname:

- voldoende muzikaliteit.
- en het toepassen in de praktijk van hetgeen er op de cursus gebracht wordt.

Over het eerste zal tijdens een daartoe ingericht toelatingsexamen beslist worden.

Wat het tweede betreft: er zullen in de loop van het jaar een viertal praktijkproeven moeten worden afgelegd.

Doel van de cursus

Leid(st)ers te vormen die over een ruimere muzikale en muziek-technische ontwikkeling beschikken zodat zij die zelfstandig kunnen aanwenden in de pedagogische situatie waarin zij verkeren.

Tijden en duur

De cursus wordt gegeven in 20 lessen op de donderdagmiddag(avond) van 16.30-20.00 uur, om de twee weken, aanvangende de 2e donderdag van januari 1968 tot en met de 3e donderdag van december 1968.

Cursusgeld 150,-

Diploma:

Na afgelegd eindexamen in het bijzijn van gecommiteerden worden de cursisten in het bezit gesteld van een diploma.

Nadere inlichtingen en aanmelding bij: Katholiek Opleidingscentrum „De Kopse Hof”, Ubbergseveldweg 201, te Nijmegen, tel.: 08800-28404.

Overzicht geslaagden aan het Nutsseminarium voor Pedagogiek aan de Universiteit van Amsterdam - 27/28 april 1967.

voor de Middelbare Akte Pedagogiek A:

J. van der Bij (scriptie: „De methodische behandeling van de rekenvraagstukken in de vierde klas, gezien in het geheel van het onderdeel rekenvraagstukken op de l.s.”).

Mej. A. E. J. M. Driessen (scriptie: „Enige aspecten van het buitenshuis werken van de gehuwde vrouw”).

Mevr. C. E. Th. Geuke-van Elburg (scriptie: „Uithuisplaatsing van kinderen, een effectieve maatregel?”).

A. R. Haakmat (scriptie: „Voertaalpolitiek en onderwijsresultaten bij het algemeen vormend lager onderwijs in Suriname”).

Mej. E. van der Hoeven (scriptie: „Een onderzoek naar de invloed van museumrondleidingen in het Rijksmuseum en het Stedelijk Museum op kinderen van gewoon lager onderwijs”).

Mevr. W. ter Horst-Rep (scriptie: „Creatieve expressie in de kweekschool voor Kleuterleidsters”).

L. M. Meijer (scriptie: „Beschouwing over het wiskunde onderwijs op de lagere technische school aan de afdelingen hout- en metaalbewerken”).

Mej. P. Niël (scriptie: „Facetten van evolutie en ontwikkeling in de be-

handeling van geesteszieken").

Mej. E. M. C. G. Sandmann (scriptie: „Aspecten van de emotionele reacties van het kind van vier tot zes jaar op hospitalisatie”).

Mej. E. V. Snater (scriptie: „Arbeidsopvoeding van, ten gevolge van een cerebrale parese, gehandicapte kinderen”).

Mej. C. L. T. M. Stockmann (scriptie: „De waarde van creatief spel”).

PERSONEELZORGEN ROND 1600

Een van de steden die in het werk van R. R. Post: „*Scholen en onderwijs in Nederland gedurende de middeleeuwen*” (Utrecht-Antwerpen 1954) nog al eens worden genoemd, is Roermond. Een aanvulling op de gegevens die Post verschaft, leiden we af uit het Limburgs Jaarboek 1912, waarin Karel W. Romen „Eenige oorkonden en bescheiden betrekking hebbende op het onderwijs te Roermond van 1300 tot 1851” publiceert (blz. 173-281) ¹

In 1553 besloot de magistraat om tot „nut ind wailfairt gemeinre burger ind ingeseten, ind opdat vrome geschickte ind geleerte luyde ertagen werden eijne guede particulier schoele” op te richten zoals o.a. te Deventer en Nijmegen bestonden. In 1589 beginnen de zorgen. We weten natuurlijk niet of Roermond een uitzondering is geweest of dat bekwame docenten, in dit geval rectoren, schaars waren en daardoor, afgezien van hun sterfelijkheid, gemakkelijk van standplaats konden wisselen, maar tussen 1589 en 1610, in een tijdverloop van 21 jaar dus, vinden we acht rectoren vermeld.

In 1589 wordt als rector aangesteld Mr. Titius, op een jaarlijks inkomen van 100 daalders, twee karren steenkolen en voor huishuur 8 riddergulden. Hij werd bovendien vrijgesteld van de oorlogslasten. In 1592 treedt een schoolreglement in werking, waarnaar de rector „vund alle andere scholmeisters vund auch scholmeister schenn” zullen „regerenn biss zu der zeit dat eidt anders sie geordenet”. Maar in datzelfde jaar legt Mr. Titius zijn betrekking neer, om zich elders te vestigen. Niet duidelijk is of het schoolreglement daartoe aanleiding heeft gegeven. De school komt onder leiding van rector Jacobs, vicaris, totdat in 1595 tot rector wordt benoemd Angelus Meyer. Meyer blijft een jaar en wordt in 1596 opgevolgd door Petrus Lovius (Peter de Louw). Lovius overlijdt eind 1598 of begin 1599, althans 16 februari 1599 schrijft bisschop Henricus Cuyckius aan de magistraat dat de stadsschool, die door het overlijden van Peter de Louw een

¹ Zie voorts Dr. M. Schoengen: „*De geschiedenis van het onderwijs in Nederland*”, blz 184-185, 223-224.

groot verlies leed, zijn voornaamste zorg uitmaakt; „hij had gewenst een goede school tot stand gebracht te zien, maar denkt dat deze thans veel geleden zal hebben”. Lovius zal wel een bekwaam rector zijn geweest en des bisschops bezorgdheid zal wel begrijpelijk zijn. De moeilijkheden stapelen zich op. Twee dagen later, 18 februari reeds, deelt de conrector Arnoldus Tonsor de magistraat mede dat hij een benoeming te Sittard heeft aanvaard en ontslag verzoekt tegen Paschen. In maart wordt het rectoraat opgedragen aan Henricus Koichsz (Kocxs), door de bisschop aanbevolen „als hebbende geleertheit te samen met godtvruchticheyt, daer zeer veel aan gelegen is”. Kocxs is drie jaar gebleven; 18 juli 1602 vertrekt hij „en krijgt een eerlijk afscheid”. De nieuwe rector is Mr. Quirinus Ringelburch, afkomstig uit Campen. Hem wordt als welkom een vet varken en een voeder kolen geschonken, en tot woning aangewezen het grote huis van het Gasthuis met de moeshof achter de schuur, voor 25 gulden 's jaars. In 1603 sterft Ringelburch. Het schijnt moeite gekost te hebben een opvolger te vinden: men benoemt Mr. Mathias Vormius, die geassisteerd zal worden door zijn oom Splinter von Voorn, omdat hij nog zo jong was. Een noodsprong vermoedelijk, die geen bevredigende oplossing bracht, althans men blijft naarstig zoeken naar een volwaardig rector, die men eindelijk vindt in Guilielmus Melart uit Leuven, aan wie in 1608 voor zijn comedie nog een voeder kolen wordt geschonken. Melart heeft klaarblijkelijk tot volle tevredenheid gewerkt, maar wordt in 1610 „met dank” ontslagen. De stadsschool wordt nl. opgeheven wegens oprichting van een college en school der Jezuïten.

Tussen 1589 en 1610 hebben te Roermond dus acht rectoren gewerkt. Het zou interessant zijn als er over het personeelverloop aan „stadsscholen” zo rond 1600 meer gegevens beschikbaar kwamen. VAN DER V.

Promotie

Op 10 november 1967 is aan de Vrije Universiteit van Amsterdam gepromoveerd tot Doctor in de Sociale Wetenschappen ons gewaardeerd redactielid A. W. Haenen op het proefschrift "Van kleuter tot schoolkind"; een onderzoek naar de oorzaak van het zittenblijven in het eerste leerjaar van de lagere school en naar de mogelijkheden om dit zittenblijven te beperken.

Gaarne biedt de redactie van Paedagogische Studien doctor Haenen, die op het gebied van de vernieuwing van het onderwijs belangrijk werk verricht, haar beste wensen aan. Het ligt in het voornemen Haenens proefschrift spoedig te doen bespreken.

J. H. N. G.